



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA CRISTINA DE MOURA CABRAL

**ATUAÇÕES DA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR POR RESULTADOS EM
PERNAMBUCO**

Recife

2024

CARLA CRISTINA DE MOURA CABRAL

**ATUAÇÕES DA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR POR RESULTADOS EM
PERNAMBUCO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Dra. Luciana Rosa Marques

Recife
2024

CARLA CRISTINA DE MOURA CABRAL

**ATUAÇÕES DA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR POR RESULTADOS EM
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 18/ 12/ 2024.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Alice Miriam Happ Botler (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Janete Maria Lins de Azevedo (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Jefferson Mainardes (Examinador externo)
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira (Examinador externo)
Universidade Federal da Bahia

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Cabral, Carla Cristina de Moura.

Atuações da Política de Gestão Escolar por resultados em Pernambuco / Carla Cristina de Moura Cabral. - Recife, 2024. 186f.: il.

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

Orientação: Luciana Rosa Marques.

Inclui referências e apêndice.

1. Gestão escolar por resultados; 2. Rede Estadual de Ensino de Pernambuco; 3. Teoria da Atuação Política. I. Marques, Luciana Rosa. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

E tudo o que pedirdes na oração, crendo, o
recebereis.

(Mateus, 21.22)

À minha família, por tudo e por tanto. Minha base, porto seguro e razão da minha felicidade aqui na Terra. Em especial ao meu maior presente, fruto desse período do doutorado, meu filho amado Aquias Miguel, com quem aprendo tanto, todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de antemão, a todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse sonho se tornasse realidade. Não foi fácil, desde a seleção no doutorado até a sua conclusão, mas vencemos, em nome de Jesus!

Acima de tudo e de todos, agradeço primeiramente a Deus por todas as oportunidades conquistadas e pelo dom da vida. Sou grata pelas bênçãos alcançadas e pelo privilégio de ser amada e cuidada com Sua infinita misericórdia. Sem a Sua soberania e proteção, jamais teria chegado até aqui. A Ele seja dada toda a honra, toda a glória e todo o louvor. Que Ele cresça e eu diminua.

Gostaria de agradecer a mim mesma pela parceria e persistência. Tenho certeza de que sou especial e de que todos os frutos que estamos colhendo são consequência de uma vida de dedicação, estudo e rigoroso plantio. Aquela menina sonhadora e determinada está orgulhosa de quem você é e da pessoa que você se tornou!

Agradeço aos meus pais, Josefa e Nelson, por todo o apoio, incentivo e investimentos ao longo da minha vida pessoal e acadêmica. Vocês foram meus maiores patrocinadores, desde a infância até a juventude. Só vocês sabem quantas noites em claro eu passei e quantos anos de dedicação à universidade, saindo de casa pela manhã e só retornando à noite. Muito obrigada por sempre serem minha base.

Sou imensamente grata ao meu amor e companheiro de vida, José Aquias. Você esteve comigo desde o início dessa caminhada, durante todo o processo e, agora, nesta etapa final. Essa conquista é nossa. Sem você, eu não teria chegado até aqui. Agradeço, de todo o meu coração, por estar ao meu lado diariamente. Sempre que precisei — e preciso — sei que posso contar contigo. Você é maravilhoso. Eu te amo!

Agradeço, de todo o meu coração, à professora doutora Luciana Rosa Marques, pelo apoio, pelas orientações, pela confiança e parceria ao longo desses anos de caminhada acadêmica, desde a graduação até o doutorado. Obrigada pela oportunidade de aprender e crescer com você, por acreditar em mim e por ser essencial na realização desse sonho. Você é especial na minha vida e tem a minha profunda admiração.

Aos professores e professoras da banca de qualificação e defesa da tese, em especial Janete Azevedo, Alice Botler, Rodrigo Pereira e Jefferson Mainardes, membros internos e externos, respectivamente, minha gratidão pela dedicação, contribuição e pela participação nesse momento tão importante. Obrigada pela partilha de saberes e pelo cuidado com a análise do trabalho apresentado.

Quero agradecer também às Prefeituras do Recife e de Camaragibe pela liberação oficial de minhas funções profissionais, permitindo-me dedicar integralmente aos estudos. O afastamento com vencimentos foi essencial para que eu pudesse buscar essa complementação acadêmica e o aperfeiçoamento profissional. Essa oportunidade foi de extrema importância e sou muito grata por ela.

Sou igualmente grata às seis escolas-campo, instituições estaduais parceiras nessa etapa do doutorado. Sem a colaboração de vocês - diretores escolares, educadores de apoio, analistas educacionais e professores de português e matemática - seria impossível obter os dados necessários para a conclusão da pesquisa. Vocês foram fundamentais, e eu agradeço imensamente pela parceria e disponibilidade. Que Deus os abençoe!

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), registro meu agradecimento por todo o apoio, empenho e participação neste processo decisivo da minha vida acadêmica.

Aos colegas da academia e do curso, meu muito obrigada pela partilha de saberes, pelas conversas enriquecedoras e pelas contribuições valiosas nos projetos e objetos de estudo durante a realização das disciplinas. Sou grata pelo companheirismo e pelas discussões teóricas e acadêmicas sempre regadas a alegria e boas risadas.

Aos colegas e amigos de trabalho, obrigada pelas palavras de incentivo, apoio e prestígio. Enfim, é impossível nomear todas as pessoas e situações que gostaria de agradecer. Portanto, deixo registrado que sou eternamente grata e guardarei todas as lembranças vividas em minha memória. Vamos em frente, e ninguém solta a mão de ninguém!

RESUMO

Esta tese de doutorado buscou investigar a Política de Gestão Escolar por Resultados sob a égide da Nova Gestão Pública, atualmente em vigor na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Teve como objetivos: identificar e sistematizar quais são as concepções dos atores escolares sobre a atual política de gestão da rede estadual de ensino; analisar o que os profissionais da escola pensam sobre essa política de gestão e sua relação com a Nova Gestão Pública; e compreender, por meio da fala dos atores escolares - diretores(as), coordenadores(as), analistas educacionais e professores(as) -, os desdobramentos dessa política no contexto prático e como estes avaliam a política em questão. Dentre os campos teóricos abordados neste estudo, destacam-se os temas relacionados à Racionalidade Neoliberal, à Nova Gestão Pública e à compreensão das tecnologias políticas de gestão, como performatividade, *accountability* e regulação, ressaltando os mecanismos de responsabilização profissional, precarização do trabalho na escola, competitividade, busca por metas e resultados, política de bonificação, entre outros aspectos. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, cuja base epistemológica abarcou a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1992) e a Teoria da Atuação Política (Ball, 2012; 2016) como campos teórico e analítico. O trabalho de campo, dimensão prática da pesquisa, foi realizado em seis escolas estaduais localizadas nos municípios de São Lourenço da Mata e Camaragibe, pertencentes à Gerência Regional de Educação (GRE) Metropolitana Sul. No campo analítico, a composição do corpus de sujeitos da pesquisa deu-se a partir da participação de diretores escolares, educadores de apoio (coordenadores pedagógicos), analistas educacionais e professores, mediante a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas para levantamento de dados e mapeamento do território em ação. Quanto aos resultados, nosso estudo destaca que a Política Educacional pernambucana, mais especificamente a de Gestão Escolar, materializada no contexto do PMGP-PE/Metas para a Educação, está fundamentada nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), que são hegemônicos para o contexto analisado. No estado de Pernambuco, observa-se um processo de modernização da gestão pública como condição *sine qua non* para as práticas rotineiras. Embora a Política de Gestão Escolar, com base na regulação profissional, responsabilização e controle de metas e resultados, seja cumprida e vivenciada, constatou-se que há muitas críticas e insatisfações no cotidiano dessas escolas. A política é materializada com ressalvas, adaptações e paradoxos. Os atores escolares traduzem suas práticas com outras demandas, contextualizações e interpretações, apesar de cenários de passividade e incipiência, principalmente na atuação dos diretores, educadores de apoio e analistas educacionais. Contudo, na figura dos professores, emergem discursos marcados por insatisfações e desejos de mudança. O estudo concluiu, portanto, que satisfação e insatisfação coexistem no que tange à atuação da política. Todavia, partiu-se do pressuposto de que haveria, no contexto prático, mais questionamentos e críticas ao modelo vigente do que posturas de inércia e omissão. Por fim, pontuamos que a lógica da meritocracia, dos padrões de desempenho, do controle de metas, da *accountability* e das *performances* definem o contexto gerencialista e mercadológico da educação pernambucana, conforme os achados obtidos em nosso campo analítico de investigação.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; Rede Estadual de ensino de Pernambuco; Política de Gestão Escolar por Resultados; Teoria do Ciclo de Políticas; Teoria da Atuação Política.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to investigate the School Management Policy by Results under the aegis of New Public Management, currently implemented in the State Education Network of Pernambuco. The objectives were: to identify and systematize the perceptions of school actors regarding the current management policy in the state education network; to analyze the views of school professionals on this management policy and its relationship with New Public Management; and to understand, through the perspectives of school actors — principals, coordinators, educational analysts, and teachers — the outcomes of this policy in practice and how they evaluate it. Among the theoretical fields addressed in this study, we highlight topics related to Neoliberal Rationality, New Public Management, and the understanding of political management technologies, such as performativity, accountability, and regulation, emphasizing mechanisms of professional accountability, the precarization of work in schools, competitiveness, the pursuit of goals and results, bonus policies, among other aspects. The methodology was qualitative in nature, and its epistemological foundation was based on the Policy Cycle Approach (Ball, 1992) and the Theory of Political Action (Ball, 2012; 2016) as theoretical and analytical frameworks. The fieldwork, which comprised the practical dimension of the research, was conducted in six state schools located in the municipalities of São Lourenço da Mata and Camaragibe, under the jurisdiction of the Metropolitan South Regional Education Management Office (GRE). Analytically, the research subjects consisted of school principals, support educators (pedagogical coordinators), educational analysts, and teachers. Data collection and territorial mapping were conducted through questionnaires and semi-structured interviews. The study's results highlight that the educational policy in Pernambuco, specifically the School Management Policy, materialized in the context of the PMGP-PE/Education Goals, is rooted in the principles of New Public Management (NPM), which are hegemonic in this context. Thus, in the state of Pernambuco, the modernization of public management is observed as a *sine qua non* condition for routine practices. Although the School Management Policy, based on professional regulation, accountability, and the control of goals and results, is implemented and experienced, the research found significant criticisms and dissatisfaction in the daily routines of these schools. The policy is materialized with reservations, adaptations, and paradoxes. School actors reinterpret its practices through alternative demands, contextualization, and interpretations, despite scenarios of passivity and inaction, especially among principals, support educators, and educational analysts. However, teachers' narratives stand out as a key source of dissatisfaction and aspirations for change. The study concluded that satisfaction and dissatisfaction coexist concerning the policy's implementation. Nevertheless, the initial hypothesis anticipated more questions and criticisms of the prevailing model than the observed inertia and omission. Finally, we point out that meritocracy, performance standards, goal control, accountability, and performance metrics define the managerial and market-oriented context of education in Pernambuco, as evidenced by the findings in our analytical field investigation.

Keywords: New Public Management; State Education Network of Pernambuco; School Management Policy by Results; Policy Cycle Theory; Political Action Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de políticas.....	74
Figura 2 – Resultado do SAEPE na prova de língua portuguesa das escolas de São Lourenço da Mata.....	96
Figura 3 – Resultado do SAEPE na prova de matemática das escolas de São Lourenço da Mata.....	96
Figura 4 – Resultado do SAEPE na prova de língua portuguesa das escolas de Camaragibe.....	97
Figura 5 – Resultado do SAEPE na prova de matemática das escolas de Camaragibe.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de participantes entrevistados.....	119
Gráfico 2 – Faixa etária dos entrevistados.....	119
Gráfico 3 – Nível de formação e escolaridade.....	120
Gráfico 4 – Participantes por cargo.....	121
Gráfico 5 – Natureza do vínculo empregatício.....	121
Gráfico 6 – Trabalha em outra rede de ensino?.....	122
Gráfico 7 – Tempo de serviço na rede estadual de ensino de Pernambuco.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista das produções encontradas no estado da arte.....	20
Quadro 2 – Componentes da Nova Gestão Pública.....	46
Quadro 3 – Impressões dos sujeitos sobre a política de gestão por resultados (a).....	125
Quadro 4 – Impressões dos sujeitos sobre a política de gestão por resultados (b).....	128
Quadro 5 – Principais características do modelo de gestão escolar por resultados.....	130
Quadro 6 – Principais exigências ou demandas a cumprir com base no modelo de gestão por resultados.....	134
Quadro 7 – Principais dificuldades identificadas no contexto da prática.....	136
Quadro 8 – Participação e autonomia no espaço escolar.....	138
Quadro 9 – Valores que orientam e fundamentam a administração pública escolar.....	140
Quadro 10 – Aceitação da política de gestão por resultados.....	142
Quadro 11 – Resistência individual ou coletiva no processo de atuação da Política.....	145
Quadro 12 – Interpretação dos textos da política em curso.....	146
Quadro 13 – Contradições, conflitos e tensões na prática política.....	151
Quadro 14 – Dimensões contextuais da atuação política.....	157
Quadro 15 – Síntese das dimensões contextuais da atuação da política de gestão por resultados em Pernambuco.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLAD	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETE	Escola Técnica Estadual
EUA	Estados Unidos da América
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEG	Índice de Eficiência Gerencial
MBC	Movimento Brasil Competitivo
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	New Public Management
PE	Pernambuco
PEE	Plano Estadual de Educação
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGEPE	Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RMR	Região Metropolitana do Recife
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria Estadual de Educação e Esportes

SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
TCR	Termo de Compromisso e Responsabilidade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO.....	30
3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA NAS PRÁTICAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS.....	40
3.1 O FENÔMENO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA REALIDADE MUNDIAL E BRASILEIRA	43
3.2. DA CULTURA PERFORMÁTICA ÀS AÇÕES DE ACCOUNTABILITY: NOVOS MODOS DE PENSAR E AGIR NA ESCOLA EM TEMPOS DE NOVA GESTÃO PÚBLICA	49
3.3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O CENÁRIO EDUCACIONAL	61
4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	67
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA	67
4.2 O CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DA ATUAÇÃO POLÍTICA COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA ANÁLISE DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS.....	71
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, OS SUJEITOS E <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	87
4.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	98
5 A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA GESTÃO ESCOLAR DE PERNAMBUCO.....	104
5.1 O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO: PRESSUPOSTOS E REFLEXÕES	112
5.2 ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO POR RESULTADOS EM PERNAMBUCO: UM OLHAR A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS ATORES ESCOLARES	117
6 AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO POLÍTICA	153
6.1 O CENÁRIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPO	153
6.1.1. Escola 1.....	153
6.1.2. Escola 2.....	154
6.1.3. Escola 3.....	154
6.1.4 Escola 4.....	155
6.1.5 Escola 5.....	155
6.1.6. Escola 6.....	156
6.2 AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR POR RESULTADOS EM PERNAMBUCO	156
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICE A.....	184

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os desdobramentos em torno das questões educacionais, que englobam desde as proposições voltadas aos processos avaliativos, para a análise dos planos, programas e projetos até a financeirização da educação, as teorias curriculares, o trabalho e valorização docente e a gestão escolar. De tal modo, os impactos na produção das políticas públicas voltadas a esse setor são inúmeros, logo continuam a acontecer mudanças nessas propostas e também nos sistemas de educação, no interior das escolas e mais ainda no âmbito da gestão desses estabelecimentos. Essa realidade tende, então, a impulsionar, sempre, novas e outras pesquisas no que diz respeito ao cenário descrito.

Mediante o exposto, é evidente que os aspectos educacionais têm sido alvo de inúmeras pesquisas, mudanças e interpretações, consolidando sua relevância nas relações sociais. Nesse sentido, torna-se essencial identificar e compreender como o contexto educacional, em função de seus novos arranjos, relações e organização estrutural, vem se configurando, porque esse processo é fundamental para ampliar as reflexões e o entendimento coletivo. Assim, reforça-se a necessidade de novas análises e discussões sobre esse universo de estudo, com o objetivo de fomentar o debate e promover ações mais eficazes voltadas para o setor educacional.

O cenário atual é marcado por uma avalanche de políticas desenvolvidas no âmbito educacional, muitas vezes originadas em contextos externos e com objetivos alheios às especificidades de nossa economia e sociedade. Essas políticas são frequentemente implementadas em diferentes contextos sob o discurso de qualidade total e sucesso educacional. Todavia, surgem também adaptações, reelaborações, críticas e resistências aos projetos introduzidos e seguidos como diretrizes para escolas e sistemas de ensino, nas diferentes escalas (municipal, estadual e nacional).

Com base nessas colocações, Dardot e Laval (2016) destacam que, com o advento da globalização neoliberal, emergiu uma nova forma de entender e coordenar as instituições públicas em distintos âmbitos com o objetivo de obter maior eficiência e eficácia na prestação de serviços públicos aos cidadãos. Nesse ínterim, essa nova forma de pensar e agir sobre os espaços públicos tem tomado dimensões amplas, logo, tornando-se motivo de observação, foco de estudo e maiores apreensões.

Diante dessa perspectiva, surge a presente tese de doutorado, motivada por inquietações relacionadas ao contexto da Nova Gestão Pública (NGP) e seus desdobramentos na gestão escolar da rede estadual de ensino de Pernambuco. Esta pesquisa é fruto de nossa análise de

conjuntura e inquietações advindas do curso de mestrado, com destaque para alguns questionamentos e peculiaridades atuais. No mestrado, concluído em 2015 na mesma instituição, investigamos os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar na rede estadual de Pernambuco. Identificamos que, apesar de mudanças de governo e partidos políticos, os textos políticos mantiveram a lógica de gestão gerencial e por resultados. Nela utilizamos uma metodologia de natureza qualitativa fundamentada na abordagem do ciclo de políticas, com caráter documental, restrita ao âmbito da Secretaria de Educação. O foco incidiu nos dois primeiros contextos propostos pela teoria do ciclo: o contexto de influência e o contexto de produção do texto.

Por meio de uma análise histórica, nossa dissertação buscou compreender os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar da rede estadual de Pernambuco entre o marco temporal de 2003 a 2013. A pesquisa documental permitiu identificar as principais deliberações e normativas voltadas para o âmbito da gestão escolar nesse período bem como analisou a natureza desses documentos. Como o objeto de estudo foi a gestão escolar, nosso intuito foi compreender quais fundamentos e ideais norteiam os textos políticos. O campo de estudo foi a Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, especificamente a Secretaria de Gestão da Rede, na qual houve o levantamento documental e a análise destes.

Com o término da investigação, consideramos que os textos produzidos no período em questão deram continuidade às propostas já implementadas, com poucas alterações na escrita dos textos e sem mudanças significativas na natureza discursiva. Constatamos que são veiculados conteúdos com discursos neoliberais, que não estão em consonância com a democracia participativa e igualitária. Percebemos ainda que todos os materiais produzidos defendem a proposta gerencial e de base mercadológica.

Diante do exposto, esta tese dá continuidade ao objeto de estudo desenvolvido no mestrado, também com foco na política de gestão escolar da rede estadual de ensino pernambucana. Para delimitar esta pesquisa, apresentamos a seguinte *pergunta-problema*: **Quais são as concepções dos atores escolares sobre a atual política de gestão escolar proposta na rede estadual de ensino de Pernambuco, no contexto da Nova Gestão Pública?**

Portanto, buscamos compreender quais as percepções existentes entre os sujeitos envolvidos em relação à política vigente, uma vez que eles são os principais implementadores e atores políticos, responsáveis por materializá-la no espaço escolar. Dessa forma, torna-se essencial entender seus discursos e práticas no cotidiano escolar relativos a esta problemática.

Nossa hipótese partiu do pressuposto que encontraríamos no campo concepções plurais, contudo, com o levantamento realizado, acreditávamos encontrar mais perspectivas críticas e de enfretamento por parte dos atores escolares do que atuações de empatia e aceitação no que diz respeito à prática da política de gestão por resultados. O fato é que, no quesito de atuações, as amostras apresentaram mais posturas de defesa do que de enfretamento e criticidade, muito embora os atos de resistências constatados signifiquem grande conquista e iniciativas positivas.

Em função da temática proposta, definimos os nossos objetivos:

- *Objetivo Geral:*
 - Analisar, no contexto da prática, as concepções dos profissionais da escola sobre a política de gestão escolar da rede estadual de ensino de Pernambuco.
- *Objetivos Específicos:*
 - Identificar e sistematizar as concepções dos atores escolares sobre a atual política de gestão escolar por resultados da rede estadual de ensino de Pernambuco.
 - Analisar o que os profissionais da escola pensam sobre a atual política de gestão escolar da rede e sua relação com a Nova Gestão Pública.
 - Compreender, por meio da fala dos atores escolares, gestores(as), coordenadores(as), analistas educacionais e professores(as), quais os desdobramentos dessa política no contexto da prática, ou seja, como avaliam a política em questão (com aceitação, adaptação, rejeição, criticidade, superação).

Por meio desses objetivos, este estudo analisou as concepções dos atores escolares a partir dos dados obtidos em entrevistas, possibilitando uma maior compreensão dessa política à luz da teoria do ciclo de políticas e da teoria da atuação, propostas por Ball e colaboradores. A esse respeito, destacamos que os elementos dos contextos externos exercem pressões e influências no modo como os agentes escolares atuam com as políticas educacionais; por essa razão, nós nos propomos também a analisar e identificar até que ponto a atuação destes é permeada por ações e interpretações políticas e reelaborada no que diz respeito ao seu fazer pedagógico. Assim, a cultura profissional influencia a maneira como os agentes escolares colocam uma política em ação, de forma que a atuação pode ser mais ou menos favorável ao sucesso de determinada política (Pavezi, 2018).

Objetivamos entender como a política de gestão escolar da rede estadual de ensino de Pernambuco é colocada em ação, com base na fala dos atores escolares em cada contexto

específico, considerando os recursos disponibilizados à escola bem como os sentidos, sentimentos e interesses da comunidade escolar. Compreendemos também possíveis diferenças na sua consolidação em cada um dos contextos analisados. Consideramos, tal como nos traz Santos (2016), que a política é resultado das disputas de várias demandas contextuais, envolvendo os diversos atores escolares em estreita relação com a política em questão.

Como afirma Rodrigues (2006), a educação é uma ferramenta capaz de interferir em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a relação entre educação e política é indissociável, pois é a partir da primeira que estruturas de poder podem ou não se manter; que o cidadão pode exercer sua cidadania de modo mais consciente ou não. É por meio da educação que se pode criar ações políticas voltadas para superar a estrutura social e mudar a realidade. A partir da educação, o cenário social e seu processo histórico pode ser simplesmente reproduzido ou transformado pelos sujeitos. A educação, portanto, amplia as possibilidades e abre caminhos para maiores intervenções e conquistas. Esse debate e reflexão tem sua relevância, porque, além de tratar de assuntos atuais e relacionados ao ambiente escolar, traz consigo interesses como conhecer o espaço da escola e refletir sobre ele, sua rotina, atuação profissional, estrutura e gerenciamento.

Sobre a justificativa para o desenvolvimento desta tese, destacamos inicialmente que o nosso interesse em abordar esse tema é fruto de discussões anteriores, de experiências já consolidadas em torno desse universo reflexivo, tanto na graduação, no curso de Pedagogia, em 2009, na UFPE, com a iniciação científica, como também no decorrer do curso do mestrado, em 2015, na mesma instituição, onde realizamos debates e leituras sobre o assunto e desenvolvemos a nossa dissertação com o mesmo objeto de pesquisa (política de gestão escolar da rede estadual de ensino de Pernambuco), mas com foco e campo de coleta diferenciado, pois na dissertação realizamos apenas um estudo de dimensão documental. Para tanto, além da dimensão temporal atual, esta tese traz consigo uma proposta mais específica para o entendimento da política em destaque, agora numa dimensão prática e com recorte espacial mais focalizado.

Muito embora as pesquisas no âmbito da política educacional e suas repercussões na gestão escolar em redes públicas se consolidem enquanto área em que muitas produções já foram desenvolvidas, salientamos que nossa delimitação possui um recorte peculiar, dimensão temporal bem recente, especificidades com relação ao método utilizado e aos sujeitos envolvidos e ainda território de investigação sem realização dessa abordagem investigatória, tornando a nossa tese relevante, fundamental e necessária. Destacamos que, quanto mais

estudos sobre um determinado tema são realizados, menos emblemático ele se torna, mais contribuições surgem e os problemas podem ser discutidos e solucionados em função do debate e das proposições geradas.

Mesmo que este universo temático trate-se de uma área de estudo que conta com um saldo positivo e possui uma variedade de reflexões teóricas e metodológicas já consolidadas, com várias pesquisas no meio acadêmico, científico e cultural, ainda mantém suas limitações e apresenta novos desafios, o que requer maiores contribuições e pesquisas mais atualizadas.

No que diz respeito à dimensão bibliográfica e com base no levantamento do estado da arte (que consiste na identificação das produções bibliográficas relacionadas a determinado tema, abrangendo pesquisas disponíveis na literatura em livros, revistas e demais publicações online), verificamos que nossa tese apresenta singularidade em relação aos dados encontrados, desde o foco de pesquisa, pois envolve uma discussão cuja abordagem traz um olhar sobre a atual política de gestão escolar da rede estadual de Pernambuco sob a égide da NGP. A partir das concepções de diferentes sujeitos escolares na Região Metropolitana do Recife (RMR), nossa tese também se destaca pelo método de análise pós-estrutural, fundamentado na abordagem do ciclo de políticas e na teoria da atuação, de autoria de Ball e seus colaboradores. Esses aspectos, quando combinados, não foram identificados em nenhuma das propostas analisadas.

De posse dessas informações, após as nossas buscas nos sites do Google Acadêmico, Scielo – *Scientific Electronic Library Online*, Acervo mais, Repositório Digital da UFPE e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificamos alguns estudos já consolidados que se aproximam do nosso objeto de pesquisa (gestão escolar da rede estadual de ensino de Pernambuco), mas com perspectivas outras, sem fazer relação direta com a NGP e com os sujeitos da escola (tal como selecionamos), ou seja, com poucas aproximações ao que propomos, desde a discussão teórica e metodológica até o nosso campo de estudo, tal como o nosso recorte territorial; não obstante, esses estudos possuem suas contribuições à temática em evidência em seu tempo histórico.

A seguir, listamos no quadro 1 as publicações encontradas no estado da arte e, com base nos seus resumos, foi feita uma breve descrição das proposições de cada uma.

Quadro 1 – Lista das produções encontradas no estado da arte

Autor(a)	Ano	Tipo/Obra	Título
Pereira	2014	Dissertação	O gestor da instituição pública de ensino e a nova gestão pública
Oliveira	2017	Artigo	A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)
Lira	2018	Tese	Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)
Mendes	2019	Tese	Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco
Marques	2019	Artigo	A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional
Duarte	2019	Tese	A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos
Oliveira	2020	Dissertação	Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco: desdobramentos do termo de compromisso e responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018)
Silva	2020	Tese	Política de gestão escolar para resultados: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco
Maranhão Marques	2021	Artigo	Nova Gestão Pública e formação de gestores em Pernambuco: a centralidade do modelo gerencial
Marques	2022	Artigo	Políticas Educacionais e Nova Gestão Pública: aderências e distanciamentos nas redes públicas de Goiás e Pernambuco

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dissertação – O gestor da instituição pública de ensino e a nova gestão pública

O estudo buscou compreender como as ações do gestor respondem à proposta da Nova Gestão Pública e às exigências do Plano Nacional de Educação, de modo a contribuir para a educação nas instituições públicas do Rio Grande do Norte. Analisou ainda a formação dos gestores para a função de diretor e se essa formação reflete na qualidade da educação.

A metodologia adotada foi de natureza descritiva, com abordagem qualitativa. As fontes de coleta de dados englobam pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram gestores públicos das instituições estaduais de ensino vinculadas à 1ª Diretoria Regional de Educação (DIREDE). Os resultados obtidos nessa pesquisa apontam para a necessidade de mudanças no comportamento dos gestores que podem ser alcançadas por meio de uma formação adequada para tal função, uma vez que suas ações influenciam diretamente os resultados da educação.

Esse estudo, além de abranger uma outra realidade territorial, ou seja, fora de Pernambuco, enfoca exclusivamente os diretores escolares enquanto sujeitos ativos. Apesar de

discutir sobre a NGP e seus desdobramentos para o ser gestor, tais contribuições e debate se distanciam bastante da nossa realidade discursiva.

Artigo – A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que tem como foco a percepção das direções escolares sobre as mudanças ocorridas nos últimos anos na gestão e na organização da escola pública. Além disso, utiliza uma metodologia com abordagem comparativa. Os autores realizaram o estudo em diferentes localidades, tendo como amostra cinco capitais de estados das distintas regiões geográficas do país: Belo Horizonte, Goiânia, Curitiba, Recife e Belém.

Em comparação ao nosso estudo, o foco dessa pesquisa é mais estreito, abordando apenas uma categoria profissional na escola. Observamos ainda diferenças de dimensão teórica e também metodológica, porque, apesar de discutir sobre a NGP e seus desdobramentos para o papel do gestor, tais contribuições se limitam a uma análise comparativa, realidade essa bastante diversa da nossa discussão, muito embora também abordemos a capital pernambucana.

Tese – Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)

A tese analisa a política de responsabilização educacional formulada no contexto da reforma administrativa do estado de Pernambuco, tomando como marco temporal o período de 2007 a 2014. De natureza qualitativa, a pesquisa tem a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992) como principal referência teórico-conceitual.

A metodologia incluiu análise de documentos, legislações e entrevistas semiestruturadas com diferentes agentes educacionais (docentes, coordenadores e diretores escolares) em seis escolas. Os resultados destacam que as mudanças implementadas na modernização da gestão, alinhadas aos pressupostos da gestão por resultados, reforçaram a responsabilização dos professores, intensificação do controle, precarização e consolidaram a ideia de qualidade da educação baseada em indicadores de desempenho.

Esse é um dos estudos encontrados que mais se assemelha ao nosso, principalmente por conta de seu enfoque teórico-metodológico, pois, além de ter a teoria do ciclo de políticas de Ball (1992) como principal referência teórico-conceitual, também recorre aos diferentes atores escolares para melhor entender o fenômeno em estudo: a política de responsabilização

educacional formulada no estado de Pernambuco, tomando como marco temporal o período de 2007 a 2014. Contudo, vale ressaltar que nosso estudo se distancia por estar em um marco histórico-temporal mais atual e não se restringir ao processo de estudo da responsabilização, mas enfocar outras demandas, como a atuação política e o processo micropolítico na escola, ouvindo também outros atores escolares, como os professores e analistas educacionais, entre outras demandas.

Tese – Política de responsabilização educacional: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco

O estudo mencionado investigou os movimentos da política de responsabilização educacional no estado de Pernambuco, vinculados ao processo de modernização da gestão pública como condição para *accountability*. O objetivo principal foi analisar os diferentes aspectos constituintes da política de responsabilização educacional, a partir de 2008, considerando a construção discursiva da qualidade como estratégia de legitimação do modelo de *accountability*.

A pesquisa, de caráter discursivo, utilizou documentos oficiais, notícias de órgãos públicos, dados de sindicatos e ONGs, materiais audiovisuais, num recorte temporal de 2006 a 2018. Baseou-se na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), nos estudos pós-coloniais de Homi Bhabha (1998) e nas redes políticas de Stephen Ball (2014).

Os resultados apontam para a associação entre os significantes “modernização” e “responsabilização”, ambos apresentados como valores naturais e qualitativos na gestão pública. A responsabilização é vista como hegemônica, com base nos padrões de desempenho, e contribui para a instrumentalização do conhecimento no interior da política educacional.

Apesar da semelhança entre este e o nosso estudo, principalmente no que tange ao objeto e campo de investigação, o nosso enfoque teórico-metodológico se difere do utilizado nesse estudo, por exemplo, nos procedimentos de coletas de dados, na escolha dos sujeitos da pesquisa como também na dimensão documental, pois este recorre impreterivelmente aos documentos, já o nosso não. É importante ainda frisar que nosso estudo se distancia deste por estar em um marco histórico-temporal mais atual e não se restringe ao estudo da responsabilização, *accountability* e da qualidade.

Artigo – A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional

O estudo enfoca a qualidade da educação, com o objetivo de identificar as repercussões da Nova Gestão Pública na gestão educacional e compreender a concepção de qualidade associada. A metodologia envolveu a análise da política educacional pernambucana, por meio de documentos e entrevistas com gestores escolares. Os achados apontam para uma dualidade discursiva, marcada pela regulação dos parâmetros de desempenho e pela busca de uma qualidade socialmente referenciada.

Esse é um estudo que possui alguns distanciamentos do nosso, pois os enfoques teóricos e metodológicos não são os mesmos, também não recorre aos diferentes atores escolares para melhor entender o fenômeno, tal como fizemos, só escuta os diretores escolares. Apesar de estudar a política estadual de ensino de Pernambuco, sua centralidade está na qualidade da educação e nas repercussões da Nova Gestão Pública na gestão educacional, com a sua concepção de qualidade associada, diferentemente de alguns de nossos anseios.

Tese – A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos

A tese identificou e analisou as bases epistemológicas das recentes reformas nos sistemas de ensino no Brasil, com foco na administração escolar. O estudo investigou como essas reformas se traduzem na política institucional e na prática profissional dos diretores escolares, bem como as concepções de educação que permeiam esses discursos. Com base na Análise de Discurso Crítica, o trabalho foi de natureza comparativa, considerando as redes estaduais de Minas Gerais e Pernambuco ao longo de seus ciclos de reforma.

A principal diferença dessa pesquisa com a nossa é o seu caráter comparativo. Nosso estudo não é de natureza comparativa, também não se assemelha com o nosso pelo fato de focar somente a prática profissional dos diretores escolares. Podemos destacar ainda mais diferenças relativas à metodologia, por exemplo, a base analítica dos dados, os procedimentos de coletas de dados, o número da amostra, a variedade dos sujeitos, o campo de pesquisa, entre outros aspectos. Portanto, ambos relevantes em seu espaço-tempo.

Dissertação – Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco: desdobramentos do termo de compromisso e responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018)

A pesquisa analisou a responsabilização educacional na rede estadual de educação do estado de Pernambuco, investigando os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) na ótica de gestores escolares, no período entre 2008 e 2018.

O estudo foi desenvolvido através de análise histórico-dialética. É resultado de revisão bibliográfica, análise de documentos legais e normativos federais e do estado de Pernambuco e da realização de entrevistas semiestruturadas com gestoras de escolas de ensino médio, localizadas na mesorregião do Agreste Setentrional de Pernambuco e microrregião do Médio e Alto Capibaribe.

Os resultados identificaram desdobramentos da assinatura do TCR na organização das atividades administrativas e pedagógicas da escola; na concepção de trabalho pedagógico do gestor escolar; nas relações estabelecidas entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar; e na ênfase nos resultados e nos índices.

Os gestores apontaram como mudanças os processos de intensificação do trabalho, de autorresponsabilização e de responsabilização da comunidade escolar pelos resultados. A contratualização estabelecida na rede estadual de ensino de Pernambuco, por meio do TCR, amplia as formas de regulação do trabalho do gestor escolar via fortalecimento dos processos de acompanhamento, monitoramento, supervisão e inspeção das escolas. Tais processos contribuem para que a atuação da gestão escolar esteja voltada para o controle da “produtividade” da escola.

Além das divergências na dimensão territorial da pesquisa (localidades diferentes) e dimensão temporal, destacamos que esse estudo se dedica ao contexto do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) a partir da ótica de gestores escolares, realidade que não fez parte do nosso roteiro de investigação. Assim, ambos possuem suas próprias contribuições e achados referentes ao mesmo objeto de estudo: política de educação pernambucana, em especial a de gestão escolar. Outra diferença está no percurso metodológico, pois o nosso recorreu às contribuições da teoria do ciclo de políticas e teoria da atuação política para entender e interpretar a política em curso, já esse estudo foi desenvolvido através de análise histórico-dialética.

Tese – Política de gestão escolar para resultados: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco

Essa investigação examinou o Índice de Eficiência Gerencial (IEG), um instrumento de responsabilização dos diretores escolares adotado no âmbito da política de gestão da educação pública estadual de Pernambuco. Enfatiza que a gestão para resultados, via “eficiência gerencial”, suplanta a gestão democrática tornando a escola cada vez mais empresarial (menos custos, mais eficiência) e menos democrática. Há, portanto, uma constante sensação de vigilância e de possibilidade de punição, e tal conduta transforma a subjetividade dos diretores escolares, regulando-as pelo modelo de mercado e os sobrecarrega com uma nova burocracia virtual em prol de uma escola voltada para a competição, comparação e performatividade.

O objetivo central da investigação foi analisar a “eficiência gerencial” como mecanismo de responsabilização verticalizada do diretor escolar e sua influência na promoção de um modelo de gestão da educação em Pernambuco. Aprofundou as discussões sobre a gestão da educação nos âmbitos nacional e local, com ênfase para a avaliação do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (PEE) 2015-2025 à luz do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Sua metodologia baseou-se na Teoria do ciclo de políticas de Ball como base de análise, a partir do contexto da prática da atuação do diretor. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com sujeitos implicados no desenvolvimento da política em análise. O universo da pesquisa foi constituído de trinta e dois diretores das diversas escolas pertencentes à Gerência Regional de Educação (GRE) da Mata Norte/PE e também de falas do representante da Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco – responsável pela apuração do IEG – e da representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE).

Esse é mais um estudo que investiga a política educacional da rede estadual de ensino de Pernambuco, com ênfase na gestão por resultados, ou seja, possui o mesmo objeto de estudo que o nosso, mas com enfoque diferenciado, pois focaliza apenas o papel do diretor escolar, com destaque para as questões relacionadas ao IEG. Sua metodologia também se assemelha com a nossa, pois recorreu às contribuições do ciclo de políticas para o estudo em questão, mas com uma amostra e sujeitos diferenciados. Sobre o âmbito da pesquisa de campo, aconteceu em um *locus* distinto do nosso, pois atingiu a GRE Mata Norte, já a nossa abrangia a GRE Metropolitana Sul, portanto, espaços e realidades outras.

Artigo – Nova Gestão Pública e formação de gestores em Pernambuco: a centralidade do modelo gerencial

Esse estudo aborda como o governo de Pernambuco, a partir de um curso de formação de gestores escolares, faz uso dos mecanismos do discurso para atrelar o processo de participação dos professores em um instrumento para construir a qualidade da educação na rede pública, a partir de uma perspectiva gerencial.

Analisou, dessa forma, a estrutura do programa, as medidas adotadas para a educação no tocante às avaliações externas e o quanto esse panorama tem reverberado na organização da gestão escolar, com base na Análise Social do Discurso de Fairclough (2001).

O artigo é fruto de uma pesquisa de tese intitulada “O curso de formação de gestores escolares de Pernambuco (PROGEPE) e a qualidade da educação da rede estadual de ensino, da Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife”, de autoria de Iágrici Maranhão, em 2017, com um total de 196 folhas.

Nessa pesquisa, é abordada a política educacional da rede estadual de Pernambuco, mas com ênfase no papel do gestor escolar e sua formação (PROGEPE) e ainda é estudada a questão da qualidade educacional, realidade essa não desenvolvida em nossa investigação. Sua metodologia se distancia da nossa pelo fato de não utilizar a teoria do ciclo de políticas para o estudo em questão, mas sim a Análise Social do Discurso. Além das divergências metodológicas, temos as de natureza territorial, pois a nossa pesquisa vai para o chão da escola, no contexto das unidades da GRE Metropolitana Sul, numa dimensão micro, enquanto essa se destina a entender o processo e a importância do curso de formação de gestores, em nível macro (estadual). Enfim, existem mais distanciamentos do que similitudes entre o nosso e o estudo citado.

Artigo – Políticas Educacionais e Nova Gestão Pública: aderências e distanciamentos nas redes públicas de Goiás e Pernambuco

Este artigo buscou identificar as semelhanças e as diferenças na implantação da NGP em Pernambuco e Goiás (estados com destaque nas avaliações de larga escala), por meio do discurso de gestores educacionais e diretores de escolas.

Como resultado, enfoca que apesar das duas redes estarem coadunadas com a racionalidade da NGP, a gestão democrática é enfatizada e colocada como importante elemento

de qualificação da educação. Seu foco de análise se deu a partir de uma abordagem comparativa através da abordagem da teoria do discurso.

A principal diferença dessa pesquisa com a nossa é a sua natureza comparativa e dimensão territorial, pois o nosso estudo não é comparativo nem possui dimensões interestaduais. Também se distancia pelo fato de focar somente o discurso de gestores educacionais e diretores escolares, já o nosso ouviu os diferentes profissionais da escola, como: diretores escolares, coordenadores pedagógicos, analistas educacionais e professores. Cada pesquisa com suas contribuições e limitações, ambas com reflexões pertinentes relativas à NGP e seus desdobramentos no solo pernambucano, dados relevantes para o entendimento da educação de Pernambuco.

Ainda sobre a metodologia, o estudo teve como base a teoria do discurso (Laclau) e o nosso foi a teoria do ciclo de políticas e a teoria da atuação política como referencial teórico-metodológico; logo, cada um segue por uma perspectiva, sendo distintos em vários aspectos.

Após uma breve descrição das publicações identificadas e listadas, podemos observar que a maioria se distancia mais do que se assemelha ao nosso estudo, principalmente pelo fato de ter metodologias e objetivos diferentes, muito embora essas publicações tenham o mesmo objeto de estudo – política educacional pernambucana.

Alguns trabalhos estudam apenas a gestão por resultados em Pernambuco ou focalizam o modelo da Nova Gestão Pública (NGP), mas sem relação direta com o campo específico da gestão escolar. Outros estudos fazem essa relação, mas não abordam a realidade da escola e, quando partem para a dimensão prática, não recorrem aos diferentes sujeitos escolares, tal como propomos em nossa pesquisa. Apesar dos muitos trabalhos realizados e identificados, percebemos que em nenhum caso há as combinações idênticas às nossas, tornando o nosso peculiar.

No processo de busca, encontramos outros trabalhos relacionados à rede estadual de ensino de Pernambuco, mas com focos em outros campos temáticos, como o trabalho docente, o sistema de bonificação da rede estadual, responsabilização e *accountability*, Escola de Governo, entre outros aspectos. Os textos listados acima incluem artigos publicados, dissertações e teses encontradas, resultados de pesquisas diversas, publicações em eventos científicos e acadêmicos, de cunho apenas teórico ou teórico e prático.

Seguindo para o foco desta tese, no que diz respeito à sua sistematização e escrita, nas seções seguintes temos sua estruturação, que envolve a fundamentação teórica escolhida, com os referenciais utilizados, e as categorias abordadas ao longo da pesquisa. Nesse sentido, temos

as discussões sobre algumas categorias de grande relevância para o nosso estudo. Dentre os principais temas e conceitos, podemos elencar os que versam sobre o atual cenário da política educacional brasileira e mundial em meio aos efeitos do neoliberalismo; o enfoque sobre o Programa de Modernização da Gestão Pública e Escolar em Pernambuco e sua relação com a Nova Gestão Pública; e as contribuições da abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação para o campo das pesquisas sociais na contemporaneidade. por fim, temos a metodologia utilizada, de natureza qualitativa, as considerações finais da pesquisa e as referências consultadas. A estruturação, portanto, está organizada da seguinte forma:

O capítulo 1 é um capítulo mais generalista, que trata da governamentalidade neoliberal e seus efeitos na educação. A abordagem teórica traz à tona uma discussão sobre as consequências desse modelo para o campo educacional, com ênfase na gestão escolar, no trabalho docente, nos processos de avaliação, nas políticas voltadas para o setor e outros aspectos. O debate sobre tais questões se torna pertinente, pois, além de apresentar um panorama atualizado da política educacional, aborda seus principais desafios e perspectivas nos modos de fazer e gerir a educação no Brasil e no mundo.

O capítulo 2 disserta sobre a Nova Gestão Pública nas práticas sociais contemporâneas. Nele, trazemos a compreensão do cenário da Nova Gestão Pública (NGP) e sua relação com as novas formas de gerir e mover a máquina pública, além das consequências disso para o campo educacional. Destacamos as mudanças na forma de gestão das instituições públicas brasileiras, que transitaram, em sua maioria, de um cenário técnico e burocrático para uma liderança política gerencial com a necessidade de responder às demandas do capital. Essa modificação no funcionamento da gestão pública tem sido marcada pela introdução da NGP e da governamentalidade neoliberal, com impacto direto nas realidades sociais.

No capítulo 3, apresentamos os fundamentos metodológicos e explicamos os passos e procedimentos de pesquisa. Essa seção compreende todas as etapas previstas, delimitadas e executadas para o desenvolvimento deste estudo. Para tanto, abarca as discussões em torno da natureza da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, os procedimentos para a coleta de dados, com foco especial para o trabalho técnico de campo (a partir da realização de entrevistas), a delimitação dos sujeitos da pesquisa, o local da pesquisa (campo de estudo) e também a base de fundamentação e tratamento dos dados, que será a partir do enfoque do ciclo de políticas e da teoria da atuação, propostos por Stephen Ball e demais pesquisadores.

O capítulo 4 foca especificamente nos resultados da pesquisa. Nele, fazemos um diálogo com a Nova Gestão Pública e o cenário da gestão escolar de Pernambuco, a partir dos dados

obtidos na pesquisa de campo. Ressaltamos que as políticas formuladas na escala macro da gestão terão consequências importantes para a gestão de caráter mais localizado e que, no chão da escola, as políticas são interpretadas de modo variado em relação ao que se tem proposto em seus textos. Trazemos os dados descritos e interpretados à luz do nosso enfoque teórico, os quais estão tabulados em gráficos e figuras analisados ao longo da tese.

Por fim, no capítulo 5, temos uma análise das dimensões contextuais que permeiam a política em estudo. Entre os contextos listados, podemos identificar uma pluralidade de aspectos que norteiam, influenciam e caracterizam o cenário da prática e a atuação política, mecanismos esses identificados com a efetuação das entrevistas. Posteriormente, apresentamos as últimas conclusões do estudo e as referências utilizadas.

2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO

Abordamos nesta seção o conceito de governamentalidade neoliberal e as suas repercussões na educação. A abordagem teórica que utilizamos traz à tona a discussão sobre as consequências dessa racionalidade para o campo educacional, com ênfase na gestão escolar, no trabalho docente, nos processos de avaliação, nas políticas voltadas para o setor e outros aspectos. O debate sobre tais questões se torna pertinente, pois, além de enfocar uma fase atual da política educacional, destaca ainda seus principais desafios e perspectivas em meio ao cenário do neoliberalismo.

Interessa considerarmos que vivemos atualmente em um mundo que vem se transformando profunda e rapidamente nos diferentes setores sociais. Entre as principais transformações das últimas décadas, podemos citar a crescente globalização da economia, o aumento da concentração de renda com o simétrico distanciamento econômico entre os países, o aumento da acumulação de bens e, logo, das desigualdades e a expansão do modelo neoliberal.

Fazer um levantamento dessas mudanças se torna relevante, porque interessa entender como e em que medida a escola está envolvida com tais alterações. Não obstante, é preciso, então, examinar como andam essas instituições diante das transformações vividas e como reagem ou tentam resistir em meio às demandas instaladas e exigidas.

O Estado passa a ser pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências (Veiga-Neto, 2010). Nesse sentido, segue a lógica do mercado, visando transformar as funções estatais numa dimensão empresarial, mais econômica, rápida, fácil, produtiva, lucrativa. É válido ressaltar que as próprias empresas, principalmente as grandes corporações, têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado.

O que acontece, portanto, é a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica. Em termos macroeconômicos, ou se privatizam as atividades estatais lucrativas, ou se submetem as atividades não lucrativas à lógica empresarial. É por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades “essenciais”, como a educação e a saúde, nas quais o social subordina-se ao econômico (Veiga-Neto, 2010). Apela para o dilema do Estado mínimo, mas mínimo no que diz respeito à garantia dos direitos sociais e máximo na desregulação e controle econômico.

Trata-se, agora, de um sujeito-cliente, ao qual (se diz que) se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo. Assim, o sujeito ideal do

neoliberalismo é aquele que tem capacidade de participar da competição livremente e que possui habilidade suficiente para competir fazendo suas próprias escolhas e aquisições.

Para Afonso (2001), uma das principais características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência. O que se pode notar, portanto, é uma mudança na forma da gerir o setor estatal.

Dessa maneira, são nítidos os efeitos dessa racionalidade no contexto brasileiro. Assim, a atualidade tem sido marcada por novas demandas de gerenciamento, notoriamente pela intensificação da lógica do mercado e das parcerias público-privado nos espaços públicos, o que pode ser notado na busca pela eficácia e eficiência, responsabilização, supervalorização da meritocracia e na avaliação das ações nessas instituições.

O conceito de governamentalidade neoliberal se refere à racionalidade política contemporânea do neoliberalismo (também conhecido como capitalismo avançado), compreendida como uma forma de pensar, uma racionalidade para produzir, conduzir e administrar os problemas sociais (Traversini; Bello, 2009). A governamentalidade vai influenciar diretamente a vida das pessoas, seja na dimensão social, econômica, política ou educacional. Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e as coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices, com vistas a diminuir a dependência do Estado e figurar no topo dos rankings internacionais (Traversini; Bello, 2009).

O termo governamentalidade data desde a década de 1970; com essa palavra, Foucault designa todo um conjunto de práticas de governo que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (Veiga-Neto, 2007, p. 953). Segundo Veiga-Neto (2010, p. 215),

Foucault propone el concepto de gubernamentalidad, que hace referencia tanto a una razón o táctica de gobierno, una racionalidad gubernamental que descubre la economía y que hace de la población su principal objetivo, como al “con-tacto entre las tecnologías de dominación de los otros y las [tecnologías] dirigidas a la [dominación] del yo”.

Segundo Costa (2009), a governamentalidade neoliberal consiste na arte de governar, e o próprio Foucault a define como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (Foucault, 2008, p. 143-144).

Quando nos debruçamos sobre as contribuições de Oliveira (2019) constatamos que o termo governamentalidade é um conceito gerado para explicar o processo que possibilitou o surgimento do Estado de governo com suas diversas práticas governamentais. Assim, a governamentalidade

[...] é um conceito que denomina o regime de poder e as características de sua tecnologia que, após o século XVIII, terá como alvo principal a população, a saber, a biopolítica. Entretanto, tal conceito apesar de estar interligado às técnicas de governo subjacentes à formação do Estado Moderno, irá no decorrer das obras foucaultianas referir-se também à maneira como foram conduzidas a conduta dos homens (Oliveira, 2019, p. 49).

Com o surgimento do liberalismo, no fim do século XVIII, é possível analisar as principais características do novo modelo de governamentalidade, que se origina concomitantemente com esse nascimento, demonstrando sua importância para a gestão dessa multiplicidade de indivíduos, denominada população, e as mudanças que efetivou na forma de governo da sociedade. Nessa nova racionalidade liberal de governo, as regulamentações se intensificam e são colocadas em funcionamento pela tecnologia (Oliveira, 2019).

A esse respeito, Oliveira (2019, p. 65) reitera que

[...] a governamentalidade liberal criticará o intervencionismo do Estado no campo econômico e lançará a ideia de que o mercado deve ser o mecanismo de verificação para a ação política. Ou seja, as práticas governamentais devem ser vinculadas a um regime de verdade e esta verdade será dada pelo mercado econômico.

Essa nova razão de Estado, denominada liberalismo, buscou demonstrar a necessidade de uma limitação da governamentalidade estatal. O Estado deve deixar fazer, deve gerir e não mais regulamentar. Disso decorre que o Estado, na racionalidade liberal, não será a finalidade

última das atividades governamentais, mas passará a ser o regulador dos interesses particulares, segundo a lógica liberal.

Os ideais liberais, no século XIX, serão o pressuposto que orientará a governamentalidade liberal do Estado. Essa visão econômica liberal alimentou a ideologia do Estado mínimo, que corresponde à mínima interferência possível do governo na vida econômica da sociedade e que encontra no mercado sua verificação de base e na utilidade sua jurisdição de fato. Logo, o liberalismo pode ser compreendido, antes de tudo, como princípio e método de racionalização do exercício do governo, racionalização que obedece, e é essa a sua especificidade, à regra interna da economia máxima. Por assim ser, busca diminuir as intervenções, os regulamentos governamentais nos processos econômicos e distinguir o que deve ser ou não executado pelo governo em sua dimensão política (Oliveira, 2019).

Tais eventos históricos acarretaram o surgimento do neoliberalismo, que, com base no pensamento Foucaultiano, é uma nova feição do liberalismo. Contudo, o neoliberalismo busca saber como a economia de mercado pode servir de modelo e forma para o Estado. Assim, devemos compreender a lógica neoliberal e seus métodos como uma nova programação da governamentalidade liberal, uma reorganização interna.

Essa nova racionalidade governamental liberal, que surgiu no fim do século XVIII e sofreu mutações entre o século XIX e XX, ressurgindo como neoliberalismo, é a grade de inteligibilidade da biopolítica, ou seja, do poder político sobre a vida (Oliveira, 2019).

Para Oliveira (2019), ao cunhar o conceito de governamentalidade e discorrer sobre o que o constitui, ou seja, a arte de governar com seus conjuntos de técnicas, táticas, saberes, entre outros, Foucault nos possibilita compreender como nós, sujeitos, objeto de seus empreendimentos intelectuais, somos engendrados numa dimensão de governo que nos toma como indivíduos da espécie humana e nos transforma de sujeitos a cidadãos governáveis.

A governamentalidade neoliberal tende a disseminar o enxugamento da máquina pública, a redução de custos e propagar o controle de desempenho, cujos efeitos são transferidos para a educação e para a escola. Ela intervém para maximizar a competição e concorrência, e a escola passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar e produzir as novas subjetividades, ponto fulcral para fazer da escola uma instituição do maior interesse para os neoliberais.

Nas contribuições de Costa (2009), vamos encontrar algumas questões relativas aos desdobramentos no campo da Educação advindos da governamentalidade neoliberal, arraigados por uma nova discursividade, como o enfoque gerencial, a cultura do empreendedorismo,

individualização, concorrência, competição, responsabilização, produtividade, avaliação mediante análise de pontuação, meritocracia e competências. Ainda para o autor,

[...] é nesse sentido que se tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças (Costa, 2009, p. 181).

Costa (2009) chama a atenção para o fato de que essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não governamentais. Cabe também frisar que todas essas demandas recaem de um modo exacerbado na figura e no papel do professor, que tem sido designado a seguir tais ações, sejam elas pertinentes para si e sua prática ou não, tenham significativo ou não, sejam contextualizadas ou não. Enfim, é preciso entender que muitas dessas demandas chegam no chão da escola sem maiores questionamentos e vão se perpetuando com grandes impactos, levadas ao pódio apenas pelo interesse do capital.

Complementando a concepção destacada acima, tem-se que: qualidade total, modernização da escola, competitividade do mercado internacional, nova “vocacionalização” (profissionalismo), financiamentos empresariais no setor público e produtividade são algumas das palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação e, conseqüentemente, para a instituição escolar. Essa realidade vai influir diretamente no fazer e pensar das políticas educacionais, principalmente no Brasil, pois se constitui como um país periférico que vive sob os ditames da supremacia internacional (Marrach, 2015).

Marrach (2015) caracteriza o neoliberalismo como uma ideologia dominante no planeta. É uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade estão em crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, à cultura política predominantemente conservadora. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático.

Liberalização do comércio, produtos internacionais, novas tecnologias de informação e comunicação, privatização, tudo isso começa a modificar o desempenho dos mercados por meio de uma nova modernização que pretende reformar o Estado para transformá-lo em Estado mínimo, desenvolver a economia, fazer a reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional.

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado, funcionando à sua imagem e semelhança. No Brasil, essa retórica é basicamente a mesma: atribui à participação do Estado em políticas sociais a origem de todos os males da situação econômica e social, como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços e os privilégios dos funcionários. Defende-se uma reforma administrativa e fala-se em reengenharia do Estado para criar um Estado mínimo, afirmando que, sem essa reforma, o país corre o risco de não ingressar na Nova Ordem Mundial (Marrach, 2015).

Os neoliberais não defendem a participação direta do Estado no financiamento da educação. A ideia é fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. Vale salientar que essa ideia tem se proliferado com bastante força nos diferentes cenários e sistemas educacionais do país, perpetuando-se, em alguns casos, como ideologia dominante e aceita sem maiores questionamentos e contraposição nas diferentes realidades e contextos.

Nesse enfoque, a proposta do neoliberalismo é promover uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania e substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores e clientes que os alunos e pais de alunos são vistos e tratados. Há, portanto, uma associação entre cultura escolar e *ethos* empresarial. O projeto neoliberal para a educação é a sua privatização, no qual o aspecto central é a adequação das escolas e universidades aos mecanismos de mercado, de modo que funcione à sua semelhança (Marrach, 2015). Essa racionalização tende a tornar tudo em mercadoria, com valor e preço.

O neoliberalismo é mais que uma ideologia de sustentação e justificação do capitalismo, trata-se de um modo de vida, ou seja, uma maneira de ser e de estar no mundo. O seu princípio de inteligibilidade é a competição e a concorrência. Portanto, a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição e produzir liberdade a fim de que todos possam estar nesse jogo econômico. Diante dessa realidade, em termos educacionais, esse dado tem muita relevância, na medida em que, em vez de a escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição

encarregada de fabricar e produzir novas subjetividades com objetivos claros para sustentar a lógica do capital (Veiga-Neto, 2011).

O neoliberalismo continua sendo uma prática, um modo de fazer política, orientado para seus objetivos próprios e regulando-se através de uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício de governo; racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima.

Ainda para este autor e com base em concepções foucaultianas, o neoliberalismo é uma forma de vida inventada que data de meados do século XX e, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. Para o neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais, eles não devem ser deixados livres, ao acaso; pelo contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados.

Assim, podemos observar que o contexto da vida neoliberal incorpora muitas e novas demandas para a sociedade, outra dimensão também importante e presente nesse processo diz respeito à busca da qualidade nas práticas sociais, porém na perspectiva da qualidade total.

Conforme as percepções de Marrach (2015), o termo qualidade total aproxima a escola da empresa. Trata-se de ver a escola como um negócio. Mas não qualquer negócio. Tem de ser um bem-administrado. O raciocínio neoliberal é tecnicista, equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente. Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento com as novas tecnologias de informação e comunicação; a educação escolar vai para o mercado, seja via financiamentos de pesquisa ou marketing cultural, educacional.

Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (Marrach, 2015, p. 4).

Boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar são bons exemplos, a meritocracia exacerbada, a formação permanente, o ensino a

distância, o controle contínuo, o que reflete a tendência ao empresariamento das escolas e são competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e para o mercado.

A escola se destaca nessas e para essas transformações sociais, porque, de certa maneira, a produtividade da escola se dá simultaneamente em três níveis: de criação, de aplicação e de difusão das novas tecnologias. É fácil ver que a escola é o *locus* onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de “capturar” os indivíduos e disseminar tais tecnologias. A escola é a maquinaria de governamentalização que se coloca a serviço dos jogos de interesse. Diante dessas demandas, a escola passa a criar/moldar o sujeito-cliente, sujeito esse com o perfil voltado aos interesses econômicos.

Ainda sobre a relação da governamentalidade neoliberal e a educação, podemos destacar que as políticas em educação no Brasil há um tempo carregam consigo aspectos do enfoque neoliberal e da globalização em curso. Nesse sentido, a área da educação tem sentido fortes impactos no que diz respeito ao desenvolvimento de suas políticas, tanto no que se refere à elaboração dos programas e projetos quanto nas normativas voltadas para a sua organização, financiamento e gestão. O sistema educacional no país tornou-se um reflexo dessa nova macroestrutura, conduzida e trazida pelos países de primeiro mundo às nações semiperiféricas.

Para Santos (2004), há um padrão que uniformiza as reformas educacionais nos países semiperiféricos e periféricos: a absorção de políticas prontas pelos Estados Nacionais, cujo discurso, além de promover exclusão, não condiz com as necessidades reais das nações onde se instala.

Conforme Duarte e Oliveira (2005), o contexto atual, marcado pelo processo de globalização da economia, da política e da cultura, trouxe como consequência a flexibilização e a descentralização das relações sociais, e esses fatos têm resultados diretos na esfera educacional, visto que ela também vem sendo evidenciada pelas mesmas tendências da nova estrutura social.

A educação, portanto, passou a ser conceitualizada como uma empresa, isto é, os serviços educacionais são ressignificados como trocáveis através da lógica do mercado, na qual a ideia da atividade educativa surge como uma mercadoria potencialmente susceptível de troca (Stoer, 2002). Na mesma proporção, a produção de suas políticas passam a ser moldadas por essas novas estruturas de ações, marcadas pela influência das instituições supranacionais. Segundo Lingard (2004), a política educacional tornou-se, então, um elemento da política econômica, emoldurada por uma versão concentrada e rearticulada economicamente da teoria

do capital humano, ligada à estrutura mutável das economias e dos mercados de trabalho nas nações pós-industrializadas.

Diante dessas circunstâncias, os sistemas educacionais reestruturados passam por grandes transformações internas. Entre essas mudanças, podemos citar a introdução da cultura da performatividade¹, através da imposição de indicadores de desempenho e de uma organização de caráter transnacional, cujo modelo base preza pelo discurso da eficácia econômica. Portanto, os valores culturais e a busca pela qualidade estão passíveis de quaisquer prioridades, passam a seguir regras e critérios quantificáveis, nas quais as estatísticas e metas são a base da atividade e o fundamento administrativo é fruto das relações gerenciais e de competição e da bonificação por desempenho.

A lógica neoliberal para a manutenção dessa nova realidade busca modificar drasticamente os temas e valores compartilhados (Moraes, 2002). Através de uma lógica de mercado, transfere a sua organização e dinâmica para as esferas sociais. A narrativa neoliberal para a reforma dos serviços públicos aponta a supremacia do mercado como mecanismo alocador de recursos (eficiência), distribuição de bens, serviços e renda e também como gerador de justiça, igualdade, liberdade, cabendo ao Estado apenas as menores intervenções.

Na atualidade, observamos o aprofundamento dos efeitos dos mercados globais sobre a educação e, com isso, a criação de uma nova lógica de trabalho nas escolas, o sucateamento, a precarização mais visível das instituições educacionais em face do corte de gastos e as políticas de reestruturação produtiva e estatal. O que se pode notar é que a reestruturação educacional é resultado dessa racionalidade neoliberal, fruto da correlação de forças entre os interesses sociais e interesses de mercado, cabendo aos sujeitos envolvidos ressignificar ou não essas políticas trazidas verticalmente, que chegam ao chão das escolas para implementação.

Enfim, muitas são as consequências voltadas para a escola; entre tantas, podemos citar: a cultura performática na escola; as ações gerencialistas; as metas de desempenho a serem atingidas com a bonificação; as medidas de fiscalização e controle; o regime de colaboração e as parcerias público-privado. Há, portanto, uma multiplicidade de ações desenvolvidas nesse espaço, cujas características o tornam um lugar plural, cheio de desafios e incoerências.

¹ A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modelo de regulação, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”; sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como forma de controle, fricção e de troca. Performances – de sujeitos individuais e organizações – servem como medidas de produtividade; e resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou valor de um indivíduo, ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (Ball, p. 38, 2010).

O cenário que sustenta todas essas demandas se fundamenta a partir da competição feroz que fala mais alto que a solidariedade e a cidadania. Não há espaço para amadores, para compaixão e o cuidado coletivo, cada vez mais o individualismo se sobrepõe e as desigualdades sociais só se expandem mundo afora. Nunca se falou tanto em educação como hoje, todavia quanto mais se fala e se debate, mais esse tema requer novos avanços e aprimoramentos.

Diante desse palco de acontecimentos, cabe a nós a incumbência de tentar resistir à supremacia e à naturalização do poderio do mercado, muito embora seja cada vez mais difícil lutar na contramão do capital e de seus ditames. A escola é um espaço que pode e deve ser um *locus* privilegiado para essa resistência, com base no desenvolvimento de práticas de transgressão dos limites que geralmente nos são impostos pela realidade moderna.

3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA NAS PRÁTICAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

Neste capítulo, trazemos a discussão sobre o cenário da Nova Gestão Pública (NGP) e sua relação com as novas formas de gerir e mover a máquina pública, bem como os efeitos para o campo educacional. Pontuamos as mudanças na forma de gestão das instituições públicas brasileiras, que, em sua maioria, transitaram de um cenário técnico e burocrático para uma liderança político-gerencial, com a necessidade de responder às expectativas do capital, o que tem implicado diretamente no trabalho realizado, na forma de representar e agir. Essa modificação no funcionamento da gestão pública tem sido marcada pela introdução da NGP e da governamentalidade neoliberal, com impacto direto nas realidades sociais.

Os desafios colocados à gestão da administração pública levaram ao surgimento, em vários países, de um conjunto de iniciativas e experiências inovadoras no campo da gestão pública. O conceito de NGP surge como forma de aglutinar essas iniciativas de reforma e modernização da administração pública. Assim, a NGP vai introduzir as mais diversas alterações à lógica inerente ao modelo burocrático/hierárquico que caracterizava o Estado de bem-estar (Rodrigues, 2005).

Ainda segundo Rodrigues (2005), os pontos fortes da modernização, da reforma do Estado e da administração pública implicam no aproveitamento dos mecanismos de mercado (concorrência, mecanismos de preço, competitividade entre produtos e produtores); estabelecimento de parcerias público-privado; utilização de instrumentos de gestão privada; novos estilos de liderança nas instituições; e a lógica da eficiência no conceito de serviço público.

Rodrigues e Araújo (2005) afirmam que diversas pressões de caráter econômico, financeiro, político e ideológico, bem como o esgotamento das soluções protagonizadas pela administração tradicional, proporcionaram as condições para o surgimento de um novo modelo de gestão, a NGP. Esse modelo baseia-se na introdução de mecanismos de mercado, na adoção de ferramentas de gestão privada, na promoção de competição entre fornecedores de bens e serviços públicos, na expectativa de melhoria do serviço para o cidadão, no aumento da eficiência e na flexibilização da gestão. Essas alterações, no nível da administração central, acabaram por influenciar e condicionar a agenda de reforma e modernização administrativa dos governos locais.

Em nível territorial, podemos afirmar que a NGP adquiriu dimensão global e, na atualidade, tem trazido consigo muitos desafios e novas demandas para a sociedade, tais como as transformações político-administrativas, as inovações nas formas de governança, no modo

de implementar as políticas de educação e também de gerir as instituições escolares. Assim, é notória uma intensificação das investidas de mercado e das parcerias público-privado nos espaços públicos, e suas consequências são inúmeras para os setores cuja lógica, até então, era de caráter mais burocrático e menos flexível.

A NGP convida novos atores (agentes privados bem como organizações sem fins lucrativos) para produzir e fornecer bens e serviços públicos. Alguns desses com uma lógica e uma maneira de atuar diferentes das estruturas públicas tradicionais. Estas últimas, por sua vez, sentiram-se pressionadas a atualizar suas práticas, de maneira a se adequar ao meio envolvente (Rodrigues, 2005).

Com base nas acepções de Cóssio (2018), o setor público tem passado, nos últimos anos, por uma reforma estrutural que vem alterando de forma significativa as concepções e os objetivos que orientam as formas de gestão e o funcionamento das instituições. Essas reformas administrativas consolidam novos discursos e práticas derivadas do setor privado e são usadas como referência para organizações públicas em todas as esferas de governo.

A Nova Gestão Pública pode ocorrer combinando o gerencialismo, o governo empreendedor e a governança, pois todos esses buscam tornar a gestão pública mais eficaz e eficiente, visando a sua modernização, o que significa, nesse ideário, corresponder às expectativas do mercado dentro da lógica das empresas privadas lucrativas (Cóssio, 2018, p. 69).

Segundo Dasso Júnior (2015), a NGP situa-se, em um primeiro momento, no cenário das transformações no papel do Estado voltadas ao ajuste estrutural das economias em crise, sobretudo nos países centrais, no final da década de 1970 (ajuste fiscal, privatização, liberalização do comércio, alterações no modo de produção), e à supremacia do princípio do mercado com a inserção do modelo neoliberal. E, em um segundo momento, nos anos 1990, a ênfase da NGP recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), especialmente com o enfoque da participação da sociedade civil.

Assim, esse contexto comporta e promove uma forma de gestão que, entre outras medidas, adota a celebração de parcerias público-privado enquanto configuração das políticas públicas, entre as quais se inserem as de educação. A partir dessa configuração e redesenho da gestão pública, no quadro das transformações no papel do Estado, situam-se as políticas para a educação. Nas considerações abaixo, podemos representar bem essa ideia, pois:

O movimento reformista desencadeado com a prevalência do modelo neoliberal se desdobra em dois eixos centrais: o primeiro se refere à redução do alcance do governo e à permeabilidade à inserção de outros atores na definição/ação de políticas públicas; e o segundo diz respeito às mudanças no interior da administração pública, visando sua modernização e eficiência aos moldes das empresas privadas, configurando a NGP (Cóssio, 2018, p. 67).

Essa reforma gerencial visa, então, adotar no setor público o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada. Ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados à eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais (Cóssio, 2018).

As organizações de serviço público se tornaram parte de uma grande narrativa ideológica e de estratégia organizacional da cultura empresarial atrelada às prerrogativas da NGP. A lógica do mercado, os movimentos de privatizações², publicização³, terceirização, as relações de *accountability* e performatividade têm implicado de várias maneiras nas relações interpessoais e profissionais e no contexto da gestão, tornando as práticas sociais e as relações profissionais cada vez mais individualizadas. Esse movimento de governança pública aflora no contexto da implementação das políticas neoliberais em oposição aos interesses sociais e de solidariedade.

Toda essa reorganização da esfera pública e do trabalho tem trazido mudanças na maneira de controlar a produtividade do trabalhador. O trabalho é agora realizado por um sujeito altamente flexível, dotado de poder de gestão das informações e de tomada de decisões, subordinado aos indicadores, mecanismos de controle e cumprimento de metas. Os

² O conceito de “privatizações” adotado por Adrião (2022) abarca os processos pelos quais a educação pública se subordina a setores privados – corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc. –, explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores. Identifica uma significativa diversificação de atores e de seus modos de incidência junto ao Estado, intensificando a privatização da educação. Ainda segundo o autor supracitado, as dimensões e formas da privatização da educação básica no Brasil podem ocorrer a partir das seguintes manifestações: privatização da gestão da educação pública, privatização da oferta educacional e a privatização do currículo. Para Soares Filho (2002), a privatização compreende todas as formas de transferência de atividades do setor público ao setor privado, inclusive a alienação de empresas do governo, com a venda das respectivas ações a particulares. Trata-se de um fenômeno decorrente do processo de globalização da economia, em que as empresas precisam ser mais competitivas como condição da própria sobrevivência e desenvolvimento. Para tanto, requer-se maior eficiência na gestão da atividade econômica, principalmente sob o aspecto da produtividade.

³ Peroni (2011) destaca que o termo “publicização” consiste na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos tradicionalmente prestados pelo Estado. A criação da categoria “público não estatal” contempla grandes setores da iniciativa privada, sem fins lucrativos, que prestam serviços públicos, como é o caso da educação.

trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder cara a cara, por outra forma, a eletrônica, isso graças aos recursos tecnológicos disponíveis (Veiga-Neto, 2011).

Sob o argumento de modernização da máquina pública, com o intuito de torná-la mais efetiva e eficaz, “as instituições das diferentes esferas de governo são instadas a adotar padrões de organização e funcionamento próprios da área privada, dentre eles a noção de rentabilidade, competitividade, concorrência, desfigurando, em alguns casos, o próprio papel institucional e suas funções.” (Cóssio, 2018, p. 69).

Com o aumento da iniciativa de mercado e dos interesses do empresariado, temos uma nova estrutura operacional a partir da liberdade de escolha e de oferta, da busca pela eficácia e eficiência, responsabilização profissional, supervalorização da meritocracia e avaliação cotidiana das ações nas instituições públicas. Essas são, portanto, algumas das instâncias-base da governamentalidade neoliberal, que a partir do ideário do gerencialismo tende a disseminar o enxugamento da esfera pública, a redução de custos e controle de desempenho, cujos efeitos são transferidos para a educação e a escola. É preciso destacar que essas demandas não são provenientes de tempos tão distantes, todavia, elas surgiram no fim dos anos oitenta e tem no espaço educacional um solo fértil de ação e amplitude (Cabral, 2021). Nas seções que se seguem, sistematizamos detalhadamente os sentidos, caracterizações e abrangência desse atual modelo de gerir.

3.1 O FENÔMENO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA REALIDADE MUNDIAL E BRASILEIRA

A Nova Gestão Pública trata-se de um movimento internacional baseado na insatisfação com o modelo de gestão adotado e com as crescentes cargas fiscais, o seu objetivo é tornar a gestão pública mais eficiente e mais adequada à era da informação e passá-la para um paradigma pós-burocrático (Hood, 1991). É a partir desse cenário que crescem as insatisfações e as tentativas para superar a lógica vigente, no que tange às experiências de gestão até então vividas. Para Machado e Falsarella (2020), a NGP é o resultado de um processo de alastramento das ideias neoliberais pelo mundo, é explicado pelo intuito de melhoria da governança social vinculada à eficácia da gestão.

Hood (1995) define esse modelo como uma clara rejeição ao modelo burocrático, fundamentado na confiança no mercado e nos métodos e valores da gestão privada, permeado por uma linguagem de racionalismo econômico. Trata-se de uma proposta que busca priorizar a gestão em detrimento da administração, ou seja, substituir administradores oriundos de áreas

profissionais específicas (como professores na educação ou médicos na saúde) por gestores profissionais, imparciais e focados em metas e expectativas quantificáveis.

É um novo modo de gerir e de administrar o setor público, com as prerrogativas do mercado, tendências gerenciais e de cunho empresarial. Essa denominação serve, sobretudo, para identificar os esforços conduzidos nas últimas décadas do século XX para modernizar e reformar o modelo de gestão pública, baseando-se na “insatisfação” do modelo de gestão então adotado pelo *Welfare State* (Hood, 1991). Tem se tornado nos últimos anos um modelo supranacional da administração pública, pois rapidamente foi atingindo dimensões continentais. Ainda sobre sua caracterização, é preciso atentar que a NGP não se trata de um modelo único de gestão, mas diferenciado por onde chega e se instala.

Rodrigues (2005, p. 53), define a NGP

[...] como sendo a um conjunto de práticas gestionárias ligadas à introdução de mecanismos de mercado e na adoção de ferramentas de gestão privada, para solucionar os problemas de eficiência da gestão pública bem como para melhorar a satisfação do cidadão nas suas relações com o Estado.

Suas primeiras experiências datam dos anos de 1970, tendo como cenário-base o território inglês. Naquele período, a NGP tinha seus objetivos e metas baseados na lógica do neoliberalismo em curso, cujas características principais são: visão gerencial, flexibilização, responsabilização, precarização, competição, privatização, terceirização, cortes nos investimentos, produtividade, performatividade, avaliação em larga escala, eficiência, eficácia, controle de metas e resultados, bonificação. Por isso, há a estreita relação do binômio governamentalidade neoliberal e NGP, já que possuem muitas similitudes de natureza filosófica (Cabral, 2021).

A fragmentação organizacional é outro pressuposto da NGP. Ela ocorre para dividir uma estrutura de grandes dimensões, com uma diversidade de objetivos de natureza diferente, em várias outras estruturas. Com isso, consegue-se redimensionar a missão e o objetivo de cada organização; ou seja, criar uma estrutura com único objetivo de maneira a permitir uma maior especialização, eficiência e controle (Rodrigues; Araújo, 2005).

Conforme Cabral e Marques (2020), a NGP é um movimento de reforma estatal com vistas a reestruturar o domínio público. Isso porque ela não visa acabar com o Estado, mas sim redefinir seu poder e interesse, tornar sua ação cada vez menos relevante e provedora enquanto o mercado passa a ditar as regras, normas e intervenções. Assim, o mercado agora é quem

delega as decisões, passa a ser o regulador das ações, ou seja, o privilegiado nas relações com a sociedade.

Ball e Gewirtz (2011) apontam que a NGP surge na Europa e suas influências na área da educação vêm da reforma dos anos 1980, com o protagonismo britânico e repercussões diretas na gestão escolar, todavia sua disseminação em âmbito global ocorre a partir dos anos de 1990. No Brasil, esse novo modelo trazido de fora começou a crescer com bastante aceitação e pode ser encontrado em inúmeras experiências institucionais. Desde então, passou-se a vivenciar tais modelos de gestão gerencial em muitas organizações brasileiras, em especial as de cunho educacional, mais fortemente com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Yelicich (2017) afirma que a NGP é um esquema de reformas do setor público que busca reorganizar a administração vigente. Possui uma visão neoliberal para a administração pública, ou seja, segue a lógica da organização privada para o contexto estatal. Ora com roupagem diferente, graus de intensidade variados ou nomenclaturas outras, é esse novo modo de gerir com referência na avaliação e no monitoramento. Assim, as agendas globais e locais têm se subordinado às exigências baseadas nos ditames do mercado, do gerencialismo, das parcerias público-privado, com a privatização dos bens e serviços, e na busca por eficiência e eficácia.

No que concerne à nossa realidade, a NGP chegou ao Brasil, espalhou-se e ganhou forças e hoje pode ser considerada um modelo de gestão com bastante destaque e aceitação por onde tem chegado. Diz respeito a um modelo de gestão que vem se perpetuando de modo hegemônico em diferentes contextos e realidades políticas, alterando de forma demasiada a organização pública, educacional e escolar com base no controle e nos resultados quantitativos (Cabral, 2021).

A esse respeito, Oliveira (2015) afirma que a NGP tem sido bastante aplaudida, tanto nos governos conservadores (de direita) quanto nos de caráter mais progressista, porque ela se apropria de inúmeros conceitos, definições e terminologias, readaptando-os, ressignificando-os, de modo harmônico e satisfatório, em um movimento de ressignificação, de tal forma que sempre é aceita sem maiores questionamentos. Definida, então, sua estratégia, também faz os devidos ajustes na gestão e nas estruturas organizacionais, quando necessário.

Cóssio (2018) ressalta também que, conhecida como modelo pós-burocrático, a NGP passou a ser utilizada como elemento-chave para a efetivação dos conceitos neoliberais, buscando, assim, paralelamente, a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo. Ainda nesse contexto, conforme Rodrigues e Araújo (2005, p. 9),

[...] a NGP propõe a profissionalização da gestão pública. Um novo espírito de gestão com mais iniciativa própria, mais pró-ativa e com mais semelhanças ao sector privado. Esta vontade pressupõe gestores com formação específica nesta área e com experiência de gestão. Por outro lado, com a fragmentação das unidades públicas, a NGP defendia o aumento da responsabilidade dos gestores bem como da visibilidade e transparência dos processos de gestão.

A procura de soluções mais eficientes na prestação do serviço público e com redução de custos é um dos objetivos traçados pela NGP. Atrelado a isso, são verificadas pressões sobre os estados e municípios para melhorarem os seus níveis de eficiência e qualidade, custe o que custar. A problemática da eficiência ganha, nesse cenário, relevância ao ser apontada, entre outros fatores, como uma importante causa para se obter resultados satisfatórios.

Ainda sobre o processo de caracterização da NGP, é importante destacar que ela pode surgir a partir de duas vertentes. No que tange à reforma da administração local nas diferentes nações, podemos notar que há uma separação entre os países que seguem o **modelo continental** e os países que seguem o **modelo anglo-saxônico**. O modelo anglo-saxônico denota uma maior tendência para a adoção de medidas de privatização e utilização de quase-mercados, enquanto no modelo continental a agenda de reforma está mais direcionada para a desregulação e a descentralização. No modelo continental, podemos apontar os casos da Alemanha e França; e no anglo-saxônico, EUA, Inglaterra (Rodrigues; Araújo, 2005).

No caso brasileiro, percebemos uma mescla de facetas, entretanto com maior destaque para as dimensões do modelo anglo-saxônico, a partir da defesa e aumento dos processos de privatização, parcerias público-privado e utilização de quase-mercados nos contextos educacionais. No quadro 2, temos uma sistematização organizada dos principais componentes da NGP proposta por Rodrigues (2005).

Quadro 2 – Componentes da Nova Gestão Pública

Doutrina	Significado	Justificação
1. Gestão profissional	O gestor público com liberdade para gerir	A responsabilização necessita de gestores bem identificados
2. Medidas de desempenho	Definição de objetivos e indicadores de desempenho	Responsabilidade e eficiência
3. Controle de resultados	Gastos e recompensas ligados ao desempenho	Ênfase nos resultados e não nos processos
4. Fragmentação das Unidades Públicas	Criação de unidades mais flexíveis e descentralizadas	Ganhos de eficiência, proliferação do “ <i>contracting out</i> ”
5. Competição no setor público	Liberalização do mercado e uso de contratos	Rivalidade faz baixar custos
6. Instrumentos de Gestão Privada	Liberdade de contratação e do sistema de punição e recompensas	Melhor gestão e aproveitamento das oportunidades do mercado
7. Disciplina na Gestão	Corte nos custos e aumento de produtividade	Necessidade de “fazer mais com menos”

Fonte: Rodrigues (2005).

O que se observa é que cada país seleciona os componentes da Nova Gestão Pública (NGP) de acordo com suas preferências e prioridades. Em alguns casos, as reformas administrativas concentraram esforços no empresariamento do Estado e na melhoria da gestão, buscando corrigir falhas sistêmicas e otimizar o desempenho dos funcionários. Em outros, o foco esteve na privatização, na redução do alcance das ações estatais e no enfrentamento aos sindicatos e trabalhadores da Administração Pública. Contudo, em ambos os cenários, nota-se uma crítica ao modelo de gestão anterior, acompanhada por um desejo de mudança e pela busca de maior agilidade nos processos administrativos.

Assim, faz-se referência à “NGP na Europa Continental”, à “NGP Anglo-Americana” e à “NGP na Europa Oriental” como formas de identificar os esforços de reforma e modernização administrativa adotados em contextos distintos. Essa diversidade se deve ao fato de que os países iniciaram os processos de reforma em momentos diferentes e com base em concepções variadas de Estado (Rodrigues, 2005).

Segundo o Conselho Latino-americano para o Desenvolvimento (CLAD), em 1998, a implantação da Nova Gestão Pública na América Latina se dá em função de características específicas, a saber: profissionalização da alta burocracia; transparência; responsabilização; descentralização; desconcentração organizacional; controle dos resultados; novas formas de controle; formas de unidades administrativas autônomas; agências que realizam atividades exclusivas do Estado e agências descentralizadas, que atuam nos serviços sociais e científicos; orientação da prestação de serviços para o cidadão-usuário e a modificação do papel da burocracia com relação à democratização do poder público.

Por meio dessa listagem trazida pelo CLAD, podemos notar que grande parte das características da NGP estão intimamente ligadas às finalidades da globalização neoliberal, cuja lógica do capital e geração de lucro superam os demais enfoques sociais, o que só comprova sua íntima relação com a intensificação do capitalismo avançado.

Vale ressaltar ainda que é em torno dessas tipologias, princípios e objetivos que cada nação vai adotando as caracterizações e especificidades, aglutinando-as às suas práticas e experiências. Não obstante, ora alterando e driblando certos enfoques e conceituações, o que às vezes torna um pouco mais difícil a identificação e delineamento da presença e domínio da NGP em seus contextos organizacionais.

Cóssio (2018) também sintetiza algumas estratégias que configuram o protótipo da Nova Gestão Pública, o qual se baseia em um modelo de gestão que visa operar a Administração Pública e seus agentes de forma inovadora, com o objetivo de: melhorar o desempenho;

aumentar a eficiência; combater a corrupção; alinhar a administração pública às necessidades dos cidadãos; abrir a administração pública à sociedade; torná-la mais transparente e íntegra; definir e identificar competências e responsabilidades; e evitar o desperdício.

Cada vez mais exigências são tipificadas e trazidas a essa nova realidade de administração, na qual cabe aos profissionais a incumbência de cumpri-las e segui-las ou, caso isso não aconteça, estão passíveis de punições, perdas de gratificações, perseguição. Assim, dia após dia, a cultura institucional pública tem se tornado mais performática e de base gerencialista. Em termos de estrutura organizativa, a NGP transforma a composição do setor público e promove a fragmentação, descentralização e competitividade, tornando mais fácil identificar os erros, acertos e desvios de conduta, para posteriormente se ter as recompensas ou a ausência delas. Como ratifica Cóssio (2018), modificam-se as configurações organizacionais da Administração Pública, e as estruturas tradicionais dão lugar a estruturas com uma lógica diferente de ação.

Por fim, a mesma autora destaca que as mudanças provocadas pela NGP carregam consigo a introdução de novas práticas gestionárias, cuja base compositora vem arraigada das seguintes prerrogativas: gestão profissional, medidas de desempenho, transparência na relação custo-benefício, responsabilização, competição, introdução de instrumentos de gestão privada, e a ênfase na qualidade total do serviço.

Com a introdução da NGP, protagoniza-se a descentralização do poder decisório pelas unidades públicas, a reestruturação dos processos e lógicas de funcionamento, a redefinição dos seus objetivos estratégicos e maior concentração no desempenho e obrigatoriedade de procurar a satisfação dos seus clientes e promotores. Pretende-se transferir o poder para os gestores de cada unidade administrativa e cessar as relações de dependência hierárquicas entre os diversos níveis do serviço público. O controle burocrático dá lugar a novos sistemas de auditorias, surge paralelamente a criação de novos organismos independentes e reguladores dos mercados liberalizados. A adoção da NGP trouxe consigo mudanças de valores, mudança de estruturas organizacionais, uma redefinição de papéis, a introdução de novos atores, bem como uma nova cultura de gestão (Rodrigues, 2005).

3.2. DA CULTURA PERFORMÁTICA ÀS AÇÕES DE ACCOUNTABILITY: NOVOS MODOS DE PENSAR E AGIR NA ESCOLA EM TEMPOS DE NOVA GESTÃO PÚBLICA

A cultura performática é outra característica proveniente dos efeitos da NGP no âmbito educacional e tem afetado significativamente a organização escolar. Ball (2004) destaca a performatividade como uma tecnologia política genérica do pós-Estado da Providência, responsável por provocar mudanças no setor público e na vida dos cidadãos. Esse movimento de *performance* tem afetado de modo forte e veloz as realidades escolares, desde os aspectos mais objetivos e práticos como também os de cunho subjetivo e emocional.

A mudança, no que tange às instituições públicas, é marcada por um quadro de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho – uma nova economia moral. A instauração dessa cultura de *performance* competitiva envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais e profissionais. Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em práticas industriais, pois essas transformações vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição (Ball, 2004).

Conforme o autor supracitado, a performatividade desempenha um papel crucial no conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela muda o que o Estado “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ainda objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade total e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. O gerenciamento (um dos pilares-base desse modelo) busca incutir a performatividade na alma do trabalhador (Ball, 2005).

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”. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento (Ball, 2005, p. 543).

Ainda conforme Ball (2005), a performatividade é um sistema em que tudo deve funcionar e executar de forma eficiente, com intolerância visível ao mau desempenho. É uma compulsão para classificar, levando a escolher e julgar as ações em termos de eficácia, e é um olhar profundamente penetrante em nosso senso de autoavaliação, deixando de lado as crenças e os valores pela produção e pelo rendimento.

Liotard (1984) descreve a performatividade como uma cultura ou sistema de “terror” que utiliza julgamentos, comparações e exposições como instrumentos de controle, atração e transformação. O desempenho, tanto de indivíduos quanto de organizações, é tratado como uma medida de produtividade ou resultado, ou como uma exibição de “qualidade” ou “momentos” de produção ou inspeção. Nesse contexto, o desempenho passa a significar, resumir ou representar o valor e a qualidade de um sujeito ou organização dentro de um campo de avaliação. Dessa forma, estabelece-se uma equação entre riqueza, eficiência e verdade.

Performatividade é o que Lyotard (1984, p. 24) chama de “os terrores (*soft* e *hard*) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”. Para o autor, a performatividade compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, além da exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria.

Essa cultura performática é alcançada mediante a construção e a publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial (Ball, 2001).

Na performatividade, portanto, o que está em questão é:

[...] a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma

estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo (Ball, 2001, p. 110).

O papel da performatividade no novo mundo das organizações performativas, o poder instituído segundo formas definidas de tempo-espço (sistemas de produção de fábricas ou escritórios) é agora menos importante, pois o que está em evidência é o monitoramento, a revisão, a redação de relatórios de controle, a candidatura a promoções e comparação com pares, ou seja, esses aspectos é que estão em primeiro plano, através da estrutura da vigilância e do fluxo de performatividades tanto contínuas como acidentais (Ball, 2004).

Temos ainda, de acordo com Ball (2001), a exigência de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, coletiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação, apreciação e inspeção. É o surgimento do desempenho, da *performance* – o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados; cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições.

A performatividade organizacional torna muitos profissionais irreconhecíveis para si mesmos. As instituições corporativas e performativas apresentam novas “possibilidades” de qualidade e excelência, oferecendo a cada membro da organização a oportunidade de expressar sua “iniciativa individual” e desenvolver plenamente seu “potencial” a serviço da empresa. No entanto, isso também os torna dispensáveis, passíveis de serem substituídos por outros profissionais formados com base em princípios distintos e distantes dos rigores da reflexão moral – os técnicos do setor público. Mais do que qualquer sistema de valores abstratos ou compromissos éticos, esses técnicos são fiéis à política e à sobrevivência institucional. A noção de serviço, o investimento pessoal na prática e o julgamento profissional relacionado às decisões cotidianas são desvalorizados. Assim, a subjetividade e o espírito são “saqueados pelo próprio capital com fúria e desejo” Ball (2004).

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições — de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto. Dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento ou avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenhar têm de ser cuidadas com interesse e eficiência. Essas técnicas e práticas éticas e governamentais são o meio através do qual as capacidades, a conduta, o estatuto e os deveres dos indivíduos são problematizados e trabalhados (Ball, 2004).

Os desempenhos interiormente visam, em parte, à construção de uma cultura, à instilação de orgulho, à identificação com e “uma afeição pelo produto ou uma crença na qualidade dos serviços prestados”. Por outro lado, classificações e graduações, introduzidas na competição entre grupos, podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja – eles têm uma dimensão (*status*) emocional, assim como racionalidade e objetividade (Ball, 2004).

Enfim, essas formas de regulação têm uma dimensão social e interpessoal. Estão diluídas em relações institucionais, de equipe, de grupo e comunitárias complexas (a comunidade acadêmica, a escola, o departamento de disciplina, a universidade). É importante reconhecer até que ponto essas atividades entram nas nossas relações do dia a dia. Em relação às primeiras, as relações sociais são refletidas pelas disciplinas de desempenho, isto é, as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo. Com isso, surge uma possibilidade real de que autênticas relações sociais sejam substituídas por “relações de julgamento”, nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade. A interação de aspectos colegiais e disciplinares em tudo isso torna-se, de fato, muito obscura e prova, muitas vezes, uma tendência para o esvaziamento das relações, que se tornam enfadonhas, fragilizadas e deficientes em afeto, cuidado, alteridade.

Ainda sobre esses efeitos, existem outros custos – pessoais e psicológicos. Um tipo diferente de esquizofrenia é vivido por professores individualmente, em que o compromisso e a entrega, o julgamento e a autenticidade dentro da prática são sacrificados pela impressão e desempenho. Assim como a instituição performativa, o “professor reformado” é concebido simplesmente como alguém capaz de responder a exigências externas e objetivos especificados. Neste cenário,

[...] os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (Ball, 2005, p. 548).

Durante o treinamento, o professor é influenciado e moldado para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. Assim, a combinação das reformas gerencial

e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor; aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula tem sido remodelada para responder às novas demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais como técnicos em pedagogia (Ball, 2005).

Esse mesmo autor destaca ainda que a performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. Neste contexto, perde-se mais em qualidade enquanto os números se destacam nesses resultados mirabolantes.

Estamos reduzidos a representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias, nós nos tornamos uma estatística de mercado, um item em um banco de dados, parte de uma amostra. Ainda, paralelamente a esses esquemas de classificação e comparação, há um alto grau de incerteza e instabilidade que surge da percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos. Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós; ou seja, o que faz nós nos destacarmos para os sistemas de responsabilização da educação (Ball, 2005).

Em muitos aspectos, é o efeito, o método, o processo da performatividade que é importante e não a sua substância. É o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática, produz a performatividade. Muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas, que, no entanto, satisfazem os requisitos de desempenho. No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver; ou seja, essas tecnologias da política têm a “capacidade de ‘remodelar’ à sua imagem as organizações” (Ball, 2005). Dúvidas constantes sobre que avaliações serão realizadas a qualquer momento e significam que qualquer uma e todas as comparações e requisitos de desempenho precisam ser observados. Torna-se impossível selecionar e definir prioridades, ao mesmo tempo que o trabalho e as pressões dele

decorrentes se intensificam. Com isso, as capacidades, a conduta, as condições e os deveres dos indivíduos são problematizados e trabalhados.

[...] a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimento de orgulho, culpa, vergonha e inveja (Ball, 2005, p. 550).

Ball (2001) faz, a partir das contribuições de alguns pesquisadores sobre o tema, uma listagem dos efeitos da performatividade para o interior da escola, a seguir temos essa sistematização:

- declínio da socialização da vida escolar;
- relações profissionais individualizadas;
- competição entre professores(as) e departamentos;
- diminuição do discurso comunitário e profissional;
- aumento do trabalho burocrático;
- criação de sistemas de manutenção e produção de relatórios;
- aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação;
- crescente diferenciação entre os valores, propósitos e perspectivas do pessoal técnico, cuja preocupação primordial é o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento da imagem pública, e da equipe docente;
- abrangência do currículo;
- controle da sala de aula;
- necessidade dos estudantes;
- manutenção dos registros.

Com base nessa abordagem, Ball (2004) nos traz que a performatividade e a gestão atuam juntas para se livrar das gentilezas fora de moda da ética profissional. De fato, a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. O valor (financeiro) substitui valores (morais), salvo quando comprovado que esses valores agregam valor. Enfim,

[...] a performatividade funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado. Paradoxalmente, a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais. Ela encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira

como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. De fato, o projeto de transparência por meio da performatividade produz maior complexidade e opacidade, uma vez que as organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, marketing e promoção (Ball, 2004, p. 1117).

A instalação dessa nova cultura envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efetuar o replanejamento institucional, que advém não só de uma teoria econômica moderna, mas de várias práticas industriais que ligam a organização e o desempenho das escolas aos seus ambientes institucionais.

Em uma visão conjunta, a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais, tanto nas escolas quanto nas universidades: desde o aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho até o aumento do ritmo e intensificação do trabalho e a alteração das relações sociais (Ball, 2001). Em meio aos achados sobre a performatividade e suas principais características, percebemos que muitos são os efeitos dessa cultura no chão da escola e muitas as exigências que passam a permear o mundo do trabalho a partir dos inúmeros mecanismos de controle e avaliação.

As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético, autônomo ou coletivo. Essas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender.

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. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo (Ball, 2005, p. 546).

Como respostas à responsabilidade, os dois principais aspectos da performatividade educacional são a comparação e a mercadorização. Na sociedade performativa, a organização torna-se uma mercadoria auditável. Não se trata de a performatividade interferir no “real” trabalho acadêmico ou na “adequada” aprendizagem, mas de ser um veículo para a transformação do que o trabalho acadêmico e a aprendizagem representam (Ball, 2002).

As tecnologias de performatividade e do gerencialismo representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação (Ball, 2005). E, de fato, não podemos negar que tais princípios vêm sendo seguidos e vivenciados nos diferentes contextos escolares da atualidade.

Continuando o debate e argumentação sobre NGP e setor educativo, destacamos mais uma dimensão que merece discussão neste capítulo – a avaliação. Ela é outro aspecto importante nesse contexto de reformas e mudanças; o carro-chefe da NGP, que se destaca em meio ao contexto de exigências e controle. Surge também como um dos principais mecanismos de regulação, de avaliação do desempenho, da aprendizagem. É por meio da avaliação que se monitora a eficiência, em busca da tão almejada qualidade. Como destaca Oliveira (2015), a avaliação passou a constituir um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando o financiamento das escolas, em alguns casos a remuneração dos docentes e também a determinação dos currículos. A esse respeito, a mesma autora destaca que:

[...] a avaliação se tornou um grande negócio que envolve importantes cifras monetárias e que representa um campo de interesses direto ou indireto em que especialistas e empresas de consultorias, ONG, institutos empresariais, entre outros, envolvem-se nas políticas de Estado para disputar recursos públicos para seus fins privados (Oliveira, 2015, p. 642).

A respeito desse contexto, Afonso (2012) frisa que o sistema de avaliação é instável e fragmentário, não respeitando especificidades nem evitando efeitos indesejáveis decorrentes das interfaces entre a avaliação de escolas, a avaliação de professores e a avaliação de alunos. Assim, a tendência avaliativa nos últimos anos tem sido a de sobrevalorizar os resultados (mensuráveis) da avaliação dos alunos, interferindo de formas variadas e nem sempre explícitas nas outras duas avaliações (das escolas e dos professores).

Podemos observar, então, o uso da avaliação com fins de *accountability*, na qual o processo avaliativo está fundamentado em medidas para a responsabilização. Finalizamos este enfoque concordando com os grifos de Afonso (2012), quando afirma que:

[...] na realidade, os professores e as escolas estão submetidos de forma crescente a uma prestação de contas múltipla (“*multi-accountability*”), não apenas em relação aos ministérios da educação, as autarquias ou administrações locais e a comunidade educativa, mas também aos pais e outros responsáveis pela educação (Afonso, 2012, p. 476).

Arelada à dimensão avaliativa, temos outro aspecto que emerge na esfera da NGP e se trata de mais uma tecnologia política de reforma que atinge o contexto educacional e escolar, trata-se do termo *accountability*. Com base em Pinho e Sacramento (2009), em muitos trabalhos sobre *accountability* são observadas referências a respeito da dificuldade de traduzir o mencionado conceito; para tanto, adota-se o pressuposto de que não existe uma palavra única

que o expresse em português. O que se percebe são traduções diferentes para o termo por parte de vários autores, ainda que os termos produzidos possam estar bem próximos e convergentes. Em síntese, não existe perfeita concordância nas traduções, desse modo, julgamos relevantes maiores aprimoramentos que possam ajudar no entendimento do conceito em questão, de origem inglesa e ainda um tanto incipiente no que diz respeito à sua conceitualização.

Segundo Pinho e Sacramento (2009), na realidade da administração pública brasileira, essa palavra tem sido comumente traduzida como “responsabilização”. A compreensão dessa definição apresenta certas dificuldades em relação ao entendimento do termo em português. Assim todos os esforços empreendidos para conhecer o sentido do termo *accountability* são válidos, afinal o conceito ainda está em construção e é importante refletir a respeito da evolução do seu significado.

“O significado do conceito envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo.” (Pinho; Sacramento, 2009, p. 1364).

Accountability é sinônimo de responsabilidade objetiva, isto é, trata-se da responsabilidade de uma pessoa ou organização perante outra, fora de si mesma. Tal responsabilidade tem consequências, implicando em prêmios, pelo seu cumprimento, ou castigos, quando o inverso é verificado (Pinho; Sacramento, 2009). Implica em mais do que geração de dados e interação de argumentos, visto que inclui também a possibilidade de punir comportamentos inadequados. Em síntese:

Accountability nasce com a assunção por uma pessoa da responsabilidade delegada por outra, da qual se exige a prestação de contas, sendo que a análise dessas contas pode levar à responsabilização (Pinho; Sacramento, 2009, p. 1350).

É uma terminologia relativamente nova para o âmbito educacional, ainda sem tradução padronizada, foi adicionada em nossos debates e discussões para caracterizar as práticas ligadas à avaliação e à política de responsabilização. Afonso (2012) afirma que o movimento de *accountability* teve uma forte manifestação nos EUA já no início dos anos de 1970, mas que os resquícios de sua história datam de eventos anteriores.

Na realidade brasileira, esse termo não aparece até o começo do século XXI, já na realidade inglesa ele data do final do século XVIII, ou seja, coincide com a emergência do capitalismo e, portanto, da empresa capitalista, a ser gerida de acordo com os parâmetros desse

sistema e de uma moderna administração pública, rompendo com os referenciais do patrimonialismo.

Não existe um termo único em português que defina a palavra *accountability*, havendo que trabalhar com uma forma composta:

Accountability encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva (Pinho; Sacramento, 2009, p. 1348).

Verifica-se, pois, “que a ideia contida na palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado.” (Pinho; Sacramento, 2009, p. 1347). Afonso (2012) ressalta que a *accountability* consiste na interação entre avaliação, prestação de contas e a responsabilização. Para este autor,

[...] o significado do vocábulo *Accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (Afonso, 2012, p. 472).

Vale ressaltar, portanto, no que diz respeito mais especificamente à *accountability* em educação, é que as agendas para este setor continuam a estruturar-se hoje em dia com os mesmos ou idênticos dispositivos há mais de quatro décadas, quer nos EUA, quer noutros países (avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar déficits da escola pública, publicitação dos resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados acadêmicos dos alunos, entre outros) (Afonso, 2012).

Sano (2003) aborda que, na sua acepção original, esse termo diz respeito ao cumprimento de uma obrigação do funcionário público de prestar contas, seja a um organismo de controle, seja ao parlamento ou à própria sociedade. Definição essa com base nas acepções do (CLAD, 2000, tradução nossa). Alguns termos como responsabilidade, redução de contas e responsabilização também aparecem como sinônimos e, dentre estes, a tradução que mais se aproxima do conceito e que parece receber um certo consenso na literatura é a do termo responsabilização. O controle de resultados é o principal mecanismo de responsabilização. É

através do controle que há as intimidações, ameaças, injúrias, o traçado para novas metas e resultados e, assim, se garante o sucesso do processo e das práticas em ação.

Sobre os diferentes mecanismos de responsabilização, o Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) identifica cinco formas de avaliação da administração pública, nas quais fica evidenciado, mais uma vez, o caráter multidimensional da *accountability*: a) pelos controles clássicos; b) pelo controle parlamentar; c) pela introdução lógica dos resultados; d) pela competição administrada; e) pelo controle social. Tais formas se relacionam com o paradigma da Nova Gestão Pública, sendo que na introdução lógica dos resultados considera-se fundamental a utilização de sistemas de avaliação *ex post* das políticas públicas como meio para medir seu desempenho e exigir a prestação de contas dos funcionários responsáveis, tanto por sua execução quanto pelos resultados obtidos. Trata-se, pois, do confronto entre metas estabelecidas e resultados obtidos (Pinho; Sacramento, 2009).

Em Sano (2003), encontramos uma sistematização bem didática sobre as dimensões da *accountability*, a partir da divisão dos diferentes mecanismos de responsabilização em dois grupos: vertical e horizontal. A dimensão vertical tem nas eleições seu principal representante e traz para a cena o mecanismo tradicional de premiação e castigo. Outra dimensão corresponde aos mecanismos horizontais, ou o “velho tema da divisão dos poderes e dos controles e equilíbrios entre eles”.

A partir dos conceitos envolvidos na *accountability*, como a prestação de contas, um leque de instrumentos que permitem o controle dos agentes públicos e sua consequente responsabilização foi criado e aprimorado ao longo dos anos. E, na ausência desses conceitos em uma cultura como a latino-americana, o avanço da democracia promove também a evolução das questões relativas ao controle das atividades públicas, e sua prática pode torná-lo uma presença permanente (Sano, 2003).

Ainda para Sano (2003), a introdução da lógica de resultados muda o enfoque das políticas públicas dos procedimentos para os resultados, promovendo, com isso, a flexibilidade na gestão das atividades. Assim, em vez de os serviços estarem orientados por estrutura burocrática rígida, que dita os procedimentos que devem ser seguidos, essa lógica introduz a questão das metas a serem atingidas por cada provedor de bem público, passando este fator a ser o balizador da avaliação.

A adoção e a valorização de dispositivos de *accountability* em educação têm se consolidado em nosso contexto educacional, com especial destaque para as interfaces explícitas de prestação de contas e de responsabilização profissional dentro da escola. De nível nacional,

estadual, como também em muitos contextos locais, muitas são as vivências e práticas deliberadas e partilhadas segundo essa prerrogativa.

Esse modelo de gestão foi e está sendo absorvido no interior de muitas escolas públicas brasileiras. Apesar de algumas escolas terem escapado desse modelo de gestão, há uma predominância. No contexto pernambucano, nosso campo de pesquisa, vamos notar essa realidade com certo destaque, motivo esse que nos fez optar por observar, entender e ponderar, a partir dos sujeitos da escola, sobre os desdobramentos e as dimensões da NGP em seu universo de ação. Também vale a pena frisar que a NGP possui suas contradições e incoerências nos diferentes espaços onde se instalou, o que requer maiores pesquisas e mais investigação no processo de análise e interpretação.

A esse respeito, destacamos a importância do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, que é responsável pela produção de muitas ações no que tange à educação de Pernambuco e vem sendo tomado como modelo de gestão em toda a rede estadual de ensino, com base na política de responsabilização educacional⁴.

Apesar das constantes resistências, a implementação das mudanças de cunho neoliberal e gerencial na escola tem seguido com força e determinação. Conforme destaca Vieira (2003), as demandas de transformação e quebra de paradigmas devem continuar intensas, passando a ser a tônica de uma sociedade em constante “evolução”. Essa tendência requer uma postura crítica, que exigirá uma cultura em constante processo de organização, experimentação, pesquisa e análise desses novos processos, e, ao mesmo tempo, a consolidação via resolução de problemas encontrados no dia a dia.

A partir de toda a fundamentação teórica apresentada, torna-se evidente a estreita relação entre a performatividade e a *accountability* na gestão escolar, uma vez que são esses mecanismos que permitem a avaliação das práticas de gestão. É por meio dessas métricas e pressões que as práticas educativas e escolares são classificadas e qualificadas. Por isso, nossa preocupação em descrever, analisar e compartilhar esses saberes de maneira detalhada. Assim, mesmo que de forma minuciosa, buscamos esclarecer a nova configuração e identidade que vêm se consolidando nas práticas e discursos escolares, tendo como base a ideologia da Nova Gestão Pública.

⁴ O Modelo de Responsabilização, mais especificamente de responsabilização da educação, diz respeito a uma política cuja base se fundamenta na transferência de responsabilidades, na qual o Estado renuncia de sua função provedora para simplesmente ser um órgão fiscalizador e corresponsável na promoção dos direitos sociais. Com a política de responsabilização, o Estado não tem mais a obrigação de responder ou prover pelo que lhe era até então confiado. Sobre esse tema, ver Silva (2013).

3.3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O CENÁRIO EDUCACIONAL

A educação e a escola têm apresentado novos atributos e várias demandas em função de suas relações na atualidade. Para tanto, vêm assimilando diferentes dimensões, desde as mudanças no nível mais burocrático como também aquelas voltadas para a prática que envolve as questões pedagógicas, filosóficas, de gestão e de natureza avaliativa.

Então os espaços escolares começam a ter, nas avaliações de larga escala, o parâmetro base de sua análise e qualidade, terceirizando algumas de suas obrigações, privatizando relações e apresentando-se como um lugar de crescente precarização. Como destacam Botler e Silva (2019), é importante pensar e dimensionar os impactos que tais avaliações geram no cotidiano escolar, mais precisamente na gestão desses espaços. A instituição escola passa a ter, portanto, muitas cobranças e reaparece como disseminadora de uma nova cultura em escala mundial. Essas transformações têm relação direta com os rumos da sociedade e suas formas de governança, da economia, cultura, política.

Nesse contexto, não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-nação:

[...] a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional (Ball, 2004, p.1108).

Assim, de maneira resumida, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (Ball, 2004). Isso acontece de forma tão intensa que questionamos o real objetivo da educação e da escola, pois, em muitas realidades, ambas estão à mercê do capital, no qual o que prevalece são as questões financeiras. “Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números” (Oliveira, 2015, p. 641).

Ouve-se também na atualidade que a escola tem sido palco de bastante competição, desavenças e instabilidades emocionais entre os seus profissionais, que se tornam reféns das políticas de bonificações, gratificações e da cultura das performances, levando muitas vezes à

separação de grupos e adoecimento no trabalho, por conta das exigências internas e subjetivas que geram comparações. Essa realidade, conforme afirma Oliveira (2019), é condicionada pela lógica gerencial, que vem se afirmando e promovendo contradições, disputas e desafios de construção de novas relações para esse setor, que tem como base de influência a NGP e suas prerrogativas.

Em meio a este cenário, é relevante atentar a essas repercussões na educação e refletir sobre elas. Para tanto, Verger e Normand (2015) afirmam que, nos últimos anos, a NGP ou a *New Public Management* (NPM) tem penetrado com bastante força na agenda educativa global, por ser esse um setor com destacado rendimento orçamentário. Reiteram que, onde foi aplicada, a NGP alterou de maneira considerável a forma como se concebe a governança das instituições educativas, já que princípios como autonomia escolar, prestação de contas, gestão baseada em resultados, competitividade e liberdade de escolha têm impactado profundamente em como são regulados, providos e financiados os serviços educativos.

Nessa perspectiva, novas exigências começam a integrar o campo educacional em diversos países e continentes, alcançando diferentes locais com intensidade variável. O fato é que estamos imersos nessa nova agenda internacional. Dessa forma, a reforma da governança do sistema educacional tornou-se uma realidade de alcance global (Cabral, 2021). Ainda sobre essa questão, a mesma autora ressalta que o campo educacional se configura como um produto, no qual o mercado impõe as regras de forma predominante. A educação, portanto, passa a atender aos interesses do capital, voltados para a geração de lucros e a expansão dos mercados financeiros globais, resultando em uma transformação significativa de seus objetivos e finalidades.

Yelicich (2017) ressalta que a NGP é um modo de organizar e entender a administração e a gestão das escolas ao instaurar lógicas de eficiência, qualidade e produtividade nos processos da política educativa. Machado e Falsarella (2020) afirmam que a remodelação da administração pública trouxe mudanças nas formas de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas que foram justificadas basicamente pela necessidade de modernizar a gestão de modo a atender às diretrizes igualitárias e universalistas.

Ainda sobre tais questões, Marques et al. (2019), afirma que a ação gerencial, com base na NGP, caracteriza-se a partir da profissionalização, transparência, responsabilização, descentralização, desconcentração organizacional e controle de resultados, aspectos esses transpassados para o cenário escolar juntamente com a padronização, a gestão de desempenho, cultura dos resultados, avaliações estandardizadas, regulação e metas de gestão, incorporando-se de discursos próprios para perpetuar um projeto educacional comum. E tudo isso vai

repercutir diretamente nas unidades escolares, pois também são cenários dessa nova governança.

Paralelas às influências globais, marcadas pela presença das agências internacionais na produção das políticas educacionais em nosso país, temos as de cunho local, que se inter-relacionam na produção de novas demandas, ora assimilando os programas e projetos previamente pensados e transferidos de realidades distintas, ora gerando mudanças em sua implantação (Cabral, 2021). A educação, nesse contexto, é vista como um produto para o qual o mercado dita as regras. Assim, o ensino passa a ter caráter de mercadoria e os sujeitos da educação são vistos como clientela/clientes, contrapondo-se, portanto, a uma perspectiva mais igualitária e coletiva na/da educação (Cabral; Marques, 2020).

A reforma do Estado (a partir do novo modelo de gestão) e seus desdobramentos são perceptíveis na educação por meio das configurações das políticas públicas para o setor. Destacam-se, de forma geral, a ênfase na gestão por resultados, currículos e práticas pedagógicas homogeneizadas – atual Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) – e condicionadas às avaliações em larga escala. Além disso, há o incentivo à ampliação de performances, mensuradas pela produtividade de professores, alunos e gestores, tendo em vista um modelo particular de qualidade educacional que visa formar o sujeito à reestruturação, moldando-o como um trabalhador e consumidor adequado às demandas do capital (Cóssio, 2018).

Nesse contexto, a mesma autora enfatiza que a reforma da educação pública vai se consolidando pautada por um modelo de qualidade e eficiência, no qual os princípios pedagógicos e formativos passam a estar em conformação à lógica gerencial, que também passa a orientar os demais eixos das políticas educacionais. Esse modelo de gestão que atinge a educação pública é chamado por alguns estudiosos de governança educacional⁵.

A governança é um termo usado para descrever atividades do governo que não são mais realizadas apenas por ele, mas também por atores não governamentais. Governança é um termo usado para descrever as atividades do governo que, cada vez mais, não são realizadas apenas por ele, mas também por atores não governamentais. Como conceito, o termo também se tornou uma forma de englobar as atividades do governo nas organizações e empresas multilaterais, transnacionais e internacionais, que operam acima e através das fronteiras territoriais nacionais, revelando as influências dessas decisões nas políticas locais.

⁵ Para mais esclarecimentos, ver Robertson (2013).

Cóssio (2018) reitera essa colocação afirmando que a influência dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial (BM), na elaboração das políticas para a educação no país e, portanto, a “governança transnacional”, pode ser evidenciada pela quantidade e pelo conteúdo dos documentos produzidos. Ainda para essa autora, o empresariamento da educação, através da participação ativa dos setores de mercado, é uma forma de privatizar a educação pública, incidindo sobre seus fins e objetivos e ressignificando e/ou modificando princípios já considerados essenciais para a formação plena de pessoas voltadas à cidadania e à democracia, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e nas legislações educacionais.

E essa é uma realidade que pode se manifestar tanto na forma de entidades, grupos e redes que atuam diretamente na oferta de serviços e produtos educacionais quanto na gestão do setor público como se fosse um ente privado ou, ainda, através de políticas educacionais que reduzem a formação docente à prática baseada em conteúdos standardizados, assumindo assim uma educação para o mercado. E os eixos de reflexão, subjetividade e diálogo são deixados em plano secundário. Nesse contexto supracitado, Ball (2004) destaca que a prática do ensino é reelaborada e reduzida para seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas, o que gera a lógica que permite substituir uma mão de obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam obter desempenho, melhoria da qualidade e eficácia.

Ainda sobre a relação NGP e educação, podemos destacar a questão voltada para a concepção docente que vem sendo alterada de modo significativo. A perspectiva que surge agora é a do professor como um solucionador de problemas do cotidiano e conhecedor dos conteúdos previstos na BNCC, assim como das maneiras de transmitir esses saberes (Cóssio, 2018). Acerca desse aspecto, Ball (2014) ressalta que as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente “dócil” e “produtivo”, e professores e alunos responsáveis e empreendedores. Essa é uma conjuntura recente se compararmos ao tempo de outrora, mas que tem se perpetuado fortemente em diferentes realidades e circunstâncias, tornando precário o setor educacional e intensificando a desvalorização de seus profissionais e as insatisfações coletivas.

O ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças com a nova visão da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do *marketing* e da concorrência). Esse processo provoca dois efeitos aparentemente conflituosos: uma individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; e a filiação a sindicatos como uma forma de se

opor à construção de novas formas de filiações institucionais e “comunitárias”, baseadas na cultura da empresa. Isso envolve uma reelaboração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização (Ball, 2001).

Para Traversini e Bello (2009), essa maquinaria avaliativa opera utilizando o saber estatístico que gera comparabilidade entre o investimento público e os resultados apresentados. Assim, há uma grande valorização dos índices obtidos, e isso produz efeitos: desde o destino do financiamento até alterações na prática docente e na configuração da gestão escolar; são mudanças que acontecem no intuito de replicar atos bem-sucedidos, exitosos e de sucesso, mas geram comparações e rivalidades. A figura do professor, nesse contexto, fica esmaecida, já os índices adquirem centralidade. Nas políticas educacionais, as auditorias configuram-se como instrumentos eficientes de credibilidade. Conforme cita Ball (2002):

[...] os professores são representados e encorajados a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, "acrescentam valor" a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos (Ball, 2002, p. 5).

Através do cultivo da cultura empresarial, os gestores também são alvos desse novo redesenho organizacional, pois são conduzidos a delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de modo a alcançar os fins estabelecidos como desejáveis. As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são bem valorizadas. Novas formas de vigilância e automonitoramento são colocadas em prática, como, por exemplo, os sistemas de avaliação, a determinação de objetivos e a comparação de resultados. Nesse sentido, as organizações do setor público tornam-se parte de uma grande narrativa ideológica e estratégia organizacional de cunho empresarial (Ball, 2001).

Os gestores escolares se tornam, assim, os principais responsáveis pela evolução e garantia das boas estatísticas na escola. Essas mudanças na organização do trabalho escolar propiciam uma nova regulação e os gestores têm de cumprir à risca as exigências que chegam às unidades escolares. Oliveira e Duarte (2017) destacam que as direções escolares sofrem diretamente essas influências e interpretam essas políticas de maneira variada. A demanda contínua por aprimoramento, atrelada aos indicadores de competências, é outra exigência que marca o novo perfil do gestor escolar em meio às demandas solicitadas pela NGP. Ainda sobre tais demandas,

[...] o gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização (Ball, 2001, p. 108 e 109).

A gestão, nesse sentido, não tem relação necessária com substância ou processo. À medida que a gestão, no setor público, torna-se uma função genérica, ela favorece a “liderança bastarda” – uma liderança movida pelas preocupações políticas oscilantes do governo e pelas vicissitudes do mercado educacional, em detrimento de qualquer compromisso com valores ou princípios importantes e situados (Ball, 2004). As auditorias passaram a substituir a confiança que o governo social conferia à sabedoria profissional e às decisões e ações dos especialistas. Assim, a comparação nas práticas de gestão torna-se uma estratégia de análise e de decisão, pois passa a se constituir uma técnica atrelada ao saber estatístico como tecnologia para governar. Organizam-se novos saberes e novas práticas fundamentais à gestão (Traversini; Bello, 2009).

Para Ball (2001), essas novas pedagogias invisíveis de gestão acabam criando espaço para mais controle sobre aquilo que é gerido. O trabalho do gerente envolve inculcar 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. Essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ampliam o que pode ser controlado na esfera administrativa.

Oliveira (2019) pontua que as práticas gerenciais manifestam-se, portanto, na responsabilização dos gestores escolares pelos resultados da avaliação externa, na premiação pelo sucesso da escola, no estímulo às parcerias entre as escolas e os setores privados, que disputam recursos públicos, financiamentos, parcerias, *rankings*, entre outros requisitos, como forma moderna de participar da melhoria da qualidade do ensino público, no sentido de contribuir para o aumento da eficácia e da eficiência da escola, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

O que questionamos é se, de fato, todas essas demandas e exigências são simplesmente cumpridas ou se, no cotidiano escolar, seus atores e sujeitos tentam superar essa realidade e (re)agir para além das quantificações e do cumprimento das metas numéricas. Isso se refere à busca por outras práticas e posturas que contraponham os ideais empresariais ou o modelo de profissional neoliberal, inspirados nesse novo contexto e no modelo de gestão propagado nas últimas décadas.

4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção destina-se à fundamentação metodológica de nossa tese. Abarca a explicitação de nossa metodologia, os passos e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, que foi aprovada pelo comitê de ética da UFPE, com parecer consubstanciado do CEP, sob o protocolo de nº **6.655.394**, de 19 de fevereiro de 2024. A metodologia compreende todas as etapas previstas, delimitadas e realizadas para o desenvolvimento deste estudo científico. Para tanto, abrange as discussões sobre a natureza da pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, os procedimentos para a coleta dos dados, com enfoque especial para o trabalho técnico de campo (a partir da realização de entrevistas e aplicação de questionários), a delimitação dos sujeitos da pesquisa, o local de pesquisa (campo de estudo) e também a base analítica de tratamento dos dados, tendo como referência o ciclo de políticas e a teoria da atuação política, propostas por Stephen Ball e seus colaboradores.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (Duarte, 2002, p.140).

A definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele terá que elaborar ao final de seu estudo (Duarte, 2002). Assim, é necessário e crucial optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise de seu objeto, para, dessa forma, seguir com maior precisão e credibilidade. Nesse sentido, a metodologia aqui presente é de caráter qualitativo, natureza essa adequada às ciências humanas e sociais, pois se enquadra positivamente com o enfoque de nossa tese que é a área educacional. Esse tipo de abordagem metodológica, segundo Minayo (1994), responde a uma série de questões muito particulares e trabalha com um universo de significados, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos.

Atualmente, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações, estabelecidas em diversos ambientes. Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos e os diferenciam de outras formas de investigação. Segundo

essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva integrada. Para isso, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dado são coletados e analisados para entender a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, portanto, ser conduzido através de diferentes caminhos (Godoy, 1995).

Com base em diversos autores dessa área de investigação, Pesce e Abreu (2013) apontam que a pesquisa qualitativa abarca diversos tipos de investigação, tais como: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa etnográfica, a pesquisa histórica, a pesquisa-ação, a pesquisa participante, o estudo de caso, dentre outros; e que caberá ao pesquisador melhor articular e fazer essa escolha, de modo a garantir rigor, consistência e plausibilidade no ato de investigar. Logo, seja qual for a vertente eleita, a investigação científica deve se erguer em meio ao trabalho sistemático (definido segundo critérios claros, bem estruturados e amparados em uma vertente teórica e em uma perspectiva metodológica) para compreender bem o objeto em estudo.

Chizzotti (2006, p. 28) refere-se às pesquisas designadas genericamente como qualitativas, ao dizer que “[...] usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. E ainda: A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista. Pode, também, ser designada pelo tipo de pesquisa: etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida, etc.

Conforme as argumentações de Flick (2009), a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida, que exige certa sensibilidade para o estudo de tais questões, visto que o foco da pesquisa qualitativa é a análise interpretativa e não a quantificação de dados (Zanette, 2017). Flick (2009) também lista alguns aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, a saber: a apropriabilidade de métodos e teorias; as perspectivas dos participantes e sua diversidade; a reflexividade do pesquisador e da pesquisa e a variedade de abordagens e de métodos na pesquisa.

A adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa é também uma maneira de resolver temas incomuns com pesquisa qualitativa. Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os

objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (Flick, 2009, p. 24).

Corroborando tais concepções e ainda sobre a dimensão conceitual, a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela se aprofunda no mundo das ações e relações humanas, lado este não perceptível e não captável nas análises quantitativas e estatísticas. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem a sociedade e suas relações estabelecidas em diversos ambientes (Godoy, 1995).

Assim sendo,

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1998, p. 79).

A autora complementa a assertiva destacando que, nesse tipo de pesquisa, os estudiosos se dedicam à análise dos significados que os sujeitos dão às suas ações, a partir da construção de suas vidas e relações no contexto social em que estas se dão.

Chizzotti (1998) interpela que as pesquisas qualitativas, diferentemente das pesquisas positivistas e experimentais, empenham-se em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Essas pesquisas valorizam aspectos qualitativos dos fenômenos, expõem a complexidade da vida humana e evidenciam significados ignorados da vida social. Por esses e demais fatores, ela se enquadra com nosso objeto de estudo, já que se trata de identificar e entender as concepções dos sujeitos escolares no que tange à atual política de gestão escolar da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Sobre as características primordiais da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1997) destacam cinco características especificamente da pesquisa qualitativa em educação, a saber:

- Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Ainda sobre tais questões, Flick (2009) reitera que pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes, analisam as interações que permeiam o objeto de estudo em questão. Enfim, a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.

Bogdan e Biklen (1997) afirmam que o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, estes não são abordados de forma neutra. Não obstante, a complexidade do ser humano e das sociedades que o acolhem dificilmente é passível de ser plenamente analisada segundo os indicadores positivistas, cuja ideologia base é a neutralidade e a quantificação. A investigação qualitativa também se afasta da pesquisa quantitativa no que se refere a outros dois tópicos: generalização e amostra. As particularidades humanas põem às claras a inadequação, em boa parte das vezes, dos pressupostos positivistas para o estudo dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, a investigação qualitativa trabalha com a amostra não probabilística, na qual os depoimentos dos sujeitos são compreendidos como representantes de um segmento de pertença (Fontanella; Ricas; Turato, 2008). A pesquisa qualitativa também observa a amostra por saturação teórica, quando os dados coletados passam a apresentar redundâncias.

Os estudos qualitativos fornecem dados significativos e densos, mas também difíceis de analisar e posteriormente categorizar (Duarte, 2002). Por isso, há a necessidade de clareza, rigor e domínio de conhecimento acerca de sua metodologia, dos instrumentos de coleta, dos dados e do tratamento deles, para desse modo permitir que o objeto de estudo e os respectivos objetivos propostos estejam em consonância no processo de validação/constatação e análise; ou seja, é preciso muita coerência, articulação e vigilância na dimensão epistemológica⁶.

Mediante as considerações feitas, reconhecemos o quanto a natureza da pesquisa qualitativa trouxe contribuições à nossa investigação e estudo. Segundo André (2001), os estudos qualitativos englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos e técnicas

⁶ O termo epistemologia ou dimensão epistemológica abarca a epistemologia e metodologia da pesquisa. O pesquisador deve ter bastante cuidado e clareza na elaboração dessas dimensões, pois elas precisam estar em real consonância no desenvolvimento de seu texto científico. (Grifo nosso). Para mais esclarecimentos sobre o tema, ver Mainardes (2018). Esse autor denomina o enfoque epistemológico no modo como se constrói metodologicamente a pesquisa com base em determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico. O enfoque epistemológico está relacionado ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões.

de análise, o que o torna salutar e muito valorizado. Reconhecendo, pois, o aporte e a colaboração dessa vertente para a nossa abordagem científica e acadêmica, desenvolvemos um estudo com rigor, pertinência e confiabilidade ao contexto em que este se insere, valorizando, impreterivelmente, os elementos qualitativos.

Portanto, como nos traz Zanette (2017, p. 159),

[...] o uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

Ressaltamos também que, em uma sociedade cada vez mais marcada pelas diferenças sociais e culturais, há de se levar em conta a necessidade de métodos qualitativos para poder evidenciar essas diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo, muitas vezes, forçadas a se submeter aos interesses econômicos do sistema globalizado e hegemônico.

4.2 O CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DA ATUAÇÃO POLÍTICA COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA ANÁLISE DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Enfatizamos nesta seção a importância e a contribuição da proposta do ciclo de políticas e da teoria da atuação política no estudo e na análise das políticas educacionais, que são as teorias basilares no desenvolvimento deste estudo envolvendo a política de gestão escolar da rede estadual de Pernambuco e sua atuação no cotidiano da escola, a partir da ação dos atores escolares, nas representações dos gestores, coordenadores pedagógicos, analistas educacionais e professores.

Para tanto, como destaca Santos (2016), a nossa pesquisa dialoga com as teorias de Ball, contribuindo para o entendimento de que investigar as ressignificações das políticas nas escolas é examinar conexões, relações, apropriações, traduções e interdependências, vislumbrando que as políticas são processos construídos, contextualmente, em estreita relação com as vontades e os interesses dos agentes que atuam naquele espaço. É nesse sentido, tal como expressa o autor, que mantemos as investigações, a fim de obter dados relevantes e reais, a partir da fala dos sujeitos escolares, para correlacioná-los às duas teorias supracitadas. Assim, vejamos o contexto e categorização das teorias selecionadas.

Sobre a abordagem do **ciclo de políticas**, inicialmente destacamos que se trata de um instrumento heurístico, por apresentar uma proposta flexível, sendo uma tentativa de romper com os modelos lineares de análise de políticas e, além disso, não ter uma proposta rígida e fechada. Diante das características expostas, a proposta do ciclo contribuiu muito com a nossa linha de análise.

Seu idealizador, o pesquisador inglês Stephen John Ball, sociólogo da educação e professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, ocupando a cátedra Karl Mannheim desde 2001, tem contribuído significativamente para os estudos sobre políticas educacionais em vários países da Europa e da América, incluindo EUA, México, Argentina, Chile e Brasil. Seus estudos abordam, principalmente, questões relacionadas à performatividade, à privatização do ensino, ao novo gerencialismo, às mudanças discursivas em relação à educação, aos aspectos das linguagens e interpretações contextuais das políticas, às recontextualizações por hibridismos e às promulgações das políticas nos espaços escolares, enfocando as possibilidades de construção crítica do conhecimento (Santos, 2016).

No Brasil, especificamente, tem sido significativa a aplicação da teoria do ciclo contínuo de políticas, conforme apresentada por Ball e colaboradores (Ball, 1994; Ball; Bowe; 1992, 1998; Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Maguire; Braun, 2012), o que gerou um interessante debate entre pesquisadores das políticas educacionais, que destacam as amplas possibilidades e articulações teóricas da abordagem do ciclo de políticas para compreender os sentidos das políticas no contexto escolar.

Tal abordagem corrobora a ideia de que as políticas não são construídas exclusivamente fora da arena escolar e implementadas de maneira linear nas instituições educacionais, e sim que as políticas são construídas e significadas em diferentes ciclos, sendo ressignificadas a partir da ação dos agentes envolvidos na escola e das condições histórico-culturais presentes no contexto determinado (Santos, 2016). Nesse sentido, alinhamos com essas considerações e, por isso, a escolha dessa base teórico-metodológica foi fundamental, uma vez que nas escolas visitadas pudemos constatar toda essa dinâmica e movimentação nos fazeres e dizeres escolares, no que tange à ação política.

Desenvolvida pelo inglês Stephen John Ball, em 1992, a perspectiva de análise de política proposta nessa teoria tem sido muito utilizada em diferentes contextos como referencial teórico-analítico para o estudo das políticas, especialmente as de cunho educacional. De acordo com González e Paz (2013), essa epistemologia de política educativa se baseia numa perspectiva pós-estruturalista, a partir de um método que podemos denominar de estudos de trajetórias de políticas. Ela capta as formas pelas quais as políticas desenvolvem-se, evoluem,

modificam-se e decaem ao longo do tempo e do espaço, juntamente com suas incoerências. E foram esses desdobramentos e repercussões que vimos e identificamos na pesquisa de campo, alinhados com os pressupostos da teoria em questão, a partir do contexto da prática das escolas selecionadas.

A abordagem do ciclo de políticas consiste, então, em uma proposta de análise que tem como eixo central o entendimento de que as políticas educacionais não são produzidas de forma isolada ou unilateral, mas sim em uma circularidade capaz de articular discursos elaborados em diferentes contextos e por múltiplos atores sociais. Nesse sentido, tal abordagem propõe que a trajetória de uma política educacional seja analisada com base em um ciclo contínuo composto por contextos inter-relacionados e permeados por relações de poder e disputas (Hojas, 2019).

Portanto, o estudo de trajetórias de políticas diz respeito a uma análise transversal que alcança desde a formulação da política, em suas lutas e acontecimentos, até a sua aplicação, levando em conta os vários atores nesse processo, do Estado até os diferentes receptores da política. Permite uma estratégia analítica que dá subsídios à de rastrear as origens do discurso, as possibilidades da política, as intenções incluídas nela e as respostas e os efeitos na recepção dessa política (González; Paz, 2013). Nesse sentido, a utilidade do uso do ciclo de políticas como meio de análise de uma determinada política pode ser apontada como uma lente e um modo de fugir de uma visão verticalizada.

Segundo Ball e Bowe (1992), as histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares e das escolas, sendo diferentes entre si, são capazes de construir sentidos diversos para as políticas, pois produzem a hibridização dos discursos das políticas e dão origem a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente em seus textos. Vale ressaltar que esse aspecto é de fundamental importância nessa teoria e, para nossa realidade, foi de grande relevância para entendermos os discursos que giram em torno da política de gestão escolar da rede estadual de Pernambuco sob a visão de seus atores.

A esse respeito, Hojas (2019) nos alerta que as políticas educacionais são caracterizadas por negociações e embates que não se encerram na ação estatal, sendo necessário levar em conta nas análises as ações exercidas pelos atores escolares. Dessa forma, no cotidiano escolar, encontramos diferentes atuações e esse foi, portanto, nosso maior desafio: identificar e entender essas atuações e encenações frente às demandas e ações voltadas ao trabalho pedagógico efetuado pelos diferentes atores da/na escola.

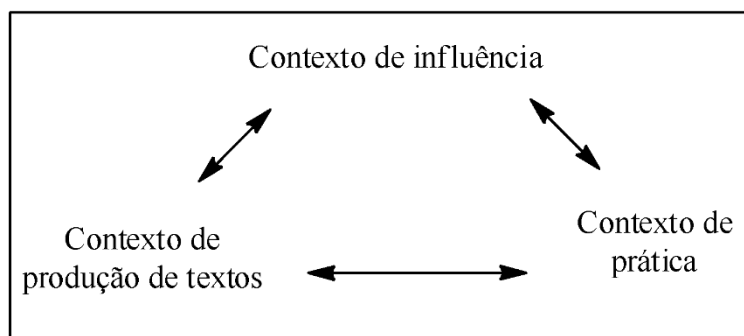
A epistemologia do ciclo de políticas ou dos estudos de trajetórias de políticas é composta por cinco contextos ou arenas de ação, são eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de

estratégia política. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, e cada um deles é envolvido por disputas.

Especificamente nesta tese, optamos pela compreensão e abrangência das dimensões mais práticas da teoria do ciclo, que envolvem seus três últimos contextos. Isso porque, em nossa dissertação de mestrado, o estudo só abordou as dimensões teóricas, de produção/formulação e influência, não seguindo para o contexto da prática, ou seja, para o chão da escola. Como a nossa proposta de doutorado dá continuidade ao objeto de estudo do mestrado e, conseqüentemente, tem a mesma temática de pesquisa, seguimos para a complementação e desenvolvimento no âmbito da escola, a nível mais local.

O modelo de análise inicial do ciclo foi constituído de apenas três facetas ou arenas, como nos mostra a Figura 1: a política proposta (oficial), a política de fato (textos) e a política em uso (prática). Posteriormente, a teoria foi revisada e seus autores propuseram mais dois contextos, que foram adicionados, conforme citado anteriormente.

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de políticas



Fonte: Adaptado de Ball e Bowe (1992).

Sobre esses contextos, o primeiro consiste no de influência, no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, disputados. É o momento de decisões, e essas surgem da interação de alguns fatores: eventos políticos, identificação de problemas e propostas políticas. Nessa etapa, pretende-se identificar os atores e suas posições, os debates e os discursos mobilizados pelos atores (González; Paz, 2013; Mainardes, 2006). É nesse momento que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais em educação, e essas influências podem ser de caráter local, nacional ou global.

A respeito desse contexto, podemos dizer que nele as políticas públicas são também são construídas e os discursos políticos produzidos de forma mais sistemática. O contexto de influência, então, é caracterizado por disputas pelos discursos que irão definir os princípios gerais da política educacional. Vários grupos de interesse pleiteiam significações do mundo para influenciar os sentidos das finalidades sociais das políticas de educação. Aqui, por conseguinte, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Dizer isso, enfatizamos, é diferente de afirmar que as ideias nascem nesse contexto para, a partir dele, serem irradiadas aos outros contextos, pois não é possível precisar com segurança onde surge determinada ideia. Trata-se da existência de um contexto de ideias inter-relacionado com os demais contextos, sem limites precisos entre eles, sendo impossível detectar o “dentro-fora” de cada um dos contextos. A separação é mais uma ação para facilitar a argumentação do ciclo do que a visualização de esferas separadas entre si (Mainardes, 2006).

O contexto de influência tem uma relação simbiótica com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Os textos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Segundo Mainardes (2020), os textos podem ser documentos legais, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, normas, memorandos, folhetos, vídeos, websites, *lives*, entre outros.

A influência de determinados textos que circulam, se cruzam, transportam ideias e cortejam intenções e possibilidades da política se traduz em propostas operacionais para a formulação dessas políticas. Os textos políticos “representam” a política, mas “não são” a política (Ball, Bowe, Gold; 1992). Segundo eles, os profissionais que atuam no contexto da prática são responsáveis por atribuir sentidos aos textos políticos e, já que atuam diretamente e encenam, conseqüentemente, exercem um papel importante na ressignificação de uma política educacional, pois:

[...] políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências ‘reais’. Essas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática para a qual a política se encaminha, para qual é endereçada (Bowe; Ball; Gold, 1992, p.21).

Na concepção dos pesquisadores, embora caracterizados frequentemente por um tom prescritivo, os textos da política não são restritos a uma leitura única e harmoniosa. Ademais, as prescrições presentes nesses textos não são prontamente assimiláveis e aplicáveis:

[...] os autores de textos políticos não podem controlar os sentidos de seus textos. Parte dos textos será rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal-entendida, respostas podem ser levianas, etc. Diferentes interpretações estarão em competição, relacionadas a diferentes interesses (Bowe, Ball, Gold, 1992, p. 22).

Ball (1994) sustenta que a forma como a política é compreendida interfere na maneira de pesquisar e de interpretar aquilo que é encontrado. Em sua concepção, as políticas estão em um constante processo de “vir a ser”, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, especialmente levando em conta que os textos políticos são frequentemente contraditórios e estão sujeitos a diferentes interpretações. Afirmar ainda que é essencial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros, fechados ou completos.

Conforme o mesmo autor, tal ideia não implica o entendimento de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos políticos. A maior ou menor possibilidade de ressignificação de um texto em direção não prevista inicialmente, explica ele, depende das condições históricas do contexto de leitura e nem sempre essas condições permitem a construção de uma autonomia em relação aos textos do poder central e a realização de leituras em direções diversas daquelas que eles procuram direcionar.

Seguindo para o terceiro contexto, o da prática, podemos perceber, com base em González e Paz (2013), que ele começa quando se decide a política e se inicia seu curso de ação. Conforme Mainardes (2006), é nesse momento que a política está sujeita à interpretação e recriação e a partir disso produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, a partir dos ajustamentos secundários. O ponto central é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e recriação. Ou seja, os autores dos textos não podem controlar os significados de seus textos, pois partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais. Isso porque alguns fatores podem afetar esse processo, tal como: as próprias mudanças, o cenário ou campo de aplicação e o contexto mais amplo.

Nesse contexto da prática, os gestores, coordenadores, analistas e professores da escola exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações diretas para o processo de atuação da política. Logo, são referenciais basilares para a concretização dos nossos dados e análises. Ouvi-los significou identificar, analisar e categorizar os dizeres e ações sobre a política em

estudo. Através de suas falas, nossos resultados de pesquisa foram coletados, sistematizados e categorizados. A partir desse viés que nossa investigação tomou curso, no intuito de analisar quais as concepções acerca da política de gestão escolar da rede estadual de Pernambuco, como tal política é recebida e o que de fato é encenado, acordado e seguido nessa arena de ação.

Os outros dois contextos que seguem adiante são os dois últimos contextos para o fechamento da ideia do ciclo. Eles surgiram mais tardiamente, após uma releitura da proposta do ciclo de políticas, com a publicação do livro *Education Reform: a critical and post-structural approach*, em 1994, dois anos após a publicação oficial dessa teoria. Nesse caso, o quarto contexto do ciclo de políticas refere-se ao contexto dos resultados ou efeitos e se preocupa com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada, nesse caso, as políticas devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com as desigualdades existentes. É preciso frisar que esse contexto tem relação direta com o contexto da prática, logo fez parte de nosso processo de escrita, análise e sistematização.

Sobre o quinto e último contexto, temos o contexto de estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que os atores põem em funcionamento durante a participação nos diferentes momentos da trajetória da política. Tal contexto se inter-relaciona bastante com o contexto de influência. Essas ações são necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada, sendo um componente essencial da pesquisa social crítica (Mainardes, 2006). Os aspectos centrais desse contexto também foram considerados na nossa leitura de campo e articulados a ela, assim como no tratamento dos dados e na escrita desta tese.

Este mesmo autor pontua que, ao propor que o processo político seja entendido como multifacetado e dialético, no qual é preciso articular as perspectivas macro e micro, o modelo de análise da abordagem do ciclo de políticas substitui a simplicidade e a linearidade de outros modelos, o enfoque é substituído pela complexidade do ciclo trazendo várias contribuições para a análise de políticas. Ele também destaca que uma das ideias-chave defendida pelos pesquisadores ingleses é a de que as políticas educacionais não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática, pois estão sujeitas a um processo que envolve transformação e renovação. Da mesma forma, os profissionais que atuam nas escolas não podem ser vistos como meros “implementadores” de políticas educacionais, uma vez que exercem um papel ativo no desenvolvimento dessas políticas. Por essas razões, eles são peças-chave para nossa pesquisa.

Essa abordagem se constitui no referencial que permite uma análise crítica e contextualizada dos programas, projetos e políticas educacionais, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus efeitos. O uso desse referencial teórico analítico permite a análise crítica da trajetória das políticas e vem sendo muito utilizado em diferentes países.

Mainardes (2006) ainda destaca que

[...] esta abordagem de avaliação destaca a natureza complexa e controversa da Política Educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de Políticas Educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

Oliveira e Lopes (2011) afirmam que esse modelo de análise representa o rompimento com verticalismos e com a determinação do Estado na definição das políticas. Segundo as autoras, tal proposta analítica coloca no centro do debate os processos micropolíticos e a necessidade de articular as instâncias macro e micro nas investigações “[...] tensionando, sobretudo, as análises de viés marxista que concedem primazia ao papel do Estado na compreensão das relações entre elaboração e os efeitos da política.” (Oliveira; Lopes, 2011, p. 20). Dessa forma, o ciclo de políticas se mostrou um modelo heurístico potente não apenas para questionar a centralidade do Estado na criação das políticas como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade (Lopes, 2016).

Com o ciclo contínuo de políticas, entendemos que as políticas educacionais não são, de forma estanque, oriundas dos governos e da estrutura estatal, mas partem de vários contextos sociais. Assim, ficamos distantes das análises “estadocêntricas”, que veem a política educacional como direcionada pelo Estado e implementada na escola, deixando quase nenhuma perspectiva de reelaboração pelos sujeitos, a não ser resistir ou implementar o projeto imposto (Santos, 2016).

Na abordagem do ciclo contínuo de políticas, os autores realçam a complexidade inerente à análise da política educacional, enfatizando os processos da micropolítica e a ação dos profissionais que lidam com as políticas na escola, e ainda indicam a necessidade de articulação dos processos global e local na análise de políticas em educação (Mainardes, 2006).

No que concerne à perspectiva teórico-metodológica, esta valoriza as experiências micropolíticas construídas nas escolas e se distancia das investigações que conferem centralidade ao Estado na produção de políticas (Hojas, 2019). Assim, defendemos que a abordagem do ciclo de políticas nos oferece instrumentos suficientes para a análise da trajetória

de uma política desde a sua influência, escrita, formulação, produção de texto, implementação, resultados, efeitos e releituras. Através dela, compreendemos mais a dimensão prática da política em que nos propomos a investigar e dialogar convosco.

Seguimos para a segunda teoria eleita para melhor apreender nosso objeto de estudo e pesquisa, que diz respeito à **teoria da atuação política**. Podemos destacar que ela consiste numa versão mais atualizada e aprofundada da proposta anterior, a do ciclo de políticas, e surge com o intuito de aglutinar forças na análise dos embates em relação às questões educativas, sua interpretação e vivência nas escolas. É, nesse caso, uma retomada e expansão das ideias desenvolvidas na abordagem do ciclo de políticas que se deu somente anos mais tarde, em 2012, com a apresentação e publicação da teoria no livro “*How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*”, produzido por Stephen Ball em coautoria com outras duas pesquisadoras: Maguire e Braun (Hojas, 2019). Sua versão em português data de 2016, com a publicação da UEPG, na obra: Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.

A teoria da atuação contribui muito para a pesquisa sobre o contexto da prática, porque “Ela é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). É com a publicação dessa teoria que os autores rechaçam o termo implementação e assumem o conceito de atuação, no qual as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução (O ciclo [...], 2020).

Como discorre Pavezi (2018), a teoria da atuação oferece elementos significativos para uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais. Alguns autores brasileiros têm indicado que a teoria da atuação complementa elementos que já haviam sido citados na abordagem do ciclo de políticas, principalmente no que se refere à análise do contexto da prática. Por esse motivo, essa teoria tem grande verossimilhança com a teoria do ciclo e por isso também a escolhemos para complementação teórica e metodológica, uma vez que nossa pesquisa tem o enfoque no contexto da prática.

Segundo Santos (2016), a teoria da política em ação ou política da atuação, apresentada por Ball, em parceria com Meg Maguire e Annette Braun, no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (2012), tem estreita relação com o ciclo de políticas, principalmente nas dinâmicas da interpretação/tradução possíveis no contexto da prática. O termo *enactment* pode ser entendido como encenação, no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/reapresentado/representado de diferentes formas. O texto, aberto à interpretação e complementação, além de possibilitar diversas formas de encenação, de intensidade, de ênfase, de leitura e de improviso, é apenas

uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção, estando sempre negociando sentidos e possibilidades de efetivação com as diversas relações, estruturas e interesses que circundam o palco da escola. Desse modo, o uso do termo *enactement* indica que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os diferentes sujeitos da escola) têm o controle do processo e não são meros implementadores das políticas.

O livro *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (Ball; Maguire; Braun, 2016) é uma tradução da obra original, e é onde a teoria da atuação é apresentada (*theory of policy enactment*). A partir dessa teoria, compreende-se que as políticas não são meramente *implementadas*, mas colocadas em ação com diversas adaptações; ou seja, são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas.

Essa teoria é caracterizada a partir de dimensões contextuais. Assim, o papel do contexto na atuação da política é analisado por Ball, Maguire e Braun (2016) a partir das seguintes dimensões:

- **Contextos situados** (exemplo: localidade, histórias escolares e matrículas).
- **Culturas profissionais** (exemplo: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas).
- **Contextos materiais** (exemplo: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura).
- **Contextos externos** (exemplo: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *Ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Cada objeto revelará os aspectos ou elementos a serem analisados nas diversas dimensões contextuais. Dando continuidade a esse aspecto de compreensão teórica, sintetizamos e sistematizamos a seguir algumas contribuições da teoria da atuação para a pesquisa de políticas educacionais proposta por Pavezi (2018), que são as seguintes:

- a) A teoria da atuação destaca a importância de *levar o contexto a sério* nas pesquisas sobre políticas educacionais. Isso significa que é necessário reunir muitos dados sobre a política investigada e buscar compreender o contexto econômico, social, político e material no qual a política foi formulada e colocada em ação.

- b) A teoria da atuação dá especial ênfase aos sujeitos envolvidos na atuação da política, no contexto da prática. Isso envolve uma permanência no campo (contexto da prática), bem como o emprego de procedimentos de coleta de dados (entrevistas, observações etc.).
- c) A teoria da atuação subsidia a análise da influência exercida por pressões e expectativas externas e internas na atuação das políticas educacionais, bem como a percepção do nível de autonomia na gestão dessas políticas no contexto da prática.

Assim, ao utilizá-la como referencial teórico, é importante que o pesquisador leve em consideração os seguintes aspectos:

- a) Por se tratar de uma teoria que subsidia a pesquisa de processos micropolíticos que ocorrem no contexto da prática, é necessário, a fim de evitar o reducionismo das análises, que haja articulação entre o macro e o microcontexto, no que diz respeito aos dados referentes à formulação e atuação da política investigada. Para tal, nesta pesquisa, utilizamos a estratégia da *teorização combinada*, fundamentada nas aproximações e complementaridades da abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) e da teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016). Portanto, os contextos da abordagem do ciclo de políticas e as dimensões contextuais da teoria da atuação estão inseridos em nossa análise mutualmente.
- b) A teoria da atuação da política como referencial analítico pode ser ampliada com a definição de um conceito/concepção de política e política educacional, bem como de Estado.
- c) Uma estratégia para facilitar a exploração do contexto da prática, ao operar com a teoria da atuação, é a elaboração de questões para as quais o pesquisador buscará respostas durante sua incursão no campo (Pavezi, 2018).

Com a teoria da atuação, seus autores/idealizadores reforçam o questionamento da implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais. Dessa forma, as políticas são colocadas em ação diante de compromissos existentes, valores e experiências com outras atividades já realizadas. Assim, a teoria do *policy enactment* deve considerar as condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas (Santos, 2016).

Os autores recorrem às noções de interpretação e tradução para melhor entender a política em ação. A interpretação é a leitura inicial, o *making sense* da política. Os professores

se perguntam: o que este texto significa para nós? O que devemos fazer? Devemos fazer alguma coisa? Trata-se de uma decodificação relacionada à história e à cultura institucional, mas tende a ser concebida como possibilidade de captar algum sentido fixado no texto. São momentos de recontextualização, diferentes pontos de articulação e autorização para tornar prioritária alguma coisa. Tal processo é político-institucional e envolve um engajamento nas linguagens da política (Lopes, 2016). Envolve, então, que tomemos partido frente às demandas que chegam no chão da escola, que haja posicionamentos, mesmo que estes sejam de coadunação ou de revelia.

A tradução, por sua vez, em um segundo momento, envolve as linguagens da prática, a criação de um tipo de terceiro espaço entre a política e a prática, trata-se de um processo iterativo para produzir textos institucionais e colocá-los em ação. Nessa análise, os autores entendem tradução como uma leitura ativa, um processo de re-representação, re-ordenação e re-fundamentação através de práticas discursivas e materiais, um processo de deslocamento, tanto espacial – *displacement* – quanto subjetivo – *dislocation*. No processo de tradução, os agentes escolares dão concreticidade à política, transformando-a em materiais pedagógicos, cartazes, conceitos, orientações, procedimentos, entre outros (Pavezi, 2018). Portanto, o conceito assumido pelos autores é o da *atuação*, em que as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A tradução aproxima-se das linguagens da prática,

[...] é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sites* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69).

Os processos de interpretação e de tradução são distintos, mas interdependentes. A interpretação é uma leitura inicial. As interpretações são elaboradas em reuniões de equipes de liderança, em que são produzidas formas de apresentação dos objetivos da política, com a finalidade de orientar a prática. Essas interpretações são apresentadas às equipes escolares em reuniões, eventos ou em forma de textos (Pavezi, 2018).

Com essas noções, Ball *et al.* (2016) retrazem a noção de recontextualização como uma dinâmica mais criativa, capaz de garantir um caráter híbrido ao processo de atuação. Mas ainda mantêm os processos de interpretação e tradução associados à transferência de discursos e textos de um contexto a outro, o que abre a possibilidade de se conceber alguma fixação de sentido no âmbito de um dado contexto. Em outras palavras, seria apenas o trânsito entre

contextos que possibilitaria a flutuação de sentidos, pois, em um determinado contexto, a força da regulação discursiva daria a possibilidade de interpretação e tradução inerente à textualidade. Concluem que se engajar criativamente para desenvolver o processo de colocar a política em ação também é uma forma de ser capturado pelos discursos da política.

Dentro da lógica discursiva da teoria da atuação, também é possível pensar no processo inverso: o poder dos discursos da política na colonização dos contextos das práticas só é exercido por meio da negociação de sentidos desses mesmos discursos nas práticas. E nessa negociação, tais discursos também são capturados pelas práticas. Um discurso só exerce seu poder colocando este mesmo poder em questão, submetendo-se à tradução (Lopes, 2016).

Na perspectiva da teoria da atuação, as políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em ação por diferentes indivíduos e grupos de atores em contextos específicos, a partir de recursos disponíveis e em realidades socioculturais e históricas que afetam sua concretização/efetivação (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Por meio dessa teoria, Ball aprofunda aspectos que têm merecido sua atenção sistemática desde o livro *Education Reform: a critical and post-structural approach* (1994): a contextualização da política em ação, a interpretação discursiva das políticas e o questionamento das compreensões tradicionais sobre política educacional, que reduzem a escola ao espaço exclusivo de implementação. Para isso, ele aprofunda a noção de “colocar a política em ação”, destacando o processo iterativo de interrogar significados e símbolos. Atuação, interpretação, tradução e contexto são, assim, noções centrais para entender as políticas educacionais sob uma perspectiva discursiva, a que Ball se dedica tanto teoricamente quanto empiricamente (Lopes, 2016).

Considerando esses aspectos, defendemos que a teoria da atuação torna potente a análise de políticas em educação, assim como aquelas referenciadas na abordagem do ciclo de políticas. A busca de uma conexão entre o interpretativo, o material e o discursivo mostra-se como uma perspectiva mobilizadora da pesquisa sobre políticas, abala certezas estabilizadas a respeito de como as práticas operam na produção de sentidos para as políticas, distancia-se da mera denúncia da exclusão, da idealização do potencial transformador das escolas, da homogeneização de efeitos das políticas e da consequente simplificação desses mesmos efeitos.

Nessa teoria, Ball, Maguire e Braun (2016), em vez de focalizar como as políticas educacionais são “implementadas” nas escolas, buscam compreender como as escolas lidam com demandas múltiplas e contraditórias. Portanto, opõem-se à noção de *implementation* (implementação), que consiste na análise de políticas com base em um esquema linear e vertical – da elaboração à aplicação –, e introduzem o conceito de *policy enactment* (atuação ou

encenação política), que consiste na investigação da especificidade de cada escola e de como seus distintos atores interpretam e traduzem as políticas no cotidiano escolar. Essa é, portanto, a nossa questão central de pesquisa, identificar as possíveis divergências e atuações no desvelar da política em evidência.

Ainda conforme esses autores, em muitos escritos de política educacional, os professores, os demais profissionais que trabalham nas escolas e os estudantes são excluídos do processo político ou vistos simplesmente como “implementadores” de políticas educacionais. Em contraposição a essa visão, os pesquisadores argumentam acerca da necessidade de o trabalho de análise ir “além da implementação” e propõem que as políticas educacionais sejam analisadas tendo como base a teoria da atuação política:

[...] assim, nós queremos fazer com que a política seja compreendida dentro de um processo, como diversificadas e repetitivas contestações e/ou como sujeita a diferentes interpretações, como sendo encenada (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e salas de aulas, mas maneiras que estão limitadas pelas possibilidades do discurso (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 2).

A análise de políticas educacionais fundamentada na teoria da atuação política assenta-se na ideia de que aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas em educação. Tal proposta de análise pressupõe também que o contexto seja considerado com rigor no processo de investigação, uma vez que as escolas possuem diversas dimensões contextuais (histórias específicas, prédios e infraestrutura, perfis de funcionários, experiências de liderança/gestão, situações orçamentárias, desafios de ensino aprendizagem, entre outras) atuando sobre elas. Por motivos como esses, selecionamos seis escolas com realidades distintas, mas com aspectos semelhantes, tais como: localização, resultados nas avaliações de larga escala e porte.

Eles também explicam que a atuação política corresponde ao movimento no qual a política é colocada em ação – tal como em uma representação teatral ou em uma *performance*. Esse movimento envolve processos criativos de interpretação e tradução. Os autores utilizam o termo *enactment* (encenação) em seu sentido teatral para remeterem à noção de que o ator possui um texto que pode ser representado de diferentes formas. Na análise de políticas educacionais, o uso do termo pretende indicar que os atores envolvidos (no caso, os profissionais das escolas) exercem um papel ativo no desenvolvimento das políticas e não são meros implementadores.

A teoria da atuação

[...] aprofunda questões apresentadas em toda obra de Stephen Ball e tem não apenas uma potência analítica, mas contestadora. Questiona centralmente os processos performativos nas políticas, seus vínculos com mecanismos de regulação das práticas em direções restritivas de aportes educacionais mais amplos. Questiona, ainda, os processos pelos quais a Educação é reduzida às finalidades instrucionais, com a consequente desconsideração de dimensões culturais mais significativas. Ou nos termos que Ball já havia enunciado em *Education Reform*, questiona a crescente valorização dos objetivos instrucionais de primeira ordem em detrimento de finalidades de segunda ordem relacionadas à justiça social e à igualdade (Lopes, 2016, p. 6).

Com a teoria da atuação, Ball consegue avançar no questionamento à verticalidade das políticas e superar o papel de origem conferido ao contexto de influência global na abordagem do ciclo de políticas (Lopes; Macedo, 2011). No livro de Ball, Maguire e Braun (2012), diferentemente, é afirmado que a política “começa” em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias, podendo ser formulada nas escolas, nas autoridades locais ou nos sistemas de poder centralizados, incorporando radicalmente a própria dimensão discursiva, proposta no livro, de que as políticas não têm origem e são sempre versões sedimentadas de interpretações das interpretações (Lopes, 2016). A mesma autora destaca que Ball se propõe a compreender a produção da política nas escolas como contextualmente mediada e institucionalmente traduzida, interpretada; e as políticas como plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa.

É possível afirmar que, tanto na abordagem do ciclo de políticas quanto na teoria da atuação política, o contexto da prática deve ser um foco importante da análise de políticas educacionais, tendo em vista que nele as políticas ganham novos sentidos e se abre uma distância entre os textos políticos e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades. (Hojas, 2019, p. 306). Ambas as formulações, portanto, compõem uma perspectiva teórico-metodológica com grande potencial, cujas análises tendem a superar a ideia de homogeneizar os efeitos das políticas educacionais nas escolas.

Essas teorias, portanto, vêm contribuindo com a crítica à dicotomização entre política e prática, que vislumbra a produção de políticas de um lado *versus* a implementação de outro. Traz, então, a possibilidade de romper com o binarismo produção/implementação, tão presente nos estudos e nas pesquisas no campo educacional, afastando-se de uma concepção de prática como espaço de implementação, reduzida à simplicidade dual da resistência frontal ou aceitação submissa.

Os estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores constituem uma importante referência para pesquisas no âmbito Política e Gestão da Educação efetuadas nas escolas por permitirem operar com uma perspectiva teórico-metodológica que avança em relação ao

enfoque analítico estadocêntrico ao propor a articulação das dimensões macro e micropolítica nas análises (Hojas, 2019).

Comungamos com as ideias de Pavezi (2018), ao defender as contribuições da teoria da atuação para a realização de pesquisas em educação. Argumentamos, de igual modo, que tal teoria oferece elementos significativos para uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais, em geral. Além disso, configura-se como alternativa bem fundamentada para substituir a visão de que as políticas são meramente implementadas. A principal contribuição dessa teoria é indicar que as políticas são colocadas em ação em contextos específicos por atores que as interpretam e as traduzem de formas diversas.

Gardin *et al.* (2020) trazem que o conceito de atuação possibilita que o pesquisador analise uma política educacional não apenas no âmbito de sua produção, mas também no momento de sua interpretação e tradução pelos sujeitos que atuam nas escolas. Essa teoria privilegia as percepções dos indivíduos a respeito das possibilidades e dos limites de suas ações dentro das circunstâncias em que se encontram, sejam esses os limites políticos, culturais ou econômicos que circunscrevem um determinado contexto.

Nessa perspectiva, ao conceber as instituições escolares como espaços de luta ideológica, nos quais diversos aspectos das políticas disputam lugar nas práticas dos sujeitos, Ball (1992) já anuncia a ideia de que as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas colocadas em prática, interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes maneiras, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam. A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de maneiras igualmente complexas.

As práticas políticas são específicas e contextualizadas e sua efetivação ocorre de maneira diversificada, a partir da dinâmica de cada escola. Pensando a partir dessa lógica, os atores envolvidos na (re)elaboração das políticas, como os professores, coordenadores, gestores, técnicos, influenciam demasiadamente os rumos e a dinâmica de cada ação. Além disso, a situação da escola, seu reconhecimento e sua posição na comunidade, seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos – que pode ser resultado de vários processos históricos e sociais da cultura escolar – são fatores a serem considerados no entendimento de como as políticas são mediadas e encenadas (Santos, 2016).

Fundamentado em toda essa discussão, surge este trabalho, com o intuito de analisar como se estabelecem as relações produzidas no interior das escolas selecionadas em meio aos ditames do Programa de Modernização da Gestão Escolar em Pernambuco, erguido sob a égide da NGP, cuja base se estabelece nos princípios da responsabilização, competição, eficiência,

eficácia, controle, metas e nos resultados com base nas avaliações estandardizadas e na qualidade total, refletindo diretamente na gestão escolar. Fomos ao campo investigar se as experiências micropolíticas criadas nas escolas se configuram como um movimento de reforço da regulação e do controle inerente ao sistema de avaliação ou podem se apresentar como um movimento de resistência a sua lógica reguladora e controladora. Portanto, nesta tese, estamos utilizando a abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) e a teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) para discorrer, estruturar e concretizar todo o desenvolver desta pesquisa.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, OS SUJEITOS E *LOCUS* DA PESQUISA

Duarte (2004) nos chama a atenção para a importância de escolher o método de coleta de dados a partir dos pressupostos teóricos e conceituais utilizados pelo pesquisador, uma vez que os procedimentos metodológicos devem dar conta do objeto de estudo e devem ser articulados e derivar da base teórica conceitual que apontará os procedimentos mais adequados. Eles não podem ser simplesmente eleitos por intenções aleatórias ou amadoras, pois essa atitude pode trazer prejuízos e perda de credibilidade na pesquisa realizada. A esse respeito, Mainardes (2018) também é bastante perspicaz ao abordar que o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa (uma vez que esta consiste na relação e articulação da metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões etc.), cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico.

A perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação (exemplo: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo). O posicionamento epistemológico decorre da própria perspectiva epistemológica, ou dela deveria decorrer em uma investigação consistente e coerente. O posicionamento epistemológico pode ser entendido também como o posicionamento político do pesquisador. Alguns exemplos de posicionamento epistemológicos são: crítico, crítico-radical, crítico-analítico, reprodutivista, neoinstitucionalista, jurídico-institucional, empirista, neoliberal, entre outros (Mainardes, 2018).

Dessa maneira, o nosso percurso metodológico se deu através das seguintes etapas: Inicialmente houve pesquisa bibliográfica, que é constituída pelo estudo bibliográfico, ou seja, pela etapa realizada em gabinete, compreendida pela seleção do material, estado da arte, revisão da literatura, discussão, escrita e aprofundamento da temática em evidência. Essa etapa é denominada de pesquisa bibliográfica porque engloba um apanhado dos principais trabalhos

científicos já realizados sobre o assunto escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Ela abrange também as publicações avulsas, livros, jornais, revistas, artigos, vídeos e fontes de internet. Esse levantamento é muito relevante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, quanto naqueles inteiramente baseados em documentos e gabinete (Luna, 1999).

Posteriormente, temos o trabalho de campo, que diz respeito à segunda grande etapa desta tese, que foi marcada pela parte prática de nosso trabalho, com a visitação às escolas previamente definidas para obtermos os dados necessários à conclusão do estudo. A ferramenta utilizada para a coleta desses dados consiste no desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário.

Sobre a prática da pesquisa qualitativa, “é consenso que o papel do investigador ‘não consiste em modificar pontos de vista’ do entrevistado; mas, antes, compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-las e praticá-las” (Bogdan; Biklen, 1997, p. 138). “Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente.” (Bogdan; Biklen, 1997, p. 83). Ainda segundo os mesmos autores,

[...] na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A finalidade dessa pesquisa é a capacidade de “gerar teoria, descrição ou compreensão”, busca-se compreender o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado (Bogdan; Biklen, 1997, p. 67).

De acordo com as colocações de Zanette (2017), a entrevista é um mecanismo pertinente para se dar o lugar da palavra ao outro, a fim de se construir dados em pesquisas de campo. Esse autor vê o dispositivo entrevista como uma ferramenta investigativa para se construir de fato dados no campo científico. Dessa forma, permitir e possibilitar a fala aos nossos sujeitos é uma necessidade crucial para desenvolver de nosso estudo, a fim de que seus dizeres e concepções sejam ouvidos, identificados e analisados. Essa realidade permitirá maiores apreensões sobre o tema em questão e seus desdobramentos; além disso, esses achados servirão também como pontapé para outras e novas investigações acerca da nossa problemática.

A entrevista se caracteriza como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações e dados por parte do outro, o entrevistado. A entrevista como ferramenta de coleta de dados sobre um determinado tema é uma das técnicas mais utilizadas na realização do trabalho de campo. Através dela, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e

subjetivos diretamente com os sujeitos do caso ou situação. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias, tais como censos e estatísticas. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois eles se relacionam com os valores, as atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados (Boni; Quaresma, 2005). Portanto,

[...] a entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve (Zanette, 2017, p. 163).

Tal como destaca Zanette (2017), a entrevista pode atender satisfatoriamente às intenções do pesquisador por permitir a obtenção das informações contextualizadas, mesmo que estas não estejam explícitas nas argumentações dos entrevistados. Por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, deve-se utilizar questões semiestruturadas. Esse modelo também permite ao entrevistador solicitar ao entrevistado que explique o significado do que foi dito no ato da fala. Para o entrevistador, a entrevista semiestruturada proporciona uma oportunidade de esclarecimento dos dizeres sobre o objeto investigado, possibilitando-lhe a inclusão de perguntas mais abertas, flexíveis e espontâneas conforme o que estava sendo analisado.

Lüdke e André (1986, p. 34) enfatizam que “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, o pesquisador realiza “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações”.

Para Duarte (2004, p. 215),

[...] entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

O uso do método *entrevista* torna-se a estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no momento de sua realização. Em

investigação científica, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (Zanette, 2017). Compactuamos com tais concepções acerca desse específico procedimento de coleta de dados, por conta de tantos aspectos relevantes conforme fora explicitado anteriormente.

A entrevista, na pesquisa qualitativa, também é marcada por essa dimensão dos contextos interpretativos em que o sujeito está inserido. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende com quem se fala. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural (Zanette, 2017).

[...] entrevistas não são a única maneira de se fazer pesquisa qualitativa — não existe vínculo obrigatório entre pesquisas qualitativas e a realização de entrevistas. Portanto, não é porque um pesquisador opta pela adoção de um método qualitativo que ele tem, necessariamente, que recorrer a entrevistas (sejam elas de que natureza for). Podemos fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou videograções de situações significativas; podemos trabalhar com *check lists*, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades. O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo (Duarte, 2004, p. 214).

Convém assinalar também, conforme destaca a mesma autora, que entrevistas não são adequadas a todas as situações de pesquisa – há circunstâncias em que elas simplesmente não funcionam ou sequer podem ser realizadas. Cabe ao pesquisador avaliar a situação, antes de sua entrada no campo, para escolher de que recursos vai lançar mão. Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é uma tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo, formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. No nosso caso, elas serão de fato cruciais, na intenção de observar, averiguar e constatar as possíveis apreensões e atuações dos sujeitos escolares no que tange às

relações dos fundamentos da NGP com a gestão escolar vigente na rede de ensino pernambucana.

Analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando extrair dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-las como parte do processo de investigação (Duarte, 2004).

Boni e Quaresma (2005) afirmam também que as formas de entrevistas mais utilizadas em ciências sociais são: a entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e a entrevista projetiva. Em nossa investigação, optamos pelas semiestruturadas.

Conforme nos traz as autoras, as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o assunto proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, com flexibilidade. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema e intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. Ela também é possibilitadora de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

Desse modo, esse tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade e valia na sua pesquisa e escrita do texto final (Boni; Quaresma, 2005).

A entrevista semiestruturada permite um maior contato entre o pesquisador e o sujeito de sua pesquisa e se mostra importante porque possibilita ao pesquisador ter certa flexibilidade na lista de tópicos a serem respondidos, tendo condições de aclarar as questões que não tiverem sido respondidas por completo ou que não foram compreensíveis até com novas perguntas no decorrer da entrevista (Mattos, 2005). Esse instrumento de coleta também proporciona ao sujeito pesquisado expressar suas opiniões, crenças, saberes, sentimentos, desejos, pretensões,

interagindo de forma mais harmônica com o entrevistador, que, por sua vez, pode analisar o entrevistado naquilo que diz e como diz (Gil, 1994).

Para o nosso contexto, as entrevistas semiestruturadas são importantes no sentido de contribuir para o levantamento dos pontos de vista e analisar o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre a política de gestão escolar em questão. Elas servirão, portanto, para identificar as concepções dos sujeitos pesquisados e mais esclarecimentos acerca do objeto em curso, os impasses, perspectivas, contradições e demais aspectos encontrados.

Entrevista é trabalho, não bate-papo informal ou conversa de cozinha. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo: talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que a elaboração de questionários ou *ckecklists*, *por exemplo*, mas para serem realizadas de modo que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador (Duarte, 2004, p. 215).

A realização de uma boa entrevista exige:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que o pesquisador conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados –, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004).

Ainda reafirmamos que entrevistas bem realizadas, com um número adequado de informantes, produzem uma grande “massa” de informações, que não pode nem deve ser tomada como um todo. Do conjunto do material generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes, só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa e é isso que deverá ser objeto de leitura. Enfim, entrevista é sempre troca; ao mesmo

tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo.

Duarte (2004) afirma que, quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo; ou seja, conduzimos o outro a voltar para si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele se autoavaliará, se autoafirmará perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias.

Por fim, a entrevista implica “microsituação”, cuja definição por parte do entrevistador e do entrevistado dependerá de uma série de fatores psicossociais que afetam, favorável ou negativamente, o processo comunicativo; e “macrosituação”, contextualização de escola local, social e cultural em que se insere. A complexidade da aplicação de uma entrevista inicia-se, portanto, na análise inicial de todo um contexto externo, em que estarão envolvidos inevitavelmente tanto o entrevistado como o tema em estudo. A confiabilidade é um dos aspectos relevantes para se efetivar um trabalho de campo na coleta de dados. Por isso, o entrevistador tem que levar em consideração os seguintes dados ao realizar o trabalho de entrevista: danos sociais, sigilos e autorizações dos implicados no trabalho (Zanette, 2017).

Para um maior enriquecimento da pesquisa e maior caracterização sociocultural, também temos os questionários exploratórios com o grupo selecionado, para situar e conhecer os sujeitos da pesquisa, desde a sua forma de ingresso na rede até a formação inicial e complementar e o tempo de serviço na área de educação.

O uso do questionário é relevante pelo fato de se caracterizar como meio de coleta de dados e interação social e também como meio de fornecer dados concretos, objetivos e atuais dos indivíduos selecionados. A opção pela utilização do questionário foi feita por este apresentar facilidade de aplicação, processo e análise, assegurar maior representatividade, ter a possibilidade de atingir um grande número de sujeitos e ser mais objetivo (Gil, 1994).

Para a construção da população de nossa pesquisa, ou seja, relativo aos entrevistados, selecionamos diferentes atores do espaço escolar, como diretores, analistas educacionais/pedagógicos, educadores de apoio (coordenadores pedagógicos) e professores de português e matemática. Esses sujeitos foram escolhidos por estarem diretamente envolvidos e

influenciados pelas políticas que chegam à escola. São de fato quem faz a política acontecer ou não.

Sobre o quantitativo de entrevistados, tivemos um total de 30 pessoas pré-determinadas, sendo 6 sujeitos para cada categoria profissional, exceto professores, que foram 2 para cada escola visitada, sendo 1 professor de matemática e 1 de português; já que foram 6 escolas, um total de 12 professores entrevistados para essa categoria profissional. Após o trabalho de campo, houve uma mudança no número final dos participantes, pois uma das escolas não tinha em seu atual quadro de atuação o profissional analista educacional. Por isso, para essa categoria, apenas 5 foram ouvidos, contabilizando um quantitativo de 29 participantes.

Quanto ao território eleito para a realização deste estudo, foram selecionadas 6 escolas, sendo 3 localizadas no município de São Lourenço da Mata e 3 em Camaragibe, ambos os municípios inseridos na Gerência Regional de Educação (GRE) Metropolitana Sul, no estado de Pernambuco. O recorte espacial ou local de investigação pode ser justificado por se tratar de realidades educacionais que fazem parte da RMR, que é tomada como referência para as demais localidades territoriais e é onde se esperam maiores fiscalizações, ação do poder público, investimentos e mobilização social, entre outros aspectos; ou seja, é um lugar com bastante visibilidade, cujos olhares possuem interesses diversos. Mas, no caso desses dois municípios, a realidade atual ainda está aquém desse saldo, pois contam com poucos estudos desenvolvidos, principalmente no que tange à temática em questão.

Reafirmamos ainda que o *locus* definido para o desenvolvimento da pesquisa foi favorável e relevante por se tratar de espaços que detêm poucos estudos realizados em seu interior, o que requer maiores investigações, observação e interesse acadêmico-científico. Tal escolha também foi significativa por se tratar de uma área próxima de minha moradia e do meu local de trabalho, características que facilitaram muito a acessibilidade e logística para a coleta dos dados. Diante do exposto, foram esses os critérios usados na seleção e determinação do campo da pesquisa. Logo, optamos por focar nossas investigações na RMR e não na capital do estado, porque Recife é uma região muito rica quando falamos em estudos acadêmico-científicos, com um quantitativo significativo de produções já consolidadas.

Sobre os municípios delimitados, fizemos uma breve caracterização deles para melhor situar o leitor acerca do nosso espaço de estudo. O primeiro município foi São Lourenço da Mata, que é uma cidade de Pernambuco. Seus habitantes se chamam são-lourencenses. O município se estende em uma área territorial de 264,190 km² e conta com 114 910 habitantes no IBGE (2023). A densidade demográfica é de 392,57 habitantes por km² no território do município e com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,653.

Vizinho dos municípios de Camaragibe, Abreu e Lima e Moreno, São Lourenço da Mata se situa a 5 km ao Norte-Oeste de Camaragibe. Situado a 35 metros de altitude, São Lourenço da Mata tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 8° 0' 13" Sul, Longitude: 35° 1' 17" Oeste. São Lourenço da Mata está inserida na mesorregião metropolitana de Recife e microrregião de Recife. O prefeito atual de São Lourenço da Mata se chama Vinícius Labanca.

Sobre Camaragibe, que também faz parte do estado de Pernambuco e pertence à RMR, destacamos que o município é a sexta cidade mais populosa da região (atrás de Recife, Olinda, Jaboatão dos Guararapes, Paulista e Cabo de Santo Agostinho) e a oitava de Pernambuco. O município de Camaragibe fica localizado na latitude -8.02351 de longitude -34.9782 e sua área total é dividida em 30 bairros. Camaragibe está localizada a 18 km do Aeroporto Internacional do Recife/Guararapes - Gilberto Freyre.

Camaragibe significa "rio dos camarás" (camará: a planta, y: rio, pe: em). Seu território tem 51,321 km² e sua população é de aproximadamente 159.945 habitantes (IBGE, 2023), o que traz a densidade demográfica de 2.818,46 habitantes por km², conforme o censo de 2010 do IBGE. Sobre o IDHM do município, este é de 0,692, conforme o censo de 2010 do IBGE. Quem nasce em Camaragibe se chama camaragibense. Atualmente o município é administrado por Diego Cabral, prefeito eleito em 2024.

No que tange à escolha das escolas, o critério-base de nossa opção e referência foi selecionar as escolas com o maior resultado médio e o menor do SAEPE no ano de 2021 e serem escolas de ensino médio. O SAEPE é o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, ele permite avaliar a educação em um contexto de larga escala (dimensão pernambucana). O nosso objetivo em selecionar escolas com realidades e contextos diferentes (ranque nas avaliações) se deu na intenção de avaliar se essas divergências de contexto eram ou não importantes para diferenciar os achados e traduções da política nessas escolas-campo.

Em relação às escolas selecionadas em São Lourenço da Mata, tivemos:

- **Escola 1:** Com maior resultado no SAEPE de 2021 – Escola Técnica Estadual (ETE) integral, apresentando 75% de acertos em língua portuguesa e 60% em matemática.
- **Escola 2:** Com resultado mediano no SAEPE 2021 – Escola Estadual Regular, apresentando 51% de acertos em língua portuguesa e 35% em matemática.
- **Escola 3:** Com menor resultado no SAEPE 2021 – Escola Estadual Regular, apresentando 46% de acertos em língua portuguesa e 31% em matemática.

As figuras 2 e 3, a seguir, representam os dados de todas as escolas estaduais de ensino médio do município de São Lourenço da Mata, no ano em questão.

Figura 2 – Resultado do SAEPE na prova de língua portuguesa das escolas de São Lourenço da Mata

ESCOLA	ACERTO TOTAL	H 01 (%)	H 02 (%)	H 03 (%)	H 04 (%)	H 05 (%)	H 06 (%)	H 07 (%)	H 08 (%)
ESCOLA 10 DE AGOSTO	51%	63	80	33	81	39	70	48	85
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO CONDE COR...	54%	57	79	48	77	38	72	53	80
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO CONDE PER...	63%	68	88	47	92	50	78	60	84
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR...	50%	54	75	32	83	32	66	43	89
ESCOLA DONA LEONOR PORTO	48%	50	69	37	74	38	68	43	69
ESCOLA ESTADUAL DE MATRIZ DA LUZ	46%	44	74	31	74	35	71	55	75
ESCOLA TECNICA ESTADUAL GOVERNADOR EDUARDO C...	75%	80	92	59	92	65	87	76	89

Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco, 2022.

Figura 3 – Resultado do SAEPE na prova de matemática das escolas de São Lourenço da Mata

ESCOLA	ACERTO TOTAL	H 01 (%)	H 02 (%)	H 03 (%)	H 04 (%)	H 05 (%)	H 06 (%)	H 07 (%)	H 08 (%)
ESCOLA 10 DE AGOSTO	35%	30	20	22	26	21	39	87	46
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO CONDE COR...	37%	25	25	26	22	28	36	88	51
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO CONDE PER...	41%	43	29	29	33	27	52	94	57
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR...	32%	32	30	19	25	20	36	78	47
ESCOLA DONA LEONOR PORTO	31%	24	21	24	18	18	45	79	35
ESCOLA ESTADUAL DE MATRIZ DA LUZ	31%	23	19	21	28	23	26	86	58
ESCOLA TECNICA ESTADUAL GOVERNADOR EDUARDO C...	60%	54	47	73	51	38	74	96	54

Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco, 2022.

A respeito das escolas selecionadas em Camaragibe, temos:

- **Escola 4:** Com maior resultado no SAEPE de 2021 – Escola Técnica Estadual (ETE) integral, apresentando 71% de acertos em língua portuguesa e 48% em matemática.
- **Escola 5:** Com resultado médio no SAEPE 2021 – Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), semi-integral, apresentando 55% de acertos em língua portuguesa e 35% em matemática.
- **Escola 6:** Com menor resultado no SAEPE 2021 – Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), semi-integral, apresentando 47% de acertos em língua portuguesa e 29% em matemática.

As figuras 4 e 5 nos mostram os dados de todas as escolas estaduais de nível médio do município.

Figura 4 – Resultado do SAEPE na prova de língua portuguesa das escolas de Camaragibe

ESCOLA	ACERTO TOTAL	H 01 (%)	H 02 (%)	H 03 (%)	H 04 (%)	H 05 (%)	H 06 (%)	H 07 (%)	H 08 (%)
ESCOLA ANTONIO CORREIA DE ARAUJO	47%	54	69	24	76	38	69	36	78
ESCOLA CONSELHEIRO SAMUEL MAC DOWELL	60%	65	84	49	84	44	76	55	88
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO DEPUTADO ...	63%	72	92	51	85	45	82	62	90
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR...	53%	55	80	39	78	37	69	51	81
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR...	57%	70	81	39	84	39	73	48	82
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO TITO PEREIR...	60%	65	85	44	88	46	77	55	87
ESCOLA FRANCISCO DE PAULA CORREIA DE ARAUJO	48%	51	75	45	77	34	65	46	78
ESCOLA FREI CANECA	55%	60	78	45	89	41	71	53	81
ESCOLA MAJOR LELIO	46%	54	78	52	70	35	63	44	74
ESCOLA MARIA DA CONCEICAO DO REGO B LACERDA	51%	54	75	33	79	34	70	54	83
ESCOLA MINISTRO JARBAS PASSARINHO	57%	61	80	52	83	47	75	56	77
ESCOLA PROFESSOR NELSON CHAVES	46%	45	65	34	71	36	54	38	73
ESCOLA SANTA SOFIA	52%	53	80	43	82	38	68	48	82
ESCOLA TECNICA ESTADUAL ALCIDES DO NASCIMENTO ...	71%	80	95	56	92	52	93	79	92
ESCOLA TORQUATO DE CASTRO	45%	50	70	43	75	31	61	43	74
ESCOLA VALE DAS PEDREIRAS	59%	61	96	57	74	48	74	57	83

Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco, 2023.

Figura 5 – Resultado do SAEPE na prova de matemática das escolas de Camaragibe

ESCOLA	ACERTO TOTAL	H 01 (%)	H 02 (%)	H 03 (%)	H 04 (%)	H 05 (%)	H 06 (%)	H 07 (%)	H 08 (%)
ESCOLA ANTONIO CORREIA DE ARAUJO	29%	24	11	20	29	24	22	84	40
ESCOLA CONSELHEIRO SAMUEL MAC DOWELL	38%	36	27	37	34	28	51	91	55
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO DEPUTADO ...	39%	36	23	29	26	26	51	87	44
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR...	38%	25	19	25	28	24	44	94	47
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR...	38%	29	27	37	29	30	44	92	53
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO TITO PEREIR...	41%	35	40	35	38	28	55	91	50
ESCOLA FRANCISCO DE PAULA CORREIA DE ARAUJO	32%	20	30	28	31	23	45	79	42
ESCOLA FREI CANECA	35%	29	21	29	30	23	45	87	48
ESCOLA MAJOR LELIO	31%	30	19	19	26	30	44	74	33
ESCOLA MARIA DA CONCEICAO DO REGO B LACERDA	32%	19	17	20	26	20	49	86	48
ESCOLA MINISTRO JARBAS PASSARINHO	36%	29	29	24	27	24	45	88	49
ESCOLA PROFESSOR NELSON CHAVES	31%	20	24	25	23	14	41	79	32
ESCOLA SANTA SOFIA	33%	26	23	16	26	18	41	87	45
ESCOLA TECNICA ESTADUAL ALCIDES DO NASCIMENTO ...	48%	45	32	47	33	25	73	99	60
ESCOLA TORQUATO DE CASTRO	31%	18	25	18	20	16	45	93	45
ESCOLA VALE DAS PEDREIRAS	42%	26	39	35	35	43	57	96	43

Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco, 2023.

4.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A abordagem do ciclo de políticas é um método para a análise de políticas assim como a teoria da atuação, e ambas são entendidas como epistemetodologias, conforme aborda Mainardes (2020). Nossas análises se aportaram nessa base epistemetodológica supracitada. A epistemetodologia objetiva expressar a articulação existente entre as decisões epistemológicas e a metodologia da pesquisa. Logo, é caracterizada pela consistência e pela coerência interna; assim a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemetodológico mostram-se articulados e integrados. Ainda com base nesse autor, a epistemetodologia envolve a coerência entre as questões da pesquisa, seus objetivos, o referencial teórico, análise e interpretação dos dados, as conclusões e a argumentação, ou seja, é uma combinação entre todas essas dimensões.

De posse dessas informações, tivemos como base para análise e tratamento os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, que foram nosso principal instrumento para estabelecer nossas considerações finais e parâmetros de avaliação. Dentre os achados, podemos destacar as contribuições dos gestores, coordenadores pedagógicos ou educadores de apoio, analistas educacionais e de professores sobre as referidas interpretações e traduções da política em ação.

Os dados coletados em campo, via entrevista e questionário, foram categorizados e interpretados, isso porque ouvir os variados sujeitos envolvidos abarcou uma complexidade de informações, o que gerou similitudes, convergências e divergências. Esses dados foram tratados e analisados sob a luz de nossa base teórico-metodológica.

Para melhor entender nosso objeto de estudo, nós nos fundamentamos nas discussões e contribuições propostas pela abordagem do ciclo de políticas e pela teoria da atuação (já bem discutidas anteriormente). Conforme essas abordagens, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e que devem ser compreendidas. Assim sendo, a perspectiva obtida no campo permitiu uma análise mais completa da política, porque a analisou diretamente em sua dimensão prática, na zona de ação, mas, de igual modo, relacionando-a com os demais contextos e possibilidades, pois estes não são tomados de modo isolado ou estanque.

O motivo pelo qual demos ênfase aos três últimos contextos do ciclo de políticas (o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política) se deu porque esses são relacionados diretamente com o fazer na escola, sua dimensão prática, que é o foco de nossa pesquisa – muito embora todos os contextos sejam importantes e estejam

relacionados, os outros já foram enfocados por nós no nosso estudo do mestrado realizado em 2015.

A seguir, apresentamos as questões propostas por Mainardes (2006), com o objetivo de explicitar como os contextos do ciclo de políticas podem ser explorados. Essas questões foram de suma importância para a formulação de nosso roteiro de entrevistas, nortearam de igual modo a nossa ida ao campo e as nossas estratégias de ação.

- ***Para compreender o contexto da prática:***

- 1) Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2) Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado?
- 3) Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4) Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
- 5) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6) Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7) O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

- ***Para o contexto dos resultados/efeitos:***

- 1) Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?
- 2) Há consequências inesperadas? Quais?
- 3) Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?
- 4) Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?
- 5) O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?
- 6) Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

- ***E para o contexto da estratégia política:***

- 1) Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?
- 2) Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
- 3) As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas?
- 4) As estratégias delineadas são fundamentadas em referenciais teóricos consistentes?
- 5) Como tais estratégias poderiam ser disseminadas?
- 6) As estratégias delineadas consideram os aspectos macroestruturais?

A partir dessas questões propostas e levantadas nos três últimos contextos de análise, norteamos a elaboração do roteiro da nossa entrevista, pois tais indagações serviram de base para nos guiar em campo. A partir da relação dessas questões e perguntas norteadoras com as nossas questões criadas, podemos identificar e relacionar a NGP com as práticas das escolas observadas, ou seja, elas serviram tanto para a análise e avaliação dos dados como contribuíram para sua sistematização e categorização com as demais reflexões trazidas na teoria da atuação política e demais questionamentos da nossa base teórica, no intuito de entender e melhor compreender o universo dos nossos achados. Temos a seguir os roteiros das nossas entrevistas semiestruturadas, elaboradas a partir das questões estruturantes propostas por Mainardes (2006), as quais nos ajudaram a atingir os objetivos propostos, finalizar o estudo de campo e realizar o tratamento dos dados sob a luz de nossa teorização. Também trazemos o roteiro de nosso questionário social, visando caracterizar mais profundamente os atores entrevistados, conforme o nosso apêndice A.

Roteiro 1 de entrevista (para diretores escolares)

1. O que você acha do novo modelo de gestão da rede estadual, baseado no Programa de Modernização da Gestão Pública?
2. Como o atual modelo de gestão escolar da rede tem influenciado nas práticas escolares (formas de avaliação, financiamento, gerenciamento da unidade)?
3. Na sua opinião, quais as principais características do atual modelo de gestão escolar desenvolvido na rede de ensino de Pernambuco?

4. Você gosta do atual modelo de gestão escolar proposto pela rede estadual de Pernambuco?
5. Como essa política de gestão foi recebida?
6. Como está sendo vivenciada?
7. Quais são as principais exigências ou demandas que você deve cumprir em termos de responsabilização profissional, a partir desse modelo de gestão?
8. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como a gestão lida com elas?
9. Como os diretores interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado?
10. Há evidências de resistência: individual, coletiva?
11. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas, isso a nível de escola?
12. O tipo de Administração Pública que você se depara hoje na sua escola, que valores o orientam?
13. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Roteiro 2 de entrevista (para educadores de apoio)

1. O que você acha do novo modelo de gestão da rede estadual de Pernambuco, baseado no Programa de Modernização da Gestão Pública?
2. Como o atual modelo de gestão escolar da rede tem influenciado nas práticas escolares (formas de avaliação, fazer pedagógico, financiamento)?
3. Na sua opinião, quais as principais características do atual modelo de gestão escolar desenvolvido na rede de ensino de Pernambuco?
4. Você gosta do atual modelo de gestão escolar proposto pela rede estadual de ensino de Pernambuco?
5. Como essa política de gestão foi recebida?
6. Como está sendo vivenciada?
7. Quais são as principais exigências ou demandas que você deve cumprir em termos de responsabilização profissional, a partir desse modelo de gestão?

8. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os profissionais lidam com elas?
9. Como vocês (coordenadores pedagógicos) interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado?
10. Há evidências de resistência: individual, coletiva?
11. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
12. O tipo de Administração Pública que se você se depara hoje na sua escola, que valores o orientam?
13. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Roteiro 3 de entrevista (para analistas educacionais)

1. O que você acha do novo modelo de gestão da rede estadual de Pernambuco, baseado no Programa de Modernização da Gestão Pública?
2. Como o atual modelo de gestão escolar da rede tem influenciado nas práticas escolares (formas de avaliação, fazer pedagógico, financiamento etc.)?
3. Na sua opinião, quais as principais características do atual modelo de gestão escolar desenvolvido na rede de ensino de Pernambuco?
4. Você gosta do atual modelo de gestão escolar proposto pela rede estadual de ensino de Pernambuco?
5. Como essa política de gestão foi recebida?
6. Como está sendo vivenciada?
7. Quais são as principais exigências ou demandas que você deve cumprir em termos de responsabilização profissional, a partir desse modelo de gestão?
8. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os profissionais lidam com elas?
9. Como vocês (técnicos ou analistas) interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado?
10. Há evidências de resistência: individual, coletiva?

11. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas, isso a nível de escola?
12. O tipo de Administração Pública que se você se depara hoje na sua escola, que valores o orientam?
13. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Roteiro 4 de entrevista (para professores)

1. O que você acha desse novo modelo de gestão da rede estadual, baseado no Programa de Modernização da Gestão Pública?
2. Como o atual modelo de gestão escolar da rede tem influenciado nas práticas escolares, ou seja, no seu fazer docente?
3. Na sua opinião, quais as principais características do atual modelo de gestão escolar desenvolvido na rede de ensino de Pernambuco?
4. Você gosta do atual modelo de gestão escolar proposto pela rede estadual de Pernambuco?
5. Como essa política de gestão foi recebida?
6. Como está sendo vivenciada?
7. Quais são as principais exigências ou demandas que você deve cumprir em termos de responsabilização profissional, a partir desse modelo de gestão?
8. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os profissionais lidam com elas?
9. Como vocês (professores) interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado?
10. Há evidências de resistência: individual, coletiva?
11. Você tem autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas na implementação da política?
12. O tipo de Administração Pública que se você se depara hoje na sua escola, que valores o orientam?
13. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

5 A NOVA GESTÃO PÚBLICA NA GESTÃO ESCOLAR DE PERNAMBUCO

Nesta seção, dissertamos sobre alguns aspectos basilares para a compreensão da categoria teórica gestão escolar e, posteriormente, apresentamos a sistematização dos resultados obtidos e analisados da tese. Ressaltamos que as políticas formuladas na escala macro da gestão geram consequências importantes para a gestão de caráter mais localizado e que estas, muitas vezes, no chão da escola, são interpretadas de modo variado em relação ao que se propõe nos textos originais. Destacamos, não obstante, as perspectivas e possibilidades da nova estrutura organizacional da rede estadual de ensino de Pernambuco, que tem como base a gestão gerencial e por resultados e seus desafios sob a ótica dos atores escolares.

A intenção, pois, de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem se exacerbado ultimamente, configurando uma crescente investida da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar. Assim, apesar de importantes medidas pontuais, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de diretores, conselhos de escola etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada em formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente pautando-se no mundo dos negócios, com medidas como a “qualidade total”, o “empreendedorismo” ou a formação de gestores, capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses do capitalismo e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado (Paro, 2015, p. 104).

Assim sendo, Paro (2015) evidencia que essa mesma lógica tem predominado na concepção e no provimento do ofício de diretor escolar. No imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a submissão, a questão da direção é entendida como exercício do poder de uns sobre os outros. Por isso, destaca-se sempre a figura do diretor, do chefe, daquele que reúne em suas mãos os instrumentos para “mandar” em nome de quem detém o poder.

Portanto, as mudanças nas formas de gestão escolar que foram incorporadas na legislação educacional nas últimas décadas, no contexto de redefinição do papel do Estado no Brasil, têm como base de desenvolvimento a forma política do neoliberalismo chamada de Nova Gestão Pública. Tal como definem Dale e Gandin, “A maior mudança na forma do Estado é, sem dúvida, sua reformulação em uma forma mais parecida com o mercado, mais parecida com o mundo dos negócios, que nós chamamos mais amplamente de ‘nova gestão pública’” (Dale; Gandin, 2014, p. 7). Assim, as prerrogativas da NGP, nesse sentido, estão presentes em muito do que se vê e se segue nas realidades escolares e dizem respeito ao modelo de gestão

empresarial, cuja lógica se baseia na cultura dos resultados, da prestação de contas, responsabilização e *performance*, além de definir estratégias de flexibilização, privatização, descentralização e publicização (público não estatal).

Esse momento compreende uma agenda com estratégias políticas e econômicas voltadas à revalorização do mercado, que incluem a reformulação das relações do Estado com o setor privado, a adoção de novos modelos de gestão pública centrados na eficácia e na eficiência, assim como a redefinição dos direitos sociais (Afonso, 1998).

Com base nesse panorama, vamos à categoria gestão escolar. Iniciamos nossa discussão afirmando que esse tem sido um campo de estudo bastante emblemático na atualidade, sendo, portanto, alvo de muitas transformações provenientes das políticas públicas para a educação nacional, que também são diretamente atingidas e moldadas sob os primores da escala macro. O ato de gerir e a função dos dirigentes escolares são, portanto, alvos dessa nova roupagem de alterações e ressignificações.

Como pontua Cabral (2015), administrar, dirigir e gerir são práticas comuns nas atividades humanas, sendo essencial nos diferentes setores da sociedade. Nesse caso, a gestão de qualquer âmbito consiste numa área de interesse para as diferentes partes envolvidas. No contexto da gestão da instituição escolar, não é diferente, pois se trata de uma área vista com muito entusiasmo, cercada de discussões, investigações e significações. Isso porque a gestão de uma organização envolve muitos aspectos de atuação: o administrativo, o econômico, o pedagógico e também o social.

O emprego do termo gestão no contexto das ações educacionais data de um passado recente. Há algumas décadas, ouvíamos falar na administração da educação ou escolar e não em gestão. Com o passar dos tempos e com o surgimento de novas demandas para esse setor, esse conceito tomou maiores dimensões e substituiu a nomenclatura administrador ou diretor para o termo gestor.

De acordo com Luck (2011), o que de fato houve foi uma mudança de paradigma, fundamentada pela superação da administração educacional pela gestão educacional. Essa administração até então vigente, historicamente falando, foi marcada pela hierarquização e burocratização da época. Já com a mudança de nomenclatura, passou-se a inovar essa prática com a introdução e a orientação voltadas para outros princípios, como autonomia, descentralização, participação, horizontalidade, foco no coletivo, entre outras demandas.

A autora chama a atenção para o fato de que

[...] bons processos de gestão educacional se assentam sobre e dependem de cuidados de administração bem resolvidos, porém praticados a partir de pressupostos mais amplos e orientações mais dinâmicas, com objetivos mais significativos, do ponto de vista formativo, e devidamente contextualizados. A partir de processos assim orientados é possível ampliar horizontes e perspectivas de processos educacionais (Luck, 2011, p. 18).

Diante dessas considerações, falar sobre a gestão da educação e mais especificamente a gestão escolar requer pensar sobre os parâmetros pelos quais a agenda educacional tem sido configurada e reestabelecida, tal como a produção das políticas públicas voltadas para o setor, e como o papel do gestor tem sido repensado nos últimos anos, principalmente no que se refere às suas demandas, que agora estão intimamente ligadas às prerrogativas da Nova Gestão Pública.

Paro (2015) enfatiza a questão do diretor escolar enquanto educador ou gerente. Ao levar em consideração esse destaque, notamos que mais uma vez o papel do diretor ou gestor vem sendo alterado, vem adotando nossas habilidades e fins. Segundo esse autor, o diretor gerente consiste naquele sujeito cuja formação e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover a educação. Está muito preocupado com os conhecimentos e habilidades importados da gestão empresarial capitalista. Enquanto o diretor educador é dotado de outras habilidades, deve ter mediação administrativa e também se ocupar nas relações de coordenação do esforço humano coletivo.

Esse autor se afasta da ideia de um administrador escolar que seja mero gerente ao estilo da empresa mercantil, característica que também não enaltece. O administrador escolar não deve ser um capitão, mas um mediador e inovador. Ainda para esse autor, deseja-se um diretor cuja ação esteja articulada ao desenvolvimento de um ensino comprometido com a construção de personalidades humano-históricas e que seja a base da formação do cidadão; mas são as razões técnico-administrativas que nos convencem da necessidade do caráter dialógico-democrático das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor.

Em meio a esse debate, destacamos que, embora algumas coisas possam ser apreendidas pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo é o educando; na empresa, o alvo é o produto, o lucro. Portanto, as duas administrações são efetivamente opostas.

Ainda no que concerne à figura do diretor escolar, trata-se de questionar a atual situação em que este acaba, muitas vezes, constituindo-se mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder (Paro, 2015) e, assim, deixando de lado tantas outras demandas e peculiaridades presentes na escola, focado apenas no cumprimento dos resultados e metas a serem alcançadas.

Ainda sobre a categoria gestão escolar, Luck (2011) nos traz que a gestão escolar é referente à escola, ao ato de gerir esse espaço. Logo, a gestão escolar ou das instituições escolares diz respeito ao nível micro e local, volta-se para o gerenciamento das unidades de ensino que compõem o sistema de educação formal como um todo. Nesse processo, a realidade que estudamos abarcou o entendimento de como são sentidas e vivenciadas as alterações induzidas pela NGP na gestão das escolas estaduais de Pernambuco, de modo a analisar as formas de prestação de serviços, verificando o acolhimento, interpretações, traduções e atuação dos sujeitos envolvidos face às soluções reformistas sugeridas pela NGP na gestão local.

O que notamos é que, nos últimos anos, a gestão tem sido um mecanismo-chave tanto na reforma política quanto na reengenharia cultural no setor público de muitos países. Tem sido a forma principal de reconfigurar a estrutura e a cultura do serviço público. Ao fazer isso, introduz novas orientações, remodela relações de poder existentes e afeta como e onde as escolhas sobre as políticas sociais são feitas (Cabral, 2021). Assim, de acordo com Ball (2002), o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e, ao mesmo tempo, comprometido ou pessoalmente empenhado na organização.

Conforme afirma Ball (2001), a gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma força transformadora. Ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora e essas novas pedagogias invisíveis de gestão criam o espaço para mais controle sobre aquilo que é gerido. O que se pode notar é que atualmente a realidade da gestão escolar brasileira apresenta um precário equilíbrio entre a transposição dos conceitos, métodos e técnicas da administração empresarial para o contexto da escola, na tentativa de adequar-se ao novo modelo de gestão pública, e a necessidade de superação desses mesmos conceitos por meio do reconhecimento de que a educação é um ato social, político e democrático, assim se institui a política pública no espaço concreto da escola (Machado; Falsarella, 2020).

No contexto da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle, cabem aos gestores as demandas de atender às prerrogativas do capital, executar e cobrar as exigências vindas, geralmente, de cima para baixo. Através do cultivo da cultura empresarial, os gestores procuram delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins que elas postulam como desejáveis. As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são bem valorizadas. Novas formas de vigilância e automonitoramento são colocadas em prática, como, por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. Nesse sentido,

[...] a eficácia da gestão é atrelada, assim, aos exames de larga escala, em que o bom resultado do desempenho dos alunos passa a ser referência para a avaliação das escolas, sem se considerar a regionalidade e as especificidades de cada escola e de seu entorno (Machado; Falsarella, 2020, p. 383).

Muitos de nossos achados trazem essa representação; nas falas dos entrevistados, as atuações estão fortemente arraigadas na busca de atingir metas, cumprir tabelas, produzir estatísticas e quantificações muitas vezes incapazes de traduzir as realidades locais, gerando frequentemente resultados manipulados e uniformes.

A administração pública gerencial, que se dissemina dia após dia, sem maiores remorsos e sem freios nesse Brasil afora, tem adentrado o cenário da educação pública com a mesma amplitude. Assim, nessa nova administração pública, as ideias de profissionalização e formação de um serviço público competente ganharam nuances gerencialistas, sustentando o viés burocrático e gerencial. A padronização via gestão da qualidade é um processo relativamente rápido e focaliza primordialmente a melhoria da qualidade do serviço prestado, e com muita amplitude nos espaços escolares públicos, isso mediante a busca da qualidade total. A qualidade total é caracterizada pelo critério mercantil, qualidade essa baseada na eficiência, produtividade, *accountability*, competências, competitividade e satisfação do cliente, diferentemente da qualidade social, que se fundamenta na qualidade enquanto direito (Gentili, 1998).

Outro requisito da NGP para a educação é a necessidade de prestar contas. Prestar contas, então, seria a busca por transparência e a questão da visibilidade. O prestar contas está intimamente ligado ao fato de ver os objetivos efetivamente realizados. Por esses motivos, há tanta cobrança do poder público no que tange à avaliação por resultados, sendo uma marca crescente na realidade das escolas e universidades brasileiras (Trosa, 2001). No caso das escolas estaduais, essa preocupação é altamente visível, tanto nos textos enviados pelo governo estadual e GREs como também na fala dos entrevistados a partir de suas vivências. Prestar contas não é

nada extraordinário ou algo errado, o que não podemos defender é que esse mecanismo seja de punição. Que os funcionários possam prestar contas em termos quantitativos e qualitativos, mas sem medo de censura e retaliação (Trosa, 2001).

Esse marco já indica as consequências no futuro e remetia a certas concepções da Nova Gestão Pública e de algumas de suas mais conhecidas apropriações no âmbito da administração escolar, como é o caso do conceito de liderança (forte, boa, ativa) oriunda da gestão privada, consideradas de tipo racional, eficaz e eficiente.

A presença do diretor como a autoridade responsável pelos resultados da gestão, principalmente por meio de avaliação externa e de prestação de contas (*accountability*), combina com os postulados da Nova Gestão Pública, cuja lógica é a de que, sendo adequado para a empresa, é também para toda a administração pública; combina também com as orientações gerencialistas de tipo empresarial, pautadas nos modelos de governação e em técnicas de gestão que garantam o alcance dos mais elevados padrões de eficácia e eficiência, de competitividade e atratividade, de inovação e diferenciação das escolas (Lima, 2013).

Mediante esses aportes, ressaltamos, conforme sublinha Paro (2015), que é preciso novas alternativas de administração da escola básica, que contemplem maneiras de conceber a direção escolar que transcendam a forma usual de concentrá-la nas mãos de apenas um indivíduo que se constitui o chefe geral de todos. Pois,

[...] diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos, tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico, e que se fundamente nos avanços da Pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios (Paro, 2015, p. 120).

Assim sendo,

[...] qualquer que seja o caminho que venham a tomar as políticas públicas dirigidas à superação da atual escola básica, há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua singularidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política (Paro, 2015, p. 120).

Segundo Oliveira (2019), muitas são as mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil. Essas mudanças começaram a partir da redefinição do papel do Estado e da gestão escolar na legislação educacional no Brasil nas últimas décadas. Essas inovações nos normativos legais provocam uma ruptura no princípio da gestão

democrática, instituído na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com a ascensão de um modelo de gestão escolar centrado na eficácia e na eficiência, com fundamento na NGP.

Os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Constatase, portanto, um recuo na autonomia das organizações e dos atores escolares, e isso pode ser reforçado em nosso trabalho de campo, quando de posse dos dados fomos sistematizá-los e analisá-los. Na fala a seguir, temos uma representação bem pertinente dessa realidade supracitada quando o entrevistado é indagado sobre a existência de autonomia no espaço escolar em meio à vigência do modelo de gestão escolar por resultados. Ele nos afirma:

Autonomia, não. Mas há oportunidades de conversar nas reuniões pedagógicas com a gestão escolar, verificando os gráficos estatísticos dos simulados (GRE) ou os resultados de cada bimestre, exibindo a real situação das turmas (positivo ou negativo), e na ocasião temos oportunidades de expressar nossas opiniões e insatisfações e fazer um plano de ação para alcançar as metas estabelecidas (PROFESSOR - ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Esses mecanismos emergem, portanto, em um contexto predominantemente neoliberal, cuja base ideológica prega a meritocracia, competência, responsabilização, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, tais reformas que se pautaram nos fundamentos da Nova Gestão Pública, com o argumento da racionalização da gestão pública, contribuíram para a diminuição da concepção de direito e da concepção de público (Oliveira, 2015).

O modelo de gestão das nossas escolas identifica-se com uma representação teórica mecanicista e burocrática, focalizada nos meios e em busca da solução ótima (eficácia), que resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, o que Lima (2013) denomina de hiperburocratização, em detrimento da autonomia pedagógica (Oliveira, 2019).

Nesse processo, não só no Brasil como em outros países, a Nova Gestão Pública vai sendo assimilada pelos gestores da educação pública, em busca de um Estado supostamente eficiente e dinâmico, com ênfase em mais resultados com menos emprego de recursos. No contexto escolar, “essas orientações vão sendo assumidas como estratégias objetivas e pragmáticas que se apresentam não como forma de responder aos problemas, mas como a única resposta possível” (Oliveira, 2017, p. 725).

Os elementos associados à Nova Gestão Pública ganham espaço na educação, com base na ideia de que o privado é o padrão referencial de qualidade para a escola, contudo precisamos

avancar nesse debate, mostrando as implicações desses elementos para as políticas e gestão educacional e que nem sempre esse discurso propagado é fidedigno.

Como destaca Oliveira (2019), apesar de o capitalismo continuar dominando como antes e com necessidade de garantir as suas condições de existência, o lugar e a força dos Estados nacionais, mesmo que amplamente alterados, continuam a ser um agente importante no cenário das políticas educacionais. No contexto de aceleração da globalização econômica, a agenda neoliberal tem orientado as políticas educacionais, e as reformas gerencialistas da educação pública têm produzido impactos variados e apropriações diversas nos diferentes países e, consequentemente, provocado mudanças nos normativos legais, no que se refere à gestão escolar.

Nesse sentido, cabe ao Estado a função de regular a ação educativa, por meio de novos processos de *accountability* e de avaliação externa, via testes standardizados ou mediante cumprimento de metas e responsabilização pelos resultados, coincidentes com a lógica da Nova Gestão Pública, assentada nos critérios de eficiência e de eficácia, da gestão privada de tipo empresarial (Oliveira, 2019).

Feitas essas considerações, pode-se afirmar que, no contexto de extensão e influência da ordenação neoliberal, em decorrência da redefinição do papel do Estado e, especialmente, das orientações advindas dos postulados da NGP nas políticas educacionais, utilizando os termos de Lima (2013), há uma ruptura no princípio da gestão democrática, com especificidades próprias do contexto nacional, com a ascensão de um modelo de gestão das escolas centrado na eficácia e na eficiência.

Diante do exposto, entende-se que a participação nas decisões é uma dimensão essencial da gestão democrática, de modo a criar espaços e tempos organizacionais coletivos, de diálogo e deliberação nas escolas; que não pode deixar de ser reivindicada, debatida e analisada, por exemplo, por meio de estudos empíricos, e deve ser associada a um projeto político de sociedade democrática, capaz de fazer frente à lógica gerencial que vem se afirmando e promovendo contradições, disputas e desafios de construção de novas relações e mecanismos democráticos na educação (Oliveira, 2019).

Em geral, identifica-se que os sistemas de ensino adotam uma postura administrativa, de cima para baixo, nas escolas, impondo-lhes ações e operações que poderiam ser decididas, com maior proveito e melhores resultados, por elas mesmas. Propõem “autoritariamente” processos participativos de decisão, sem, no entanto, promoverem essa participação em seu próprio contexto e na definição de políticas educacionais; em seus programas de ação, em vez de políticas e diretrizes amplas, definem ações específicas e limitadas em escopo a serem

executadas pela escola. Em vista disso, portanto, prejudicam até mesmo as políticas educacionais que pretenderam e deveriam promover, como seria próprio. Além disso, retiram da escola o direito e o dever de autoria sobre suas ações e respectivos resultados (Luck, 2011, p. 51).

5.1 O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO: PRESSUPOSTOS E REFLEXÕES

Desde os anos de 1990, sob a égide da ordenação neoliberal, o princípio da eficiência vem se afirmando na administração pública e, também, na educação brasileira. Nesse sentido, afirma Frigotto (2011, p. 245): “[...] é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados, balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências”. Essa realidade permitiu a flexibilização das relações entre a iniciativa privada e o poder público, a partir da inserção de práticas gerenciais advindas de modelos privatistas, considerados, nessa perspectiva, mais eficientes e ágeis (Adrião; Bezerra, 2013).

Justifica-se essa lógica “eficientista”, segundo Oliveira (2015, p. 642), por critérios de justiça baseados no mérito individual, “que repousa sobre uma perspectiva homogênea e padronizada de avaliação para fundamentar uma distribuição diferenciada”.

A esse respeito, Oliveira (2015) destaca que as práticas gerenciais manifestam-se, portanto, na responsabilização dos gestores escolares e dos professores pelos resultados da avaliação externa, na premiação pelo sucesso da escola, no estímulo às parcerias entre as escolas e os setores privados, que disputam recursos públicos, entre outros, como forma moderna de participar da melhoria da qualidade do ensino público, no sentido de contribuir para o aumento da eficácia e da eficiência da escola, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

O Modelo Todos por Pernambuco, a partir de sua implementação, introduziu novos paradigmas para o processo de planejamento estratégico do Estado: primeiramente, ao entender que a definição da estratégia precede a ação, selecionou e disseminou intensamente um conjunto de objetivos a serem perseguidos ao longo da gestão, orientando, de forma sinérgica, a ação de todo o governo, invertendo a lógica de planejamento até então vigente na máquina pública, que se baseava em planos estratégicos desenvolvidos isoladamente pelos órgãos e depois agrupados. Em paralelo, reaproximou as atividades de Planejamento e Orçamento, alinhando dinamicamente os instrumentos formais de planejamento que antes não guardavam sintonia e

também rotinizou, na máquina pública, um conjunto de tarefas e procedimentos para cada uma das etapas do Ciclo de Gestão de Políticas Públicas (formulação, implementação, monitoramento e avaliação), rotinas essas que são trabalhadas e acompanhadas *pari-passu* pelo governo (Pernambuco, 2015).

Implantado desde março de 2008, o Modelo Todos por Pernambuco trouxe à gestão pública no estado um conjunto de novas rotinas e práticas, que, tendo sido estabelecidas e internalizadas, vêm sendo rigorosamente cumpridas, desde então, por toda a máquina pública, elevando a eficiência, a eficácia e a efetividade da ação do governo e, conseqüentemente, trazendo resultados para a sociedade. Assim, o modelo vem organizando as iniciativas do governo para estruturar as atividades de suporte e apoio ao processo gerencial em todo o ciclo, que vai do diagnóstico às correções de curso (Pernambuco, 2015).

Tendo havido o cuidado de primeiramente implantar, depurar e consolidar as novas práticas para depois oficializá-las em um arcabouço legal, em setembro de 2009 foi promulgada a Lei Complementar 141, que instituiu oficialmente o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo no Estado, sendo composto pelos Sistemas de Controle Social (CEDES, Comitês de Articulação Regional, Comitês de Articulação Municipal), de Planejamento e Gestão, de Gestão Administrativa e de Controle Interno, todos funcionando em Rede, além do Núcleo Integrado de Gestão, responsável pela condução do modelo (Pernambuco, 2015). A partir dos resultados alcançados com a sua implantação, podemos afirmar que o modelo representou, para o estado, um passo fundamental para ampliar a capacidade de fomentar o desenvolvimento.

Com base nas considerações até então feitas, no que diz respeito ao caso de Pernambuco, nosso foco de estudo, trazemos a discussão da implantação desse modelo de gestão na rede estadual de ensino, que é o modelo de gestão por resultados, tendo como marco inicial as eleições de 2006, conforme Silva (2013), quando Eduardo Campos (PSB) foi eleito governador de Pernambuco. Foi, portanto, esse governo que trouxe e implantou em 2008 o programa no estado, cujo foco está nos resultados, o que na área de educação significou, de acordo com o seu discurso, o meio mais eficaz para se alcançar melhores indicadores, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo, no qual todos tenham o direito de aprender e evoluir (Governo de Pernambuco, 2008).

O Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME), chegou em Pernambuco e foi implantado com a missão de assegurar, por meio de uma política de estado, a educação pública de qualidade, medida a partir dos resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno pautada nos princípios de inclusão e cidadania (Pernambuco, 2008). Não podemos negar que, em termos estatísticos, nosso estado

avançou muito e teve destaque em escala nacional no que tange à educação, acesso e permanência de estudantes, educação em tempo integral e certa visibilidade nos resultados das avaliações externas no período em questão.

Esse princípio, que cobra resultados e se mantém a partir deles, é tido como muito eficaz e incentivador para os profissionais que vivem no dia a dia da escola, para trabalharem de forma agregadora e com mais entusiasmo, uma vez que uma política de incentivos também foi pensada para esses trabalhadores. Diante dessas circunstâncias, o programa conta com o engajamento de todos (pais, professores, estudantes, sociedade civil, iniciativa privada) para juntos ao poder público superar os desafios e elevar os índices educacionais no território pernambucano (Pernambuco, 2008).

Assim, o programa está focado na melhoria dos indicadores educacionais do estado, trabalhando a gestão por resultados, sobretudo, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), nos quais o governo definiu metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação (GREs). Damos destaque também para a importância do IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco), que é um índice criado pela Secretaria de Educação do Estado, composto pela combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar para avaliar o desempenho dos alunos da rede. Vale ressaltar que, mesmo depois de mais de 15 anos de sua implantação, o programa atualmente se mantém firme e forte, e podemos afirmar isso pelos dados obtidos durante a realização do nosso trabalho de campo.

Portanto, o PMGP-ME é um programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais estaduais, a partir da gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar nas unidades de ensino a cultura da democracia e da participação popular, baseado em diagnóstico, planejamento e gestão. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Ainda nesse esquema de organização, o programa tem a meta por escola, que consiste em um indicador objetivo estabelecido pela Secretaria de Educação e que representa o desafio proposto para cada escola na busca da melhoria dos resultados do estado.

Em meio a esse processo de modernização de gestão, ressaltamos que essas metas foram estabelecidas e pactuadas a partir da realidade vivida por cada escola, tendo como desafio melhorar em relação a elas mesmas (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2022). Mesmo diante de uma nova configuração política e partidária, com a vitória da governadora e vice-governadora, respectivamente, Raquel Lyra (PSDB) e Priscila Krause (CIDADANIA), nas

eleições de 2022, Pernambuco segue, atualmente, dando continuidade às propostas e os programas voltados para o cenário da política educacional, logo seguimos sem maiores transformações. A política de gestão para resultados segue ilesa e ganhando cada vez mais defensores, mesmo diante de quase vinte anos de sua implementação e diante de três gestões estaduais diferentes.

Partindo dessa lógica, o papel da Secretaria de Educação é o de formular e coordenar a implementação das políticas, apoiando as escolas no desenvolvimento de seu projeto pedagógico e avaliando os resultados obtidos, para verificar se os direitos dos estudantes estão sendo respeitados. Para assegurar o cumprimento do termo e desenvolver ações de intervenção para subsidiar as escolas, foi implantado o sistema de monitoramento nas escolas estaduais (Governo de Pernambuco, 2008).

O monitoramento tem como objetivo alcançar as metas estabelecidas para as escolas, já a avaliação da aprendizagem dos alunos afere se os resultados obtidos se encontram em consonância com as metas estabelecidas. Esse monitoramento é realizado através de um conjunto de atividades gerenciais focadas no desenvolvimento dos processos-meios, que interferem na melhoria da aprendizagem dos estudantes (Pernambuco, 2008). Assim sendo, como destaca Trosa (2001), a responsabilidade é abordada tanto no sentido da obrigação de prestar contas quanto no sentimento positivo de se sentir responsável pela prestação do melhor serviço ao cidadão. A responsabilidade traça, portanto, uma concepção baseada na busca do culpado e na capacidade de censurar. No trecho a seguir, podemos constatar essa realidade representada na fala do entrevistado 1 quando foi questionado sobre o que ele acha do modelo de gestão por resultados, vigente na rede estadual de ensino de Pernambuco. Vejamos na íntegra a sua fala:

[...] não é um bom modelo de gestão, pois, o mesmo sufoca e sacrifica os profissionais de matemática e língua portuguesa em suas práticas pedagógicas para trabalhar sob pressão de uma política educacional que gere resultados positivos, em troca de um 14º salário (Política de bonificação, ao invés de um aumento de salário fixo) caso atinja as metas esperadas. Em contrapartida muitas escolas não atingem as metas esperadas, não recebem o 14º salário e a partir disso geram os conflitos nas escolas procurando os culpados (PROFESSOR – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

O sistema de monitoramento e avaliação das unidades escolares é realizado mensalmente, visando assegurar o cumprimento dos indicadores e o atendimento das metas pactuadas no Termo de Compromisso acordado com cada escola. Esse Termo de Compromisso foi implantado em 2008, seu principal objetivo é estabelecer as metas pactuadas com cada unidade e tem por finalidade promover a melhoria dos indicadores educacionais através da

efetivação da proposta pedagógica. Assim, são monitoradas as metas do IDEB, SAEPE, distorção idade-série, índice de aprovação e abandono. Para dar conta dessa demanda, existem os técnicos ou analistas educacionais (pedagogos) para implantar o sistema de monitoramento da gestão escolar (Pernambuco, 2007).

A avaliação do desempenho dos alunos é medida a partir do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), realizado anualmente, com a possibilidade de acompanhamento do desempenho dos alunos, bem como a definição de estratégias adequadas para promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Pernambuco, 2007). Na prática, quando essas metas não são alcançadas, se faz de tudo para se atingir, com revisão de planejamento, novas estratégias didáticas, reuniões, simulados, até se chegar no objetivo desejado. Toda essa engrenagem é justificada pela busca da qualidade total e, para isso, há o incentivo aos envolvidos com os programas de bonificação.

Sobre essa política de bônus, destacamos o que é o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e quem o ganha. O BDE é o incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. A unidade que alcançar 50% da meta recebe a metade do bônus e a partir daí é considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2014).

Assim, as unidades escolares que alcançam as suas metas ganham incentivos na remuneração de todos os profissionais da escola, correspondente a um 14º salário. Já as que tiverem desempenho insuficiente têm o apoio técnico da Secretaria de Educação para traçar novas estratégias e chegar no resultado desejado (Governo de Pernambuco, 2007). O valor da bonificação varia de acordo com o percentual da meta atingido pela escola, levando em conta o salário base do servidor e o tempo de serviço na unidade (Governo de Pernambuco, 2015).

Como se pode notar, muitos são os fundamentos e pressupostos absorvidos da NGP na educação pernambucana. É notório o quanto seus princípios estão em consonância com a nova forma de gerir e manter o serviço público em nosso estado, principalmente na escola, local de produção e reprodução social, formado por atores diversos, cuja ideologia e atuação podem variar em face às deliberações então defendidas.

Em meio a esse contexto de deliberações, observamos, então, que a educação em nosso estado vem sendo altamente influenciada por essas normativas e que elas têm sido majoritárias na produção dos textos oficiais, com especial atenção para o contexto da gestão escolar, nosso objeto de investigação. Logo, não podemos falar no modelo de gestão atual sem remeter aos enunciados e ditames da NGP e do gerencialismo. Não adentraremos em maiores discussões teóricas sobre o PMGP-ME, pois em nossa dissertação já fazemos com bastante persuasão.

Dessa forma, por este se tratar de um estudo que deu continuidade à nossa produção do mestrado, seria redundante fazer tal retrospectiva, assim, para mais esclarecimentos, ver Cabral (2015).

Portanto, seguindo essa linha de discussão e confronto é que nossa tese se materializa. No intuito de perceber, entender, caracterizar e refletir, a partir das vozes e atuações dos atores escolares (atores esses que fazem a política de fato acontecer), a política de gestão escolar vigente na rede estadual de ensino de Pernambuco. O trabalho de campo, a partir da utilização de questionários e entrevistas, foi nosso ponto de partida e chegada para o levantamento e análise dos dados.

5.2 ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO POR RESULTADOS EM PERNAMBUCO: UM OLHAR A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS ATORES ESCOLARES

Emergir no cenário da prática foi muito enriquecedor, sem essa etapa seria impossível fazer as inferências necessárias que foram previamente determinadas. Somos gratos a todas e a todos os colaboradores que se disponibilizaram a nos ouvir e participar voluntariamente desta pesquisa de campo. Apesar das dificuldades e algumas limitações encontradas no período da coleta para chegar aos sujeitos da escola, conseguimos finalizar as entrevistas com todos os eleitos e selecionados. Embora tenhamos passado por várias resistências (rejeição por parte de alguns em participar das entrevistas, recusa para usar o gravador de voz), após nossa insistência, perseverança, inúmeras ligações telefônicas, tentativas pessoalmente e muito diálogo, conseguimos entrar nas escolas e assim coletar os dados necessários.

Passar por tais dificuldades nos fez pensar no porquê dessas recusas, por que de início alguns participantes se recusam em nos atender? Por que não quiseram falar e participar de nossa pesquisa científica? Porém, após altos e baixos e várias tentativas, conseguimos adentrar nas escolas e as coisas foram fluindo, acontecendo e tornando-se realidade. Acreditamos que muitas vezes fomos evitados pelo fato de que alguns profissionais têm medo de falar, de se expor, pois, às vezes, sentem-se pressionados, intimidados e o simples fato de nos contar sobre sua dinâmica de trabalho, rotina escolar e relação com os pares pode se tornar uma ameaça. Felizmente, tudo passou e deu certo, enfim, conseguimos coletar todos os dados e informações necessárias via campo.

Sobre a teoria definida, ressaltamos a relevância do conceito de atuação para o cumprimento de nossos objetivos, pois foi fundamental para complexificar as análises das interpretações que os atores escolares têm da atual política de gestão por resultados da rede

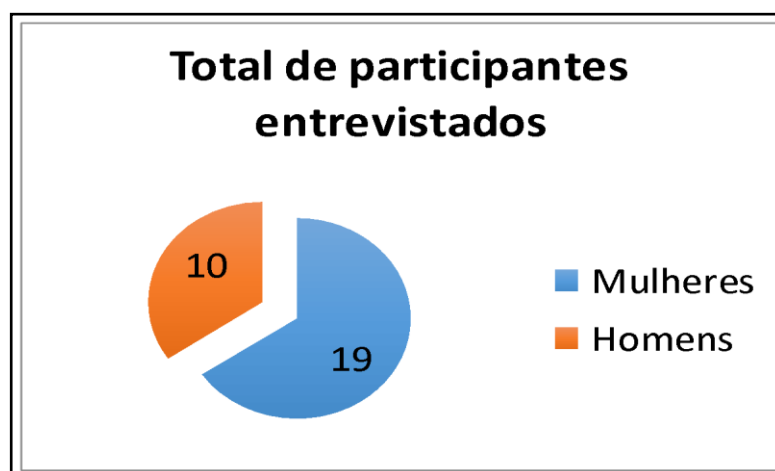
estadual de ensino de Pernambuco. Essa teoria privilegia as percepções dos indivíduos a respeito das possibilidades e dos limites de suas ações dentro das circunstâncias em que se encontram, sejam esses limites políticos, culturais e/ou econômicos, que circunscrevem um determinado contexto. Como destacam Gardin *et al.* (2020), o campo da análise de políticas educacionais se configura por diferentes abordagens teórico-conceituais e metodológicas que permitem diferentes olhares e compreensões sobre um objeto de pesquisa. Nosso estudo utilizou como lente teórico-metodológica o conceito de atuação, que nos permitiu compreender e analisar a política de forma dinâmica e complexa.

Para tanto, foi nosso objetivo usar concretamente o conceito de atuação e defender sua importância nos estudos sobre políticas educacionais, trazendo à tona a representação de como essa política está sendo vivenciada em Pernambuco, nosso território de observação, no que tange à gestão por resultados. Assim, apresentamos um estudo que analisa a atuação das práticas escolares no que diz respeito à política de gestão por resultados proposta pela política educacional instituída na rede escolar pública pernambucana.

Sobre os sujeitos entrevistados, a partir dos gráficos a seguir, temos uma sistematização para uma melhor e maior representatividade dos profissionais envolvidos e ouvidos, com uma classificação que inclui a sua faixa etária, gênero, tempo de serviço na rede estadual de ensino, tipo de vínculo empregatício, função atual na escola e grau de escolaridade, entre outros aspectos. Os dados do questionário foram importantes para trazer uma maior caracterização dos participantes, pois permitiu que conhecêssemos mais a realidade da rede de ensino a partir de alguns eixos observados, como, por exemplo, o tipo de contratação dos profissionais (origem do vínculo se efetivo ou temporário), nível de formação acadêmica, experiências de trabalho na rede, expectativas do trabalho com educação etc.

No gráfico 1, temos a representação do quantitativo dos participantes que foram entrevistados constituídos por gênero (homens e mulheres), que foi uma amostra totalizando 29 participantes. Foram 6 escolas selecionadas e 5 representantes de cada escola, sendo 1 gestor escolar, 1 coordenador ou educador de apoio, 1 analista educacional e 2 professores (português e matemática), ou seja, foram 4 categorias ouvidas. Contudo, uma escola não tinha o cargo de analista educacional, o que diminuiu um entrevistado dos 30 preestabelecidos.

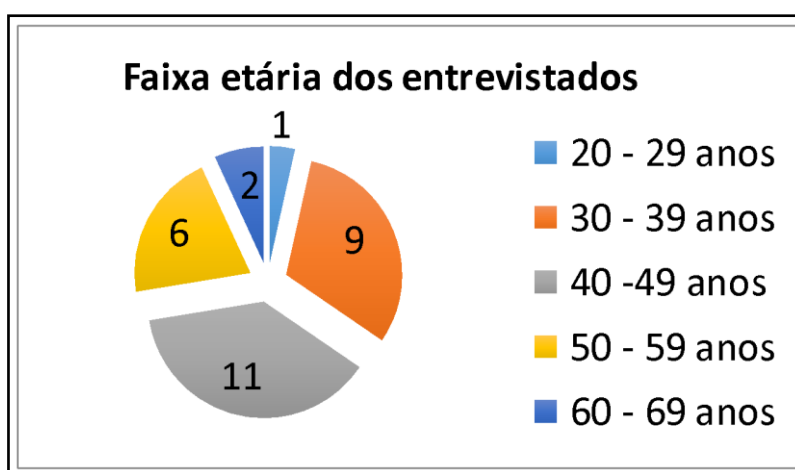
Gráfico 1 – Total de participantes entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme o gráfico 2, a seguir, podemos visualizar os dados referentes à faixa etária dos entrevistados. É notório que a maioria dos participantes possui entre 30 e 40 anos, o que significa que a maioria é profissional relativamente jovem e no ápice da carreira docente, ou seja, ainda viverá muitos anos de ensino e tem muito a contribuir com a rede estadual de educação.

Gráfico 2 – Faixa etária dos entrevistados

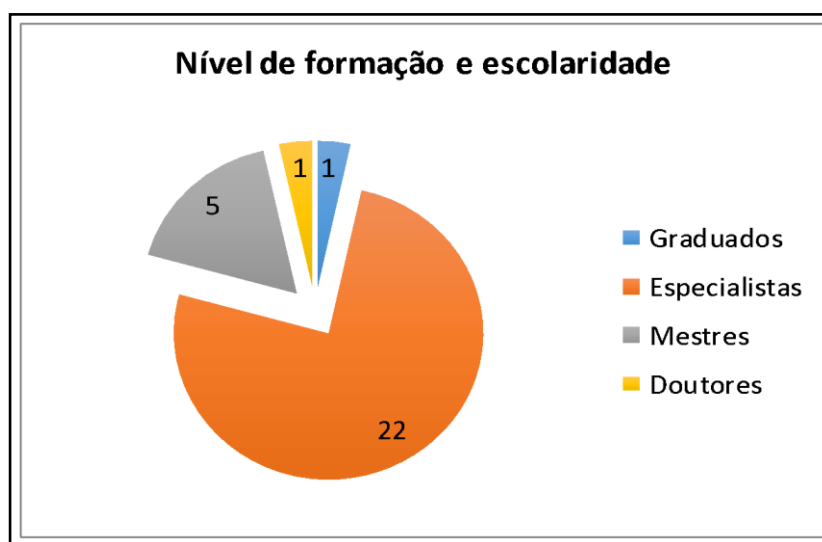


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No gráfico 3, que traz informações sobre a formação acadêmica inicial e complementar dos participantes, podemos notar que muitos dos sujeitos entrevistados possuem mais que a graduação, com destaque para a especialização e o mestrado, o que é bastante significativo, pois

quanto maior o nível de escolaridade e instrução, mais conhecemos e entendemos os nossos direitos. A formação complementar é de grande valia para a vida pessoal e profissional dos sujeitos, representa e sinaliza que os profissionais da rede estão em busca de aprimoramento e qualificação e que a pesquisa e o ensino são prioridades entre os que buscam tal formação e desenvolvimento científico-acadêmico.

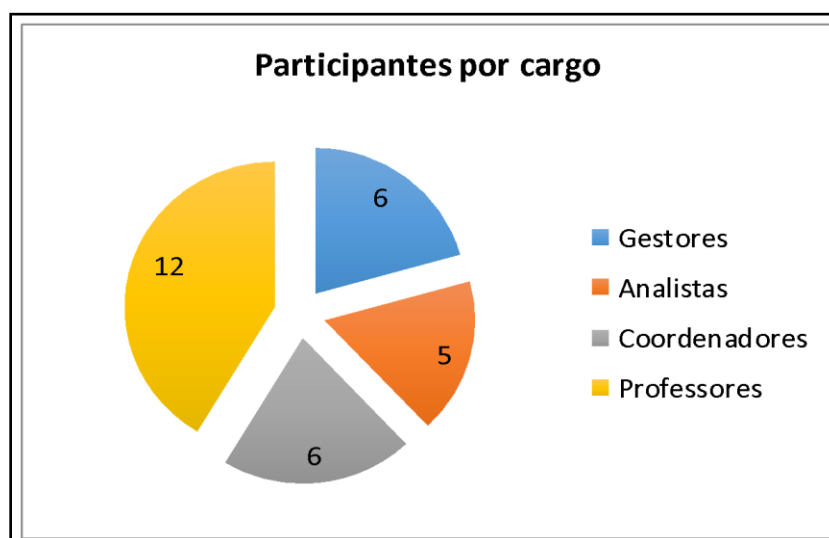
Gráfico 3 – Nível de formação e escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No gráfico 4, temos a representação das 4 categorias profissionais que participaram de nossa pesquisa: os gestores escolares, coordenadores pedagógicos ou educadores de apoio, analistas educacionais e os docentes. Com esse mapeamento, pudemos ouvir os variados profissionais da escola com o intuito de entender a fundo, a partir de diferentes óticas, o que eles pensam e como atuam mediante a vivência diária com a política de gestão por resultados da rede estadual de ensino de Pernambuco.

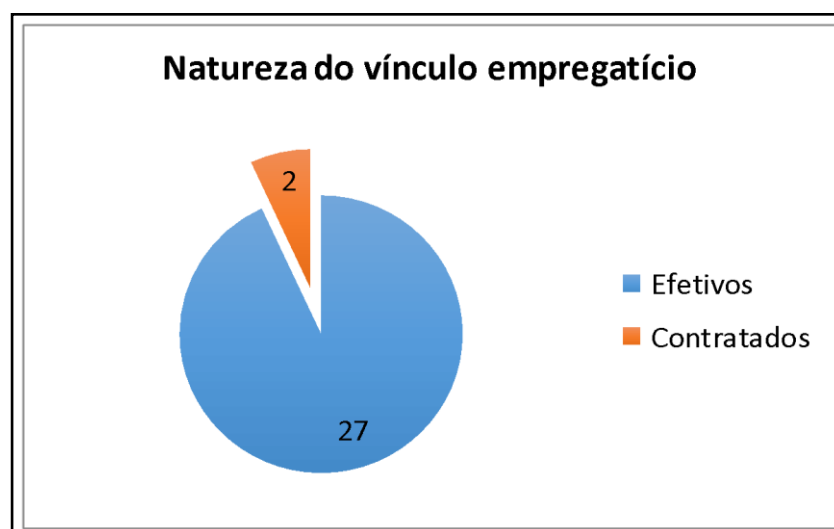
Gráfico 4 – Participantes por cargo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ainda sobre os profissionais participantes de nossa pesquisa, também registramos dados sobre o tipo de contrato ou vínculo que possuem na rede estadual de ensino pernambucana, conforme mostra o gráfico 5. Felizmente, quase todos são de caráter efetivo. Essa realidade é importante, porque, quando se dispõe de um quadro de trabalhadores, majoritariamente, concursados e permanentes, o fortalecimento e a luta por direitos ficam mais fáceis. Quando os profissionais são temporários e volantes, não há muita continuidade, disposição e participação cotidiana nas lutas advindas da educação, além do receio da dispensa das atividades.

Gráfico 5 – Natureza do vínculo empregatício



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No questionário, também foi perguntado se os sujeitos trabalham em mais de uma rede de ensino e o resultado nos mostrou que praticamente metade dos entrevistados tem a dupla jornada de trabalho, seja na rede particular, seja na rede municipal de ensino, como nos mostra o gráfico 6. Esse dado é uma informação relevante, pois mostra que muitos profissionais da escola ainda não possuem dedicação exclusiva em determinada rede de ensino e que se desdobram em dupla e tripla jornada em mais de uma escola. Logo, é possível perceber que o tempo na vida desses sujeitos é corrido e, em algumas circunstâncias, essa realidade se materializa em cansaço profissional, estresse diário e possíveis problemas com saúde mental.

Gráfico 6 – Trabalha em outra rede de ensino?

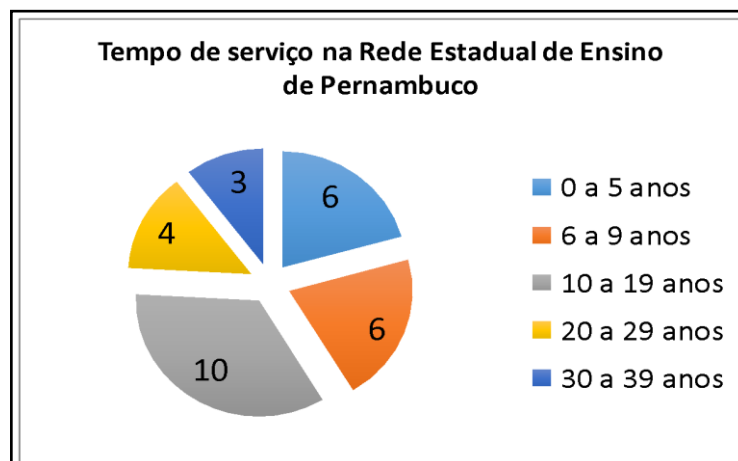


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Questionamos também sobre o tempo de serviço na rede estadual de ensino pernambucana, os resultados podem ser vistos no gráfico 7. Com base nas respostas dos entrevistados, podemos afirmar que o tempo de rede variou bastante, quase metade tem entre 6 a 19 anos de carreira; e os demais, estão no começo ou fim do serviço público.

Vale ressaltar que praticamente a maioria desses profissionais ainda possuem muitos anos de prestação de serviços, ou seja, vivenciarão por muito tempo os programas e projetos que chegam às escolas. E, como possuem papel crucial no fazer pedagógico e educacional, é relevante saber o tempo deles no serviço público.

Gráfico 7 – Tempo de serviço na rede estadual de ensino de Pernambuco



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por fim, tivemos a última pergunta em nosso questionário, que foi sobre a satisfação e o prazer de trabalhar na área de educação. Por unanimidade, todos os 29 entrevistados afirmaram gostar de atuar na educação, realidade que nos deixa otimistas em relação ao entusiasmo dos sujeitos escolares em estar trabalhando com o que gostam, apesar dos desafios da profissão. Portanto, todos os dados obtidos pela aplicação do questionário foram significativos para nós e serviram de base, apoio e contextualização às demais análises.

Dando continuidade à normatização e análise dos dados da pesquisa, prosseguimos para o caso das entrevistas. Nessa etapa do trabalho de campo, tivemos alguns desafios, principalmente em relação à participação e empenho de alguns sujeitos escolares no levantamento dos dados, pois dificultaram um pouco na questão de sua disponibilidade e cooperação, o que, conseqüentemente, nos fez concluir o estudo mais tardiamente. Houve casos em que tivemos que recorrer a mesma pessoa mais de quatro vezes para consolidar uma entrevista. Tivemos também muitos obstáculos em relação à gravação das entrevistas, pois a grande maioria não permitiu tal prática, sendo assim partimos para o registro escrito. Dentre os 29 entrevistados, apenas 4 permitiram a gravação. Apesar dessas adversidades, conseguimos superar e chegar ao objetivo.

No que tange às entrevistas semiestruturadas, constatamos que os atores das escolas investigadas possuem visões antagônicas sobre a política em questão, mas o sentimento de satisfação e vislumbre supera as expectativas de insatisfações e maiores resistências para a grande maioria dos participantes. No entanto, após a coleta e sistematização dos dados, percebemos que as maiores inferências e críticas estão presentes nas falas da classe docente.

Então, passamos a questionar o que motivaria esse fato. Quando paramos para refletir e compreender essa situação, acreditamos que tal realidade existe pelo fato de os professores serem os profissionais mais responsabilizados e cobrados nesse universo de metas e resultados, vivenciando uma rotina com acumulação de trabalho, precarização e produtividade exacerbada. Portanto, são os que se sentem mais cansados, oprimidos e prejudicados nesse contexto de quantificações, mediado por controle, batimentos de metas e fiscalizações.

Em campo, também constatamos que as pessoas não se sentiam seguras em falar, evitavam se expor ou relatar suas práticas escolares, talvez por terem medo de possíveis punições ou perseguições. Podemos afirmar que isso ocorre com base em nossas observações e mediante alguns relatos e depoimentos, além das fugas por parte de alguns profissionais para participar e contribuir com a pesquisa, mesmo sendo uma participação voluntária, que mantém o sigilo dos participantes com o objetivo de não causar danos pessoais ou profissionais.

Diante dos resultados, inferimos que a noção de que as políticas são atuadas – de forma complexa, não linear, não meramente implementadas – nos permite enxergar e compreender que as práticas desenvolvidas nessas escolas não significam uma leitura equivocada da realidade, mas que suas atuações variam, mediadas pelos recursos materiais do contexto por elas inseridas, assim como por elementos culturais, sociais, econômicos e ideológicos que orientam as práticas desses sujeitos, definindo os rumos que esses processos assumem, tanto na reprodução e manutenção de toda uma cultura pedagógica, curricular e escolar quanto na criação de novas formas de pensar e agir (Gardin *et al.* 2020).

Acreditamos que o conceito de atuação teve e tem muita potência na construção desta tese e de nossas análises, em especial pelo fato de traduzir e interpretar a vivência de políticas em educação no seu processo prático. Temos muito o que aprender sobre a atuação de políticas, seja para a construção de políticas mais democráticas, seja para entender como os sujeitos vivem essas políticas nas escolas, seja para criar novos horizontes e possibilidades (Gardin *et al.* 2020).

A partir dessas considerações, afirmamos que nossos achados importam e muito no que diz respeito à atuação da política, pois não podemos negligenciar a forma como as escolas lidam com as demandas das múltiplas políticas que operam em seu contexto. É preciso um olhar apurado e atencioso, além de maiores discussões sobre tais questões, a fim de contribuir com o desenvolvimento do tema e apreensão atualizada do contexto da prática. Ouvir os diferentes atores que atuam na escola foi surreal e de uma amplitude significativa para a nossa pesquisa, por isso estamos muito satisfeitos com a concretização desse estudo.

De posse desses dados, foi possível inferir que a maioria das reinterpretações dos atores escolares reforçam uma cultura escolar de reprodução a partir das práticas já incorporadas no discurso, com poucas ações de enfrentamento e pouca rejeição da política proposta, ou seja, com incipientes experiências de atos resistentes. Essas práticas correspondem aos processos de tradução na teoria da atuação, pois é o modo como os sujeitos recodificam as leituras e interpretações nas suas práticas pedagógicas. Podemos afirmar ainda que as realidades escolares observadas estão permeadas pela cultura da performatividade, conformismo e reprodução social. A seguir, sistematizamos quantitativamente e qualitativamente nossos achados, estruturados a partir da conjuntura das 6 escolas estaduais investigadas.

O estudo prático foi organizado em 4 categorias de análise. Dentre as categorias de representação, temos: **(1) Impressões e concepções dos sujeitos sobre a política de gestão por resultados; (2) Responsabilização profissional; (3) Participação e autonomia dos atores escolares; (4) Resistências ao modelo de gestão por resultados.** Para melhor compreensão e entendimento, organizamos as categorias em tabulação, nas quais paralelamente são feitas as reflexões e discussões.

Nos quadros 3, 4 e 5, temos a sistematização dos aspectos referentes à categoria 1, que trata das impressões e percepções dos atores escolares sobre o atual modelo de gestão escolar por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco, passo fundamental para organizar o que foi coletado. Vejamos, então, os resultados formalizados a seguir.

Quadro 3 – Impressões dos sujeitos sobre a política de gestão por resultados (a)

Pergunta: Você gosta do modelo de gestão por resultados?			
Total de Sujeitos	Sim	Não	Parcialmente
entrevistados: 29	20	8	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os resultados expressos no quadro 3 mostram o quantitativo de aceitação e defesa do modelo de gestão em vigor, deixando nítido o quanto este é bem avaliado entre os entrevistados, pois a maioria gosta do modelo e traz essa afirmação com poucas ressalvas. Apenas alguns sujeitos afirmaram não gostar, criticando seus ideais, fundamentos e normatizações. Vale destacar que, no grupo dos sujeitos que criticaram o modelo supracitado, os professores são os principais representantes; os demais seguem majoritariamente sem maiores questionamentos.

Isso acontece porque os professores são muito cobrados, penalizados e responsabilizados pelo sucesso e fracasso escolar, além de serem altamente monitorados pelos coordenadores, técnicos, gestores escolares, por isso acabam tendo em suas mãos uma carga muito pesada; diferentemente desses outros profissionais citados, que, na maioria das vezes, fazem a política acontecer sem maiores divergências, recorrendo ao famoso jogo de cintura e tentando efetivar as propostas exigidas pelo sistema de ensino sem questionamentos. Dessa forma, há mais demandas para o ser professor. Há muitas cobranças e, quando não são cumpridas, os professores estão sujeitos a punições e passíveis de perdas econômicas, como, por exemplo, o pagamento do BDE.

Diante desse contexto, ratificamos que essa postura de inércia e menos criticidade dos vários profissionais da escola, em contraste ao posicionamento mais atuante e crítico dos docentes, pode ser justificada pelo fato destes últimos serem, de fato, o que mais sentem na pele os horrores da performatividade impregnada na rotina escolar.

Como se pode notar, no quadro 3, a maioria dos entrevistados são simpatizantes e defendem a política de gestão por resultados, o que de certa forma nos surpreendeu, principalmente pelo fato de esse modelo ter características gerenciais, baseado no controle de metas e resultados. A esse respeito, vemos, então, muitos profissionais imbuídos por uma gestão escolar pautada no gerencialismo empresarial e com uma postura de recuo no exercício crítico da profissão.

Sobre o gerencialismo, enquanto uma ideologia, ele é um *ethos* de negócios do setor privado que invadiu o estado e o setor público. Introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiam a economia e a eficiência acima de outros valores públicos. O gerencialismo – como ideologia – e a gerencialização – como um processo de transformação – se combinam para produzir um estado gerencial. Nessa forma de estado, arranjos organizacionais e sistemas de poder, autoridade, burocracia e profissionalismo são reconfigurados em torno da autoridade gerencial. Produz a celebração mais dinâmica do gestor-corno-herói sendo articulada no novo gerencialismo, particularmente naquelas novas concepções de gestor como líder e formatador da cultura corporativa, inspirando a infinita busca de qualidade e excelência. Tornou-se um modelo global para reforma, uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas.

Assim, denominamos de gerencialismo – ou, como convencionalmente é denominado, Nova Gestão Pública – um elemento-chave dessa lógica global e globalizante que informou muitos programas nacionais de reformas promulgados por órgãos transnacionais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento.

O gerencialismo é uma ideologia que legitima direitos ao poder, especialmente o direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais.

[...] uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo, o gerencialismo também é uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do que deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam liderança, estratégia, qualidade e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial (Newman; Clarke, 2012, p. 359).

Como nos traz Fávero *et al.* (2022), o gerencialismo e a performatividade na educação se tornaram uma cultura incorporada, partilhada e vivenciada e esses tomam como pressuposto básico a eficiência e a eficácia definida pelos ditames da agenda neoliberal. Além disso, tende a estruturar e organizar as instituições e formar a subjetividade a partir de valores de competitividade, concorrência e competência.

Nesses processos de reforma, o gerencialismo desafiou os jeitos antigos de dirigir o governo central e local, porque exige novos tipos de agências de auditoria, inspeção, vigilância, fiscalização e avaliação de desempenho. A base do gerencialismo é a ideia de que as organizações – e aquelas que gerenciam – devem se libertar dos controles governamentais para buscar estratégias flexíveis e adaptativas, permitindo que haja uma competição de forma eficaz e respostas a condições sempre cambiantes. Devem ter liberdade para gerenciar, de modo que o gerencialismo deve ser caracterizado como uma base para a dispersão do poder do Estado, sendo essa dispersão fundamental para o surgimento de uma nova forma estatal, que denominamos Estado gerencial.

Ainda sobre a categoria 1, também foi indagado aos entrevistados o que eles acham do modelo de gestão da rede estadual de ensino de Pernambuco, baseado no Programa de Modernização da Gestão Pública. Com base nas falas de todos os partícipes, as definições e concepções seguem listadas e representadas no quadro 4.

Quadro 4 – Impressões dos sujeitos sobre a Política de Gestão por Resultados (b)

Pergunta: O que você acha do modelo de gestão da rede estadual de ensino de Pernambuco?	
1.	Eu gosto desse modelo de gestão, pois nos incentiva a fazer melhor as coisas, além dos ganhos que a escola e o profissional podem ter, dependendo dos resultados obtidos.
2.	Acho bom e importante, porque nos dá condições e o resultado é o feedback. Eu gosto da gestão por resultados.
3.	Eu acho interessante, pois, com as metas a cumprir e os resultados, a gente caminha mais direcionado. Apesar das muitas demandas e aumento do trabalho.
4.	Viabiliza o replanejamento e a avaliação das etapas intermediárias e a avaliação final em ampla escala. Acho muito positivo.
5.	Acho válido, pois é um incentivo para as escolas tentarem melhorar seus desempenhos.
6.	Acho eficiente, pois vemos muitas melhorias na educação. Tudo isso é um <i>plus</i> (bônus) para nos ajudar. Mas é claro que também precisa de ajustes.
7.	Não é um modelo ruim, mas precisa de ajustes. Principalmente, nos resultados.
8.	Modelo que ajudou muito na evolução da rede – tanto no que diz respeito ao fluxo escolar, o fazer pedagógico, alunado. Tem muito o que avançar, mas ele ajudou muito.
9.	Modelo que permite estabelecer metas e monitorar os intervalos de aferição.
10.	Eu gosto desse modelo. Com ele, você consegue visualizar os resultados e você consegue até participar, porque como tem toda essa cobrança, nessa busca pelos resultados, né, coisa e tal, então todo mundo fica muito envolvido e participa dessa... dessa conquista, dessa busca por essa meta.
11.	Modelo muito salutar, acho positivo.
12.	Acho bom, há interação, é interessante.
13.	Modelo interessante, inovador, porque ele se torna, de certa forma, democrático; antes o modelo de gestão era mais engessado, era mais centrado no gestor público, e hoje a gente já traz esse debate pro chão da escola, a gente já discute esses resultados. Eu acho positivo!
14.	Gosto da sua estrutura e organização, menos na questão da bonificação, porque é injusto com algumas escolas.
15.	Não acho ruim, mas só é positivo quando se atinge os resultados e as avaliações (de fora, de larga escala), não refletem a realidade. Nem condiz com o nosso contexto.
16.	A ideia de resultado é legal, mas em massa não! Se tivesse qualidade, além dos números... É um modelo que pode ser melhorado, não visar apenas números.
17.	Ele é parcialmente satisfatório. Falta mais democracia. Falta eleição para diretor escolar. Ele serve como base para aferir alguns critérios e tal, mas falta [...]. Atrapalha no sentido de engessar as coisas, algumas aprendizagens.
18.	Modelo desafiador.
19.	Não é um bom modelo de gestão.
20.	É um modelo falho.
21.	É um modelo que condiciona as escolas a importar-se mais com os números (índices) do que com o processo educativo.

22. Não é um modelo 100%, porque as ferramentas e tecnologias não chegam para todos. Muitas vezes é apenas aparência, muito maquiado. É um modelo que precisa ser repensado!
23. Não concordo muito, pois, muitas vezes, os resultados não são uniformes etc. Também não concordo com o sistema de bônus.
24. Acredito que a gestão por resultados apresenta pontos positivos e negativos, porém os positivos se destacam de acordo com a força que o líder dispensa na condução da equipe.
25. Eu acho que, no fundo, não funciona como incentivo para a melhoria do ensino, porque eu acredito que o que melhora é investir na qualificação profissional e na melhoria da estrutura das escolas.
26. Tem muito o que avançar!
27. Tem um positivo e um negativo. O ponto positivo é que há um engajamento maior nessa busca por resultados, de muitos professores, e das gestões, e das coordenações pedagógicas, e até dos estudantes mesmo. Mas o ponto negativo é que isso acaba gerando alguns entraves, no sentido de competições desnecessárias, que, às vezes, até ultrapassam o limite profissional e vai para o pessoal, e questões, de infelizmente, há situações de, por exemplo, de ultrapassarem os limites da ética, né, como a questão de... da luta ser tanta pelo valor de não avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes de fato, porque aí a gestão por resultados tem que ser um resultado de um processo e não o processo como objetivo só pelo valor né, mas, aí de modo geral, o objetivo é interessante, o problema é como ele é feito, né, muitas vezes.
28. Eu acho bem, bem difícil, porque os professores, eles têm que bater meta e nem sempre, na verdade, quase nunca, a meta é a realidade da escola e dos alunos. Então, é um modelo que fica querendo se basear em resultados, mas que, muitas vezes, por experiência, falando em outras escolas, experiência de resultados que são inverdades. São resultados <i>fakes</i> , assim vamos dizer, que não representam a realidade da escola nem a realidade de todos os alunos, posso até dizer que nem 50% da realidade dos alunos.
29. Não é um bom modelo de gestão, pois o mesmo sufoca e sacrifica os profissionais de matemática e língua portuguesa em suas práticas pedagógicas para trabalhar sob pressão de uma política educacional que gere resultados positivos em troca de um 14º salário (Política de Bonificação ao invés de um aumento de salário fixo). Caso atinja as metas esperadas, em contrapartida, muitas escolas não atingem as metas esperadas, não recebem o 14º salário. E, a partir disso, geram os conflitos nas escolas procurando os culpados.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Todas as respostas contidas no quadro 4 foram descritas fidedignamente, conforme os relatos contidos na hora das entrevistas. Como podemos ver, há uma dualidade nos resultados. Uma parte gosta e defende a proposta de gestão escolar vigente, enquanto a outra parcela possui muitas críticas e salienta não gostar desse atual modelo. Essa foi uma das questões levantadas por nós em que o resultado trouxe claramente as discrepâncias entre satisfação e insatisfação. Afirmamos que a gestão escolar baseada em metas e resultados não é aceita nem bem-vinda

pelos professores e por alguns profissionais das escolas, contradizendo muito do que vemos e ouvimos nos anúncios e nas propagandas do governo estadual.

Esse achado é bem relevante, porque mostra o outro lado da realidade, apresenta-nos um outro ponto de vista que não é representado pela mídia, não tem nas cartilhas e tampouco vemos nos comerciais de marketing promovidos pelo governo. Nesse sentido, a partir das falas dos entrevistados, podemos constatar que a rede estadual de ensino pernambucana também possui seus desafios e dissabores no que tange ao contexto prático da política de gestão baseada nos resultados. Tem várias nuances, é marcada por um processo *dual*, por altos e baixos, pontos positivos e negativos, por questões aceitas e outras nem tanto.

Finalizando a categoria 1, que trata das concepções e impressões da política de gestão por resultados, a partir da escuta dos sujeitos, montamos o quadro 5 com as principais características citadas referentes ao modelo de gestão proposto na rede. É notório que a maioria das respostas destacam que os aspectos característicos estão embasados na defensiva neoliberal, cujos argumentos se fundamentam na precarização, responsabilização profissional, hierarquização, estabelecimento de metas, controle de resultados e monitoramento.

Quadro 5 – Principais características do modelo de gestão escolar por resultados

1. Monitoramento	7. Bonificação	13. Precarização
2. Acompanhamento	8. Excludente	14. Meritocracia
3. Gerenciamento de resultados	9. Quantitativo	15. Sobrecarga profissional – cobranças
4. Objetivo	10. Gestão por resultados	16. Aprovação em massa
5. Foco nas metas	11. Exigente	17. Organizado
6. Busca por resultados	12. Limitado	18. Eficiente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante dessa realidade, com base no quadro 5, podemos identificar muitos aspectos negativos alinhados a essa proposta de gestão, o que ocasiona, conforme as falas dos sujeitos nas abordagens de campo, muitos problemas e desafios para o ambiente escolar, cujos impactos atingem diretamente o fazer pedagógico e docente.

Nessa questão representada no quadro 5, as respostas externaram um conjunto de princípios que não condiz com o contexto escolar, que realmente não se alinham à sua filosofia e princípio. Diferentemente dessa dimensão, a escola precisa acolher, ser um espaço de troca, harmonia, crescimento mútuo, tendo como base o diálogo, e não ser um local que impacte nossas vidas sob o dogma do mercado, com princípios e investidas que só tendem a exprimir a

cultura do mérito, da excelência, do monitoramento, da exclusão, precariedade, nem deve ser um ambiente que busca a quantificação, que sobrecarregue, que priorize a eficiência e foque em metas numéricas e resultados homogeneizados. A esse respeito, Laval (2019) afirma como a instituição escolar vem se moldando cada vez mais ao conceito de escola neoliberal.

[...] a escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencial e privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (Laval, 2019, p.17).

Longe dessa concepção, defendemos que a escola não é uma empresa; pelo contrário, ela se destina à formação do cidadão, que está acima da satisfação dos usuários, clientes, consumidores. Defendemos a função emancipadora da escola para torná-la igualitária, assim como o acesso à cultura. É preciso melhorar, para o maior número de pessoas, as condições de assimilação e aquisição dos conhecimentos indispensáveis à vida profissional e também, de forma mais ampla, a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível, de acordo com os ideais da escola emancipadora (Laval, 2019).

Diante dessa concepção, concordamos com o Governo de Pernambuco (2018), quando afirma que é papel das ciências humanas, especialmente da educação, buscar desenvolver no indivíduo a consciência crítica acerca da (re)construção de sua formação humana por meio de uma política educacional que propicie ao estudante a possibilidade de interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais, além de propiciar sua inclusão. Além disso, a escola continua sendo o lugar propício para que os educandos construam seus conhecimentos de modo a favorecer as transformações necessárias e uma atuação ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. O compromisso com a promoção da cidadania deve nortear sempre a conduta dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da sala de aula, nesse caso, os estudantes e os professores.

Portanto,

a comunidade escolar deve estimular a criação de oportunidades de aprendizado e de inserção na realidade social que viabilizem a afirmação desses valores, respeitando as diversidades regionais e locais, uma vez que o Brasil se constitui em uma nação pluriétnica, multicultural e de dimensões continentais (Pernambuco, 2018, p. 468).

Seguindo para a próxima categorização, sobre os elementos que abarcam e contemplam a categoria 2, que está relacionada às demandas direcionadas ao tema da responsabilização

profissional, por intermédio desse modelo de gestão por resultados nas práticas escolares cotidianas, questionamos a cada representante: **Tal modelo influencia ou não sua prática de trabalho e em que influencia?** Nesse caso, todos os entrevistados concordam que a política de gestão baseada em resultados condiciona suas práticas de modo intenso e potente, nem sempre de modo positivo, pois as cobranças e exigências geram desgaste, cansaço, competição e estresse. Ainda sobre o tema supracitado, perguntamos: **O atual modelo de gestão por resultados influencia na sua prática escolar?** Todos os 29 entrevistados responderam que sim, afirmando que são imersos em tal modelo. Assim, notamos o quanto o modelo de gestão por resultados tem força e tem influenciado o cotidiano dessas escolas.

Dentre as principais formas de influência registradas em nossa coleta de dados, podemos destacar as voltadas para o contexto da responsabilização profissional, como as demandas e cobranças exacerbadas, monitoramento contínuo e perda da autonomia do professor na sala de aula, por conta do engessamento exigido pelo sistema estadual de ensino. A seguir, os fragmentos da fala de alguns entrevistados trazem uma caracterização na íntegra dessa realidade constatada e supracitada.

Ele trouxe muitas mudanças. Vivemos hoje duas formas de avaliação: a interna e a externa. A avaliação precisa apresentar resultados. Muita responsabilização para com os resultados e aprendizagem. Muitas demandas para nós, profissionais. Ele tem influenciado, mas esse modelo nesses moldes (modelo engessado) é um verdadeiro faz-de-conta da realidade (EDUCADOR DE APOIO – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

O professor se sobrecarrega, porque temos muito trabalho para fazer em casa. Ele nos faz buscar sempre alcançar os resultados e não há equidade entre os estudantes, tentamos equilibrar as aprendizagens (PROFESSORA – ETE).

Tem mudado nossas práticas. É preciso conciliar a parte prática com a teórica. As práticas têm mudado... somos muito cobrados; principalmente, nós, de português e matemática, e eu acho injusto. Tudo é cobrança! Tudo é resultado! (PROFESSORA – ETE).

[...] Eu me sinto, às vezes, um pouco sobrecarregada enquanto professora de língua portuguesa, porque a responsabilidade é enorme, a cobrança maior cai sobre esses professores. Então, os olhares da direção e da própria GRE estão sempre monitorando os professores, a sala de aula, e, às vezes, eu me sinto até mais cansada, eu acho que a gente é mais cobrado do que os colegas nisso, com certeza. Às vezes, eu me sinto sobrecarregada (PROFESSORA – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Esse novo modelo tem influenciado de forma muito agressiva os profissionais de matemática e língua portuguesa, que são forçados a trabalhar de acordo com os descritores, [todos] propostos pela Secretaria de Educação do Estado, direcionando-os a um simulado que acontece a cada bimestre (para verificar resultados por bimestre) e o respectivo aulão desse simulado. E isto influencia diretamente na prática

pedagógica, pois devemos trabalhar em função desses simulados, aulões e provas externas – SAEPE/SAEB e não no ENEM e SSA. O foco é sempre esse SAEPE/SAEB e muitos estudantes percebem isso. E em algumas escolas chegam a se reunir em grupos para não fazer a prova do SAEPE/SAEB (PROFESSOR – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Muita pressão, ministrar conteúdos visando apenas às metas e cumprir essas metas. Logo, influencia, sim, principalmente no que diz respeito a essas demandas. (PROFESSORA – ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

Fica visível que todas essas falas expressam fortemente esse sentimento de cobrança e sobrecarga, o desequilíbrio emocional, a insatisfação e queixas relativos ao atual modelo de gestão escolar por resultados nas escolas selecionadas. Esse foi um momento de muito desabafo e acolhimento, na relação pesquisador e entrevistado, principalmente nas reclamações, foi uma verdadeira oportunidade para muitos opinarem e mostrarem suas insatisfações. Nossa missão foi ouvi-los, conversar sobre a pauta em questão e registrar em nosso estudo tantos achados e registros importantes.

Dialogar com os profissionais da educação sobre esses aspectos foi de suma importância para constatar, via trabalho de campo, que, de fato, esse modelo de gestão em curso está bem distante de ser o ideal e promover melhorias qualitativas para a realidade escolar. Foi um momento oportuno de aprendizagens e troca de experiências. Aprendemos demais com os profissionais que ouvimos e também deixamos algumas sementes plantadas.

Não podemos fechar os olhos para tantos questionamentos proferidos a respeito dessa avalanche de metas, controle e monitoramento propostos nessa modalidade de gestão escolar baseada em resultados. São vários pontos negativos levantados a fim de apontar as fragilidades do processo em curso.

Sobre tais anseios que acometem essa discussão, Santos (2020) salienta que, no atual contexto social, influenciado pela racionalidade neoliberal e por um processo de globalização perversa, princípios como dignidade humana, liberdade, cooperação, empatia, alteridade, equidade, igualdade, respeito, gentileza, ética e estética têm sido negligenciados. O resultado é a forte desumanização que presenciamos.

Nesse contexto, nosso estudo vem como forma de alerta, queixa e delação, aliviando, de certa forma, os que vivem e sentem na pele os efeitos dessa política. Além disso, também encabeçou o debate sobre o estudo da política na RMR, especialmente nos municípios de São Lourenço da Mata e Camaragibe, com o intuito de juntar forças e possibilitar novos debates e outras vivências.

Na categoria 2, também questionamos aos participantes quais são as principais exigências ou demandas que eles precisam cumprir em termos de responsabilização profissional, a partir desse cenário de metas e resultados. Em meio às deliberações, questionamos quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática. Com base nessas indagações, chegamos às seguintes percepções, apresentadas nos quadros 6 e 7.

Quadro 6 – Principais exigências ou demandas a cumprir com base no modelo de gestão por resultados

Gestores	Analistas educacionais	Educadores de apoio	Professores
Gerenciamento de pessoas	Monitoramento bimestral da escola	Elevar os índices	Participar das formações continuadas
Financiamento - Prestação de contas	Alimentar o SIEPE	Garantir a aprovação nas avaliações (metas)	Atingir as metas e resultados para recebimento do BDE
Resultado de aprendizagem	Levantamento de dados	Participar das formações continuadas	Preencher o SIEPE e mantê-lo em dia
Pactuação de metas	Análise dos índices escolares	Acompanhar o preenchimento do SIEPE	Passar o conteúdo – dar aulas
Cumprir as metas	Supervisionar os profissionais para que cumpram os prazos	Acompanhamento das avaliações e da proposta pedagógica da escola	Realizar o planejamento bimestral
Responsabilidade profissional	Acompanhar o aprendizado dos estudantes	Acompanhar o planejamento dos professores	Avaliações externas (aplicar as provas)
Manter a eficiência da gestão	Cobrar e fiscalizar o SIEPE	Acompanhar os indicadores de desempenho dos alunos	Mostrar resultados a partir do monitoramento diário
Fiscalizar o SIEPE	Atender a demandas escolares	Planejar os bimestres	Aprovar (pelo menos mais de 95% dos estudantes, ou seja, não reprovar!)
Demandas administrativas, pedagógicas, financeiras, RH	Planejamento e organização das planilhas	Superar as dificuldades do dia a dia da escola	Realizar simulados, aulas e devolutivas (por bimestre)
Responder aos órgãos superiores	Alimentar o armazenamento do Google Drive.	Acompanhamento de planejamento dos professores e execução desse planejamento	Gerar evidências – com fotos e vídeos

Foco no alunado, no professor, nos funcionários, nas demandas variadas		Realizar as reuniões pedagógicas e de família	Realizar a frequência dos estudantes
		Acompanhamento de índice (proficiência) dos estudantes via SIEPE.	Preparar os estudantes para a realização das avaliações externas que aferem a proficiência e geram os índices

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos dados descritos e organizados por categoria profissional no quadro 6, notamos que muitas são as demandas e exigências para os diferentes profissionais da escola no que tange ao exercício da função que exerce. O que mais nos chamou atenção foi o fato de que praticamente todas as respostas focam nos dispositivos de *accountability* educacional, na cultura performática, na eficiência, na eficácia e na busca por metas estatísticas. Vale ressaltar também que as quatro categorias de atores investigados destacam e discriminam ações de caráter empresarial, de cunho mercadológico e de precarização em suas vivências e rotinas escolares. É importante atentar que, entre os profissionais entrevistados, os professores são os que mais destacam argumentos relacionados às cobranças, às imposições e às obrigações para exercer o seu trabalho diariamente.

Para Ball (2004), fica clara a inserção do *habitus* da produção privada, com seus dispositivos comerciais e sua “moralidade utilitária” nas práticas educativas. Também queremos relacionar essa inserção com os efeitos mercantilizadores da performatividade e da responsabilidade (*accountability*). Esse mesmo autor destaca que:

os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (Ball, 2004, p. 1116).

Recorremos ainda às contribuições de Ball (2005) para fundamentar esse argumento; ele diz que nossas ações são julgadas com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. Agora, é a produção que conta, de tal modo que, na cultura das performances, o tipo de professor que se exige é aquele simplesmente que produz desempenhos, ou seja, é o mundo produtivo da performatividade. Em nossas observações e visitas de campo, essa realidade foi muito citada, principalmente por parte

dos professores que precisam seguir à risca os descritores, as atividades prontas e uniformes e demais requisitos que são exigidos pela Secretaria de Educação e devem ser cumpridos.

Nessa mesma linha de abordagem, o autor destaca:

No que se refere às interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e bancos de dados, para que deem sua contribuição à performatividade da unidade. Aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade. Seu valor como pessoa não existe mais (Ball, 2005, p. 556).

Dentre as exigências da performatividade, Ball (2004) enfatiza a cultura de resultados, prática e relações sem autenticidade, a emergência de novas formas de relações sociais, em que as estruturas sociais são substituídas por “estruturas de informação”. Assim, a gestão do desempenho – que é focada pela inspeção –, materializa-se mediante esse cenário descrito. O que é produzido, portanto, é um espetáculo, ou o que poderíamos considerar uma encenação, que está lá apenas para ser vista e julgada.

No quadro 7, a seguir, listamos as principais dificuldades e desafios que estão presentes na prática dos sujeitos entrevistados. Mediante suas falas, podemos inferir que muitos impactos negativos são destacados e identificados, aspectos que permeiam suas práticas cotidianas e nos despertam para certos gatilhos sobre o quanto esse modo gerencial tem imbricado em seus modos de fazer e agir dentro da escola.

Quadro 7 – Principais dificuldades identificadas no contexto da prática

1. Burocracia	6. Formações continuadas não atraentes	11. Resistência dos profissionais em adaptar-se ao sistema
2. Cumprimento de prazos	7. Limitação da autonomia docente	12. Indisciplina na sala de aula
3. Cobranças exacerbadas	8. Estrutura física escolar	13. Dificuldades de aprendizagem
4. Falta de responsabilidade profissional	9. Questões salariais	14. Falta de recursos pedagógicos e tecnológicos
5. Sobrecarga de trabalho profissional	10. Desvio de função profissional	15. Falta de professores (mão de obra na escola)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os dados sistematizados nesse quadro trazem muitas das angústias e dificuldades que foram expostas pelos entrevistados em relação a sua prática. Como podemos perceber, as falas trazem consigo mecanismos e prerrogativas típicas do contexto neoliberal e da defensiva do

modo gerencialista, acarretando vários impactos e sobrecarga para o trabalho na escola. O gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público de inúmeros países e constitui o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas. Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais (Ball, 2005). Portanto,

o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Ball, 2005, p. 544).

Dando continuidade à leitura e interpretação desse quadro, foi possível observar que os problemas citados permeiam a natureza física e material, questões salariais, de valorização profissional e mais ainda as demandas de cunho interpessoal e de responsabilização profissional. Vemos, então, mais uma vez a presença da *accountability* e da cultura performática arraigada no discurso atual dos atores. A performatividade é um mecanismo muito debatido e estudado por Ball e sobre tal dispositivo o autor afirma que:

as atividades da nova intelectualidade técnica, do gerenciamento, direcionam a performatividade para as práticas rotineiras dos professores e para as relações sociais entre professores, tornando o gerenciamento onipresente, invisível, inevitável – parte de algo que está inserido em tudo que fazemos (Ball, 2005, p. 554).

Enfim, é um atrito constante, caracterizado por mudanças incrementais de maior e menor porte que ocorrem em grande número e de forma discrepante para os profissionais da escola. Podemos justificar tal ideia a partir de suas falas, seus argumentos e as observações feitas em nosso *locus* de pesquisa. Logo, observamos que o cultivo do gerencialismo e da performatividade na educação têm aproximado as instituições escolares de modelos privados de gestão que priorizam resultados quantificáveis e observáveis a partir das necessidades globais do neoliberalismo. Nesse cenário, a flexibilização e a precarização das condições de trabalho, a formação do sujeito empresarial, a mercantilização da educação e a quantificação da produção contribuem para um sentimento de abandono dos profissionais da educação e desvalorização cada vez maior da atividade docente. Além disso, o caminho para mudança desse panorama parece nebuloso e problemático e, ao menos no curto e médio prazo, de difícil resolução (Fávero *et al.*, 2022).

Acerca da categoria 3, que trata da participação e autonomia no espaço escolar, apresentamos os quadros 8 e 9.

Quadro 8 – Participação e autonomia no espaço escolar

Pergunta: Vocês têm autonomia nas escolas em que atuam?			
Total de sujeitos entrevistados: 29	Sim	Não	Parcialmente
	27	1	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O quadro 8 destaca que a autonomia é um mecanismo presente nas escolas investigadas e no exercício da profissão de praticamente todos os entrevistados, exceto de um professor entrevistado que afirma não ter e de outro que diz ter, mas em caráter parcial. Dado esse muito positivo, pois reforça a importância e a valorização da participação e da democracia no espaço escolar. Embora a política de gestão por resultados vá na contramão de alguns direitos sociais, principalmente no que concerne ao sufocamento das realidades locais, lutas coletivas, solidariedade e escuta, vemos que esse espaço de troca, de fala e participação ainda se faz presente e é garantido no chão das escolas-campo, mesmo diante das adversidades da conjuntura atual. Nos fragmentos de fala selecionados abaixo, podemos reforçar esse dado.

Sim, a gente sempre tenta ter uma gestão democrática. Leva ao grande grupo, sempre senta, conversa, apresenta, direciona, pede sugestões (GESTOR - ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

[...] Quanto a isso nós podemos falar, sim. E é um grupo que, de fato, a gente acolhe, e tudo que chega, a gente tenta fazer da melhor forma, mas sempre, sempre há discussões, sempre, sempre os professores, eles, quando fazemos as leituras, nós sempre pontuamos aquilo que é possível, o que não é possível, que vai ser feito, o que não vai ser feito. O que dá pra fazer, e sempre é, é de forma bem democrática, há discussão [...] (PROFESSOR - ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

Tem espaço, sim. Diálogo e adaptação para o nosso trabalho (ANALISTA EDUCACIONAL - ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

A esse respeito, alegra-nos muito saber que o princípio da autonomia é vivenciado nas práticas dos diferentes atores escolares, reforçando que esse processo importa para a realidade dessas escolas e influencia positivamente no agir desses profissionais, pois, enquanto ser autônomo, esse fator tende a contribuir com o crescimento pessoal e com o desenvolvimento da instituição. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não

um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996).

Quanto mais autonomia e mais envolvimento ativo houver, mais engajadas e mais satisfeitas as pessoas realizam o seu trabalho. Portanto, a autonomia é válida e necessária, pois contribui e desperta ações de iniciativa, liderança e maior comprometimento no espaço escolar, trazendo consequências significativas para os envolvidos.

Contudo, precisamos considerar uns recortes de fala que apresentam certa fragilidade na autonomia vivida em algumas dessas escolas. Há dois sujeitos que destacam em suas narrativas que a autonomia existe, mas com restrição e pouca efetividade. Vejamos essa constatação sob outro ponto de vista.

Falam, tem espaço, sim, mas poucos se posicionam. Há um espaço muito fechado, com muita intimidação, medo. Há articulações ímpares. Falam pra gestão o que ela quer ouvir (EDUCADOR DE APOIO – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Autonomia, não. Mas há oportunidades de conversar nas reuniões pedagógicas com a gestão escolar, verificando os gráficos estatísticos dos simulados (GRE) ou os resultados de cada bimestre, exibindo a real situação das turmas (positiva ou negativa) e na ocasião temos oportunidades de expressar nossas opiniões e insatisfações e fazer um plano de ação para alcançar metas estabelecidas (PROFESSOR – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Tem autonomia, sim; a gente fala, sim, participa, é ouvido, mas não levam pra frente os questionamentos. Fica só no campo do desabafo (PROFESSORA – ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

Diante desses discursos, é notório que, no contexto da autonomia escolar, há certa ambiguidade, uma vez que a autonomia existe, todavia com algumas ressalvas e limitações, apesar de esse ser um argumento minoritário.

No quadro 9, estruturado a seguir, temos a apresentação dos demais aspectos que compõem a categoria 3, que abarcam as questões relativas à participação. Nessa tabulação, estão as respostas à indagação a respeito do tipo de administração pública que cada um se depara atualmente na sua escola e quais valores orientam e fundamentam tal prática. Com base no trabalho de campo, tivemos os seguintes resultados:

Quadro 9 – Valores que orientam e fundamentam a administração pública escolar

Pergunta: Sobre o tipo de administração pública que você se depara hoje na sua escola, quais valores estão presentes?
1. Democrática, participativa, inovadora, igual (igualdade) e equidade.
2. Valores da autonomia, liderança, acompanhamento e suporte.
3. Aberta, compreensiva, inter-relação e de trocas.
4. Trabalho em equipe, coletividade, empática e humana.
5. O respeito, comprometimento, compromisso com a educação e que possamos abraçar com seriedade a política de gestão por resultados.
6. Igualitária, flexível, de qualidade.
7. De escuta, trabalho em equipe, justa, solicitude e integração.
8. Gestão ativa, que se baseia em decisões compartilhadas e busca sempre melhorias para a escola.
9. Moral, com valores como alegria, respeito.
10. Administração muito difícil. Muito complicado. Nós temos dificuldades! É uma gestão perdida.
11. Ausência, transferência de responsabilidades e atribuições para outros profissionais da escola.
12. Foco na aprovação e nos resultados e em cumprir as ordens de cima. A relação é pouca no que diz respeito às relações interpessoais. Há pouca conversa, quase não falamos com os gestores.
13. Seletividade, tratamento vertical, falta maior comprometimento do trabalho em equipe.
14. Responsabilidade social e pedagógica. Transparência. Imparcialidade. Ética. Desburocratização.
15. Baseada em resultados, eficiente, a gestão espelha as exigências da SEE.
16. Ausência, benefícios demasiados a alguns atores na escola, descomprometimento com a aprendizagem dos alunos. Flexibilidade com horário, gestão bem humana, humanidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como se pode notar, ao analisar as respostas dos entrevistados, constatamos que há uma relação *dual* entre os princípios da gestão democrática e os da gestão gerencial, reforçando que, no cotidiano da escola, as políticas podem ser reinterpretadas, realocadas e que é possível vivenciar uma prática híbrida, com princípios antagônicos, fruto das relações micropolíticas das e nas escolas. Alguns entrevistados afirmaram que há práticas de diretores escolares com base na democracia, participação, respeito, escuta e comprometimento; contudo também há relatos de práticas focadas apenas nos resultados, na meritocracia, cumprimento de metas, verticalização, responsabilização e na burocracia. Nessa situação, a relação interpessoal e humana é precária, propiciando uma gestão ausente de parceria, com base na cultura do terror, da insegurança e insatisfação.

A esse respeito, comungamos com os dizeres de Ball (2002) quando afirma que as mudanças na escola elevam a responsabilidade e o medo do trabalhador da educação em relação

às suas condições de trabalho e o futuro profissional, suscitando a formação de uma subjetividade produtivista e concorrencial. A busca pelo reconhecimento e a manutenção do emprego levam os trabalhadores docentes a fazerem o que for necessário para se distinguir e sobreviver, mesmo tendo que sacrificar o seu tempo de vida, a interação social e o relacionamento familiar.

Ainda para Ball (2005), essas tecnologias voltadas para o aumento da performatividade são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer. A “cultura da contabilidade” e as metamorfoses do mundo do trabalho, preconizadas pelo modelo de gestão empresarial, tornam os trabalhadores vulneráveis ao medo, à ansiedade perante o futuro, à corrosão do caráter, ao desencantamento, à autculpabilização, à autopunição e à depressão.

A performatividade dos profissionais na realização de uma determinada atividade é uma estratégia de controle em que o emprego de regras diverge dos anseios éticos-profissionais, pois exige uma remodelação do profissional, dependendo dos objetivos da organização onde estão inseridos (Ball, 2012). Esses profissionais imersos na cultura performática seguem normas e parâmetros que não necessariamente estão estabelecidos em documentos regentes da escola nem atuam de acordo com seus valores pessoais, causando, muitas vezes, um grande sofrimento subjetivo e muita angústia.

Ainda mediante a leitura desse quadro, afirmamos que as gestões escolares da rede estadual de ensino pernambucana são arraigadas por diferentes valores, perspectivas e variados mecanismos de gerir. Há gestões fundamentadas em princípios mais democráticos e solidários; em contrapartida, há experiências focadas na NGP, cujos relatos ressaltam aspectos alicerçados na *accountability*, na cultura performática, seletividade e hierarquização.

Nesse ínterim, ao conceber as instituições escolares como espaços de luta ideológica, nas quais diversos aspectos das políticas disputam lugar nas práticas dos sujeitos, Ball (1992) traz a ideia de que as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas colocadas em prática, interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes maneiras, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam. Ele compreende não apenas a escola como um espaço permeado por micropolíticas, mas também as próprias políticas como conjuntos de micropolíticas colocadas em prática – atuadas – no contexto da escola. Essa realidade pode ser vista e constatada a partir do nosso estudo de campo e finalização desta tese.

As ideias de Ball, Maguire e Braun (2016) reforçam essas concepções explicitadas ao compreender a atuação das políticas como um complexo processo de interpretação e tradução, mediado tanto pelas concepções dos sujeitos quanto pelo contexto material em que são atuadas. Logo, embora as escolas-campo estejam localizadas em contextos diferenciados (zona rural e

urbana), disponham de recursos e elementos estruturais e materiais bem desproporcionais, sendo de portes variados (pequeno, médio e grande), vemos que tais contextos não foram suficientemente relevantes para caracterizar e divergir a natureza das respostas e causar fortes discrepâncias. Na maioria das realidades observadas, constatamos a presença dessa variedade de contextualizações, mas os princípios que sustentam suas práticas e ideais são bem semelhantes.

Para finalizar, temos a categoria 4, que trata das resistências ao modelo de gestão por resultados, que diz respeito ao processo de interpretação, reinterpretação e tradução de política. Nos quadros 10 a 13, são apresentados os dados referentes a essa natureza discursiva. Nessa categoria, perguntamos inicialmente como a política de gestão foi e é recebida pelos sujeitos escolares e a constatação que tivemos é que ela foi recebida com muitas críticas e ressalvas, realidade que ainda perdura na atualidade, ou seja, a aceitação e defesa das prerrogativas desse modo de gerir não abarcam todo o grupo de profissionais das escolas. Apesar de seus muitos anos de elaboração e implementação, a gestão por resultados não é vista com bons olhos entre todos na rede, principalmente no âmbito docente. No quadro 10, identificamos esse processo.

Quadro 10 – Aceitação da política de gestão por resultados

Pergunta: Como a política de gestão por resultados foi e é recebida nessa escola?
1. Como toda mudança na educação, com a política de gestão por resultados não foi e não é diferente, sempre gera insatisfações, mas atualmente temos uma situação de naturalidade.
2. Acatada sem maiores dificuldades e questionamentos.
3. Procura adequar a nossa realidade, mas procurando cumprir as normativas.
4. Não é tão aceita, tem as ressalvas. Faltam condições estruturais para executar e chegar nos resultados desejados.
5. Recebe, mas se adequando. Há ressalvas e procuramos adequar a nossa realidade.
6. O novo sempre assusta, né!? Sempre há resistências, pois muitos profissionais acham que são muitas cobranças, muita fiscalização.
7. A política tornou-se natural. Atualmente, os profissionais apenas aderem.
8. Sendo aceita, a gente pratica, mas algumas vezes chegam as coisas em cima da hora...
9. Recebe, mas mandam tudo em cima da hora. Criticamos também.
10. Então, às vezes, não é de bom grado, né, às vezes é porque a gente [...], é obrigatório, e aí a gente meio que acata a realidade que a gente tem na escola. Às vezes, é uma coisa que é possível você acatar imediatamente; às vezes, precisa de um certo ajuste. E depende também dos ânimos da comunidade escolar sobre aquele assunto, né!
11. De forma negativa, com rejeição da maioria dos professores.
12. Com cobranças, sem estrutura. É uma política boa, mas se todos tivessem o mesmo patamar de oportunidades e recursos disponíveis...

13. São muitas demandas e quem estava chegando ficava perdido. Vamos aprendendo no dia a dia, com a prática e com os alunos. Vamos assimilando e trabalhando.
14. Tem problemas na execução, mas todo mundo conhece, tem as resistências. Mas aceita e caminha.
15. Nem tudo agrada, mas atualmente a maioria está bem adaptada. Está sendo bem recebida.
16. Tem, tem muitas resistências, justamente por causa disso, né, porque, além de todas as demandas e dificuldades que o professor ele tem, ele também agora tem que está apresentando, até porque essa questão de evidências por fotos agora é nova, né!? Esse ano, pelo menos que eu percebi, ano passado já tinha a situação de ficar, fazer uma foto ou outra. Mas hoje, esse período, só funciona se tiver foto. Então, tem primeiro que tirar foto. Ah, não tem a quantidade suficiente de alunos ou não tem a quantidade suficiente de professores, tira foto, porque, senão, não foi feito. Então, é uma, não é uma adequação, parece mais uma perseguição, sabe!?
17. Gostam muito por conta do bônus, mas aceitam por causa do dinheiro, aí, aplaudem. Recebem com motivação por conta do dinheiro e só!
18. Entre nós professores é visível pelo grande grupo a insatisfação, mas, no fim, acabamos cumprindo as exigências assim mesmo. Mais reclamação do que ação.
19. A categoria é dividida quanto a esse aspecto.
20. Não comentam sobre o assunto. Não é pauta de debate e conversa aqui na escola. Mas podemos ver que foi uma política imposta, foi aplicada de cima pra baixo.
21. Com muita resistência.
22. A gente já se acostumou, já estamos no automático. Nunca paramos para refletir!
23. Tem sido positivo, os acolhimentos têm sido interessantes, não só pelos professores, pelos demais funcionários, mas pelos colegas e pelos estudantes também. É, sim, eles, porque assim: a ideia desse modelo é a participação da comunidade escolar. Então, a ideia é interessante e as pessoas já se habituaram, o ruim é quando não acontece na prática, mas a proposta é boa e a recepção da comunidade escolar é boa.
24. Do dinheiro gostam, mas tem muitas críticas, muitas exigências com as metas.
25. Houve uma certa rejeição no primeiro momento, mas hoje já foi absorvida de forma mais harmônica.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os resultados trazem mais uma vez uma realidade repleta de críticas e reclamações, principalmente em relação à insatisfação, às queixas e à contrariedade ao modelo vigente. Vejamos esse aspecto nos trechos de falas abaixo.

Ela foi recebida péssimo, essa é a palavra. Na época foi péssimo, porque, ainda hoje, temos uma resistência muito grande em cima de resultados com os próprios professores, porque eles acham que, de alguma forma, o resultado engessa o aluno, que não é bem essa concepção, mas a gente teve uma dificuldade imensa no início. Hoje, quando a gente mostra que o resultado é um indicador que pode mostrar de onde nós estamos, aonde nós queremos chegar, como nós podemos melhorar, que aquele resultado não é do professor, mas sim é o resultado da escola, é o resultado da

comunidade escolar, da gestão, resultado do todo, tá certo, é, aí, nesse caso, já melhora, mas no início a concepção foi muito, digo assim, até rejeitada pelo nosso professor (GESTOR – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Foi recebida com muita resistência, também por parte do sindicato. Isso, na época; hoje em dia, mudou muito (GESTORA – ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

Entre nós, professores, é visível, pelo grande grupo, a insatisfação, mas, no fim, acabamos cumprindo as exigências assim mesmo. Mais reclamação do que ação (PROFESSORA – ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

Houve uma certa rejeição no primeiro momento, mas hoje já foi absorvida de forma mais harmônica (ANALISTA EDUCACIONAL – ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

Mediante os fragmentos de fala listados, podemos constatar que a maioria dos entrevistados relatam muitos aspectos negativos no programa de gestão por resultados, criticam algumas ideias, denunciam, tentam modificá-lo no dia a dia e deixam claro que se trata de um processo repleto de contrariedade e refutação. No entanto, apesar de toda essa resistência, muitos acabam realizando essas práticas de controle, metas e resultados a contragosto e sem maiores resistências, enveredando por tais caminhos por incentivos outros.

Resistir é um ato de enfrentamento, significa reagir a partir de um posicionamento crítico sobre algo que você não defende, não apoia, contudo requer uma postura ativa, de reação, estratégias e desenvoltura, e não um ato de rejeição ou fuga da realidade. Para Bosi (1996), a resistência é um conceito originariamente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é insistir; o antônimo familiar é desistir. A resistência, nesse sentido,

é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo, vê a si mesmo, e reconhece, e põe em crise os laços apertados que o prendem à teia das instituições (Bosi, 1996, p. 26-27).

Felizmente, a partir das respostas obtidas, encontramos diversas experiências permeadas por atos de resistência, um resultado positivo, ainda que não majoritário no contexto estudado. Contudo, o simples fato de existir tais iniciativas demonstra a presença de posturas atentas, atuantes e autênticas diante das demandas gerenciais. Conforme a fala dos sujeitos, um dado interessante é que aqueles que simpatizam e falam bem dessa política acabam defendendo-a

especialmente por conta dos bônus oferecidos e conquistados, ou seja, pelas vantagens pecuniárias alcançadas, não pelo fato de a política ser boa e relevante. Segundo Nascimento (2015), o bônus é uma das políticas que têm como referência aspectos da meritocracia, utiliza estratégias de bonificação baseadas no desempenho educacional e articula avaliação educacional, estabelecimento de metas e premiação por resultados.

Para a autora, a aplicação do pagamento do bônus por mérito aos professores tende a regular e responsabilizar o trabalho docente e não se caracteriza como uma alternativa para melhorar a educação; pelo contrário, essa perspectiva se alinha com uma tendência de supervalorização das questões econômicas imediatistas, deixando para segundo plano temas importantes e cruciais ao debater sobre educação de qualidade, valorização profissional e avaliação da aprendizagem. Com base nos seus resultados de pesquisa do mestrado, a autora ressalta que o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) trouxe vários impactos para o trabalho docente, implicando na competitividade entre escolas e na responsabilização e regulação do trabalho dos professores, além de não trazer contribuições significativas para a melhoria da educação.

No quadro 11, podemos visualizar o quantitativo de respostas relativas às resistências no que concerne à política de gestão por resultados.

Quadro 11 – Resistência individual ou coletiva no processo de atuação da política

Pergunta: Há resistências individuais ou coletivas no processo de atuação política?		
Total de sujeitos entrevistados: 29	Sim	Não
	26	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados mostram que nas escolas observadas os sujeitos, em sua maioria, têm apresentado resistências aos ditames e à estruturação da política em curso, tanto por meio de ações individuais como coletivas, e, de fato, no contexto da prática é visível esse tipo de manifestação e posicionamento. Podemos contar com um grupo presente e atuante nesse tipo de enfrentamento, embora as reivindicações e questionamentos surjam de um número reduzido de indivíduos nas unidades escolares, ocorrendo de maneira mais pontual e, em sua maioria, dentro da categoria dos professores. O recorte de falas a seguir nos permite constatar essa afirmativa.

Sim, há resistências, principalmente por parte dos professores para ler, se informar, se inteirar com as exigências e normativas que chegam da Secretaria de Educação para serem aplicadas (ANALISTA EDUCACIONAL – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Sempre há, sempre há resistência. Às vezes, mais, que perduram mais; às vezes, a gente não consegue o apoio do professor A, B ou C, só dos outros. E, às vezes, assim, é momentâneo, a gente vai e conversa, depois, diz assim: olhe, mas assim dá pra fazer, vamos tentar. E a gente consegue, né. Depende muito de qual é a demanda, tem algumas que a gente precisa adaptar, sim, nível *hard*, porque, senão, não funciona. É individual, geralmente é o individual mesmo (EDUCADORA DE APOIO – ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

Como podemos observar, resistir vai além do processo de negação; pelo contrário, para resistir, você precisa estudar, avaliar e desenvolver estratégias de superação da lógica vigente. Significa propor novas possibilidades e justificar o porquê de não se contentar com o que está sendo simplesmente proposto e direcionado. No cenário descrito, em relação à atuação dos atores escolares, destacamos que as principais formas de resistência, apresentadas no contexto da prática, são aquelas relacionadas às críticas ao modelo de gestão vigente, que traz maiores responsabilizações profissionais, aumenta a precarização e busca de forma demasiada pela aprendizagem imediatista.

Durante a realização das entrevistas, a principal queixa dos entrevistados insatisfeitos com o modelo de gestão por resultados foi em relação às já aplicadas e às necessárias mudanças a serem feitas no processo de ensino-aprendizagem e à urgência na superação desse modelo avaliativo que só preza pela quantificação de resultados e alcance das metas estatísticas.

Para finalizar a sistematização dessa etapa de nossos dados, vejamos os quadros 12 e 13, que abordam os resultados obtidos relativos à interpretação, reinterpretação e tradução dos textos da política de gestão investigada.

Quadro 12 – Interpretação dos textos da política em curso

Pergunta: Como vocês interpretam os textos da política em curso? Há mudanças, alterações e adaptações na sua concretização? Há variações no modo em que o texto é interpretado?
1. Apenas executa dentro dos prazos.
2. Seguem as normativas, vivenciam, fazem; às vezes, altera um pouco, mas nunca deixam de seguir.
3. Cumpre e pronto. Mesmo com os questionamentos existentes.
4. Há reuniões para repasse. E nós recebemos sem maiores questionamentos.
5. Não, não muda.
6. Segue à risca, usando uma linguagem mais suave. Muda a linguagem, mas o conteúdo, não. Executa na íntegra.
7. Instrução normativa tem força de lei, então, apenas se cumpre!

8. Procura seguir. Mas os diretores de escola, eles são orientados para que tenha responsabilidade de implementação das políticas públicas de educação da secretaria.
9. De uma forma geral, todas são acatadas. A gente pode até fazer alguns ajustes, mas não foge muito, não!
10. Atende, mesmo conversando, dialogando. Sem espaço para mudança.
11. As demandas são colocadas em xeque, a gestão dá ideias e a gente executa e pouco se muda. Temos que fazer milagres, cumprir para ontem.
12. Não condiz sempre com a realidade, mas, a gente reproduz. Como nossa função é mais técnica, pouco se muda. Contudo, tudo muda, a gente se envolve em outras demandas da escola também.
13. Tem, geralmente quando a gente recebe esses textos, essas adaptações, geralmente nós colocamos no grande grupo. Aí, existem algumas interpretações. A gente faz alterações, mas só que eles não consideram quando vem o resultado, entendeu? Se o resultado for abaixo de 4, não quer saber se é zona rural, se é zona urbana, se tem dificuldade. Se o IDEB da escola foi abaixo de 4, o bicho pega!
14. Sim, há sempre reformulações dentro da nossa realidade.
15. Sim, dando suporte ao professor e atendendo ele ao máximo.
16. Adapta a nossa realidade. Tem críticas, alterações, mas a gente cumpre. Reclamando, mudando, modificando um pouco.
17. Sim, fazemos alterações; vemos nossa realidade... Sempre fazemos, nunca rejeitamos.
18. Adapta e altera de acordo com a realidade local.
19. Cumpre, mas com a nossa visão. Trabalho em equipe, a gente abre, fala dos seus papéis, faz o trabalho de conscientização. As demandas chegam e a gente segue, cumpre, se não, a gente não atinge os resultados.
20. Discute, avança, mas algumas executamos ao pé da letra.
21. Tem alteração, sim, por conta da realidade escolar.
22. No geral, a prática tem sido adaptada de acordo com as especificidades do alunado, mas seguindo as orientações e normativas.
23. Depende. Há textos que mudamos e outros não.
24. Depende, depende bastante. Porque assim: há situações em que o texto é simples, é uma demanda tranquila, né, razoável, sem muitas necessidades. Agora, há muitos casos em que, a demanda vem, mas a gente sabe que vai ter resistência, a gente precisa organizar para adaptar de acordo com a realidade, porque nem tudo que vem está, é de fácil aplicação dentro da nossa realidade. Aí precisa realmente adaptar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No quesito interpretação e tradução dos textos oficiais, podemos constatar que não há uma unanimidade no que tange à prática de mudanças e transformações vivenciadas no espaço escolar. As respostas estão divididas em ter e não ter esse tipo de ação, intervenção e alteração. Porém, a maioria dos entrevistados afirma não ter essa abertura, esse processo de participação. Mesmo

sabendo que a autonomia existe, é notório que a maioria dos textos são seguidos e cumpridos à risca, muitas vezes a contragosto. Os sujeitos, mesmo estando cientes de que não querem fazer, nem cumprir e não concordam com tal prática, acabam executando-a

Portanto, há mudanças, alterações e adaptações na sua concretização, conforme a maioria dos entrevistados pontuaram, mas de modo incipiente e pontual. Há variações no modo em que o texto é interpretado, mas isso acontece de forma ainda tímida e depende muito da escola, de sua realidade e da gestão local. Esperávamos encontrar mais movimentação no quesito tradução, nosso anseio era ter visto e ouvido, em relação à prática, ações mais intensas e majoritárias no que diz respeito a esse aspecto avaliado, embora as iniciativas existentes já sejam positivas e inspiradoras. Nessa perspectiva, constatamos que a maioria das críticas existentes surgem da categoria docente, porque eles são os mais cobrados nesse contexto de metas e resultados. Não obstante, sendo responsabilizados pelo sucesso e/ou fracasso escolar. Durante o percurso de campo, pudemos confirmar tal realidade a partir das falas dos sujeitos entrevistados.

Como sabemos, a interpretação é a leitura inicial do texto da política. Esse momento de leitura e interpretação consiste em capturar e compreender os significados e as formas que a política assume no contexto da cultura escolar. É importante salientar que essa leitura, ou seja, a decodificação textual, é sempre mediada em “relação à cultura e a história da instituição e às biografias das políticas dos autores-chave” (Ball; Maguire; Braun, 2016). Desse modo, a escola e seus atores interpretam a política a partir de uma tomada de significados que têm como suporte o real, as prioridades institucionais e as possibilidades de aplicabilidade da política dentro do contexto no qual a escola se insere.

No processo de tradução, há sempre a presença de multifatores externos e internos à escola que o influenciam, do contexto em que a instituição está inserida aos diferentes atores envolvidos. As escolas, que estão no centro da atuação das políticas, não se constituem como entidades simples ou coerentes, elas são diferenciadas:

As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostas de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitam várias maneiras de ser com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos “profissionais” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201).

De igual modo, concordamos com as colocações dos autores, pois vislumbramos todo esse cenário em nossas observações e registros. Interpretação e tradução são processos que perfazem a atuação política de diferentes formas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de

atuação e estabelecem diferentes relações com a prática (Ball; Maguire; Braun, 2016). Ao comparar interpretação e tradução no âmbito da atuação de políticas educacionais, podemos afirmar que a interpretação se refere à estratégia e a tradução diz respeito à tática utilizada. Dessa forma, ambas “trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever os discursos nas práticas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 72), embora sejam fases distintas, momentos diferentes do mesmo processo de atuação.

Ainda segundo os autores supracitados, entender que uma política possui materialidade significa reconhecer que existem distintos recursos que possibilitam a cada escola atuar de diferentes formas nessa política. Ou seja, existem diferentes escolas, com diferentes contextos, operando sob o mesmo texto político, e essa política é atuada de diferentes maneiras dependendo dos diferentes contextos. A tradução está ligada às linguagens práticas da política, aos processos de recodificação do texto a partir da realidade, logo:

[...] é um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, caminhadas de aprendizagem, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas... (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69).

Como destaca Gardin *et al.* (2020), a partir da leitura do texto, há um processo coletivo de criação de uma agenda institucional que prioriza aspectos da política a partir de elementos da materialidade de cada escola. São nesses momentos que os atores atuam, colocando-a em prática de acordo com sua realidade, estabelecendo as prioridades e caminhos.

A partir da compreensão desse processo de atuação da política, que ocorre de forma interativa no entrecruzamento de interpretações e traduções, salientamos que é necessário tratá-la de maneira complexa, entendendo que os sujeitos atuam as políticas a partir de diferentes tradições que orientam suas práticas e concepções. Os aspectos políticos, sociais e econômicos que constituem os sujeitos e marcam o contexto em que a instituição está inserida precisam ser levados em conta em uma análise de política. Foi, portanto, sob essa perspectiva da atuação que analisamos as facetas na rede estadual de ensino de Pernambuco, documentando como os sujeitos escolares (professores, educadores de apoio, analistas educacionais e gestores) interpretam, traduzem e atuam a política de gestão vigente e quais as implicações para o chão da escola e para os processos micropolíticos.

Esse foi o cenário que encontramos na prática, caracterizado por uma atuação variada nos ambientes estudados, ora com maiores posicionamentos, garantia de fala e escuta, processo horizontal nas práticas e tomada de decisões, ora com poucos avanços, alterações e releituras,

em um cenário de intimidação, recuo, obediência e medo. Vejamos alguns relatos dos entrevistados que consolidam essas ações impregnadas por uma prática não atuante.

Na verdade, não há mudanças, não há alterações, já vem tudo pronto e acabado para serem aplicados de forma equivalente (igual) em cada unidade de ensino. A política de resultados tem sido vivenciada de forma semelhante, as exigências são as mesmas tanto para ETes, Escolas de Referência em Ensino Médio quanto para as escolas regulares, o que é contraditório, pois nas ETes os estudantes passaram por uma seleção de entrada (perfil de entrada altíssimo) e uma grande parcela estavam em cursos preparatórios (o que faz muita diferença). Já os estudantes das escolas regulares, o perfil de entrada na rede estadual é abaixo do nível elementar necessário (PROFESSOR – ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Todos os textos quando chegam, qualquer emenda, qualquer coisa, a direção da escola apenas obedece. A secretaria mandou, né, a gerência mandou, a gente tenta cumprir o máximo que a gente faz (ANALISTA EDUCACIONAL - ESCOLA ESTADUAL REGULAR).

Tudo que segue nós temos que seguir à risca, porque, é como eu te disse, se não foi feito, e não foi feito a foto, não foi feito como queriam. Então a gente sofre, né, com questionamentos... enfim, até agora a gente não chegou, porque de fato a gente sempre fica seguindo à risca, né, com o que podemos, com o que temos, a gente tenta fazer. Se é de qualidade, aí já é outra história, outra questão” (PROFESSOR – ESCOLA ESTADUAL SEMI-INTEGRAL).

Mediante a leitura e a análise dos trechos acima, fica evidente que a relação dialógica e horizontal é ainda um aspecto a desejar, no que tange às diversas realidades estudadas. Também identificamos que, apesar dos avanços em termos de teoria e legislação, temos muito o que avançar e conquistar na existência e permanência de relações mais abertas, plurais e democráticas. As nossas discussões e contribuições acerca desse assunto serão de grande valia para maiores investigações e possibilidades teóricas, pois o crescente debate e reflexão impulsionam o surgimento de críticas e o levantamento de nossas buscas e apreensões.

Seguindo para a última tabulação dos dados dessa pesquisa, no quadro 13, são apresentados os achados sobre a existência das possíveis contradições, conflitos ou tensões expressas pelos profissionais que atuam na escola sobre a política gerencialista em debate. Neste quadro, podemos constatar, por meio das colocações dos entrevistados, que existe esse processo de embate, conflito, apesar desses aspectos não ultrapassarem o campo da linguagem. Vejamos essa realidade conforme a representação a seguir.

Quadro 13 – Contradições, conflitos e tensões na atuação política

Pergunta: Há contradições, conflitos e tensões expressas pelos profissionais que atuam na prática no que tange à interpretação e tradução da política em questão?			
Total de sujeitos entrevistados: 29	Sim	Não	Pouco
	21	5	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Mediante verificado no quadro 13, observamos que há contradições, conflitos e tensões no contexto da prática no que se refere à interpretação e tradução da política de gestão por resultados. Mais da metade dos entrevistados afirmam ter esse tipo de enfrentamento e posicionamento ativo frente às demandas e exigências normatizadas para as escolas.

Com todos os resultados das entrevistas sistematizados, descritos e com as suas respectivas análises, chegamos no caminho final de nossa tese. Assim, os resultados foram representados quantitativamente e qualitativamente nos quadros em categorias teóricas predeterminadas, foram eles que deram a materialidade ao nosso estudo.

A análise dos dados evidencia que a noção de qualidade da educação é, na maioria dos casos, entendida como o atingimento de metas e indicadores, quase que exclusivamente ligada a boas práticas de gestão e a instrumentalização do exercício docente, o que deixa a formação e a valorização dos professores em segundo plano. Além disso, notamos ainda que esse modelo de gestão e formação em investigação objetiva atender às demandas do mercado neoliberal e do gerencialismo empresarial na educação, em vez de promover melhorias na qualidade da educação e na escola. Tudo isso acaba fragilizando a escola pública, transformando-a em uma instituição subserviente à instrumentalização das políticas neoliberais (Fávero *et al.*, 2022).

Enfim, nesta tese, documentamos a importância do conceito de atuação no estudo da política educacional pernambucana, evidenciando como os gestores, coordenadores pedagógicos, analistas educacionais e professores externam e manifestam essa política no contexto da prática, destacando os desafios e tensões experimentados nesse contexto da atuação.

É relevante destacar que nosso estudo se fundamenta na afirmativa de que o modelo de gestão por resultados é aceito e aprovado pelos atores escolares, mas não de forma unânime, e sim com muitos embates, questionamentos e lutas. Foram levantadas muitas incoerências e reivindicações, apesar de as demandas serem alimentadas e cumpridas no cotidiano das escolas-campo. O sistema educacional da rede estadual é marcado por aspectos performativos e

atualmente foi transformado pelos ideais gerenciais. Como afirma Fávero *et al.* (2022), a relação gerencialismo/performatividade atua como elemento solvente de determinados aspectos éticos e profissionais mediante políticas educacionais ancoradas em modos de regulação e controle tecnicistas.

Dessa maneira, as grandes questões educacionais acabam sendo relegadas a um segundo plano, muitas vezes esquecidas por completo, enquanto toda a responsabilização cai sobre os profissionais da educação, enfatizando a sua ineficiência individual ou a impossibilidade de as instituições adequarem suas estruturas administrativas aos princípios do gerencialismo. Como aponta Ball (2002, p. 10), “Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações, competições.”. Como resultado, podemos sustentar que as “brutas realidades das desigualdades sociais” são “constantemente apagadas por uma cultura individualizada que não consegue perceber as implicações sociais de suas ações rotineiras” (Savage *apud*. Ball, 2004, p. 159).

6 AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO POLÍTICA

Neste capítulo, dispomos de uma análise das dimensões contextuais que permeiam a política de gestão escolar por resultados em Pernambuco. Entre os contextos identificados, podemos perceber uma pluralidade de aspectos que norteiam, influenciam e caracterizam o cenário da prática e a atuação política. Essa realidade foi constatada a partir da realização do trabalho de campo, impreterivelmente, por meio das entrevistas semiestruturadas e as observações *in loco*.

6.1 O CENÁRIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPO

Nesta seção, trazemos à cena um maior enquadramento dos aspectos contextuais das escolas observadas. Fazemos uma caracterização escola por escola, a fim de melhor situar o leitor acerca de suas características e especificidades; para isso, as escolas foram denominadas de um a seis, garantindo o sigilo de seus nomes.

6.1.1. Escola 1

É uma escola integral, localizada no perímetro urbano, de grande porte, com grande número de alunos matriculados. Possui uma excelente estrutura física, com 10 salas de aula climatizadas, auditório, quadra, vários laboratórios (informática, ciências, geografia), uma ampla biblioteca, cozinha, pátio e estacionamento privativo. A instituição conta com acessibilidade, pois sua dependência física tem estrutura adequada com rampas, portas com vão livre de, no mínimo, 80 cm, corrimão e guarda-corpos. Tem capacidade para atender 1.300 estudantes na modalidade integrado (ensino médio com o ensino técnico).

Atualmente, conta com 25 professores, um total de 478 estudantes matriculados, sem reprovação (quase inexistente) e sem abandono (evasão escolar), com excelente rendimento escolar. A instituição possui processo seletivo para ingresso, realidade que permite a entrada de um público mais seletivo e com bom coeficiente. Seu resultado no IDEB de 2021 foi de 6,1, definido como alto.

6.1.2. Escola 2

É uma instituição de ensino regular, de pequeno porte, localizada no perímetro urbano do município. Oferece ensino médio regular e supletivo. Apesar de sua pequena estrutura, com poucas salas de aula, possui uma boa acessibilidade, bem adaptada, com corrimão, rampas e salas de aula adaptadas para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Suas dependências incluem biblioteca, sala de leitura, salas de aula climatizadas, sala de professores, sala de direção, cozinha e sanitários. A instituição não possui quadra nem laboratório. Dotada de tecnologia, a escola disponibiliza acesso à internet banda larga, computadores portáteis e desktops para os estudantes. Priorizando a sustentabilidade, utiliza fontes de energia renováveis. Além disso, conta com material didático diversificado e vasto, incluindo instrumentos musicais, equipamentos de som e profissionais especializados, como bibliotecários, equipe de preparação alimentar, apoio pedagógico, segurança e tradutor/intérprete de libras.

Atualmente, conta com 17 professores, 251 estudantes matriculados, com poucas taxas de reprovação e evasão escolar e rendimento escolar de médio a baixo. Seu resultado no IDEB de 2023 foi de 4,8, definido como mediano.

6.1.3. Escola 3

É uma escola regular de médio porte, localizada na zonal rural. Oferece o ensino médio regular e EJA. Em relação à sua infraestrutura, é caracterizada como uma instituição com acessibilidade, pois, em suas dependências físicas, possui estrutura adequada, com rampas. Além, disso, também tem cozinha, refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, piscina, sala de direção e sala de professores.

Atualmente, a unidade escolar conta com 18 professores, 300 estudantes matriculados e rendimento escolar baixo, com taxa de indicador de qualidade de 3,9 no IDEB de 2023, considerado baixo.

6.1.4 Escola 4

É uma instituição de ensino integral de grande porte, localizada no perímetro urbano do município. Oferece cursos técnicos e ensino médio integral, possui processo seletivo para ingresso, permitindo, dessa forma, a entrada de um público mais coeso e qualificado. Em 2023, o seu resultado no IDEB foi de 5,3, indicador considerado médio a alto. Tem como missão oferecer educação pública de qualidade a todos os seus estudantes com foco no ingresso no ensino superior e/ou sua inserção profissional no campo de formação escolhido. A visão da escola é ser reconhecida como referência no ensino técnico profissional do estado de Pernambuco pelo seu Projeto Político-Pedagógico inovador, alinhado às tecnologias educacionais, e pela consecução das metas de resultados pactuadas para o SAEPE, SAEB e ENEM.

Esse centro educacional oferece diferentes etapas e modalidades de ensino, como ensino médio e educação profissional, atualmente conta com 27 professores, 462 matrículas. Em relação à sua estrutura física, há biblioteca, sala de professores, sala de direção, quadra, pátio, auditório, 12 salas de aula climatizadas, sala de leitura, cozinha, refeitório, laboratório de ciências, de informática, estacionamento privativo, vários banheiros e área verde.

6.1.5 Escola 5

Escola semi-integral, grande porte, localizada no perímetro urbano do município. Oferece ensino médio em regime presencial e diurno, na modalidade regular e EJA, nas etapas do ensino médio e ensino fundamental (anos finais). A escola promove a acessibilidade ao seu público dispondo de corrimão, guarda-corpos, portas com vão livre de 80 cm, rampas e banheiros adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Suas dependências incluem biblioteca, sala de leitura, sala de professores, sala de direção, sala de coordenação, salas de aula sem climatização, quadra de esportes coberta, de informática, refeitório e cozinha.

O ambiente também é equipado com tecnologia, internet de banda larga e laboratório de informática, priorizando a sustentabilidade com a separação de resíduos. O material didático conta com jogos educativos, acervo multimídia e equipamentos para amplificação de som, além de materiais para prática desportiva e recreativa. Atualmente conta com 29 professores, 947 matrículas. O seu resultado no IDEB em 2023 foi de 4,5, considerado mediano.

6.1.6. Escola 6

É uma instituição de ensino semi-integral de grande porte, localizada no perímetro urbano do município. Nessa instituição de ensino de educação básica há o funcionamento das etapas de formação de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e o ensino médio, nas modalidades do ensino regular e EJA. Sobre sua infraestrutura, a instituição conta com acessibilidade, pois sua dependência física tem estrutura adequada, com rampas, portas com vão livre de, no mínimo, 80 cm, corrimão e guarda-corpos. Também há biblioteca, sala de leitura, laboratórios de ciências e informática, cozinha, refeitório, quadra de esportes, pátio, sala de direção, sala de secretaria, sala de coordenação, sala de professores e almoxarifado. Possui ainda banheiros exclusivos para funcionários, professores e alunos, banheiros com vestuário e chuveiro e salas de aula sem climatização.

Atualmente conta com 29 professores e 521 estudantes matriculados. Em 2023, o seu resultado no IDEB foi de 3,6, considerado baixo.

6.2 AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS DA ATUAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR POR RESULTADOS EM PERNAMBUCO

As dimensões contextuais são importantes na atuação da política educacional. Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas. As políticas introduzem ambientes de recursos diferentes, e escolas têm histórias, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem específicos. Além disso, as escolas se diferem na admissão de estudantes, *ethos* escolar e cultura, envolvem-se de forma particular com as autoridades locais e experienciam pressões das tabelas classificativas, julgamentos feitos, entre tantas outras questões.

A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política. Portanto, mesmo em escolas que à primeira vista são semelhantes, as nuances do contexto local podem cumulativamente fazer uma diferença considerável para os processos escolares. Assim, as exigências do contexto interagem, nesse caso, todos esses fatores devem ser levados a sério (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Neste capítulo, examinamos o papel do contexto na formação da atuação da política, a fim de considerar os aspectos contextuais em nossa análise e tendo a preocupação de analisar a

articulação das práticas organizacionais das escolas-campo com as variáveis contextuais existentes. Diante dessa narrativa, são quatro as dimensões contextuais da atuação da política: os contextos situados, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos. A seguir, no quadro 14, podemos visualizar as dimensões contextuais da atuação da política propostas por Ball, Maguire e Braun (2016).

Quadro 14 – Dimensões contextuais da atuação política

Dimensões contextuais:
• Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares, matrículas)
• Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas)
• Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura)
• Contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do <i>Ofsted</i>, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades)

Fonte: (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38).

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 42), “o contexto é uma força ‘ativa’, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas”.

Explorar as dinâmicas de contexto e suas inter-relações é de suma importância, conforme citam Ball, Maguire e Braun (2016). Assim, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados problemas. O material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise das políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional. Ainda para os autores,

[...] as políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Em outras palavras, um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 37).

Vale ressaltar que as dimensões contextuais da teoria da atuação demandam a coleta, a sistematização e a análise de uma variedade de dados, os quais podem ser integrados e sintetizados. Esses quatro contextos, portanto, serviram de base para a organização e síntese

dos nossos dados de pesquisa, funcionando como categorias analíticas a fim de concretizar o texto final de nossa tese. Com isso, fornecemos um estudo fundamentado nas diversas variáveis e nos fatores observados, bem como nas dinâmicas do contexto que dão forma às atuações da política e, assim, relacionam-se e teorizam dimensões interpretativas, materiais e contextuais de processo de política.

Em relação às condições contextuais citadas, caracterizamos minuciosamente a natureza de cada contexto. Sobre os fatores ou contextos situados, referem-se aos aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, tal como o estabelecimento de uma escola, sua história, localização e matrículas. Em nossa tese, selecionamos escolas com diferentes contextualizações, principalmente referente aos critérios de localização, público-alvo e ranqueamento na rede estadual, verificamos também as médias nos resultados das avaliações, entre outras configurações. A localização geográfica, por exemplo, pode oferecer oportunidades e vantagens para uma escola, enquanto outra, situada numa área mais distante do centro, com menos recursos disponíveis, pode enfrentar desafios adicionais. Nesse sentido, os aspectos situados influenciam e muito nesse fazer da política.

Esses são, portanto, mecanismos do contexto que estão presentes na consciência coletiva das escolas. Logo, podemos observar as inter-relações e movimentos entre os diferentes aspectos do contexto. Há cruzamentos de condutores de política externa – como a reputação da escola perante a comunidade local, competição com outras escolas – com fatores internos e dinâmicas e focos de políticas institucionais, e de “valores” de políticas com a “valorização” e a atenção dada a diferentes tipos de aluno (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Para as culturas profissionais, temos o *ethos*, os valores educacionais, filosofia e o envolvimento dos professores nas escolas, esses elementos moldam as atuações das políticas. Assim, a maioria das escolas têm conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular. Essas relações não são sempre suaves. As culturas profissionais não são necessariamente coerentes nem incontestáveis, por isso é importante reconhecer as diferentes identidades dentro da escola. Assim, atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas depende de onde, figurativa e literalmente, estamos.

Ainda nesse contexto, observa-se que os professores dão sentido a sua prática em contextos institucionais, departamentais e de equipe anual, os quais refletem a política e oferecem leituras dela às vezes de forma diversas para diferentes fins. Novos professores trazem as suas experiências de formação como suporte, e os professores experientes trazem a sua história de trabalho em escolas anteriores; portanto, contextos profissionais são multifacetados

e confusos. O próximo contexto a ser explorado é o dos fatores materiais, de modo a compreender o seu impacto e sua influência em moldar atuações de políticas.

O contexto material refere-se aos aspectos físicos de uma escola, incluindo os edifícios, os orçamentos, as tecnologias disponíveis de informação, as infraestruturas locais e os funcionários. O espaço físico, sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre as atuações de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016). As escolas não são de uma “peça”, igualmente, as “peças” reais de uma escola podem funcionar, parecer e ser equipadas de formas muito diferentes, ou seja, as escolas têm diferentes capacidades de atuação em suas configurações.

Assim, tecnologia, acesso à internet, computadores, medidas de segurança, investimentos e orçamentos podem fazer uma diferença considerável para os ambientes escolares, isso porque, geralmente, as escolas e os professores têm de trabalhar dentro de muitas limitações nos edifícios em que estão instalados. Além da estrutura, as formas que as escolas são equipadas internamente também impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, nas atuações de políticas.

A última dimensão contextual a ser discutida é denominada de contextos externos. Esse contexto diz respeito às pressões e expectativas pelas políticas locais e nacionais, como as posições nas tabelas classificativas, os requisitos legais e responsabilidades, além do grau e da qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas. Assim, as estruturas externas trazem mudanças para o chão da escola, afetando muitas vezes as práticas escolares. Esses aspectos refletem a centralidade dos mecanismos performativos e de auditoria dando forma às atuações de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016). As posições classificativas, tanto locais como as de caráter nacional, formam um cenário constante para a prestação de contas de políticas dentro das escolas, no qual

[...] a reputação e o desempenho das escolas são “feitos” localmente; eles são relacionais e não absolutos. Ambos têm implicações para o recrutamento de estudantes e funcionários, que, por sua vez, tem implicações de renda e de custos. Mais uma vez, “atuantes não-humanos”, tais como reputação e desempenho, formam parte da rede de atuações de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 58).

Ainda segundo esses autores, em termos de políticas, as posições classificatórias e as comparações locais geram uma quantidade demasiada de atividade, ansiedade, estresse, intimidação, entre outros aspectos, o que intensifica ainda mais as cobranças, demandas e outros questionamentos. Nesse caso, estamos atentando e nos referindo a uma dimensão mais afetiva do contexto.

Como podemos perceber, as dimensões externas, como a gestão de política da autoridade local, constituem diferentes contextos de interpretação que têm impacto sobre o potencial de interpretação disponível para as escolas. Elas podem até mesmo influenciar a extensão do foco em políticas mandatórias específicas, bem como a definição de outras prioridades institucionais (Ball; Maguire; Braun, 2016). Em outras palavras, esses mecanismos externos podem manobrar ou limitar as atuações de micropolíticas nas escolas.

Ressaltamos que o contexto é um fator mediador no estudo e trabalho de atuação de políticas feito nas escolas. Ele é único para cada escola, apesar da semelhança que pode apresentar em determinados aspectos. Recorremos ainda a uma versão estendida do contexto como um processo multidimensional. Logo,

[...] o contexto é, obviamente, sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas. Uma escola pode sofrer mudanças em seu corpo docente e/ou na capacidade, atitude e formação do seu grupo de funcionários. A matrícula de estudantes também pode mudar, embora isso talvez seja mais provável em ambientes urbanos onde há maior mobilidade dos estudantes e a composição social da área de captação pode mudar (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 63).

Por todos esses motivos, o contexto deve ser levado a sério, a fim de ampliar o modelo de atuação de políticas. Quanto mais for possível captar e capturar uma ampla gama de fatores contextuais, mais consistente a investigação se torna. Em nossa pesquisa, buscamos identificar as circunstâncias nas escolas-campo que influenciam a atuação de políticas nessas escolas. Nesse sentido, trazemos a realidade das escolas selecionadas ao longo do nosso estudo, apresentando e analisando seus contextos situados e materiais, suas culturas e desafios profissionais específicos, suas pressões e seus apoios externos diferentes. Assim, “escolas encenam políticas em circunstâncias nem sempre de sua própria escolha; políticas, literalmente, percorrem diferentes espaços” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 64).

Como afirma Mainardes (2022), em diversas pesquisas que utilizaram a teoria da atuação, observa-se que as dimensões contextuais permitiram uma satisfatória sistematização de dados e funcionam como categorias de conteúdo para a apresentação e análise dos dados, tal como foi em nosso estudo. A teoria da atuação permite uma significativa expansão do foco da pesquisa, do próprio objeto e da concepção de contexto da prática.

Para abordar as dimensões contextuais da atuação das políticas, faz-se necessário buscar uma diversidade de dados e informações nas escolas, por meio de entrevistas e observações variadas, assim como nas Secretarias de Educação, websites, publicações oficiais, entrevistas, vídeos e *lives*. O pesquisador é estimulado a ampliar a sua visão das políticas educacionais, da

política investigada e do trabalho empírico, pois tudo interessa e muitos dados precisam ser considerados na pesquisa. A riqueza e a variedade de dados permitem intra e intercomparações, identificação de regularidades e de diferenças (Mainardes, 2022).

O conceito de atuação vem justamente documentar a ação de todos esses atores na política, tornando-a um processo e compreendendo que professores e demais profissionais da escola são atores, sujeitos e objetos ao mesmo tempo. Nesse sentido, a perspectiva da atuação busca entender a política como um processo dinâmico, criativo e não linear, considerando o pressuposto de que as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas, ou metas, ou resultados particulares são definidos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21). Esse modo de compreender as políticas indica a importância de olhar para as possibilidades de (re)criação a partir das diretrizes que as orientam. Ainda que algumas políticas não estabeleçam diretrizes específicas, o contexto escolar em que elas são atuadas envolve processos criativos de interpretação e tradução.

Diante dessas questões e com base na estruturação das dimensões contextuais da atuação da política proposta pelos autores Ball, Maguire e Braun (2016), podemos identificar e categorizar os aspectos contextuais da política de gestão escolar em Pernambuco a partir da realização do nosso trabalho de campo. Organizamos, no quadro 15, uma síntese dos dados, de acordo com as dimensões contextuais que foram fundamentais na compreensão do contexto da prática da política investigada.

Quadro 15 – Síntese das dimensões contextuais da atuação da política de gestão por resultados em Pernambuco

Dimensões contextuais	Considerações dos atores escolares
Contextos situados	• Escolas estaduais com melhor, mediano e menor resultado no SAEPE/2021. • Diferenças de infraestrutura (porte) das escolas-campo (pequeno, médio e grande porte). • Escolas da zona urbana e escola do campo ou zona rural. • Escolas com estudantes com alto coeficiente escolar. • Escola com estudantes trabalhadores e baixo desempenho educacional. • Coexistência de três modelos de escolas: integral (ETE), semi-integral e regular.

	• Escolas com grande índice de matrículas e muitos alunos, e outras que possuem um quantitativo mais reduzido. • Escola com muita evasão escolar. • Várias disparidades locais (sociais, educacionais, econômicas) na realidade dos estudantes das escolas regulares, integrais e semi-integrais. • Grande adesão ou aceitação ao modelo de gestão por resultados pela maioria dos atores escolares.
Culturas profissionais	• Divisão entre profissionais da educação que aceitam tal política com bom grado, enquanto outros possuem resistência e a rejeitam. • Pouca mobilização (resistências) por parte dos diversos profissionais da escola. • Diretores eleitos na escola x diretores indicados pelo governo. • Insegurança quanto aos novos programas e mudanças curriculares que chegam à escola. • Desafios na integração das disciplinas, no planejamento coletivo e na formação continuada e humana. • Pouco envolvimento e interesse dos profissionais da escola quanto à necessidade de superação desse modelo em curso, com exceção de muitos professores. • Exaltação à cultura de bonificação. • Predominância de conteúdos e metodologias do ensino para as disciplinas de português e matemática. • Mudanças na identidade profissional do professor – perda de autonomia docente. • Aumento no número de professores contratados (temporários) nas escolas. • Performatividade no espaço escolar. • Cultura do medo, insegurança e terror em alguns espaços escolares. • Responsabilização profissional. • Precarização no trabalho docente. • Professores antigos e professores novatos.
Contextos materiais	• Ausência de investimento na infraestrutura de determinadas escolas (banheiros precários, pintura, telhado, quadra). • Escolas sem biblioteca. • Escolas sem laboratórios (informática, geografia, ciências). • Escola sem água há semanas. • Escolas sem internet e sem computadores para os estudantes. • Escolas sem climatização – ar-condicionado.

	• Escolas com falta de material didático e pedagógico. • Escolas sem estacionamento. • Escolas climatizadas. • Escolas bem equipadas com rede de internet e computadores. • Escolas com quadra, laboratórios e bibliotecas. • Escolas com alunos admitidos via seleção e bom nível de proficiência. • Escolas com público fora de faixa etária adequada à série. • Escolas com alto grau de investimento anual. • Escolas com pouquíssimos recursos.
Contextos externos	• Hipervalorização das avaliações externas por parte do sistema de ensino. • Discurso externo que essa política era e continua sendo responsável pela elevação dos índices e da qualidade da educação pernambucana. • Desafios com o entorno escolar, comunidade e a violência local. • Diferenças entre as GREs e regionais das escolas ranqueadas como melhor e pior resultado no SAEPE. • Demanda de trabalho exacerbada apenas para parte dos professores, os de português e matemática. • Impregnação da cultura gerencialista a partir da fiscalização e monitoramento das escolas. • Política como imposição, que deve ser cumprida e executada a todo custo pela comunidade escolar, independentemente das questões e dificuldades locais. • Cumprimento de metas e estatísticas sendo priorizado em detrimento da aprendizagem coletiva/efetiva dos alunos. • Indicação das escolas como boas ou ruins, a depender de suas notas e médias nas avaliações externas (larga escala).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em relação aos **contextos situados**, podemos destacar que foram 6 as escolas selecionadas, considerando os melhores, medianos e menores resultado no SAEPE/2021. A partir das visitas e observações de campo, percebemos muitas diferenças na infraestrutura das escolas-campo, principalmente a precariedade em relação às em tempo integral, ou seja, as escolas técnicas estaduais (ETEs). Nas duas ETEs selecionadas em nossa pesquisa, vislumbra-se um cenário favorável e adequado a uma educação de qualidade, com uma sofisticada estrutura física, climatização, recursos materiais e humanos disponíveis, alunos selecionados

via mérito, boas notas, bom desempenho nas avaliações internas e externas, entre outros aspectos.

No aspecto localização geográfica, as escolas da zona urbana com certeza tem maiores possibilidades estruturais e conforto físico, quando comparadas com a de zona rural, que, nesse caso, foi só uma contemplada. Dessas escolas, tivemos a existência de três modelos existentes na rede, a saber: 2 integrais (ETEs), duas semi-integrais e duas regulares. A maioria dos problemas estruturais se localizava nas escolas semi-integrais e regulares.

Sobre o alunado foi possível constatar, a partir das vozes ouvidas, que há muitas disparidades sociais, educacionais e econômicas entre os estudantes das escolas regulares e semi-integrais. Desafios e dificuldades são muito presentes na realidade da escola regular do campo e das demais (regular e semi-integrais). Sendo assim, as unidades integrais contam, mais uma vez, com um público-alvo mais seleto, qualificado, segundo os entrevistados e as estatísticas da rede. Com um cenário positivo, podemos constatar que tais escolas enfrentam poucos problemas e adversidades diárias, diferentemente das outras, que têm uma árdua realidade e missão diária. Vale ressaltar que esses aspectos influenciam diretamente na atuação política dos sujeitos envolvidos, precarizam suas ações e reações e afetam a atuação da política e seu enfrentamento.

Com relação às **culturas profissionais**, destacamos alguns pontos de extrema relevância que estão presentes na maioria das escolas selecionadas. Um dos aspectos é a divisão entre profissionais da educação que defendem ou não a política de gestão por resultados. Nesse caso, a maioria dos entrevistados afirmam que gostam e que esse modelo de gestão é bom e eficaz, apesar das suas muitas incoerências, desafios no fazer pedagógico e métodos de controle e busca por resultados numéricos.

Sobre a gestão por resultados, Pinho e Sacramento (2009) afirmam que a adoção do paradigma da administração gerencial traz a necessidade de mecanismos para o exercício do controle social e ganhou especial notoriedade. Desde então, o foco do controle, que no modelo anterior (burocrático) se dava nos procedimentos, deslocou-se para o resultado. Diante da realidade estudada, constatamos valores educacionais diversos, escolas com filosofias bem semelhantes, outras nem tanto, e o envolvimento dos professores nas escolas variando, embora a maioria apontasse firmeza e articulação com os assuntos e temas da política em questão, apresentando atuações relevantes e postura crítica aos contextos do cotidiano escolar que nem sempre são favoráveis.

Ball (2005, p. 544) chama atenção para o fato de que a gestão gerencial tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, tem sido o

principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas [...]” e “ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais”. Assim,

[...] o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Ball, 2005, p. 544).

Mediante esse contexto, há escassez de maiores mobilizações e resistências por parte dos profissionais na escola. Logo, constatamos pouco envolvimento e interesse desses profissionais quanto à necessidade de superação desse modelo em curso, com exceção dos professores, que, em sua maioria, são bem taxativos e contrários à prática gerencial. Isso resulta em poucas perspectivas na busca por novos programas e novas mudanças para o contexto escolar.

Sobre os professores, foram identificadas mudanças na identidade profissional, como a perda de autonomia docente, trabalho monitorado e guiado, majoritariamente, pelos descritores. Observa-se uma intensificação da precarização no trabalho docente, com carga exaustiva de demandas, salários baixos e pouca valorização profissional, juntamente com o aumento no número de professores contratados (temporários) nas escolas. Paralelo a isso, foi constatada também uma exaltação e defesa à cultura de bonificação, pois grande parte dos entrevistados defendem o ganho de bônus e incentivos financeiros, embora saibam que tais benefícios não irão para o fim da carreira e aposentadoria. A esse respeito, Ball (2004) destaca que as contradições permanecem em cada um dos campos de atividade, revelando que existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas.

Ainda sobre esses dados, podemos aglutinar essa realidade à cultura da performatividade no espaço escolar, que condiz com tais características vivenciadas. Sobre o constructo performatividade, Ball (2005) enfatiza que ele é alcançado mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. Vai ao encontro das relações de poder entre os atores do espaço educacional com a visão produtiva baseada nas noções da mercantilização.

Ball (2014) também afirma que a performatividade é determinada por meio de metas, classificada por pontos e através do ranqueamento das escolas com base na média das notas obtidas pelos alunos nas avaliações externas. Obviamente, além de determinar o desempenho da escola, determina o desempenho dos docentes, demonstrando estatisticamente, por meio de gráficos e tabelas, como se representasse fielmente a produtividade dos funcionários de uma determinada escola.

Os **contextos materiais**, outra dimensão avaliada em nossas visitas de campo, revelam uma discrepância significativa nos aspectos físicos entre determinadas escolas. Observamos que os edifícios, os orçamentos e as tecnologias de informação e comunicação disponíveis variam bastante, resultando em uma infraestrutura local bastante heterogênea. Destacamos a ausência de investimentos na infraestrutura de algumas escolas, especialmente no que diz respeito à climatização, à existência de bibliotecas, à pintura dos espaços, às instalações sanitárias, entre outros itens essenciais. Esse cenário gerou muitas reclamações e inquietações por parte dos envolvidos, especialmente nas escolas do campo (regulares) e semi-integrais, que enfrentam condições extremamente precárias e problemas crônicos devido à falta de investimentos. Além disso, identificamos a carência de materiais didáticos e pedagógicos básicos, como itens de papelaria, marcadores, livros, entre outros que são indispensáveis para o funcionamento diário das atividades escolares e que continuam sendo uma dificuldade ao longo do ano letivo.

Seria interessante e justo que todas as escolas observadas tivessem um nivelamento no quesito edificação, recurso humano e dinheiro disponível, mas, de fato, seguimos no campo da utopia. Deparamo-nos com realidades bem distintas e cruéis, pois, enquanto tinha escola sem água para lavar as mãos no banheiro, sanitário sujo e sem porta, instituição sem biblioteca, sem sala de aula climatizada, vimos escolas com tudo isso e muito mais.

Sobre os **contextos externos**, de igual modo relevantes para a concretização de nossas análises sobre a atuação da política de gestão por resultados em Pernambuco, podemos pontuar questões relativas ao discurso de que a gestão gerencial era e continua sendo responsável pela elevação dos índices e da qualidade da educação pernambucana. Essa perspectiva está atrelada à cultura gerencialista, baseada na fiscalização, monitoramento das escolas e controle de metas e resultados. Segundo os entrevistados, a política supracitada é vista como uma imposição, que deve ser cumprida e executada a todo custo pela comunidade escolar. Apesar disso, poucos reclamam. Em nossos achados, foram identificadas poucas iniciativas de resistência e superação a esse modelo em curso.

A esse respeito, registramos muitos relatos sobre as pressões e expectativas pelo cumprimento positivo das políticas locais da rede e as de cunho nacional, isso porque a posição da escola nas tabelas e gráficos classificativos são expostos, comparados e muito questionados, principalmente se o resultado for abaixo do esperado, o que faz recair para todos da escola a responsabilidade por tal fato e a superação dessa realidade. Muitas são as demandas e cobranças relacionadas ao cumprimento de metas e alcance de resultados estatísticos.

Ainda para os entrevistados, com a gestão por resultados, há maior demanda de trabalho, especialmente para os professores de português e matemática, que são vistos como responsáveis pelo sucesso das avaliações standardizadas. Essas avaliações geram os índices e os resultados que determinam o ranqueamento das escolas, classificando-as como boas ou ruins dependendo da média que obtiverem.

O cumprimento dessas metas e a quantificação são vistos como mais importantes do que a própria aprendizagem efetiva dos alunos, isso ao nível do sistema de ensino. Assim, evidencia-se a privatização e a estratégia neoliberal para dominar a escola, a padronização nas avaliações e a precarização da atuação docente, além do controle do processo educativo.

Fávero *et al.* (2022) enfatizam que é preciso apresentar alguns indicativos de formas de resistência para fazer frente a essa forma instrumentalizada de dominar as escolas e as avaliações. Captamos algumas falas contrárias e de insatisfação, mas apenas no campo do desabafo e inquietação, sem maiores influências e notoriedade. Ainda assim, essa ação já é um ganho, pois sair do campo da aceitação para o âmbito da crítica e denúncia é um avanço considerável.

A teoria da atuação permite uma ampla compreensão acerca do papel e da concepção de políticas educacionais e, para a nossa realidade, foi crucial e de tamanha relevância para categorizar e interpretar os dados coletados. A implantação de políticas é um processo criativo, sofisticado e complexo, que envolve um campo de possibilidades (Ball; Maguire; Braun, 2016). A partir da confecção de um conjunto de artefatos, de experiências, de recursos materiais e de atividades que as políticas são traduzidas, compreendidas, representadas e colocadas em prática com as mais distintas finalidades e interesses; logo, as políticas são permeadas por relações de poder.

Por fim, afirmamos que esse tema de estudo interessa a todos os que se ocupam com pesquisas na área da educação, em especial aos pesquisadores em políticas educacionais e aqueles que pensam, vivenciam e discutem o cotidiano escolar e as políticas públicas que orientam o direcionamento da educação e das escolas (Fávero *et al.*, 2022).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que surgiram no âmbito da educação no cenário atual são multifacetadas e complexas. Essas transformações promovidas no contexto da política educacional afetam as formas e as modalidades de sua provisão e organização, ultrapassando limites até então existentes no que tange a nossa atual agenda de pesquisa e às práticas já vivenciadas. Nesse processo, Ball (2018) ressalta que o papel do setor privado e do lucro na política educacional tem impactado de maneira bastante severa, especialmente nos investimentos em educação feitos por empresas de capital privado na forma de *private equity*⁷. Sob essa perspectiva, o cenário educacional brasileiro tem sido cada vez mais pressionado pelo modelo neoliberal de mercado global a embarcar na conjuntura de mercantilização e financeirização da educação.

Como faceta da financeirização da educação, podemos citar as muitas experiências das parcerias público-privado no provimento de várias ações educativas, as relações educacionais e provisão mediante a atuação e presença dos quase-mercados, juntamente com a intensificação das organizações sociais em vários setores sociais.

A esse respeito, afirma ainda que, em conjunto, essas mudanças dão origem a novos métodos de governança por meio de normas de eficiência, ativação, regulação, precarização e responsabilização. Os métodos empresariais e as iniciativas de negócios sociais são defendidos como formas mais eficazes de alcançar um acesso mais amplo e de melhor qualidade à educação do que, argumenta-se, pode ser alcançado pelos governos ou por meio de ajuda tradicional, ou caridade (Ball, 2016).

Diante dessa realidade, conforme as considerações de Paro (2015), um dos aspectos mais notáveis das atuais políticas de recrudescimento da aplicação da lógica empresarial mercantil na escola diz respeito à tentativa de emular o professor, o gestor e os demais profissionais da escola por meio dos chamados bônus, que são oferecidos com base no desempenho dos alunos nos testes em larga escala. Cabe refletir até que ponto tais bonificações são positivas e o quanto podem afetar os reais objetivos e metas da educação em curso.

Para Jesus e Figueiredo (2017), a forma como a escola pública vem sendo gerida e influenciada pelas políticas neoliberais estabelece sistemas de controle cada vez mais rígidos.

⁷ Em Ball (2018), podemos constatar e entender que esse termo está relacionado à dimensão de mercantilização da educação, ou seja, diz respeito ao investimento de capital na forma de *private equity*, que consiste nas atividades de corporações globais e empresas de *private equity* financiando e investindo na provisão de educação de diferentes tipos, com o objetivo de captar recursos para alcançar desenvolvimento da empresa. (Grifo nosso). Para mais esclarecimentos, ver Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 3, p. 1-15, 2018. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.

Como as avaliações estão relacionadas ao conteúdo do currículo mínimo, muitas vezes isso gera uma corrida pelo cumprimento das metas e um desconforto entre os colegas de trabalho. Nesse contexto, podemos constatar, conforme relato de alguns atores escolares, que muitas vezes há manipulação de informações, maquiagem de dados e embelezamento dos resultados com o intuito de se atingir o almejado bônus por desempenho, deixando a escola bem-vista na rede de ensino e longe dos holofotes. Vale ressaltar que esse gerencialismo adota tecnologias políticas de controle a fim de criar novas culturas institucionais, forçando a internalização de novos valores e sentimento de culpa, próprios das relações interpessoais que se estabelecem nas empresas privadas (Ball, 2012).

Assim, a visão neoliberal e a crescente mercantilização das escolas fazem com que a performatividade e o gerencialismo moldem e padronizem os comportamentos de aceitação dos sujeitos, das escolas e dos professores, visando ao desempenho de determinadas políticas educacionais que vêm moldando principalmente três esferas da escola: gestão, currículo e práticas pedagógicas (Hypolito, 2011). Ainda que a lógica gerencial se inspire em uma abordagem participativa, há novos mecanismos de controle dos funcionários, e a participação é bastante administrada, regulada, controlada. Viabilizar a participação popular é uma prerrogativa importante, mas efetivar essa postura na prática é completamente diferente. A vertente gerencial pactua com uma abordagem autoritária de gestão, pois os burocratas públicos continuam centralizando as decisões, e a inserção social é limitada. Além disso, o viés gerencialista, que estimula o patrimonialismo burocrático e político dos gestores, dificultou a criação de alternativas institucionais para a participação social.

Apesar dos muitos paradoxos existentes nessa corrida por qualidade, e mais ainda quantidade, o que se pode notar é uma grande adesão e defesa dos gestores e de muitos outros profissionais da escola – coordenadores e analistas educacionais – a essa lógica de mensuração, que põe a técnica no lugar da política e a eficiência no lugar da ampliação do bem-estar como um direito (Oliveira, 2015). Além disso, “essas políticas se justificam pela busca de maior eficiência na gestão, incrementando estratégias organizacionais que têm metas a perseguir e cujo monitoramento do processo é feito a partir da mensuração dos resultados obtidos nos testes em larga escala” (Oliveira, 2015, p. 642).

Diante dessas considerações e com a finalização de nossa pesquisa, podemos constatar, após o trabalho de campo, que essa é a realidade da maioria das escolas visitadas. Um misto de vivências baseadas em números, bons resultados, controle e metas, regulação profissional, precariedade em certos aspectos e estresse à custa do bem-estar e da qualidade coletiva. São notáveis a luta e a corrida avassaladora por dados e índices, com muitos aspectos sendo

deixados de lado em função do cumprimento das metas e dos resultados esperados a serem alcançados. Muitos dos relatos obtidos em campo configuram e trazem essa prática em seus cotidianos, uma realidade repleta de paradoxos e objetivos imediatistas. Todas essas considerações chamam a atenção para a maneira como é concebida a direção da unidade escolar, que, em sua maioria, tende a defender e elucidar tais relações gerenciais.

Diferentemente dessa postura, pensamos na escola como um espaço que não deve ser estruturado a partir de imposição, tampouco destinada apenas ao cumprimento de metas estatísticas, perdendo, nesse sentido, a filosofia de vida coletiva, da sociabilidade, e a formação cidadã. É lamentável taxar e tabular toda uma unidade escolar em função da variante resultado esperado/aprovação, considerando que os demais casos devem ser superados e homogêneos. Praticamente todos os profissionais das escolas se tornaram reféns das metas e resultados almejados; não se pode fazer algo fora da curva esperada, pois logo chegam as punições, penalidades e fiscalizações. Assim, cada vez mais a categoria docente perde seu protagonismo e papel de formador de opinião.

Nesse contexto, as tecnologias políticas do mercado, como gestão e performatividade, não deixam espaço para um ser ético, autônomo e coletivo. Essas tecnologias têm, potencialmente, profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender (Ball, 2002). O gerencialismo e a performatividade são tecnologias políticas utilizadas na modernidade a fim de criar novas culturas que têm permeado as instituições públicas de ensino, com novos valores e sentimentos oriundos de empresas privadas. Com isso, Ball (2018) reforça que novos atores trazem tipos particulares de sensibilidades, perspectivas, métodos e interesses para dentro do processo político educacional, incluindo a busca por lucro. Esse é, então, o contexto atual das tendências na política educacional, que incorporam novas sensibilidades, novos modos de governar e são evidentes dentro dos cenários nacionais.

Podemos ressaltar, então, que:

[...] todas essas transformações no seio da administração pública acabam por levantar novas problemáticas nas relações entre as várias organizações e o Estado. Levantam-se questões relacionadas com o problema da agência e introduzem dúvidas acerca dos custos de transação inerentes à opção de produzir bens e serviços internamente ou contratá-los ao mercado (Rodrigues, 2005, p. 52).

A esse respeito, Oliveira (2015) afirma que políticas contraditórias são desenvolvidas e objetivadas em programas distintos que convivem no dia a dia da escola. Trata-se, ao mesmo tempo, de políticas estruturantes de orientação claramente homogênea e reforçadora do mérito acadêmico, além de programas dirigidos à inclusão social e escolar, que são postos em marcha,

muitas vezes, no sentido de reparar as deficiências e recuperar as defasagens daqueles que apresentam dificuldades, para que possam entrar na engrenagem geral. Ainda temos esperança no que tange à superação desse panorama até então exposto.

Como sabemos, as políticas, em sua atuação, são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, em vez de simplesmente implementadas (Ball, 2012). Entretanto, como resultado de nossa pesquisa, trazemos que as ações de superação, resistência e revelia têm sido tímidas e incipientes no processo de enfrentamento da política de gestão por resultados e, apesar dos esforços observados, das experiências exitosas, reforçamos o poderio e a força majoritária dos ditames da NGP para o cenário escolar, pois contabilizamos um número ainda tímido no que diz respeito às ações de criticidade e contrariedade.

Ainda sobre os resultados, nossa tese enfatiza que a política educacional pernambucana, especificamente a de gestão por resultados, materializada no contexto do PMGP-ME, está fundamentada nos princípios da NGP, os quais possuem caráter hegemônico, potente e marcante. Embora a política de gestão escolar com base na regulação profissional, responsabilização e controle de metas e resultados seja cumprida e vivenciada, há críticas e insatisfações no cotidiano das escolas. Ela é materializada com ressalvas, adaptações e paradoxos. Os atores escolares traduzem-na com outras demandas, contextualizações e interpretações. Apesar de alguns cenários de passividade e incipiência, principalmente na atuação dos diretores, educadores de apoio e analistas educacionais, temos em muitas falas dos professores a insatisfação e, conseqüentemente, o desejo de mudança, caracterizando um cenário com várias atuações e encenações da política.

Os achados indicam que a política vigente é baseada nos resultados e em função de elementos que enfatizam a regulação profissional. Essa abordagem tem tido muitos aplausos nos diferentes contextos observados e por diferentes sujeitos escolares; logo, temos um contexto de atuações com reflexões e posicionamentos variados, dependendo do lugar e de sua cultura profissional. Resta saber se esse sentimento tem caráter generalizado na rede estadual de ensino ou se se restringe a certos cenários e práticas de gestão observadas.

Esperamos que esta tese possa servir de base para demais investigações, a fim de contribuir quanti e qualitativamente com as produções voltadas à educação e à escola. Além disso, desejamos que este debate sirva de inspiração para novas trocas e produção de saberes.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, E. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. ISSN 1645-1384 versão *online*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 30 de out. 2024.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. ISSN 1645-1384 versão *online*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 30 de out. 2024.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da Privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília: Anpae, 2022. *E-book*.
- AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 37, p. 33-48, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/108622390/A_redefini%C3%A7%C3%A3o_do_papel_do_estado_e_as_pol%C3%ADticas_educativas_elementos_para_pensar_a_transi%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 11 de out. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>. Acesso em: 11 de out. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yNDGtpBxnVWzTzXwfHCJ9sM/>. Acesso em: 10 de out. 2023.
- ANDRÉ, Marli; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 4 de set. 2022.
- BALL, Stephen J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; GEWIRTZ, Sharon. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In.: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 193-221, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o Imaginário Neoliberal. London: Routledge, 2014.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010, p. 37-55. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 4 de set. 2022.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 29 de ago. 2024.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 4 de set. 2022.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e das pesquisas em políticas educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. **Itinerários**, Araraquara, São Paulo, n. 10, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2577/2207>. Acesso em: 18 de janeiro de 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1997.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul.2005.

BOTLER, Alice Miriam Happ. SILVA, Viviane Alves Lima. Desigualdade de oportunidades: “injustiças democráticas” em colégios de aplicação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 41, p. 01-17, maio/ago. 2019.

CABRAL, Carla Cristina de Moura. A nova gestão pública e os desdobramentos na gestão escolar. In.: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 8., 2021, Recife. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 2897-2910.

CABRAL, Carla Cristina de Moura; MARQUES, Luciana Rosa. MARANHÃO, Iágrici Lima. PNE, Nova Gestão Pública e Regulação da Educação Básica. In.: DOURADO, Luiz (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020, *E-book*.

CABRAL, Carla Cristina de Moura. **Os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar na rede estadual de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. 137 páginas.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLAD. **La responsabilización en la nueva gestión pública latinoamericana**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 7 de jul. 2022.

DALE, Roger; GARDIN, Luís Armando. Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>. Acesso em: 3 de janeiro de 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DASSO JÚNIOR, Aragon. Em busca de um modelo alternativo de administração pública: críticas à hegemonia do gerencialismo. In.: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, 1, **Anais** 2015. Brasília: Universidade de Brasília, p. 1-15, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://anepecp.org.br/anaisenepcp/20161128175115_st_09_aragon_erico_dasso_junior.pdf. Acesso em: 1 de out. 2024.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila. Política educacional como política social: uma regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32681>. Acesso em: 26 de out. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, jul. 2002.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETTO, Carina; CONSALTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Orgs.). **Leituras sobre a Pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. Chapecó, Santa Catarina: Livrologia, 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 páginas.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década 1 do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARDIN, Luís Armando; ROCHA, Adriana Rocely Viana da; VASQUES, Andrea Milán; CORRÊA, Tábata Valesca. O conceito de atuação nas políticas educacionais: um olhar sobre a avaliação escolar no contexto do Ensino Médio Politécnico. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 26, jun. 2020.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão de escolas no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONZÁLEZ, Silvia Novick de Sénen; PAZ, Isabel Vilella. Las políticas educativas como textos y como discursos: El enfoque de Stephen Ball. In: TELLO, César. **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

HOJAS, Viviani Fernanda. Pesquisar escolas: “abordagem do ciclo de políticas” e “teoria da atuação política” em discussão. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 301-313, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/14070>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

HOOD, Christopher. A Public Management for all seasons? **Public Administration Review**, [s. l.], v. 69, p. 3-19, 1991.

HOOD, Christopher. The "new public management" in the 1980s: Variations on a theme. **Organizations, Accounting and Society**, [s. l.], v. 20, n. 1-2, fev./abr. 1995, p. 93-109.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Lourenço da Mata**. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/sao-lourenco-da-mata.html>. Acesso em: 2 de fev. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Camaragibe**. Documento da web. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/camaragibe.html>. Acesso em: 2 de fev. 2023.

JESUS, Raquel Andrade de; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Percepção de professores do ensino fundamental sobre a educação em saúde na prática pedagógica de uma escola pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2293-1.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Licínio C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 58-81.

LINGARD, Bob. É e não É: Globalização Vernacular, Política e Reestruturação Educacional. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos A. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LIRA, Ildo Salvino de. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPE_da3ceaf98d12eb14e5bbfb7e47b6bd33/Details. Acesso em: 28 de out. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 25, fev. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teorida_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra. 2016. Acesso em: 21 de nov. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

LYOTARD, J. F. **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**. (Vol. 10). Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACHADO, Eulália Nazaré Cardoso; FALSARELLA, Ana Maria. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Acesso em: 1 de dez. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?format=pdf>. Acesso em: 4 de dez. 2023

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da Teoria da Atuação para a Pesquisa em Políticas Educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon. (Orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. Chapecó, SC: Livrologia. 2022.

MARQUES, Luciana Rosa; MENDES, Juliana Camila Barbosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **RBPAE**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/51724563/A_Nova_Gest%C3%A3o_P%C3%BAblica_No_Contexto_Da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Pernambucana_e_a_Qualidade_Educacional. Acesso em: 26 de out. 2024.

MARQUES, Luciana Rosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. Nova gestão pública e formação de gestores escolares em Pernambuco: A centralidade do modelo gerencial. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021016, 2021. E-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.1.16506>. Acesso em: 26 de out. 2024.

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**, [s. l.], v. 7, e21159, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 26 de out. 2024.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html>. Acesso em: 05 de mai. 2015.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 823-847, jul./ago. 2005.

MENDES, Juliana Camila Barbosa. **Política de responsabilização educacional**: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPE_432fed75584ca78845141fc6f5af049e. Acesso em: 28 de out. 2024.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideologia e redefinição das relações Estado – Sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas v. 23, n. 80, set. 2002.

MOREIRA, Antonia. S. P. *et al.* (Orgs.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUNICÍPIO de São Lourenço da Mata. **Cidade-Brasil**. [S. l.], [entre 2012 e 2023]. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-lourenco-da-mata.html>. Acesso em: 2 de fev. 2023.

NASCIMENTO, Kysy. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. 123 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25568>. Data do acesso: 3 de nov. 2024.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. ISSN 0100-3143. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432012000200003&lng=pt. Acesso em: 19 de set. 2024.

O CICLO de políticas nas pesquisas em educação. Apresentado por Jefferson Mainardes. Live YouTube. Exibida em: 28/10/2020. UEPG, Duração: 1h14min48s.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, n. 1, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, [s. l.], v. 33 n. 3 p. 707 - 726 set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239>. Acesso em: 11 de set. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de set. 2022.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Ítaca**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 48-72, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/26395/18009>. Acesso em: 5 de jun. 2022.

OLIVEIRA, Josilene Maria de. **Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco: desdobramentos do termo de compromisso e responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Pós-graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17061>. Acesso em: 1 de nov. 2024.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.62581. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VcFTwwfVBqCJWwGs7qyGXsk/>. Acesso em: 6 de nov. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PAVEZI, Marilza. **Contribuições da teoria da atuação**: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática, **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323/209209210059>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

PEREIRA, Liana de Araújo e Silva. **O gestor da instituição pública de ensino e a nova gestão pública**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22753>. Acesso em: 28 de out. 2024.

PERNAMBUCO. **Modelo de Gestão - Todos por Pernambuco**. Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/web/tppe/todos-por-pe-apresentacao>. Acesso em: 17 de mai. 2015.

PERNAMBUCO. **Modernização da Gestão Pública da Educação de Pernambuco**. Secretaria de Educação: Recife, 2007.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública**: Metas para a Educação. Secretaria de Educação: Recife, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental. Recife, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de. **Modernização de Gestão**. Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/web/tppe/todos-por-pe-apresentacao>. Acesso em: 21 de fev. 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de. **Resultado do SAEPE na Prova de Matemática**. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 4 de dez. 2022.

PERNAMBUCO. Programa de Modernização da Gestão. **O que é BDE**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/bde.html>. Acesso em: 30 de mai. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. **Resultado do SAEPE na Prova de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 28 de abr. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, p. 21-134, 2011.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

ROBERTSON, Susan L. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 679-703, jul/set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rPffcnpPjPNpJMV7jqj9dNJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 de mar. 2023.

RODRIGUES, José. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 417-430, 2006.

RODRIGUES, Miguel Ângelo Vilela. **A Nova Gestão Pública na Governação Local**: O caso dos municípios dos distritos de Vila Real e Bragança. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho, Braga, 2005. 326f. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1314>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

RODRIGUES, Miguel Ângelo Vilela; ARAÚJO, Joaquim Filipe Ferraz Esteves de. **A nova gestão pública na governação local**. Comunicação apresentada no 3.º Congresso Nacional de Administração Pública, Oeiras, Portugal, 2005. Braga: Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4545/1/INA2005.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

ROSA, Sanny S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 4, p. 1-17, 2019.

SANO, Hironobu. **Nova Gestão Pública e Accountability: o caso das organizações sociais paulistas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012016000300271&script=sci_abstract. Acesso em: 21 de nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Almedina: Coimbra, 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. Entrevista. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 11-26, dez. 2004.

SANTOS, Sheila Daniela. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SILVA, Emanuel Lourenço da. **Política de gestão escolar para resultados**: uma análise do índice de eficiência gerencial na educação pública estadual de Pernambuco. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21296/1/EmanuelLouren%C3%A7oDaSilva_Tese.pdf. Data do acesso: 14 de janeiro de 2024.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública**: uma análise da Política de Responsabilização Educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011). 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida. Educação e Responsabilidade Empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

SOARES FILHO, José. Serviço Público: conceito, privatização. **Jus et Fides**, Recife, ano 2, n. 1, jul. 2002. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4169/4169.PDF>. Acesso em: 28 de jan. 2023.

STOER, Stephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 33-45, out. 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete. BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

TROSA, Sylvie. A responsabilidade e o dever de prestar contas. In: TROSA, Sylvie. **Gestão Pública por resultados**: quando o Estado se compromete. Rio de Janeiro: Revan; Brasília, DF.: ENAP, 2001.

TUDO sobre Camaragibe Estado de Pernambuco. [S. l.], [2022?], **Cidades do meu Brasil**. Disponível em: <https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/pe/camaragibe#:~:text=O%20munic%C3%ADpio%20de%20Camaragibe%20pertence%20ao%20estado%20Pernambuco%2C,o%20tamanho%20do%20territ%C3%B3rio%20de%20Camaragibe%3F%2051%2C257%20km%C2%B2>. Acesso em: 2 de fev. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**, Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 179-217. Disponível em: <https://1library.org/document/zxn3jl4q-veiga-neto-alfredo-educacao-governamentalidade-neoliberal-dispositivos-subjetividades.html>. Acesso em: 23 de jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/>. Acesso em: 23 de jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. Traducción del portugués por Carlos Ernesto Noguera Ramírez. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 58, p. 213-235, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277234307_Gubernamentalidad_neoliberal_implicaciones_para_la_educacion. Acesso em: 23 de jun. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 5-13, jna./jun. 2011. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 23 de jun. 2022.

VELASCO JR., Licínio. Privatização: mitos e falsas percepções. In: GIAMBIAGI, Fabio; MOREIRA, Maurício Mesquita (Org). **A economia brasileira nos anos 90**. 1. ed. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 1999. p. 183-216. 9. Disponível em: https://www.academia.edu/113923068/Privatiza%C3%A7%C3%A3o_mitos_e_falsas_percep%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 28 de jan. 2023.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.132, p. 599-622, jul./set. 2015.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Organização e gestão escolar: evolução dos conceitos. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes; VIEIRA, Alexandre Thomaz (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

YELICICH, Carolina. Aproximaciones al análisis epistemológico de la Nueva Gestión Pública. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 2, p. 1-17, 2017.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL
(TRAÇOU O PERFIL DOS ENTREVISTADOS)

DATA DE REALIZAÇÃO:

- 1) Sexo:
- 2) Idade:
- 3) Formação acadêmica inicial:
- 4) Formação acadêmica complementar:
- 5) Cargo atual na escola:
- 6) Contrato ou efetivo(a)?
- 7) Possui quanto tempo de serviço na rede?
- 8) Trabalha em outra rede de ensino?
- 9) Se sim, qual?
- 10) Você gosta de trabalhar na área da educação?