

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PAULA REJANE LISBOA DA ROCHA

NOVO GERENCIALISMO E O GERENTE EDUCACIONAL NO
CONTEXTO DO PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade

MACEIÓ

2017

PAULA REJANE LISBOA DA ROCHA

**NOVO GERENCIALISMO E O GERENTE EDUCACIONAL NO
CONTEXTO DO PROGEPE: uma análise na ótica da governamentalidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi

MACEIÓ

2017

Catologação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- R672n Rocha, Paula Rejane Lisboa.
Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto PROGEPE : uma análise na ótica da governamentalidade /Paula Rejane Lisboa Rocha. – 2017.
205 f. : il.
- Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.
- Bibliografia: f. 174
Apêndices: f. 186-190.
Anexos: f. 192-200.
1. Formação de gestores. 2. Gestor educacional - Pernambuco.
3. Governamentalidade. 4. Programa de formação continuada de gestores escolares de Pernambuco - PROGEPE. I. Título.

CDU: 371.1(813.4)

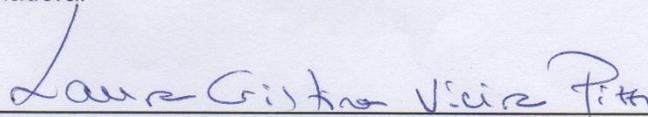
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Novo gerencialismo e o gerente educacional no contexto do PROGEPE: Uma
análise na ótica da governamentalidade

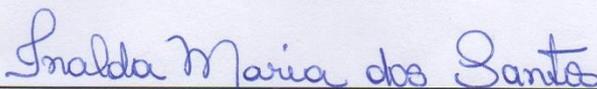
PAULA REJANE LISBOA DA ROCHA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 21 de agosto de 2017.

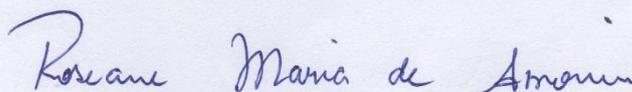
Banca Examinadora:



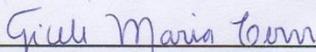
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



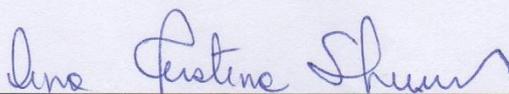
Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Gicele Maria Cervi (FURB)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Ana Cristina Santos Limeira (IFAL)
(Examinadora Externa)

Ao meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe,
meus pontos de equilíbrio, sensibilidade e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter alimentado e realimentado as minhas forças desde o momento que o Doutorado ainda era um sonho bem distante.

Ao meu pai (*in memorian*) e a minha mãe, por cada palavra de incentivo, de amor, por cada oração e principalmente por todas as lições de vida. Às minhas irmãs Renata, Vânia, Valdete e Socorro, a minha sobrinha Geovana e ao meu irmão Fábio, obrigada pela cumplicidade e pela torcida! Aos meus muitos anjos de quatro patas: Rafa, Margô, Pepeta, Eliza e, em especial, a Órion (*in memorian*), por todos os ensinamentos de amor, tolerância e respeito. Obrigada por existirem e me alegrarem todo dia, o dia todo!

A minha orientadora Laura Pizzi, pela convivência e por ocupar um lugar muito importante na minha trajetória acadêmica. Obrigada por conduzir cada etapa desta pesquisa com algumas características que lhe são peculiares: sabedoria, otimismo, experiência e seriedade.

Às professoras doutoras, componentes da banca, Ana Cristina Limeira, Inalda Santos, Gicele Maria Cervi e Roseane Amorim, obrigada por terem aceitado o convite e por todas as contribuições no exame de qualificação e defesa.

Aos professores e professoras do quadro do Doutorado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por todas as reflexões teóricas e experiências compartilhadas.

A Emil Goldfarb, pelo afeto, companheirismo, palavras de otimismo e pelos momentos de descontração que me proporciona quando estamos juntos. Aos muitos amigos e amigas, dentre os quais destaco Adriana Valença, pela convivência maravilhosa ao longo da minha estadia em Maceió; Maristela Mendes pela amizade sincera e cumplicidade em todos os momentos que compartilhamos mundo afora; a Aline Soraya, Karla Marcela, Thiago Cadete, Nubia Radinê, Ewilânia Castro, Cristiane Caroline, Jeovanes Lisboa, Maria Joelma, Alda Lima e Carolina Araújo, pela cumplicidade, afeto, apoio e por entenderem a minha ausência em muitos dos nossos encontros.

Ao maravilhoso Edvaldo Albuquerque (Ed), às poderosas Fabiana Costa, Jeane Bomfim, Vagna Lima, Sandra Gonçalves e à magnífica Maria Betânia Brito, pelos laços de amizade que alimentamos desde o mestrado e que aumentam a cada alegria, tristeza e sucesso, que compartilhamos. Tenham certeza de que a construção desta tese ficou muito mais leve com as nossas terapias virtuais, via *whatsapp*.

Ao grupo de pesquisa “Currículo, Atividade Docente e Subjtividades”, por todas as contribuições durante os nossos encontros e pelos momentos de confraternização que tivemos.

Ao Governo do Estado de Pernambuco, pelo apoio durante o meu período de afastamento para curso.

A FAPEAL e à CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Aos sujeitos da pesquisa, pela acolhida e por terem, gentilmente, me doado as suas experiências.

Enfim, é impossível mencionar todos os nomes e situações a que gostaria de agradecer, mas guardarei na lembrança uma enorme gratidão de todos e todas que fizeram parte da realização deste sonho! Vamos em frente!

Ser gestor é... estar sempre pronto para arregaçar as mangas e acreditar no trabalho. É você abrir mão muitas vezes da sua vida particular, isso para mim é ser gestor, porque o gerir finanças isso é fácil, gerir finanças você aprende. Gerir pessoas é um pouco mais difícil, por que todo mundo espera o melhor de você, sempre! [...]

(Gestor Jorge)

Ser gestor é... um professor comprometido com a escola vinte e quatro horas.

(Gestor Gilberto)

RESUMO

Esta tese problematiza a formação do/a gestor/a escolar a partir do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE. Para tanto, foram analisados os efeitos dessa política na condução e produção do/a gestor-gerente escolar responsabilizado, e autorresponsabilizado, pelo sucesso da gestão por resultados, política implantada pelo Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE/ME). Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, onde os discursos analisados na perspectiva foucaultiana foram extraídos dos próprios documentos do PROGEPE e dos dados coletados através de entrevistas semiestruturadas, com gestores/as-gerentes, egressos/as do programa. O referencial teórico formou-se, em especial, com as contribuições de Michel Foucault acerca do governo de si e dos outros, discussão pertinente ao conceito de governamentalidade. A pesquisa apontou que, sob a influência da gestão gerencial implantada em Pernambuco, conceitos caros para gestão democrática, tais como: participação, autonomia, descentralização, qualidade entre outros, vem sendo discursivamente ressignificados, para atender à lógica produtivista conservadora, excludente e autoritária da gestão educacional, com base em resultados. Outro ponto de destaque, é a preocupação dos/as gestores/as-gerentes em elevar as metas nas avaliações externas, sobretudo do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), o que possibilita a formação de uma cultura performática, onde o valor do indivíduo, enquanto profissional, passa a ser proporcional ao seu desempenho numérico na escola. Finalmente, a pesquisa salienta que, de acordo com a política adotada pelo governo de Pernambuco, em relação à gestão escolar, a formação do/a gestor/a ganha centralidade. No entanto, o gestor/a democrático tem perdido espaço para a formação do/a gerente escolar, cada vez mais responsabilizado e autorresponsabilizado, pelo desempenho da sua escola, gerando certo esgotamento.

Palavras-chave: Formação do Gestor; Gerencialismo; Governamentalidade; PROGEPE.

ABSTRACT

This thesis discusses the formation of the school manager based on the Program of Continuing Training of School Managers of Pernambuco - PROGEPE. In order to do so, the effects of this policy on the management and training of the responsible and self-responsible school manager were analyzed, due to the success of management by results, policy implemented by the Educational Management Modernization Program (PMGE / ME) . This research is based on a qualitative approach, where the discourses analyzed in the “Foucaultian” perspective were extracted from the PROGEPE documents themselves and from the data collected through semi-structured interviews with managers / managers from the program. The theoretical reference was formed, in particular, with the contributions of Michel Foucault on the government of himself and others, a discussion pertinent to the concept of governmentality. The research pointed out that, under the influence of the managerial management implanted in Pernambuco, expensive concepts for democratic management, such as: participation, autonomy, decentralization, quality among others, have been discursively restrained, to attend to the conservative, excluding and authoritarian productivist logic of educational management, based on results. Another important point is the concern of the managers to raise the goals in the external evaluations, especially of the Educational Evaluation System of Pernambuco (SAEPE), which allows the formation of a performance culture, where the value of the individual, as a professional, becomes proportional to their numerical performance in school. Finally, the research emphasizes that, according to the policy adopted by the government of Pernambuco, in relation to school management, the manager's training gains centrality. However, the democratic manager has lost space for the formation of the school manager, increasingly responsible and self-responsible, for the performance of his school, generating a certain exhaustion.

Keywords: Formation of the Manager; Management; Governmentality; PROGEPE.

RESUMEN

Esta tesis explora la formación del gestor/a escolar a basado en el Programa de Formación Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco - PROGEPE. Para ello, se analizaron los efectos de esa política en la conducción y producción del gestor-gerente escolar responsabilizado, y autorresponsabilizado, por el éxito de la gestión por resultados, política implantada por el Programa de Modernización de la Gestión Educativa - Metas para la Educación (PMGE/ME) . Esta investigación parte de un abordaje cualitativo, donde los discursos analizados en la perspectiva foucaultiana fueron extraídos de los propios documentos del PROGEPE y de los datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas, con gestores/as-gerentes, egresados del programa. El referencial teórico se formó, en especial, con las contribuciones de Michel Foucault acerca del gobierno de sí y de los demás, discusión pertinente al concepto de gubernamentalidad. La investigación apuntó que, bajo la influencia de la gestión gerencial implantada en Pernambuco, conceptos caros para gestión democrática, tales como: participación, autonomía, descentralización, calidad entre otros, vienen siendo discursivamente resignificados, para atender a la lógica productivista conservadora, excluyente y autoritaria gestión educativa, sobre la base de resultados. Otro punto destacado es la preocupación de los gestores/as-gerentes en elevar las metas en las evaluaciones externas, sobre todo del Sistema de Evaluación educativa de Pernambuco (SAEPE), lo que posibilita la formación de una cultura performática, donde el valor del" el individuo, como profesional, pasa a ser proporcional a su desempeño numérico en la escuela. Finalmente, la investigación subraya que, de acuerdo con la política adoptada por el gobierno de Pernambuco, en relación a la gestión escolar, la formación del/la gestor/la gana centralidad. Sin embargo, el gestor/a democrático ha perdido espacio para la formación del/la gerente escolar, cada vez más responsabilizado y autorresponsabilizado, por el desempeño de su escuela, generando cierto agotamiento.

Palabras clave: Formación del gestor; gerencialismo; gubernamentalidad; PROGEPE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tecnologias Políticas e Intervenções Discursivas na Educação	57
Quadro 2 -	Sujeitos de Pesquisa	97
Quadro 3 -	Documentos que Marcam a Política de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco	100
Quadro 4 -	Componentes e subcomponentes do Projeto EDUCAR	107
Quadro 5 -	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação	110
Quadro 6 -	Definição da Identidade estratégica da Secretaria de Educação para o PMGE/ME	111
Quadro 7 -	Gestão Educacional em Pernambuco: Programas, Parcerias e Ações para a Formação do/a Gestor/a	112
Quadro 8 -	Indicadores e Sistema de Monitoramento da Rede Estadual de Pernambuco	120
Quadro 9 -	Competências para a Gestão Escolar	134
Quadro 10 -	Dimensões de Desempenho para o Diretor Escolar	134
Quadro 11 -	Módulos e Cronograma do PROGEPE	143
Quadro 12 -	Etapas de Participação dos Candidatos para Gestão Escolar	143
Quadro 13 -	Condições Básicas para Implementação da Política de Responsabilização em Pernambuco	153

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 -	Metas Projetadas pelo MEC para a Rede Estadual de Pernambuco	114
Tabela 2 -	Metas para a Educação Básica de Pernambuco	115
Tabela 3 -	Quantitativo de Aprovados na Certificação do PROGEPE	130
Figura 1 -	Gerências Regionais de Educação e Regiões de Desenvolvimento	96

SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANDE – Associação Nacional de Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

BDE: Bônus de Desempenho Educacional

CEE: Centro de Ensino Experimental

CEEGP - Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPAL – Comissão econômica para América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EREM – Escolas de Referência em Ensino Médio

ETE – Escolas Técnicas Estaduais

GRE: Gerência Regional de Educação

GRE-AM – Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional

FMI – Fundo Monetário Internacional

ICE – Instituto de Co-responsabilidade Educacional

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE: Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

INDG – Instituto de Desenvolvimento Gerencial

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MBC – Movimento Brasil Competitivo

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Estado

PMGE/ME: Programa de Modernização da Gestão Pública em Pernambuco/Metas para Educação

PNAGE: Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROGEPE – Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco

PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

PSB – Programa Socialista Brasileiro

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEPE: Sistema de Avaliação educacional de Pernambuco

SEE: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

SEGE: Secretaria Executiva de Gestão Escolar

SIEPE - Sistema de Informação de Educação de Pernambuco

SMC – Sistema de Monitoramento por Componente Curricular

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

UPE – Universidade de Pernambuco

USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht

TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação de Resultados

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPE – Todos pela Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 GOVERNAMENTALIDADE, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	21
1.1 O poder pastoral	21
1.2 A governamentalidade	28
1.3 Governamentalidade neoliberal	34
CAPÍTULO 2 O NOVO GERENCIALISMO E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE GESTÃO DO ESTADO BRASILEIRO	42
2.1 Contexto neoliberal e origens do novo gerencialismo	42
2.2 O novo gerencialismo e a reforma do Estado brasileiro	48
2.3 O novo gerencialismo e a performatividade do gestor	55
2.4 Accountability e Educação	62
CAPÍTULO 3 O NOVO GERENCIALISMO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA	67
3.1 Antecedentes históricos: os anos 80 e a abertura política	67
3.2 Antecedentes históricos: os anos 90 e a política de democratização da gestão	71
3.3 Anos 2000 e a busca pela gestão de “qualidade”	76
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DA PESQUISA	84
4.1. Abordagem metodológica: AD em Foucault	84
4.2. As escolas de referência em Pernambuco	89
4.3. Os sujeitos da pesquisa	94
4.4. A coleta de dados	100

CAPÍTULO 5	
O PROGEPE EM PERNAMBUCO	
5.1 O Programa de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco	103
5.1.1 As metas do IDEPE	113
5.1.2 A política de bonificação	117
5.1.3 O sistema de monitoramento	118
5.2 Surgimento do PROGEPE	121
5.3 Proposta de formação continuada de gestores educacionais	127
5.4 O currículo do PROGEPE e as competências	131
CAPÍTULO 6 - O PROGEPE E A FORMAÇÃO DOS GESTORES EM	140
PERNAMBUCO: aprendendo a governar	
6.1 Técnicas de controle da gestão	140
6.2 Técnicas de governo de si	152
6.3 Técnicas de governo dos outros	158
6.4 As Resistências	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	184
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Na minha caminhada, enquanto pesquisadora e professora da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, venho há dez anos acompanhando a política educacional elaborada e implementada ao longo dos governos Eduardo Campos¹(PSB) e Paulo Câmara² (PSB). Tudo começou, quando em 2007 ingressei como professora efetiva de Geografia no ensino fundamental e médio. Na ocasião, recebi as primeiras “orientações de conduta” enquanto servidora, durante um seminário intitulado “integrando pessoas”, que foi promovido pela Secretaria de Educação e Administração do Estado. Naquele momento, pouco se falava em avaliação externa, currículo, monitoramento, *ranking*, formação do gestor/a e muito menos de uma gestão por resultados. No entanto, pouco tempo depois fui percebendo como os discursos que evidenciam a melhoria dos índices nas avaliações externas, a padronização do currículo, o cumprimento de metas, o monitoramento de vários aspectos da Educação, tornavam-se cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Estávamos no início da implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública em Pernambuco, e as metas para Educação foram definidas nesse programa. Nesse contexto, utilizou-se como justificativa -- para a realização da reforma -- a posição que o Estado ocupava nacionalmente no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visto que, em 2005, Pernambuco estava na última posição!

Essa reforma educacional em Pernambuco, inicialmente, gerou muitos questionamentos e passamos a experimentar uma sensação de incerteza, dúvida e resistência, em relação às mudanças que através de normativas e decretos chegavam às escolas. Reuniões a fim de direcionar a conduta de docentes, gestores/as e demais profissionais da Educação tornaram-se frequentes e entre os temas abordados destacava-se a gestão por resultados. Então, o posicionamento das escolas diante do *ranking* estadual passava a ser apresentado aos/as professores/as, funcionários, estudantes, gestor/a e à comunidade escolar como uma forma de aferição da qualidade da escola e conseqüentemente do nosso trabalho. Docentes e gestores/as passaram a produzir relatórios, a preencher planilhas e mais planilhas, com informações dos estudantes e da escola. Estava sendo iniciado o sistema de monitoramento de vários aspectos da gestão e providenciadas as condições básicas para fazer funcionar esse

¹ O governo Eduardo Campos teve a duração de dois mandatos, de 2007-2010 e de 2011 a 2014 e se prolongou até a sua saída, quando se candidatou à presidência.

² Eleito para o mandato de 2015 a 2018, o governo de Paulo Câmara pode ser considerado como de continuidade do governo Eduardo Campos, uma vez que mantém os programas educacionais iniciados pelo governo anterior.

mecanismo de controle. Nesse contexto gerencial (2008) foi criada, na rede estadual de ensino, a função de técnico educacional.

Nessa nova conjuntura, a reforma também implanta uma bonificação por produtividade, e uma competitividade entre escolas passa a ser germinada. Diante disso, notou-se um deslocamento do sentido de ensinar e da própria Educação: não cabe mais tempo para discussões sobre as nossas especificidades, tudo parecia se voltar ao atendimento de metas e resultados estabelecidos anualmente pelo governo estadual, para cada escola.

Foi em 2010, diante de muitas inquietações experimentadas, enquanto professora da rede estadual de educação, e já inserida no ensino superior do Estado, como professora contratada, que vislumbrei a possibilidade de voltar à vida acadêmica. Então, no mesmo ano, iniciei o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na linha de pesquisa em Processos Educativos. O estudo teve como título: “Currículo e controle do trabalho docente: o sistema de monitoramento de conteúdos em Pernambuco”, com principal objetivo, analisar através de um estudo de caso o sistema informatizado adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o Sistema de Monitoramento por Componente Curricular (SMC), do qual ressaltamos suas implicações sobre o controle dos conteúdos ministrados pelos docentes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como também, as implicações desse sistema para a autonomia do trabalho docente.

Ao finalizar a pesquisa, os resultados evidenciaram a existência de novas formas de intensificação do controle sobre as ações de planejamento e desenvolvimento curricular dos/as docentes; uma supervalorização curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e uma demasiada preocupação dos/as professores/as com o desempenho dos/as alunos/as nas avaliações externas, implicando uma redução significativa da sua autonomia curricular e docente, o que afetava a qualidade do seu trabalho em sala de aula.

Após a conclusão do mestrado, retornei às minhas atividades na Rede Estadual de Educação, no entanto, não mais como professora, pois passei a assumir a função de Educadora de Apoio, fazendo parte diretamente da equipe gestora. Em 2012, a Secretaria de Educação (SEE) lança o Programa de Formação de Gestor Escolar em Pernambuco (PROGEPE), um curso de aperfeiçoamento voltado para a formação específica do/a gestor/a da rede estadual de Educação. O edital do PROGEPE é lançado no mesmo ano e foi significativa a adesão de docentes, gestores/as e educadores/as de apoio ao programa. O PROGEPE teve início no segundo semestre de 2012 e, através desse curso, também surge a

possibilidade de investigar os sujeitos gestores/as egressos dessa formação, uma vez que os critérios de seleção para gestor/a escolar na rede estadual haviam sido modificados, passando a ser obrigatória a participação e a certificação dos candidatos no PROGEPE, para o exercício da função de gestor/a escolar. Nesse sentido, o PROGEPE pode ser entendido, não apenas como uma proposta de formação de gestores, mas como uma política mais ampla de formação, seleção e contratação dos mesmos.

Nesse sentido, a reforma na política educacional em Pernambuco está diretamente relacionada à implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional – metas para Educação (PMGE/ME). A ação é consequência do convênio assinado em maio de 2007 entre o governador Eduardo Campos e o empresário Jorge Gerdau, do Movimento Brasil Competitivo, com apoio técnico do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

No Brasil, a tentativa de imprimir os princípios da Administração Pública Gerencial à ação estatal, frequentemente chamado de novo gerencialismo, não é recente – teve início nos anos 1990. Tal movimento esteve relacionado com o quadro global de reformas na administração pública, ocorrido nas últimas décadas. Com isso, o novo gerencialismo pode ser compreendido como a introdução de técnicas das organizações privadas na administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com maior eficiência e com o menor custo possível.

A reforma gerencial está em andamento desde então, na esfera federal e mais recentemente entre Estados e municípios federativos. Nesta pesquisa, nos interessa discorrer sobre a experiência que vem sendo desenvolvida em Pernambuco, visto que o Estado, a partir de 2007 vem convertendo de forma acentuada as suas práticas de gestão pública, adotando como orientação o novo gerencialismo, com ênfase na eficiência, produtividade, competitividade, na meritocracia, inserindo nas escolas modelos e diretrizes da gestão empresarial. Em decorrência, o objetivo principal da gestão pública e, em particular, da Educação passa a ser o cumprimento de metas e prazos estabelecidos através do planejamento estratégico do governo Eduardo Campos e do seu sucessor Paulo Câmara, que deu continuidade ao que previa o PMGE/ME. Os discursos dessa reforma educativa ressaltam a gestão gerencial como justificativa para o alcance último da Educação de qualidade.

Com o PMGE/ME, as escolas estaduais assumem um novo papel, que é o de se responsabilizar diretamente pelos resultados educacionais de seus estudantes, pois ferramentas de monitoramento, avaliação e de bonificação/premiação passam a tornar público os resultados das escolas através de uma política de ranqueamento, imprimindo um forte caráter competitivo no contexto escolar. Diante desses propósitos, novas formas de governo

tornam-se fundamentais para organização da Educação em Pernambuco. O desenvolvimento do discurso de responsabilização (*accountability*) passa a ser utilizado no “novo gerencialismo” possibilitando exigências para que os sujeitos operem através de metas e resultados que envolvem sistemas de monitoramento e de aferição de seus desempenhos.

Com o PMGE/ME, metas para elevar o índice da Educação básica são estipuladas, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) que é calculado anualmente e os/as gestores/as através da assinatura do Termo de Compromisso, assumem a responsabilidade de elevar os índices do Sistema de Avaliação da Educação em Pernambuco (SAEPE), um sistema próprio da rede estadual de Educação e que é capaz de disponibilizar informações online sobre o desempenho de cada escola e de cada estudante das séries avaliadas, tanto da rede estadual como para os municípios do Estado.

Em decorrência dessa política, percebe-se que os discursos políticos vêm reforçando a ideia que associa a qualidade da Educação aos índices de desempenho que as escolas obtêm nas avaliações de larga escala, como o SAEB e o SAEPE. Diante disto, parece-nos que a crescente preocupação com o desempenho das escolas, nessas avaliações, não está proporcionalmente relacionado à melhoria de acesso e permanência desses estudantes e à escola de qualidade, uma vez que se trata em utilizar esses índices em nome de suas candidaturas e/ou reeleições, como uma espécie de “prestação de contas” para o *marketing* eleitoral. A partir dessa lógica, as escolas precisam ser produtivas e os sujeitos são chamados a se responsabilizarem por esses índices, compartilhando em grau elevado, o sucesso ou o fracasso dessa política junto ao governo.

Com a implantação do PMGE/ME, metas são estipuladas ano a ano para cada avaliação, o/a gestor/a vai ganhando visibilidade e a sua formação torna-se uma preocupação para o governo. O PROGEPE, curso específico para “formar” e “definir” os “novos gestores” escolares da rede estadual, é composto por 3 (três) etapas: a seletiva (conclusão do curso e certificação); a consultiva (eleição) e a formativa (continuação da formação continuada). Entre estas etapas, é a formativa que para nós, recebe maior atenção, pois passa a ser requisito obrigatório para participação das etapas posteriores de certificação³ e de eleição ou indicação para assumir e/ou permanecer no cargo de diretor/a escolar. No caso dos/as gestores/as sujeitos participantes desta pesquisa, todos/as assumiram o cargo através da escolha feita pelo governador a partir da formação de uma lista tríplice. Para chegar a compor a lista, os/as

³ Após a conclusão do curso de aperfeiçoamento o (a) candidato (a) submeter-se-á a avaliação em conhecimento em gestão escolar, de caráter obrigatório e classificatório, que tem por finalidade aferir competências profissionais relacionadas à conhecimentos, habilidades e competências nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e valores humanos.

docentes passaram pela etapa seletiva do PROGEPE e por uma seleção elaborada pela Secretaria de Educação (SEE) em conjunto com a Gerência Regional de Educação (GRE), composta pela análise de currículo, entrevista e apresentação de um plano de ação para a escola onde buscavam ocupar o cargo.

A primeira etapa do PROGEPE (seletiva), o curso de aperfeiçoamento, contou com uma carga horária de 180h/a, sendo 96 horas presenciais e 84 horas à distância, com aulas desenvolvidas via Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), a partir de um login e senha, gerados por cada aluno/a cadastrado no sistema. O currículo o curso foi elaborado por técnicos da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e por consultores na área de administração de empresas e foi apresentado em 12 (doze) módulos com as seguintes temáticas:

1. Políticas Públicas educacionais – Marcos regulatórios
2. Gestão com foco em Educação em valores humanos, cultura de paz e sustentabilidade
3. Gestão democrática, instrumento de gestão e diálogos com a comunidade
4. A contribuição dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes
5. Projeto político pedagógico
6. Gestão financeira
7. Educação de qualidade social
8. O impacto da neurociência na sala de aula
9. Políticas de responsabilização educacional
10. Competências e gestão de pessoas
11. Monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem
12. Tecnologias a serviço da Educação e gestão

A política de currículo adotada pelo PROGEPE inclui temáticas que estão diretamente ligadas às intenções do governo em formar e certificar os gestores educacionais para atuarem na gestão por resultados que vem sendo implantada desde 2007. Por isso, esta pesquisa está vinculada e atenta aos discursos que reconhecem quase como unanimidade o papel central da formação continuada de gestores/as para a implementação das reformas educacionais.

O discurso dos documentos do PROGEPE reafirma que a formação de competências profissionais no/a gestor/a escolar está diretamente relacionada à melhoria dos resultados das avaliações, pois o curso “[...] tem como objetivo delinear um sistema de credenciamento para o exercício da gestão escolar, definindo parâmetros de competências profissionais para o exercício de diretor e de diretor adjunto das escolas estaduais de Pernambuco”

(PERNAMBUCO, 2012 a, p. 36). Portanto, para a atual política educacional do estado, para ocupar o cargo, o/a gestor/a deve possuir determinadas competências condizentes com os objetivos da política do PMGE/ME, ou seja, que possua uma política educacional defensora de uma gestão que atua com mecanismos de gerenciamento, o que vai demandar dos gestores escolares “[...] conhecimentos e competências necessárias para organizar um trabalho de equipe eficaz, com o envolvimento e a participação de toda comunidade escolar” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 11). Nesse caso, as especificidades requeridas para a formação do/ gestor/a nos possibilitam pensar o PROGEPE como sendo articulado para atender às exigências de uma gestão gerencial (novo gerencialismo) de elevação das metas, na medida em que intensificam e direcionam a formação, para seus gestores/as. Nesse contexto, investigar a formação do/a gestor/a parece-nos oportuna, uma vez que a sua função vem assumindo uma posição de responsabilidade central perante os resultados obtidos nas avaliações externas e na condução das metas do PMGE/ME.

A problematização em torno da qualidade do ensino trouxe também um discurso que reforça a associação dos resultados a uma política de responsabilização (*accountability*) de alcance de metas que envolve o trabalho do/a gestor/a. Para isso, admitia-se a importância de desenvolver um curso com o objetivo de oferecer a esses gestores uma formação específica de política de governo. Segundo a noção de governamentalidade inspirados em Michel Foucault (2008a, 2008b), o governo é aqui mencionado como uma “conduta”, seja pela maneira como conduz a si mesmo ou que se deixa conduzir ou que é conduzido.

Ao buscar problematizar a pesquisa, alguns objetivos especificamente fazem parte dessa trajetória. O primeiro deles busca identificar o modo de “boa conduta” a que os/as gestores/as são chamados a adotar junto à gestão por resultados, por intermédio do currículo PROGEPE; o segundo visa mapear o programa de modernização do governo e as formas de conduzir o/a gestor/a que surgem com essa política. O terceiro objetivo parte do princípio de analisar a definição de metas gerenciais pelo PMGE/ME, enquanto uma estratégia que responsabiliza o gestor pelos resultados nas avaliações; o quarto objetivo busca problematizar como os/as gestores/as percebem e/ou resistem a essa política de Educação. A partir desses objetivos principais, problematizamos essa pesquisa na busca de responder à seguinte pergunta: quais os efeitos da política de formação do PROGEPE, ancorada no novo gerencialismo, na condução e produção do/a gestor/a-gerente educacional em Pernambuco?

O PROGEPE apresenta elementos consistentes que indicam estar sendo pensado a partir das estratégias do novo gerencialismo neoliberal. O conceito de governamentalidade de Michel Foucault (2008a; 2008b) tem se mostrado uma ferramenta potente para discutir o

modo pelo qual somos governados, na atualidade. Essa forma de conceber uma proposta de política educacional e curricular permite perceber as estratégias políticas educativas e formativas como um instrumento de conduta diferenciado, pois a formação está diretamente ligada ao/a gestor/a público que interessa ao Estado. Esse gestor ou gestora, por sua vez, passará por uma espécie de “enquadramento”, por “orientações”, via currículo, e por meio de estratégias de contratação, para se tornar apto a atuar na gestão por resultado, planejada pelo governo.

Sendo assim, atentar para as novas estratégias de conduta do gestor/a, desejadas pela política desse novo gerencialismo, é considerar que na governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008a), o aperfeiçoamento contínuo, a necessidade de atualização constante e as formações em serviço fazem parte de uma estratégia para tornar os sujeitos mais produtivos e capazes de modificar antigas condutas consideradas “retrógradas” e *inoperantes*, para o atual modelo de gestão empresarial. Na ótica da governamentalidade neoliberal, os modos pelos quais somos governados são modelos de conduta pautados na ação do novo gerencialismo que atingem os sujeitos gestores e, conseqüentemente, leva-os a seguir certas verdades e a buscar determinados saberes e estratégias.

Os discursos analisados serão os dos próprios documentos do PROGEPE e dos/as gestores/as egressos dessa formação, uma vez que o PROGEPE propõe em seu currículo novas exigências, atenções e atitudes, para o exercício da função de gestor/a escolar. Para que essa análise aflorasse, foram coletados dados por intermédio de 12 (doze) entrevistas com gestores egressos do PROGEPE que, em 2013, assumiram a função de gestor/a escolar, em Escolas de Referência⁴ do Ensino Médio (EREM) de Pernambuco que obtiveram os melhores e piores índices de resultados exigidos por meio dos parâmetros de desempenho, definidos pelo governo.

Como critério para delimitar as escolas e sucessivamente os/as gestores/as sujeitos da pesquisa, optamos por realizar o levantamento na Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional (GRE-AM), cuja sede está situada na cidade de Garanhuns/PE, no interior do estado. Nessa jornada, consideramos que o contato direto com a implantação do PMGE/ME e posteriormente com o PROGEPE oportunizaram práticas ricas de aprendizagem e pesquisa, pois nos foi permitido uma participação nos processos políticos vividos por docentes, alunos/as, gestores/as e comunidades, perante os desafios e mudanças produzidas na gestão escolar em Pernambuco.

⁴ As escolas de referência foram criadas em 2008 e são escolas que funcionam em tempo integral ou semi-integral.

Esta tese está organizada em seis capítulos. O primeiro deles, intitulado **Governamentalidade, Neoliberalismo e Educação**, tomou como ponto de partida os estudos sobre a governamentalidade, do filósofo francês Michel Foucault, buscando evidenciar como emergiram e se alternaram diferentes modalidades de poder -- pastoral, disciplinar, biopoder, etc --, para que se tornasse possível pensar na constituição das formas de governar a população, mas também, nas formas de governo de si e dos outros.

O segundo capítulo, discorre sobre **O Novo Gerencialismo e a sua Influência nas Políticas de Gestão do Estado Brasileiro** e, inicialmente, faz uma contextualização da origem do neoliberalismo, como também, analisa os discursos atuais do “novo gerencialismo” no direcionamento das políticas de gestão educacional, com ênfase na performatividade do/a gestor/a escolar buscado, diante dos apelos de responsabilização (*accountability*) que vem crescendo no âmbito da gestão.

O Novo Gerencialismo e a Gestão Democrática da Escola é o tema do terceiro capítulo, onde inicialmente contextualizamos o cenário de abertura política no Brasil e a reforma educacional dos anos 1990 -- guiada por políticas de descentralização --, apresentadas nos discursos oficiais. Por fim, tratamos de discutir como a busca pela elevação dos resultados nas avaliações externas, de caráter quantitativo e homogeneizador, tem sido apropriada, pelo discurso gerencial e performático, como parâmetro e sinônimo de qualidade da Educação.

No quarto capítulo, dedicado a **Metodologia da Pesquisa**, discutimos a Análise do Discurso (AD) em Foucault, como também, apresentamos os sujeitos da pesquisa e os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados.

O quinto capítulo trata especificamente do **PROGEPE em Pernambuco**. Antes, porém, contextualizaremos a implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE/ME), como um modelo de gestão por resultados, que tem como base o “novo gerencialismo” e as parcerias firmadas com o setor privado.

Por fim, o último capítulo, que se intitula **“O PROGEPE e a Formação dos Gestores em Pernambuco”**, discorre sobre a análise dos dados coletados e reflete sobre os discursos que envolvem a política de gestão educacional, e ainda, sobre o perfil do/a gestor/a “competente” que se busca “forma(ta)r”, para atendimento às novas expectativas da reforma gerencial, implementada na Educação, no estado de Pernambuco. Para tanto, foram definidas categorias de análise que corroboram a perspectiva teórica, adotada nesta tese.

1 MICHEL FOUCAULT, GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO

O pensamento de Michel Foucault a respeito do governo é o fio condutor desse capítulo. Por esse motivo, a contextualização histórica em relação aos sentidos atribuídos às “artes de governar” é fundamental para compreender o conceito de governamentalidade⁵, do autor. Os cursos ministrados por Michel Foucault durante as décadas de 1970 e 1980, no Collège de France, entre eles Segurança, Território e População (1977-1978), e o Nascimento da Biopolítica (1978-1979), produzem a genealogia de uma forma de saber político, centrado nos mecanismos de poder que possibilitam governar a população – trata-se do Estado governamentalizador. Ao desenvolver o texto, retornamos ao contexto histórico que possibilitou o “nascimento da governamentalidade”, dando ênfase ao poder pastoral e a sua forma de governo. Para finalizar, situamos a emergência da governamentalidade neoliberal, problematizando-a e oferecendo especial atenção a sua influência nas políticas educacionais, uma vez que a Educação vem sendo mais e mais atrelada à lógica e às demandas do mercado capitalista.

1.1 O Poder Pastoral

Foucault (2008a), na aula de 08/02/1978 do curso Segurança, Território, População, apresenta alguns dos traços específicos da ação de governo realizada pelo pastor (governante) sobre o rebanho (povo). A partir da obra de Michel Foucault, o poder pastoral é apresentado como de caráter religioso e está presente, com ênfase na cultura judaico-cristã, em que o

⁵ Traduzida do original francês *gouvernementalité*, em português, esta palavra é, ora traduzida por governabilidade, ora por governamentalidade, o que pode resultar em confusões conceituais e de entendimento. Utilizaremos neste trabalho a termo governamentalidade e para fundamentar a nossa escolha, utilizamos um texto do Alfredo da Veiga-Neto, seu artigo —Coisas de Governo. Nessa obra, o autor faz a defesa do uso de governamentalidade e não governabilidade como melhor tradução para a palavra do original francês. Ainda segundo este autor, enquanto governabilidade —denota a qualidade daquele ou daquilo que se pode governar ou que se deixa governar, que é dócil, que é obediente, governamentalidade seria mais adequado ao conceito *gouvernementalité* cunhado por Foucault, posto que essa tradução é vista como a —qualidade segundo a qual o Estado foi se tornando governamental. Para Veiga-Neto (2005), é preferível fazer uso do conceito governamentalidade porque este faz referência mais às questões governamentais ligadas ao surgimento do Estado Moderno do que propriamente a alguma coisa ou alguém que pode ser objeto de um processo de governo ou direção porque é dócil e obediente. Por ser um termo que facilita a compreensão das sutis diferenças existentes entre governo no sentido político e governo no sentido de condução e direção de coisas ou pessoas Veiga-Neto conclama, juntamente com governamentalidade, a —ressurreição “da palavra governo em língua portuguesa com o intuito de —tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra governo” (VEIGA-NETO, 2005, p.17, grifo do autor)

monoteísmo atribui a Deus a figura do único pastor, capaz de conduzir o seu rebanho para o caminho da salvação.

Entre os hebreus e posteriormente entre os cristãos, o poder pastoral vai dirigir a atenção ao indivíduo/rebanho que se almeja conduzir/dirigir, pois “O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder, que por definição, exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro” (FOUCAULT, 2008a, p. 168). Nesse sentido, o poder pastoral se exerce sobre o indivíduo e não sobre um território. Deste modo, é “[...] nessa direção que o Deus assegura em relação uma multiplicidade em movimento, se há referência ao território, é na medida em que o deus-pastor sabe onde ficam as campinas férteis, quais são os bons caminhos para chegar lá e quais os lugares de repouso favoráveis” (FOUCAULT, 2008a, p. 168).

O poder pastoral é herdado principalmente da cultura hebraica, absorvido, modificado e implantado pelo cristianismo, mas “creio que o pastorado cristão é absolutamente, profundamente, diria quase essencialmente diferente desse tema pastoral que já tínhamos identificado” (FOUCAULT, 2008a, p. 218). O poder pastoral cristão difere do pastorado hebreu por constituir toda uma arte de conduzir, de guiar, de dirigir, e também, porque “tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência” (FOUCAULT, 2008a, p. 219).

O bom pastor conduz o seu rebanho tomando cuidado para que nenhuma de suas ovelhas se desvie, se desgarrar. Assim, o controle exercido pelo poder do pastor, é para Foucault (2008a), paradoxal, pois ao mesmo tempo em que é totalizante -- deve-se ter o controle sobre o rebanho --, também é individualizante (nenhuma ovelha pode se desgarrar). Além de conduzir todo o rebanho e cada uma das ovelhas, de forma particularizada, o pastor devia estar disposto a se sacrificar por elas, mesmo que seja apenas uma tenha se desviado. Mais do que isso, ele deve estar disposto a sacrificar todo o rebanho pela vida e salvação de uma só das ovelhas. Eis o desafio, o paradoxo moral e religioso do pastor na tradição hebraica que será a problemática cristã do pastorado: “sacrifício de um pelo todo e sacrifício do todo por um” (FOUCAULT, 2008a, p. 173).

Foucault diz que o cristianismo acrescentou quatro princípios que são absolutamente específicos ao poder pastoral. O primeiro ele chama de responsabilidade analítica, ou seja, ao pastor é concedida a responsabilidade pela totalidade das ações de cada ovelha/indivíduo, e a ele compete: reunir, proteger e guiar seu rebanho cuidando para que nenhum perigo caia sobre

ele. O pastor é responsável por prestar contas de todas as ovelhas, de tudo de bom e de mal que elas tenham feito (FOUCAULT, 2008a).

Nenhuma ovelha pode se desgarrar, e essa atenção não é voltada para um mero dado numérico, volta-se para ações e fatos, aos aspectos que chamamos de qualitativos. O poder do pastor é exercido de forma individualizante e totalizante, já que ao pastor cabe ter o controle do rebanho (total) para que nenhuma ovelha (indivíduo), em particular, se desgarre. O pastor faz de tudo pela totalidade do seu rebanho e por cada ovelha. Assim, a faculdade pastoral “é um poder individualizante” (FOUCAULT, 2008a, p. 172).

O segundo princípio é o da transferência exaustiva e instantânea, onde o pastor toma para si os erros e acertos do seu rebanho, “é que, no dia temível, o pastor deverá não apenas prestar contas das ovelhas e do que fizeram [...] cada um dos méritos e deméritos de cada uma das coisas que a ovelha fez, tudo isso o pastor deverá considerar seu ato próprio” (FOUCAULT, 2008a, p. 225). Ao pastor cabe estar atento aos pecados e méritos de cada ovelha, a cada detalhe dos seus atos!

Como terceiro princípio, Foucault apresenta a inversão do sacrifício, pois se o pastor assume para si os erros da sua ovelha e se perde com ela, “para salvar suas ovelhas, o pastor tem de aceitar morrer” (2008a, p. 226). A submissão, a morte, seja física (para defendê-las do perigo) ou a morte espiritual (livrar-se da tentação), é um sacrifício que o pastor toma para si, em nome da salvação do rebanho. O poder pastoral conduz as ovelhas para o caminho da mortificação, uma morte lenta e diária das coisas mundanas. É morrer nesta vida para alcançar a vida eterna!

O quarto e último princípio é apontado como da correspondência alternada, onde o pastor deve reconhecer que também é um pecador e que seu erro deve lhe conduzir ao caminho do arrependimento, da humilhação, e ele próprio conduz uma luta para que as fraquezas sejam superadas, pois esse é o preço a pagar pela salvação eterna.

Castro (2009, p. 329), ao analisar a vasta obra de Foucault e a influência do cristianismo no poder pastoral diz:

A responsabilidade do pastor concerne não só à vida das *ovelhas*, mas a todas as suas ações; A relação entre o pastor e suas ovelhas é individual e total; O pastor deve conhecer o que se passa no mais íntimo de suas ovelhas; O pastor deve conduzir suas ovelhas pelo caminho da mortificação, uma espécie de morte cotidiana desse mundo.

Ao pastor cabe conhecer o que se passa no mais íntimo de suas ovelhas. Sem o pastor as ovelhas se perdem, então, é preciso assegurar que todos se salvem! Por isso, para todas as

ovelhas o pastor deve assegurar um cuidado especial, amoroso, benevolente, uma espécie de vigilância contínua. Para se salvar, era preciso ter um coração apto para entrar no rei dos céus! De acordo com Prado Filho (2006a, p. 33), o pastor deve colher as informações individualizadas de cada membro, passando então, a conhecer

[...] as necessidades pessoais de cada membro do rebanho e, mais que isso, deve saber o que faz cada um, o que lhes acontece, o que se passa em suas almas, seus pecados, seus segredos. Nesta prática de individualização o cristianismo se vale de dois instrumentos utilizados de forma articulada: o exame e a direção de consciência.

Para realizar a direção de consciência, o governo das almas e o cuidado para com elas, a pastoral cristã faz uso de diversas práticas que vão desde o exame detalhado da consciência até a confissão das faltas e pecados mais escondidos da alma. O pastor orienta a salvação, então, torna-se imprescindível confessar todas “as impurezas” da alma. Esta relação realiza-se de si para consigo mesmo, numa reflexão que se estrutura sobre a busca da verdade de si. Esta verdade se esconde nos discursos que cada um é obrigado a pronunciar sobre si mesmo. (Para Prado Filho, 2006b, p.35),

Essas técnicas cristãs envolvendo obediência, exame e direção de consciência tem como objetivo alcançar uma renúncia ao mundo e a si mesmo – uma renúncia que funciona como uma morte diária, uma “mortificação” neste mundo que possibilita o renascimento e a vida em outro mundo. Esta mortificação constitui uma modalidade de relação consigo mesmo – refere-se a uma ética e a um governo de si mesmo – fazendo parte da identidade cristã.

As técnicas cristãs de conduta de si, que passam pela submissão, obediência, exame e direção de consciência, visam alcançar a completa renúncia ao mundo e a si mesmo. Esse processo de renúncia acontece quando ocorre uma “mortificação” diária, neste mundo, abstendo-se totalmente de prazeres e de delícias, tendo em vista a salvação e a vida eterna.

Para Santos (2010), a criação desta rede institucional compacta, densa e complicada se configura na formação da Igreja e, de modo mais amplo, em toda a comunidade cristã. Outro ponto importante desta releitura cristã do pastorado, para Foucault (2008,a), foi o desenvolvimento de uma arte de condução, direção, controle e manipulação dos homens que os cercam, em todos os âmbitos de sua existência individual ou coletiva, durante todo tempo de suas vidas.

Foi assim que, progressivamente, o pastorado cristão deu lugar a toda uma arte de condução e direção dos homens, fazendo-os falar sobre si mesmos, para melhor guiá- los,

tanto coletivamente quanto individualmente ao longo de sua existência. Por isso, o pastorado torna-se, para Foucault (2008a), o pano de fundo histórico do problema de governo, visto que, de acordo com Maia, 2011, p. 54,

Estas técnicas de poder pastoral foram desenvolvidas nos primeiros séculos do cristianismo, sobretudo no âmbito das atividades nos monastérios. Foram totalmente relegadas a um segundo plano, ao longo da Idade Média, e vieram a ser reatualizadas nos séculos XVI e XVII acompanhando o desenvolvimento da arte de governo utilizadas nos processos político-administrativos que levaram à consolidação do estado nacional europeu. No entanto, a sua reatualização deveu-se também, basicamente, à nova ofensiva evangelizadora posta em movimento a partir da contra-reforma.

Ao pastorado são atribuídas muitas das práticas cristãs, como por exemplo, a confissão (a busca da verdade em si), a condução das almas à vida eterna, a moral cristã. Mas, a partir do século XVI, com os novos questionamentos gerados em relação à problemática do governo, surgem novas problemáticas, tais como: como governar a si mesmo da melhor forma possível? Como conduzir as crianças? O que devemos fazer para alcançarmos a salvação? Emerge, na literatura, escritos e manuais sobre as múltiplas “artes de governar”. Para Prado (2006, p. 22):

Este é o momento da emergência das —artes de governar e a questão do governo nesta época é bastante diversificada – refere-se ao governo das almas e das condutas; governo de si mesmo; governo da casa, da família e das crianças; governo das riquezas, e também o governo do Estado por um príncipe. Pouco a pouco esta multiplicidade de artes de governar vai se afastando dos problemas e temas pastorais para incidir sempre mais sobre a vida dos indivíduos.

Segundo Foucault (2008a), a multiplicidade das “artes de governar” passa a ser discutida em um período de modificações que ocorreram em nível territorial e administrativo. Os principais pivôs dessa mudança foram: 1) tentativa de superação do feudalismo; 2) abalo do poder da igreja católica diante da reforma protestante, e a posterior represália com a contrarreforma. Pois bem, se com a crise do sistema feudal surge a criação dos Estados administrativos e territoriais, ao mesmo tempo, é constatada uma dispersão e dissidência religiosa, cuja maior consequência será o questionamento da maneira pela qual a conduta nesse mundo levará a salvação póstuma.

Essa “crise do poder pastoral” consistiu na busca de novas maneiras de se autogovernar e de governar os outros. Para Foucault, 2008a, p. 219-220,

[...] devemos procurar a origem, o ponto de formação, de cristalização, o ponto embrionário dessa governamentalidade cuja entrada na política assinala, em fins do

século XVI, séculos XVII-XVIII, o limiar do Estado moderno. O Estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida. A pastoral cristã parece-me ser o pano de fundo desse processo, estando entendido que há, por um lado, uma imensa distância entre o tema hebraico do pastor e a pastoral cristã e [que] haverá, é claro, outra distância não menos importante, não menos ampla, entre o governo, a direção pastoral dos indivíduos e das comunidades e o desenvolvimento das artes de governar, a especificação de um campo de intervenção política a partir dos séculos XVI-XVII.

A partir do século XVI, o conceito de regime e economia das almas sofre uma nova mudança, segundo Foucault, a partir da introdução do conceito de “conduta” que poderia designar tanto a atividade política de conduzir os homens, quanto a atitude de se conduzir ou de se deixar conduzir, por outra pessoa (SANTOS, 2010). Com efeito, ao mesmo tempo que de acordo com Prado Filho (2006, p. 40),

[...] o pastorado passa a ser definido neste momento como ‘condução das almas’ – estão nascendo neste mesmo tempo as ‘artes de governar’, o vigor das práticas pastorais como tal está declinando, mas está acontecendo uma passagem de elementos do pastorado para a prática propriamente política: da condução das almas ao governo dos vivos. Põe-se em movimento a governamentalização do Estado e da sociedade – a partir de então a palavra economia está liberada para assumir os significados que tem entre nós: de domínio concreto, ‘positivo’, de fenômenos – ‘nível de realidade’ – e conjunto de saberes e técnicas de intervenção: as ‘ciências econômicas’ modernas.

É na aula ministrada em 08 de março do curso Segurança, Território e População, que Foucault destaca a fundamental importância da noção de condução e das práticas de conduta para que se entendam as modificações ocasionadas por um governo baseado na pastoral das almas, na direção de uma governamentalidade aplicada sobre os homens, enquanto membros de uma população.

De acordo com Santos (2010), apesar das técnicas de conduta usadas pelo pastorado guardarem certa similaridade, para com as que foram colocadas em funcionamento pelas instituições do Estado, é preciso ressaltar a existência de diferentes modos de aplicação destes procedimentos de condução, no campo das práticas governamentais. Este autor acrescenta, ainda, que após a “emergência dos movimentos de contra-conduta, das resistências às práticas de governo; das revoltas pastorais nos séculos XV-XVI, diferentemente do que se possa supor não se assiste nem mesmo à transferência maciça e global das funções pastorais da Igreja para o Estado” (FOUCAULT, 2008, 307). Pelo contrário, passa a existir uma maior aproximação e interferência do poder pastorado sobre os indivíduos, como destaca Foucault (2008, p. 308):

[...] nunca o pastorado havia sido tão intervencionista, nunca havia tido tamanha influência sobre a vida material, sobre a vida cotidiana, sobre a vida temporal dos indivíduos: é a assunção, pelo pastorado, de toda uma série de questões, de problemas referentes à vida material, à higiene, à Educação das crianças.

A preocupação em torno de como governar a si mesmo, à família, à Educação das crianças, dentre outros questionamentos sobre a vida cotidiana, ultrapassa as orientações da igreja e vai ganhando uma proporção maior no campo de passagem de um modo de governo para outro. Este é o primeiro evento importante para a adaptação de técnicas pastorais ao campo da governamentalidade.

Para Santos (2010), o segundo evento importante ocorre no século XVI, quando se assiste à uma multiplicação das práticas de condução dos homens para além do poder de orientação da Igreja. Com isso, questiona-se, nesse momento, sobre como e em que medida o exercício do poder soberano deve interferir na condução dos homens. O resultado disso é que Portanto, “o soberano que reina, o soberano que exerce sua soberania se vê, a partir desse momento, encarregado, confiado, assinalado a novas tarefas, e essas novas tarefas são precisamente as da condução das almas” (FOUCAULT, 2008a, p. 309).

Não se pode considerar que, de um instante da para outro, ocorreu uma passagem do poder pastoral para outras formas de governo, muito menos que essa “passagem” representa uma ruptura de um modelo de governo para outro. Para Foucault (2008, p. 309), o que ocorreu foi uma “intensificação, multiplicação, proliferação geral dessa questão e dessas técnicas da conduta”, de modo que “com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos” (FOUCAULT, 2008a, p.309).

Pois bem, a mudança de visão de mundo também afeta a maneira como se pensava os aspectos relacionados com a questão do governo. Para Santos (2010), o soberano deveria buscar entender o que seria a tarefa que tinha de desempenhar: não se tratava de governar apenas um território, era preciso governar uma multidão de pessoas, a fim de obter o bem comum para todos (população). Portanto, aquilo que o dirigente de um Estado deverá fazer “é mais que a soberania, é um suplemento em relação à soberania, é algo diferente do pastorado, e alguma coisa que não tem modelo, que deve buscar seu modelo, é a arte de governar” (FOUCAULT, 2004, p. 242). Dessa forma, o soberano deverá fazer algo mais do que simplesmente exercer a soberania ou desempenhar ações de pastoreio, esse papel era o que desempenhava o pastor, enquanto salvador das almas.

O poder pastoral, por não ser exercido sob um território, é um governo voltado para os vivos, e por esta questão, aproxima-se mais do biopoder⁶ do que da soberania. Para Castro (2006, p.43) “O nascimento do biopoder marca uma grande ruptura ocorrida no final do período medieval em termos de uma economia de poder no ocidente, quando uma política centrada no direito de causar a morte é recoberta por um exercício de poder que investe na vida”. Entre poder pastoral e biopoder há pontos que convergem, e a modernidade se apropriou e transformou alguns dos mecanismos que consolidaram o pastorado cristão. No entanto, essas transformações, entendidas de uma forma mais ampla, foram pouco a pouco racionalizando o exercício do poder, o que possibilitou o “nascimento da governamentalidade⁷”.

1.2 A Governamentalidade

Na aula ministrada em de 1 fevereiro de 1978, no curso Segurança, Território e População (1977-1978), Foucault introduziu o conceito de governamentalidade e, “ao fazê-lo, ele impôs um deslocamento no eixo da pesquisa que vinha desenvolvendo sobre a relação entre poder soberano, território e dispositivos de seguridade, a qual, a partir de então, se converteu numa discussão das relações entre Estado, economia política e os problemas da população (DUARTE, 2011, p. 57).

Foucault (2008a) evidencia os sentidos que a palavra “governo” adquire ao longo dos séculos e percebe que, muito antes do termo adotar um significado político (a partir do século XVI), ele não se referia ao Estado e nem sequer se referia a estrutura política, pois o alvo e objeto do governo eram sempre pessoas.

Como quer que seja, através de todos esses sentidos, há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades (FOUCAULT, 2008b, p. 120).

⁶ Para Castro (2009, p.57), “Trata-se, definitivamente, da estatização da vida biologicamente considerada, isto é, o homem como vivente. A formação do biopoder, segundo Foucault, poderia ser abordada a partir das teorias do direito, da teoria política (os juristas dos séculos XVII e XVIII colocaram a questão do direito de vida e de morte, a relação entre a preservação da vida, o contrato que dá origem à sociedade e a soberania) ou ao nível dos mecanismos, das técnicas e das tecnologias de poder”.

⁷ As investigações sobre o poder pastoral se articulam com os trabalhos relativos à governamentalidade – alvo precípua das análises de Foucault em 78 – mas abrem um campo de análise temporal distinto. Enquanto as discussões sobre a governamentalidade acompanham a organização, estruturação e funcionamento do Estado Nacional europeu nos séculos XVII e XVIII, a temática do poder pastoral abre o campo da Antiguidade, até então não examinando por ele em qualquer dos seus livros (MAIA, 2011, p. 67).

Como vimos, ao buscar o surgimento dessa ideia, Foucault (2008a) parte da discussão do poder pastoral, um poder exercido pelo pastor, sobre seu rebanho. Um modelo precursor das artes de governar, visto que esse tema se encontra fortemente presente nos textos da antiguidade oriental e que depois, através de inúmeros mecanismos da igreja católica permeiam o governo no ocidente. Foucault, ao abordar a apropriação das principais características do pastorado pelo ocidente via cristianismo, sinaliza que esse poder se difunde através da igreja católica no mundo cristão, buscando formas de conduzir a conduta dos homens, seja de maneira coletiva/totalidade (rebanho), seja de individualmente (ovelha). Em outras palavras, o poder pastoral parece fornecer pistas sobre como lidar, organizar, conduzir a administrar a vida dos indivíduos de forma eficaz e continuamente.

Para Foucault (2008b), a população foi central para as tentativas do autor em escrever uma análise da formação do Estado adequada à política contemporânea. A população, para ele, é a figura central sobre o qual girou a transição do regime baseado na autoridade soberana para uma multiplicidade nas “artes de governar”, nos permitindo pensar um deslocamento do poder de governo. Sobre essa questão Veiga-Neto (2005, p. 18) esclarece:

Analisando as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo empate entre a soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo – esse conjunto de saberes que institui uma racionalidade própria, particular ao Estado – só conseguiu desbloquear-se quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se o conceito moderno de população e, na esteira deste, também o conceito moderno de economia.

De fato, o desbloqueio das artes de governar só acontece com a expansão demográfica e econômica que viveu a Europa principalmente ao longo do século XVII, quando o olhar do governo é desviado do território para a população. Para Foucault (1979, p. 286) “Até o advento da problemática da população, a arte de governar só podia ser pensada a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão de família”. Com o desbloqueio, ocorre uma eliminação da família enquanto modelo para economia⁸ e são os problemas próprios da população (natalidade, mortalidade, nutrição) que passam a intervir no seio da família. Sobre essa questão, Candiotto (2010, p. 38) assegura:

A expansão demográfica do século XVIII propicia o desenvolvimento de uma ciência de governo e uma concepção diferente da economia, não mais centradas no

⁸ A palavra “economia” designava uma forma de governo no século XVI, e no século XVII designará em nível de realidade, um campo de intervenção para o governo, através de uma série de processos complexos e, creio absolutamente capitais para nossa história. Eis, portanto, o que é governar e ser governado. (FOUCAULT, 2008a, p. 127).

modelo de família. A estatística, que na soberania somente funcionava no quadro da administração monárquica, tornar-se-á uma ciência de governo fundamental para tal desbloqueio. Essa nova ciência descobre que a população tem fenômenos específicos decorrentes de sua agregação, irreduzíveis àqueles da família. É o caso das regularidades próprias da população, tais como a taxa de natalidade, mortalidade, morbidade, endemia, epidemia, trabalho e riqueza.

A estatística, que na visão da soberania funcionava no quadro administrativo, apenas no século XVIII passa a ser utilizada pela ciência do governo. Os dados sobre as irregularidades da população, como as taxas de natalidade, mortalidade, epidemia, endemia, trabalho, pobreza, riqueza, são quantificados pela estatística, considerando os efeitos adversos econômicos pertinentes à família.

A partir dessa mudança, a família vai desaparecendo como modelo de economia. Agora integra o interior da população, essa mudança representa uma passagem para a instrumentalização, em outras palavras, para atingir a população, as ações devem ser planejadas para a família. Logo, as campanhas referentes ao controle da natalidade, à vacinação, ao comportamento sexual, à escolaridade e ao consumo, são pensadas para atingir a família (ROCHA, 2012). Portanto, a família passa de modelo para torna-se apenas instrumento para o governo da população e “esta será a finalidade última do governo. Por isso tais procedimentos envolvem a formação de saberes e a atuação sobre um grupo de indivíduos que constituem a população”.

Governar-se para melhorar a vida e a saúde da população, assim como para aumentar sua riqueza e bem-estar” (CANDIOTTO, 2010, p. 38). Com os deslocamentos da arte de governar, o estado afastou-se dos princípios que reservavam centralidade para o governante, isto é, princípios que serviram para um modelo de boa conduta para o soberano/senhor/pastor. Com isso, voltando-se para princípios centrados no Estado, onde a sua problematização passa a ser entendida muito mais em termo de população do que de território.

Nesse sentido, o conceito de governo também mudou. Se pelos fins do Renascimento governar não significava apenas à gestão política e do Estado, uma vez que se referia também a maneira como se governa as almas, a família, as crianças, os doentes e etc, é “[...] na modernidade que o uso da palavra *governar* restringiu-se às coisas relativas ao Estado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 18, grifo do autor).

Esse entendimento mais estreito do significado de governar deve-se graças às relações de poder que se tornaram governamentalizadas, através da racionalização, elaboração e centralização, em nível populacional das ações do Estado. Silveira (2005) afirma que, sob a égide do Estado, o poder pastoral vai assumindo novas configurações. Primeiro, houve uma

mudança no seu objetivo, visto que o Estado não buscava mais dirigir os indivíduos para a salvação depois da morte, mas, assegurar a “salvação” -- significando saúde, educação, segurança e etc.--, no mundo terreno.

Para Foucault, pouco a pouco o Estado meramente administrativo tornou-se governamentalizado. Mas o que isto significa para Foucault? Vejamos o que ele diz a seguir:

[...] primeiro entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem 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, [...] entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a proeminência deste tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – a soberania, a disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, creio que se deveria 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, 2008a, p.143-144).

A governamentalidade, na visão de Foucault, é tríplice: em primeiro lugar, entende-a como institucionalização, análises, cálculos e táticas bastante específicas que permitem um exercício do poder sobre a população, tendo como instrumento técnico os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, Foucault compreende que o Ocidente não parou de conduzir uma preeminência do poder, que ele chama de governo sobre todos os outros, sobre soberania, disciplina, e uma outra série de saberes. E em terceiro lugar, a governamentalização é defendida por Foucault como resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, tornou-se pouco a pouco, governamentalizado (GADELHA, 2009).

A governamentalidade é um prisma que ilumina um estrato particular de investigação, uma perspectiva que vai examinar, por meio de um olhar histórico, o governar, e esse governar é visto como uma atividade deliberada, intencional e técnica, além de ser dirigida ao sujeito, à sociedade, ou ainda, a alguma subdivisão categorizada do corpo social (DOHERTY, 2008).

A colocação do problema da população sob um novo enquadramento, entendendo-a não mais como a soma dos sujeitos de um território, mas como sujeitos que precisam ser pensados e conduzidos para viverem mais e melhor, sujeitos que precisam produzir mais e melhor – sujeitos que são alvo das políticas de gestão do Estado, isso vai gerar uma espécie de

poder sobre a vida, como diz Foucault (2005, p. 286): “[...] uma espécie de estatização do biológico”.

O biopoder não age apenas sobre aquilo que os sujeitos fazem, mas principalmente, “sobre aquilo que eles podem fazer, que eles são capazes de fazer, daquilo que eles estão sujeitos a fazer, daquilo que eles estão na iminência de fazer” (REVEL, 2005, p. 29). E para exercer essa espécie de controle preventivo, o Estado se integra a uma série de poderes institucionais, tais como: o hospital, a prisão, a escola. Essas instituições formam populações nas quais os indivíduos serão inseridos, tornando-os mais facilmente governáveis; por outro lado, instalam sistemas de individualização, destinados a gerir a existência e modular as condutas dos sujeitos (SOUZA, 2016).

Foucault assinala que o aparato de poder que passa a agir com as técnicas biopolíticas⁹, coloca-se como produtor da vida, como uma ferramenta de fazer viver, a todo custo, diferente do poder soberano capaz de “deixar viver, mas também de fazer morrer”; feito possível, devido a essa combinação da racionalidade do governo na modernidade, com a preocupação política com a vida da população.

Foucault (2008a) vai mencionar duas revoluções importantes nas tecnologias¹⁰ de poder, desde a época clássica: o desenvolvimento de técnicas de anátomo-políticas que visam o corpo individual e o desenvolvimento de técnicas de biopolítica que dirigem a visão para o corpo coletivo. Ambos os tipos de técnicas emergem de envolvimento com a população.

O tema da biopolítica, ao aparecer nas obras de Foucault, retrata um governo da vida da população, ou seja, um biopoder que não se dirige mais aos corpos dos indivíduos separadamente, como ocorre nas sociedades disciplinares. Com a biopolítica, desenvolvem-se medições estatísticas, constantemente em nível populacional e, com isso, a população passa a ser alvo de controle da biopolítica, que é, de acordo com Silveira (2005, p.89), “[...] é uma forma de poder, que intervém, sobretudo, para aumentar a vida, controlando seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências globais. Ela age tentando regular a população”. Governa-se mais, porém, de forma mais sutil!

⁹ Castro (2009) em síntese diz entender por “biopolítica” a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um viventes que passam a fazer parte de uma população.

¹⁰“Os termos “técnica” e “tecnologias” agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia). Foucault utilizou essa terminologia e essa conceitualização, em primeiro lugar, para estabelecer uma metodologia de análise do poder (a disciplina e o biopoder); depois estendeu essa perspectiva ao estudo da ética” (CASTRO, 2009, p. 412).

Essa produção da governamentalidade biopolítica “[...] tem como objeto fundamental a população, como saber privilegiado a economia e como mecanismos básicos de atuação os dispositivos de segurança” (GADELHA, 2009, p. 121, grifo do autor). De forma gradativa e mais intensa, o governo passa a exercer poder sobre a vida da população por intermédio desses dispositivos, leia-se: medidas legislativas, decretos, regulamentos, circulares, dentre outros que permitem implantar os mecanismos de segurança (FOUCAULT, 2008a). No campo educacional, essas orientações se materializam através de leis, portarias, decretos etc. e são dirigidas a alunos/as, professores/as, gestores/as, visando direcionar suas condutas a fim de torná-las desejáveis para o Estado. Desse modo, a vida torna-se cada vez controlada e conduzida pela produção de saberes disseminados através dessas instituições, que têm a sua origem em meio ao poder disciplinar. O controle que se dirigia a disciplinar indivíduos vai se tornando capaz de conduzir os contingentes populacionais. Para Fonseca, 2008, p. 157,

Com a noção de governamentalidade tem lugar um segundo deslocamento, que vai agora do eixo ‘saber-poder’ para a ideia de ‘governo dos homens’. Com esta noção, a relação entre os três domínios - saber, poder, subjetivação – poderá ser pensada de um modo diferente. Não se trata mais de mostrar como as formações de saber e as formas de subjetivação são produzidas pelos mecanismos de poder, mas sim pensá-los como três domínios que se articulam no interior de uma determinada ‘arte de governar’.

Para Veiga-Neto e Saraiva (2011, p.9), “A governamentalidade é a dobradiça que nos permite mostrar uma articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno”. Pois bem, com o processo de governamentalização, novas subjetividades vão surgindo na constituição do sujeito, e este, por sua vez, precisa agora governar a si mesmo e aos outros. Mas como governar a si mesmo e aos outros? Como nos constituímos como sujeitos? Como relacionar a governamentalidade ao governo de si e dos outros? Que técnicas estariam hoje controlando e moldando as condutas? Como a Educação nos conduz a determinados modos de conduta no passado e nos dias de hoje?

De acordo com Duarte (2011), a noção de governo desenvolvida por Foucault, no final dos anos 70, desempenhará um papel decisivo na transformação do pensamento foucaultiano: por um lado, servirá como guia para suas pesquisas sobre a hermenêutica do sujeito, sobre cuidado de si e, por outro lado, também permitirá suas reflexões sobre as novas formas de subjetivação no presente. Pensar a Educação fazendo uso da lógica de investigação foucaultiana representa repensar as relações que conectam as políticas educacionais de gestão ao problema da constituição do sujeito (seus processos de subjetivação).

Para concluir essa introdução, ao conceito de governamentalidade, e seguir problematizando a governamentalidade em tempos de neoliberalismo, mormente a sua influência para a condução das políticas educacionais, é preciso **considerar** que o “nascimento” da governamentalidade (neo)liberal compreende o surgimento de novas formas de racionalidade sob o exercício de governo, nas sociedades ocidentais, organizadas em torno de diferentes formas de exercício do poder: o pastoral, a soberania, o poder disciplinar, o biopoder, da biopolítica. Então, para que possamos compreender os efeitos do neoliberalismo sobre o modo de conduzir os sujeitos via Educação, traçaremos uma breve história do pensamento neoliberal, dando especial atenção à vertente norte-americana, concebida em suas linhas gerais pelos representantes da Escola de Chicago, responsáveis por disseminar a teoria do capital humano, conceito caro para essa pesquisa.

Para analisar as intencionalidades das políticas educacionais atuais, os estudos de Michel Foucault sobre a governamentalidade neoliberal¹¹ tornam-se muito úteis, notadamente, para relacionarmos o papel que as orientações governamentais e os organismos internacionais exercem na educação da população, envolvendo problemáticas, tais como, os anos necessários para escolarização, o currículo, as formações continuadas dos docentes e gestores/as, dentre outras questões.

1.3 Governamentalidade Neoliberal e Educação

No trânsito histórico percorrido pelo (neo)liberalismo¹², as políticas educacionais não ficam imunes à sua influência. Utilizando as palavras de Veiga-Neto (2000, p. 191) [...] “o liberalismo foi e o neoliberalismo continua sendo — uma prática, uma ‘maneira de fazer’ política”. Desta forma, ao mesmo tempo em que presenciamos um avanço dos ideais neoliberais -- após a década de 1970 --, assistimos ao recuo dos discursos em defesa do estado

¹¹ Para Klaus (2011), a burocracia do período militar aliada ao autoritarismo das décadas de vigência do regime contribuiu para a emergência de uma governamentalidade neoliberal, que teve sua ênfase no Brasil nos anos 90. Os ataques proferidos à burocracia, à lógica piramidal, ao autoritarismo do Estado, ou seja, toda lógica administrativa criada durante as décadas de 1940, 1950 e 1960 contribuiu com a emergência do capitalismo flexível e de governamentalidade neoliberal, em voga principalmente a partir dos anos de 1990 (KLAUS, 2011, p.192).

¹² “[...] na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que ‘para governar mais, é preciso ‘governar menos’”. (VEIGA-NETO, 2000, 191).

de bem-estar-social (conhecido também como *Welfare State*)¹³, fundado na concepção keynesiana que havia dominado as políticas macroeconômicas, desde o pós-guerra.

Foucault (2008b), na ótica da governamentalidade, e tomando como referência a reestruturação capitalista da década de 70, destaca duas vertentes neoliberais de reestruturação capitalista, a saber: a vertente alemã e a norte-americana. Em síntese, a governamentalidade neoliberal na Alemanha¹⁴ surgiu como reação contrária ao nazismo e à reconstrução do Estado alemão, após a Segunda Guerra Mundial. O neoliberalismo americano tem seu surgimento ligado à política intervencionista estatal, conhecida como *New Deal*¹⁵.

Sobre essa última vertente neoliberal, Silveira (2005, p. 103) afirma que “Uma das características fundamentais do neoliberalismo norte-americano, de acordo com Foucault, foi a definição da análise do comportamento humano, como uma das tarefas da economia [...]”. Foucault (Idem) acrescenta ainda que “O foco de estudo da governamentalidade neoliberal foi a maneira como se produz e como se acumula o capital humano, estando o homem constituído como seu próprio recurso”.

É no seu livro, *O nascimento da Biopolítica* (1979), que Foucault (2008b) vai discorrer minuciosamente sobre o governo neoliberal na vertente alemã e na americana, respectivamente, a partir das ideias da Escola de Freiburg (alemã) e da escola de Chicago (americana). No entanto, pela limitação desta pesquisa, a vertente neoliberal aqui abordada será a americana, em primeiro lugar, pelo “peso” de sua influência nas políticas públicas em Educação na América Latina e no Brasil; em segundo, porque com base na teoria do capital humano (Escola de Chicago) busca-se discutir como os valores econômicos migraram para domínios da vida social, na busca de produzir condutas cada vez mais flexíveis, por meio da Educação.

Originalmente, o termo “Escola de Chicago” surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob a influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao departamento de Economia da Universidade de Chicago. Por outro lado, este termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início da década de 1960, influenciado por Milton Friedman

¹³ A construção do Estado de Bem-Estar foi resultado de políticas intervencionistas dos governos.

¹⁴ Foucault destacou que o problema fundamental da Alemanha pós-guerra era legitimar um Estado, a partir do domínio não estatal representado pela liberdade econômica e não pela afirmação do próprio Estado, como ocorrera no nazismo. A economia deveria ter o papel de produzir a soberania política. A liberdade do mercado deveria ser mantida e garantida pelo Estado. (SILVEIRA, 2005, p. 102).

¹⁵ O *New Deal* surge em reação à recessão econômica de 1929, nos Estados Unidos da América, país que mantinha o poderio do capitalismo. As medidas de ordem salvacionista dependeram de uma maior intervenção estatal, que Roosevelt o fez, com o *New Deal*, baseado em uma política econômica keynesiana defensora de uma maior intervenção estatal da economia.

(Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre comércio, refutava e rejeitava os princípios da doutrina do *Welfare State* (estado de bem-estar-social) Keynesiana (GADELHA, 2009).

No livro “Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa”, publicado nos EUA em 1969, Theodore W. Schultz, um dos fundadores da teoria do Capital Humano introduziu uma forma de análise da economia que ultrapassou os estudos dos mecanismos de produção, de troca e consumo, que dominavam o pensamento econômico até então. Logo, pensarmos a condição da Educação, a partir da lógica da teoria do Capital Humano, nos conduz a compreender como as modificações no campo econômico têm ganhado força no contexto educacional, na medida em que os investimentos em Educação ao longo da vida são crescentes, atendendo as exigências do mercado capitalista neoliberal. Sobre isto, de acordo com Lingard (2004, p. 62),

A política educacional tornou-se um elemento da política econômica, emoldurado por uma versão concentrada e rearticulada microeconomicamente da teoria do capital humano, ligada à estrutura mutável das economias e dos mercados de trabalho nas nações pós-industrializadas.

A lógica do mercado de produção perpassa sua influência para setores como Educação, logo, as orientações de base neoliberal criam expectativas em torno da produção de um ensino voltado para atender à produtividade máxima. Essa lógica influencia condutas que atendam a diversidade requerida em tempos globalizados, almejando atingir todos os envolvidos no processo educativo (gestores/as, alunos/as, os/as docentes, as escolas, famílias, mídia e etc.).

Investindo em si mesmo, por meio da Educação, o indivíduo se tornaria, não apenas mais produtivo, como também promoveria a “maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA, 2009, p. 177). Assim, os indivíduos são “avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo” (GADELHA, 2009, p. 181). É nesta situação de competitividade que a concorrência passa a ser valorizada, por isso, se buscam sujeitos que atuem na Educação de maneira flexível, sujeitos inovadores e capazes de promover as mudanças que o sistema educacional precisa, para atingir a “qualidade” que vem sendo produzida nos discursos atuais.

Foucault (2008b) entende que o trabalho pela ótica neoliberal, passa a ser analisado partindo das estratégias de conduta de quem trabalha, o trabalhador pela primeira vez não é o

“objeto de uma oferta e de procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo” (FOUCAULT, 2008b, p. 308).

A passagem de um indivíduo passivo (da sociedade disciplinar), para um indivíduo capaz de produzir o seu capital (da sociedade de controle), acontece quando na sociedade neoliberal, cada indivíduo precisa valorizar o capital que produz, como fonte de renda. Mas o que seria esse capital do ponto de vista de quem trabalha? “uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma “máquina” (FOUCAULT, 2008b, p. 308).

As habilidades e competências individuais são consideradas fundamentais nessa fase no capitalismo, pela produção que cada trabalhador pode oferecer ao mercado, na produção de sua renda. Dito de outra forma, o trabalhador é visto como uma competência-máquina e o seu capital (renda) depende da sua atualização permanente, o que o torna assujeitado aos interesses do mercado (ROCHA, 2012).

Segundo Foucault (2008b), há uma mudança na lógica de conduta dos sujeitos com a governamentalidade neoliberal. Na economia clássica, o sujeito era definido como parceiro de trocas de mercadorias no mercado, e agora passa ser visto como um produtor do seu capital humano, um empresário de si, um *homo oeconomicus*¹⁶.

Esse *homo oeconomicus*, por meio da governamentalidade neoliberal, visa produzir um tipo de sociedade, na qual,

[...] o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos de concorrência. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer constituir não é o homem da troca, não é o homem do consumo, é o homem da empresa e da produção (FOUCAULT, 2008b, p. 201, grifo do autor).

O neoliberalismo exige a potência da individuação de cada um, produzindo indivíduos-microempresa, orientados por uma normatividade que tem como base valores econômico-empresariais. Deste modo, de acordo com Gadelha (2009, p. 179), pode-se dizer que

[...] no limite, o que está em jogo nessa forma de governamentalidade neoliberal norte-americana é a pretensão de transmutar os indivíduos em sujeitos-

¹⁶ O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro de troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008b, p. 366)

microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar, mediante sua inscrição em relações do tipo concorrencial.

Se governamos a nós mesmos e aos outros, de acordo com aquilo que julgamos ser verdadeiro, “as formas como governamos dão origem à produção de verdade sobre a sociedade, a Educação, o emprego, a inflação, os impostos, os negócios etc. (FIMYAR, 2009, p. 41). O capital não é vendido casualmente, pois, para o capitalismo neoliberal é fundamental que a formação do capital humano aconteça o mais rápido possível, e a Educação tem essa função, visto que uma variável considerável para o capital é o envelhecimento, pois “na verdade, essa máquina tem a duração de vida, sua duração de utilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento” (FOUCAULT, 2008, p. 309). O indivíduo vale enquanto vale seu capital humano!

Essa capacidade de desenvolvimento do potencial humano, para servir ao mercado, passa a fazer parte dos discursos educacionais neoliberais como uma conduta exigida para atender/acompanhar as mudanças da organização capitalista. Esperam-se sujeitos competitivos, flexíveis, verdadeiros “empreendedores de si” e “não há espaço para a fraqueza, a necessidade, o desespero ou a exasperação” (MAUER, 2008, p. 141). A Educação, sem dúvida, contribui para estimular o nível competitivo dos sujeitos!

A teoria do capital humano, na perspectiva da governamentalidade, indica como os discursos neoliberais na Educação incitam o empresariamento da vida. Somos chamados a produzir o nosso sucesso, somos responsáveis pelo nosso êxito pessoal e profissional, somos estimulados a produzir o chamado capital humano, ou seja, esse acúmulo de habilidades, capacidades e aptidões,

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o capital humano, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (LÓPEZ-RUIZ, 2008, p. 195).

Por tudo isso, pode-se afirmar que o estudo da governamentalidade também abriu caminho para o estudo da relação do sujeito consigo mesmo; além disso, o estudo das relações entre o governo dos outros e o governo de si mesmo no marco da governamentalidade permite, por outro lado, a articulação das estratégias de resistência.

A governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, e consiste em exercer um controle sobre os indivíduos

-- por meio do trabalho --, sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. Para Gallo (2012, p. 59), isto significa uma “governamentalidade democrática”.

Para os neoliberais, esses atributos dos sujeitos que compõem o capital humano, precisam receber investimentos educacionais de forma que direcionem os indivíduos para o mercado de trabalho. Foucault (2008b, p. 315) infere: “Formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais”. Os investimentos educacionais produtores de capital humano, em uma economia neoliberal, não cessam com o aprendizado escolar e profissional. A constituição do capital humano, ainda para Foucault (2008b, p. 315), “são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional”. A atualização precisa ser continuada e constante!

No Brasil essas políticas de formação continuada encontram respaldo jurídico na Constituição Federal (CF, de 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996), pois ambas apontam, como parte das obrigações do Estado brasileiro, o aperfeiçoamento profissional continuado dos educadores, inclusive em serviço. Trata-se de uma estratégia da governamentalidade neoliberal que visa elevar o capital humano dos sujeitos gestores, e essa decisão está contextualizada na tendência de reestruturação do capital, que busca “formar” um sujeito empresário de si. Doherty, 2008, p. 211, afirma que

A análise da governamentalidade parece oferecer aos estudos das políticas um modelo potente e interrogativo a partir do qual se pode examinar a mudança e a reforma educacional. Uma leitura da política educacional a partir de uma perspectiva da governamentalidade centrada o uso da liberdade como um recurso do estado, da constituição e regulação do eu, do desenvolvimento de subjetividades e da ativa formação do cidadão. Ela também coloca nossa atenção na reforma do cidadão, na modernização do cidadão de antigos projetos, na reengenharia do cidadão para harmonizá-lo com os projetos atuais da razão estatal.

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe¹⁷ (CEPAL), a partir dos anos 90, dedicou-se a planejar e orientar estratégias para consolidar a economia latino-americana,

¹⁷ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC2) e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU) e foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana e do Caribe. Assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países regionais, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Sua missão é assessorar os países “em desenvolvimento” na consolidação de sua economia e promoção do desenvolvimento social e sustentável. Tendo, sua composição 41 países membros e 7 associados, a CEPAL objetiva, dentre outros: 1- Promover o

no âmbito da economia global. Para isso, uma das estratégias utilizadas foi pautada no lema da transformação produtiva com equidade, na qual a Educação adquire um papel central como fator de desenvolvimento social, com forte influência da Teoria do Capital Humano. Essa proposta resultou em um documento intitulado *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, publicação conjunta entre UNESCO e CEPAL (1992), trazida para o Brasil em 1995. Esse documento tem como centralidade colaborar na construção de políticas de universalização e equalização de oportunidades educativas de boa qualidade, como estratégia para alavancar as possibilidades de produtividade da região (CEPAL, UNESCO, 1995). De acordo com o documento referido,

A inserção internacional gera novas demandas de inovação institucional no nível da organização das empresas, das relações trabalhistas, dos vínculos entre setores público e privado, da descentralização regional, da conservação do meio ambiente e da estratégia educacional. Deve-se fazer frente as mudanças que ocorrem, de forma vertiginosa, nas empresas, setores e nações que encaram os desafios da competição internacional (CEPAL-UNESCO, 1995, p. 29).

Entre os desafios evidenciados nesse movimento internacional destacam-se: o aumento da competitividade, a organização gerencial e técnica, a elevação da inovação tecnológica, e a redução de custos de produção com melhoria de qualidade. Conforme Oliveira (2006), as orientações da CEPAL a respeito da reestruturação produtiva exigem que os países tenham uma nova concepção a respeito do conhecimento científico. Conseqüentemente, a Educação é vista como motor desse desenvolvimento por meio da formação de uma massa trabalhadora mais qualificada, para atuar na nova realidade econômica, capaz também de proporcionar condições para a competitividade internacional. Tal aspecto pode ser notado na seguinte afirmação: “[...] a maior capacitação aumenta a flexibilização no trabalho, a satisfação e o grau de dedicação dos trabalhadores, diminui os problemas de coordenação e eleva, por conseguinte, a produtividade [...]” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 121).

Uma questão que ganha centralidade no discurso da governamentalidade neoliberal, diz respeito à transformação das questões sociais e políticas em questões técnicas. Há uma crença de que os problemas sociais e políticos que assolam a Educação podem ser resolvidos

desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e integração regionais e subregionais; 2- Reunir, organizar, interpretar e difundir informação e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região; 3 - Prestar serviços de assessoramento aos governos e planificar, organizar e executar programas de cooperação técnica; 3 - Formular e promover atividades e projetos de assistência para o desenvolvimento que se adequem as necessidades e prioridades da região. Pelos objetivos expressos, a CEPAL atua como uma instituição de assessoramento na confecção de políticas. Sua importância decorre, principalmente, por abrigar estudiosos, analistas do movimento econômico mundial e do continente, oferecendo assim, subsídios para que os líderes de governos nacionais e suas equipes ministeriais possam melhor definir as políticas nacionais.

por intermédio de questões técnicas, visto que se prega que o problema se encontra no cerne da ineficiência da gestão dos recursos humanos, então, é preciso elevar o capital humano, por meio da condução das políticas educacionais para os países pobres e/ou em desenvolvimento.

No capítulo VI, do documento produzido pela CEPAL, as *Medidas e Ações* da proposta são apresentadas. Há também uma maior ênfase nas orientações destinadas à gestão educacional e a/ao gestor/a. Entre as exigências para que a proposta da CEPAL seja efetivada, encontra-se o papel da formação dos/as gestores/as, afinal, os discursos são dirigidos para estes sujeitos a fim de torná-los mais flexíveis, autônomos, inovadores, empresários de si, ou seja, o *homo oeconomicus* descrito por Foucault (2008b). No documento, esses profissionais são mencionados como responsáveis pelo sucesso da gestão e passam a ser exigidos novos conhecimentos, e formação, conforme destaca o documento em tela:

Os novos esquemas institucionais que contemplam maior autonomia dos estabelecimentos de ensino implicam mudança radical na função de diretor de escola, a quem se pede agora que considere seu cargo não só um degrau de carreira, mas também uma posição moral, intelectual e funcional, a partir da qual tenha possibilidade de conduzir o estabelecimento e imprimir-lhe nova direção. Assim, mais que meros administradores, precisa-se agora de pessoas realmente capazes de dirigir, liderar, motivar os professores, e também organizar o trabalho, funções para as quais a grande maioria dos atuais profissionais não está preparada (CEPAL-UNESCO, p. 299, 1995).

Nesse novo contexto, os discursos de centralidade e de verticalidade da autoridade vão sendo substituídos por uma visão voltada para a “autonomia”, para a “flexibilidade” e para a “liderança”, que passam a ser imperativos, em uma gestão bem sucedida e responsável. Nesse momento, os discursos se voltam para necessidade de “formar” e “conduzir” sujeitos capazes de melhorar a Educação por meio da sua formação, que seria o mesmo que a elevação do valor capital humano.

2 O NOVO GERENCIAMENTO E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE GESTÃO DO ESTADO BRASILEIRO

A política neoliberal, em crescente expansão nas últimas décadas, e as influências do novo gerencialismo na administração pública, prega que os estados são demasiadamente burocráticos e ineficientes, restando como solução, aderir ao processo de modernização. Com isso, mudanças na maneira de gerir os recursos e serviços públicos são propostas. Os discursos são sedutores e expressam que é possível elevar os resultados sem elevação dos gastos, a partir de cortes de investimentos em setores sociais e privatizações. Nessa perspectiva, a política educacional vem sendo fortemente atingida por discursos que elevam a responsabilização dos sujeitos em busca de uma Educação de qualidade, a qual vem sendo aferida por meio de indicadores de desempenho, exigindo determinadas performances de sujeitos e instituições para elevar seus resultados.

2.1 O Contexto Neoliberal e as Origens do Novo Gerencialismo

Nas últimas décadas do século XX, as formas de gerenciar os serviços públicos vêm passando por mudanças motivadas pelo processo de reestruturação do capitalismo. Essa Nova Gestão Pública ou Novo Gerencialismo tem raízes na ideia de que o Estado é ineficiente e burocrático demais, para cooperar e acompanhar a reestruturação do capital.

Cabral Neto (2009), ao contextualizar historicamente o momento de crise vivido pelo modelo de acumulação capitalista, no final da década de 60 e nas décadas de 70 e 80, destaca as dimensões, econômica, social, e a organização do Estado como tendo influência expressiva para o redimensionamento da administração da gestão pública. Nesse sentido, Cabral Neto (2009) destaca, na dimensão econômica, o desmonte do modelo keynesiano, que adotava a ativa intervenção estatal da economia; na dimensão social, a crise do Estado de bem-estar social (*welfare state*), modelo este que havia sido edificado em países capitalistas no intuito de promover políticas públicas, para suprir as necessidades básicas da população, como por exemplo, Educação, saúde, habitação e previdência. E na organização do Estado, reformas passam a ser propostas, a fim de tornar a administração pública mais econômica, eficaz e eficiente. De acordo com Cabral Neto (2009, p.171), todos esses discursos foram impulsionados pela expansão de políticas neoliberais:

A reforma da administração pública defendida nesse momento situa-se dentro de marcos da reforma do Estado, a qual busca imprimir a esse ente mudanças significativas em relação à sua forma organizativa, propondo novas formas de organização e de gestão para entender às novas demandas contextuais colocadas no cenário das políticas neoliberais.

Assim, nesse contexto, as mudanças na forma de gerenciamento público emergem como consequência das exigências de produtividade, com o objetivo de melhorar o desempenho governamental, tornando-o menos burocrático e mais próximo do modelo de administração privada e alinhado à lógica do mercado em termos de custo/benefício, portanto, considerado mais eficiente.

O novo gerencialismo, enquanto modelo de administração pública, arquitetado principalmente nos governos de Ronald Reagan (Estados Unidos) e de Margareth Thatcher (Inglaterra) surge com o objetivo de conter a crise marcada pelo pós-guerra e o Estado de Bem-Estar Social, passando a influenciar fortemente a concepção de como administrar os recursos públicos. A responsabilidade pelo provimento de serviços públicos, na lógica neoliberal, deve ser atribuída aos próprios sujeitos sociais. Em tal conjuntura, cada qual, promovendo seu bem-estar individual, estaria contribuindo para a elevação do bem-estar coletivo.

De acordo com Barroso (2005, p. 741),

[...] a partir dos anos de 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, Educação, transportes etc.). Estas ‘políticas neoliberais’ afectaram directamente muitos outros países e foram adoptadas como referenciais para os programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE etc.) -- grifo do autor.

A partir da adoção de políticas neoliberais, em países como Estados Unidos e Inglaterra, as grandes organizações econômicas -- FMI, o Banco Mundial, a OCDE -- de atuação internacional passam a seguir orientações do novo gerencialismo, o que leva os países que possuem alguma ligação econômica com estas organizações a reverem suas políticas e propostas para a Educação, motivando profundas reformas, no seu contexto de gestão. Para Hypolito (2011, p.9), os efeitos sobre o sujeito gestor procuram “[...] regular um modo de ser, por meio de uma interpelação, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos”.

Ao ressaltar a forte influência do papel da globalização nas agendas governamentais, Ball (2001) cita o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), resumindo as reformas políticas que seguem os princípios do novo gerencialismo aplicado à gestão pública. Para Ball (2001, pp. 103-104), essa influência da globalização evidencia-se pelas características:

[...] Atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; Substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e dos grupos de interesse; Flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação pública que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficientes em termos de custos; Maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; Fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido.

A gestão pública passa a aderir aos mecanismos de gestão privada em busca da eficiência, ou seja, eficácia com o menor custo possível. Para Ferreira (2011), essa recente estrutura de poder que passa a influenciar a gestão pública é constituída por múltiplos polos, sob a coordenação dos maiores grupos econômicos, que detêm o centro das decisões, tanto no que diz respeito aos modelos de desenvolvimento econômico quanto no que se refere aos aspectos políticos, sociais, culturais, educacionais e etc. Dentre esses grupos, destacam-se as agências de financiamento e fomento internacional, tais como o Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os quais orientaram diferentes países, em continentes diferentes, a “modernizar” os seus serviços na administração pública, aperfeiçoando a gestão, em uma perspectiva de maior flexibilidade, descentralização e autonomia, seguindo a lógica produtiva do mundo globalizado. Deste modo, em consonância com Costa (2009, p. 174), o pensamento neoliberal toma o mercado como a “substância ontológica do ser social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e cada indivíduo”.

Souza (2010), ao analisar as orientações internacionais elaboradas e divulgadas por organismos internacionais -- em especial o Banco Mundial e o FMI --, detentores de poder econômico e financiadores de projetos e programas em países pobres e em desenvolvimento

definem quatro objetivos gerais presentes nesses documentos¹⁸: “a) melhoria da *eficácia* da atividade administrativa; b) melhoria da *qualidade* na prestação dos serviços públicos; c) diminuição das *despesas públicas*; d) aumento da *produtividade na Administração do Estado*” (SOUZA, 2010, p. 92, grifos do autor).

Ao contextualizar historicamente as mudanças no sistema de acumulação flexível, Harvey (1992, p. 9) sinaliza que os anos do pós-guerra contribuíram para estabelecer relações entre a passagem do fordismo para o modelo de acumulação flexível, entendendo que “[...] o período de 1945 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo associado ao keynesianismo, de conter as contradições inerentes ao capitalismo”.

Naquele contexto, de um modo geral, havia rígidos modelos de produção em massa e de atuação direta do Estado, na economia e em setores sociais (previdência, saúde, Educação, etc.). Posteriormente, com a severa crise econômica do limiar da década de 1970 -- um conturbado período de incertezas e de reestruturação econômica e política -- possibilitaram paulatinamente a passagem, do modelo de produção fordista (rígido), para o modelo de acumulação que Harvey (1992) chama de “flexível”.

A flexibilização da produção desencadeia a flexibilidade do mercado e dos padrões de consumo. Essas alterações acontecem graças ao “[...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p. 140). Com isso, novas formas de produzir e de comercializar permitem uma crescente pressão por parte dos empregadores sob o controle da força de trabalho, pois “[...] a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição ao ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1992, p. 140-141).

Os fatos mostram que o modelo de acumulação flexível é “alimentado” pela inovação dos produtos desenvolvidos, pela formação de novos mercados, pela competitividade, pelo estímulo ao consumo e sem dúvida, pelo avanço tecnológico. Castells (1999, p.45), ao analisar o avanço tecnológico entre as décadas de 70 e 90 afirma:

¹⁸ O autor refere-se ao “Country Assistance Strategy – CAS”, documento do Banco Mundial de Estratégia de Assistência do País e ao “Country Paper” – Documento de País, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, ambos considerados os principais documentos de estratégia de políticas e de financiamentos das duas maiores instituições financeiras multilaterais (BIRD e BID) para o Brasil. A estratégia de “persuasão” dessas entidades em relação aos diferentes países, no sentimento da implementação das diretrizes por elas “sugeridas” representa uma “camisa de força”, pois se torna uma condição para conseguir as concessões dos empréstimos financeiros seguir as orientações.

[...] as novas tecnologias da informação, difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos 70 e 90, por meio de uma lógica que, a meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: a aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação.

A revolução tecnológica que vivemos, desde a década de 70, e com mais intensidade nas últimas décadas, aliada ao modo de produção capitalista flexível, cria a necessidade de acompanhamento contínuo das inovações, e as velhas formas de organização taylorista/fordista perdem espaço no cenário mundial. Hypolito (2011) destaca as inovações tecnológicas, principalmente do campo da informática e robótica, que permitiram haver um significativo impulso produtivo e uma grande expansão do mercado, configurando o que se denomina de globalização. Sobre essa questão, Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 106) indicam que

O recente processo de globalização do mercado tem no neoliberalismo o modelo político e econômico que vem sendo implantado em todos os lugares e realidades. As mudanças no desenvolvimento tecnológico impulsionadas pelo capitalismo tem provocado modificações profundas na organização do trabalho e na sociedade. A implantação da lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural tem sido o caminho trilhado pelo neoliberalismo para conquistar a hegemonia econômica e política.

As práticas de governo, apoiadas na racionalidade neoliberal, vêm produzindo profundas mudanças e (re)ordenamentos, em setores sociais, econômicos, políticos e culturais em nível global. Nesse contexto, sentem-se os efeitos das políticas neoliberais de redução de investimentos em áreas sociais e a elevação dos processos de privatização, fatores que geram um enxugamento da estrutura do Estado onde setores importantes, como a Educação, deixam de ser administrados exclusivamente pelo Estado e passam a ser gerenciados pela iniciativa privada.

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) parece paradoxal o que preconiza a reforma educacional conservadora que ora está em andamento, pois, se por um lado defende uma política de estado fraco (mínimo), onde se justifica toda a ineficiência do serviço público, que, inclusive, aponta os culpados pela crise da escola (centralização financeira, desprofissionalização dos docentes, sindicatos, etc.); por outro lado, prega o fortalecimento da atuação do estado (forte), no controle e definição do currículo padronizado, nos programas de formação docente, controle sobre a escolha dos livros didáticos e assim por diante.

Para Burbules e Torres (2004), essa reestruturação neoliberal pode ser caracterizada, dentre outros, pelos seguintes elementos:

- crescente internacionalização da economia, refletida na crescente capacidade de conectar mercados de forma imediata e de transferir capital, produtos e padrões de consumo, como as novas tecnologias da informação e a computação;
- reconfiguração do mercado de trabalho, pelo aumento de exigências de formação profissional, intensificação da jornada, desregulamentação, terceirização, diminuição dos direitos trabalhistas e dos salários, altos índices de desemprego, os quais contribuem para o enfraquecimento da organização sindical;
- profunda crise fiscal e reduções orçamentárias que afetam o setor público e resultam na redução e crescente privatização dos serviços sociais;
- aprofundamento das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão.

Hypolito (2011) emite críticas à administração pública gerencial e um dos argumentos utilizados pelo autor é justamente o desenrolar da atividade administrativa. Para esse modelo de gestão, pouco interessa o acompanhamento do processo, pois o que fica em evidência são os resultados apresentados no final.

Nos anos 90, o conceito de Qualidade Total surge como exemplo, de sucesso, eficiência e qualidade da gestão. Esse modelo foi propagado como capaz de melhorar os serviços públicos e privados considerados burocráticos, mas paulatinamente caiu em descrédito e passou a dar lugar ao que Hypolito (2011) chama de gerencialismo, um híbrido de formas centradas na qualidade e na eficiência, mas distante dos preceitos fechados e rigorosos da Qualidade Total. De acordo com este teórico, esse novo gerencialismo “se caracteriza por certos princípios que podem ser encontrados em todas essas perspectivas: a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privado, o quase mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais” (HYPOLITO, 2011, p.8).

Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) argumentam que o novo gerencialismo é um dos principais elementos na mudança do discurso neoliberal das políticas educacionais. Para estes autores,

A reestruturação de sistemas educacionais estatais em muitos países ocidentais durante as duas últimas décadas envolveu um afastamento significativo da ênfase em administração e políticas, para a ênfase em gestão. Esse novo gerencialismo baseia-se teoricamente, por um lado, no modelo de gerencialismo empresarial e em estilos de gestão do setor privado e, por outro lado, na teoria da escolha pública e na nova economia institucional, de maneira mais notável na teoria da agência e na

análise de custo de transações. Este fenômeno deve ser considerado no contexto da ascensão do neoliberalismo como ideologia predominante na globalização — que se manifesta em contextos locais conforme variações estabelecidas no tema do gerencialismo como uma tecnologia para a organização institucional, não apenas no setor privado mais também, cada vez, no setor público (PETERS, MARSHALL e FITZIMONS, 2004, p. 77).

Com o novo gerencialismo, reforça-se o argumento de que o problema dos serviços públicos, dentre eles a Educação, está na forma como está sendo gerenciada, necessitando uma modernização a partir dos mesmos critérios utilizados nas empresas privadas. É justamente nesse cenário, que o Estado brasileiro prioriza, na década de 90, a promoção de reformas a fim de tornar o país mais competitivo e “adequado” às novas exigências da reestruturação produtiva.

2.2 O Novo Gerencialismo e a Reforma do Estado Brasileiro

As últimas décadas do século XX, e os anos que seguem a sua virada, caracterizam-se por transformações profundas, seja na esfera econômica, seja nas demais instituições sociais, culturais, educacionais e políticas. O papel do Estado passa a ser questionado e pode-se notar, após a Segunda Guerra Mundial, que pouco a pouco, as novas exigências de competitividade passam a caracterizar o mercado globalizado e a capacidade de se produzir mais com menos (mais qualidade e menos custo), significando isto mais lucros. O Estado abandonou seu lugar de provedor e passou a se colocar, cada vez mais, como regulador e auditor de resultados. Ball (2001, p. 100) preconiza que

Estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica.

Dito de outra forma, as políticas públicas e, de modo especial as que se dirigem à Educação, estão cada vez mais sujeitas às prescrições do economicismo (BALL, 2001), e ideias como a de que “vivemos em uma sociedade de aprendizagem” ou de que “a economia se baseia no conhecimento”, “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p. 100). Esse novo paradigma economicista de gestão pública redefine os papéis do Estado e cria uma nova linguagem na qual as políticas públicas passam a fazer sentido. “As novas organizações de

gestão pública passam a ser ‘populadas’ de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada ‘produto-final de políticas ‘custo-eficazes’; realizações passam a ser um conjunto de ‘objetivos de produtividade’ etc.” (BALL, 2001, p. 104- grifos do autor).

Desse modo, a base técnica rígida de produção fordista passa a sofrer modificações radicais e técnicas mais flexíveis com o uso das tecnologias consideradas avançadas ganhando cada vez mais espaço. Ao tratar dessa discussão, Hypólito (2011, p.7) diz:

Atualmente, o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear de gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública.

No Brasil, uma das consequências da influência neoliberal foi a Reforma do Estado, ocorrida na década de 1990, justificada como uma saída para as crises de ordem econômica e pela exigência de setores internacionais. O país passa por ajustes estruturais para atender à lógica do mercado competitivo, e o foco de discussão passa a ser a reforma do Estado. Naquele contexto, o conjunto de medidas reformistas foram desenvolvidas e consolidadas ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cujo presidente que designou Luís Carlos Bresser Pereira, então Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, para a tarefa de executar a reforma.

Tendo como marco institucional a criação da MARE e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE), o governo, ao elaborar a justificativa para implantação das ações reformistas, assume um discurso que veicula o modelo de Estado das décadas de 70 e 80, como intervencionista, burocrático e com demasiadas responsabilidades sociais, e conseqüentemente, o responsabilizou como principal agente da crise econômica mundial.

O Estado e o mercado são os principais agentes reguladores do sistema capitalista contemporâneo. Quando ocorre uma crise econômica de grandes proporções, como aconteceu nos anos 30 e voltou a ocorrer nos anos 80, sua origem, provavelmente, está no funcionamento inadequado de uma dessas instituições. Nos anos 20 e 30 a crise teve origem no mercado, **nos anos 70 e 80, no Estado**. Dessa forma, o grande desafio que se coloca para os governos nos anos 90, é a reforma ou a reconstrução do Estado (BRASIL, 1998, p.9. Grifos meus).

A principal característica da reforma administrativa, identificada na proposta encaminhada ao Congresso Nacional, em agosto de 1995, sugeria a mudança da administração burocrática do Estado brasileiro, à gerencial. Tal reforma baseou-se nos

princípios da descentralização, do planejamento e da coordenação, dentre outros mecanismos que seriam responsáveis pela flexibilização administrativa, através da implantação de um modelo de gestão semelhante àquele adotado nas empresas privadas, ou seja, por uma gestão por resultados, alinhada aos interesses do mercado.

Nos termos de Gandini e Riscal (2010), uma das características da gestão gerencial proposta pela reforma seria ultrapassar a dicotomia entre planejamento e execução, agora concebidos como flexíveis e partes do mesmo processo. Diante disso, o sentido da “administração por resultados”, que integraria avaliação e resultado ao próprio processo de decisão e execução, deveria estar em consonância com os parâmetros da reforma em questão.

Em termos educacionais, existe uma compreensão crescente de que a versão neoliberal da globalização, particularmente da forma implementada -- e ideologicamente defendida -- por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais, reflete-se em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes (BURBULES; TORRES, 2004).

O Plano diretor propôs a transformação da Administração Pública burocrática em Administração Pública Gerencial. Desse modo, Bresser Pereira (2005, p.7-8) anuncia a reforma gerencial abrangendo três dimensões: a institucional-legal, a cultural e a da gestão:

1. Uma dimensão institucional-legal, voltada à reforma do quadro jurídico-normativo do setor público e a criação de novos formatos organizacionais – as agências autônomas e as organizações sociais, além das OSCIPs – organizações da sociedade civil de interesse público;
2. a introdução de novos instrumentos de gestão (contratos de gestão, contabilidade gerencial e de custos, planejamento e gestão estratégica, análise e melhoria de processos, procedimentos de gestão pela qualidade, dentre outros), para viabilizar o par de atributos “autonomia x responsabilização”, por meio de concessões de flexibilidades administrativas aos gestores públicos, combinadas com novas formas de controle (controle social, controle por resultados, competição administrativa) e canais de *accountability*.
3. uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que pesa sobre os administradores públicos a um grau de confiança, ainda que limitado, combinado com maior compromisso com resultados; aqui, a estratégia foi a da capacitação massiva e permanente de gerentes e servidores públicos.

Essas recomendações são fundamentais para garantir um Estado eficiente e fortalecer o seu poder gerenciador. Como é possível perceber em suas palavras, o objetivo da Reforma é a reorganização do estado para gerenciar as políticas sociais, e assim, garantir a ordem do sistema capitalista. A reforma caracteriza-se pelo controle gerencial, pela competitividade

administrativa e pela participação da sociedade, no controle das organizações e políticas do Estado (BRESSER, 2005).

Para Bresser (2005), a administração pública burocrática havia se tornada inadequada e ineficiente com a expansão do Estado que, no decorrer do século XX, havia assumido um número crescente de serviços e papéis econômicos. Ao mesmo tempo, a administração pública gerencial compatibilizava-se com a atual fase do capitalismo competitivo, porque privilegiavam formas mais descentralizadas e flexíveis, correspondendo ao “novo Estado em um mundo globalizado” (PEREIRA, 2006, p. 21).

Segundo Bresser Pereira, a Administração gerencial, satisfaria não somente as exigências internas, como as externas, advindas dos investidores estrangeiros e das agências financeiras internacionais. Com a reforma, o Estado definiu suas funções, seguindo o postulado de retirada do Estado da Economia, deixando de ser “[...] o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (MARE, 1995, p. 4).

Impõe-se, assim, uma nova estratégia gerencial, ancorada nos princípios da flexibilidade e da descentralização. Esta última ganhou centralidade por ser considerada como mecanismo de transferência de responsabilidades do Estado para os níveis estadual e municipal, assim como, para o setor de serviços, antes considerados estatais, e que assumiram, a partir de então, a natureza não estatal. A esses princípios agregaram-se os de eficiência e controle dos resultados.

A necessidade de redução dos gastos públicos implicou cortes financeiros em setores sociais importantes, dentre eles, a Educação. Com isso, se acirra a tensão entre melhoria educacional e cortes orçamentários, “[...] favorecendo uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial” (FRANÇA, 2009, p. 29), ou seja, baixo investimento financeiro. Nesse contexto, emerge um novo modelo de gerenciamento público e “entra em cena” a modernização do Estado brasileiro. Para Bresser Pereira (2005), a reforma gerencial pretendia o aumento da eficiência e efetividade da administração pública a partir da concessão de flexibilidade combinando com novas formas de controle social, controle por resultados, competição administrativa e de canais de *accountability*.

Com o propósito de efetivar as ações de “modernização” do Estado, o governo Fernando Henrique contou com apoio técnico e financeiro de organismos internacionais, em especial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Neste sentido, No que tange às

ações desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, é importante conferir a opinião de Hora 2010, p. 55:

As ações reformistas consolidadas no governo de Fernando Henrique Cardoso colocam-se, pela primeira vez na história da sociedade brasileira, no interior de um projeto de hegemonia da burguesia como classe de poder, sem emprego de armas, submetido à nova ordem internacional e aos processos de globalização, atendendo a lógica da exclusão social, articulando com os organismos internacionais, principalmente com o Fundo Monetário internacional e com o Banco Mundial.

A forte influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira e nas de tantos outros países da América Latina, nas últimas décadas do século XX, irradia-se sobre diversos setores, dentre eles, a Educação. Embora a política de crédito à Educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, o modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo pesados encargos e também rígidas regras como condições para efetivação do empréstimo. Na Reforma do Estado brasileiro não foi diferente. De acordo com a publicação do Programa de modernização do poder executivo federal (BRASIL, 1998), houve uma orientação direta do BID no processo de reforma.

[...] no final de 1996, foi assinada, a carta-convênio da Cooperação Técnica Não-Reembolsável n.º ATN/SF-5377-BR entre o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. De acordo com esta carta, o BID financiaria a contratação de consultores, empresas, compra de equipamento, elaboração de documentos e a realização de seminários e workshops sempre e quando estivessem diretamente relacionados com a formulação do Programa de Modernização mencionado anteriormente.

Os esforços para construir um Estado gerencialista afetaram a forma de gestão das políticas públicas, dentre elas, a política educacional. Para Cervi (2012), os desafios apresentados pelas agências de financiamento em relação à Educação foram: acesso, equidade, redução da distância entre reforma educacional, e a reforma das estruturas econômicas. Para a mesma autora, com o processo assessoramento “[...] redefine-se o papel do Estado na política educacional e esta redefinição se assenta sobre dois eixos centrais: a descentralização e a produtividade na escola”. (idem, p. 93).

Pensando a política educacional como alvo das reformulações do papel do Estado, esta é vista como demasiadamente burocrática, com baixa competitividade, ineficiente e ineficaz, diante das demandas empresariais. Evidentemente, as novas exigências de modernização da Educação, com base na gestão gerencial, exige uma política de formação diferenciada e “o novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia,

com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível” (KUENZER, 2013, p.50).

Não por coincidência, a Reforma do Estado Brasileiro e as reformas educacionais de destaque concentram-se nos anos 90, e promovem mudanças organizacionais e administrativas, nos sistemas de ensino nacional. Em sintonia com as novas exigências de formação, a Educação precisa ser para todos, lema da política de universalização da Educação, desde a década de 1990.

Para Oliveira (2010), embora as reformas educacionais no Brasil tenham iniciado anteriormente ao período do governo Fernando Henrique Cardoso, o vigor e a abrangência, em termos de reforma do estado, acontece justamente a partir da segunda metade dos anos 90 e cita o Plano Nacional de Educação assinado pelo então presidente Itamar Franco, em 1993, como uma tentativa frustrada de consolidar reformas no sistema público de Educação básica, compromisso firmado através da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada há quase três décadas, entre 5 a 9 de março de 1990 em Jontien, na Tailândia, que contou com o apoio de influentes organizações internacionais, tais como: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e também, o Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). Nas palavras de Garcia (2010, p.449),

[...] esses organismos mobilizam um conjunto de experts, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas regionais, revistas etc., que, de modo refletido, fazem uma representação da realidade educacional desses países e o alinhamento de diretrizes e metas que efetivamente vêm direcionando as políticas educacionais de cada país, entre eles o Brasil.

Nas orientações descritas no documento resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990, p. 3), percebe-se que a orientação no início dos anos de 1990, encontrou terreno fértil para se desenvolver, ao contrário da então realidade vivida nos anos 1980: “agora é bom momento para atuar. O clima internacional é muito cooperativo, na medida em que se diluem as tensões mundiais. Muito mais gente vê a necessidade de dar prioridade maior e todo investimento no potencial humano”.

No trecho do documento da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), apresentam-se as dificuldades de se obter avanços na Educação básica, ao longo dos anos 80, ao mesmo tempo em que se vislumbram as mudanças no cenário econômico mundial,

justificando as metas para Educação e a formação de um sujeito disposto a se manter em constante atualização.

[...] em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da Educação. Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em Educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de Educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável (UNESCO, 1990, p.4).

A Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁹ buscou, no seu discurso oficial, “promover a universalização do acesso à Educação e a promoção do equilíbrio, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios de alcance da Educação básica e fortalecer o ajuste das ações educativas (1990b, p.4). É nesse conjunto de orientações internacionais que tomam forma as reformas educacionais no Brasil da década de 90. De acordo com Oliveira (2010, p. 128): “para analisar o papel da Educação no contexto atual é fundamental compreendê-la como uma das Condições Gerais de Produção, indispensável para plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento capitalista”.

Relacionar os esforços internacionais para obrigar os países a reformarem os seus sistemas de gestão educacional é uma forma de compreender as intencionalidades do capital e de assegurar, por meio da Educação, as condições necessárias para à realização da produção capitalista. Para Cabral Neto (2009), o argumento que fundamenta o movimento de modernização da gestão do setor público no Brasil, põe em relevo a necessidade de modernizar também a gestão educacional em todas suas instâncias, em nível macro

¹⁹ Oito anos após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, ocorrida em Dacar, no ano de 2000, fruto da reavaliação dos ideais propostos em Jomtien, em 1990, a UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –, é publicado um novo relatório de acompanhamento do movimento de Educação para Todos (UNESCO, 2008) no qual constata que, apesar de novos avanços, em particular nos países que em 2000 estavam mais longe de atingir as metas estabelecidas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a situação não se alterou significativamente. Essas políticas, voltadas para os ideais dos Direitos Humanos, encontram-se intrinsecamente ligadas, não somente às práticas pedagógicas existentes nas escolas, mas também, às de gestão.

(ministérios), intermediário (secretarias estaduais e municipais de Educação) e micro (escolas), dos sistemas de ensino.

Como estratégia neoliberal, o discurso da modernização da gestão captura e ressignifica vários conceitos, tais como, autonomia, descentralização, participação, e subtrai o seu sentido politizador. Conforme Cabral Neto (2009), a autonomia é concebida no setor público como consentimento para implantar uma cultura empresarial e a descentralização transforma-se na medida em que deixa de ser fundante da gestão democrática, para focar na crescente desconcentração de função e responsabilidade, e não no poder de decisão. Já a participação, nesse contexto, vai ganhando pouco a pouco um caráter mais técnico e menos politizado.

Neste sentido, França (2009) alerta para o fato de que a lógica do novo gerencialismo está em consonância com a promoção de políticas educacionais com foco nos resultados; e na produtividade, particularmente na gestão escolar, onde se busca imprimir a lógica da empresa nos espaços educacionais, desconsiderando conceitos caros para a construção de uma gestão democrática. Com essas políticas educativas não é buscado somente um novo modelo de gestão escolar, mas formas de governo onde cada um é responsável pelo seu desempenho, em uma perspectiva individualizada de elevar ao máximo a performatividade dos/as gestores/as.

2.3 Novo Gerencialismo e a Performatividade do Gestor

As reformas educacionais gerencialistas que a América Latina e o Brasil assistiram, a partir da década de 90, enfatizam o uso de práticas de gestão do setor privado no público, a fim de atingir objetivos preestabelecidos, com mais eficiência, economia e eficácia. Tal movimento esteve estreitamente relacionado com o quadro global de reformas da administração pública nas últimas décadas.

Neste contexto, a atenção dedicada na busca de resultados, nas políticas educacionais, está cada vez mais sujeita a princípios gerenciais da gestão empresarial. O alcance das reformas atinge uma proporção surpreendente, pois isto se relaciona com a mudança dos discursos políticos que autorizam as adequações a fim de atingir uma maior flexibilidade, liberdade, e maior poder de decisão do governo com o processo de “modernização”, da administração pública. Para Ball (2002), as reformas são apresentadas como se oferecessem aos gestores e organizações uma maior liberdade no processo de operacionalização de recursos financeiros e humanos. No entanto, não se pode entender esse processo como

simplesmente uma estratégia de desregulamentação, pois para este autor, elas são processos de re-regulação. Deste modo, não há um abandono do Estado no controle das políticas, o que acontece é o estabelecimento de estratégias mais sutis de controlar, e “desse modo, o Estado também proporciona um novo modo geral de regulação menos visível, mas liberal e auto-regulado” (Ball, 2002, p.5).

Ball (2004) sustenta a ideia de que as reformas neoliberais e gerencialistas interpelam escolas, gestores/as, docentes, no sentido de conduzir a determinados comportamentos de aceitação que são produtivos, para o sucesso das políticas educativas. Para este autor, as reformas educacionais apresentam as seguintes tecnologias políticas da reforma²⁰: o mercado, a gestão/gerencialismo, e a performatividade. Neste sentido, interessa a Ball (2002, p. 10) “[...] ‘deixar para trás’ a fachada objectiva da reforma para examinar as subjetividades da mudança e as subjetividades em mudança”.

Para Ball (2002), o mercado, primeira categoria política da reforma, é o elemento central da governamentalidade neoliberal, que generaliza os princípios mercadológicos para todos os campos da vida social. A governamentalidade neoliberal transforma a própria Educação em mercadoria, ou seja, em um “produto” capaz de produzir altos lucros e que movimenta o mercado de escolas, livros didáticos, materiais pedagógicos, cursos de graduação, especialização e etc.

De acordo com Peters; Marshall; Fitzsimons (2004, p. 77), a segunda categoria de análise proposta por Ball, o gerencialismo, pode ser entendida como “uma tecnologia para a organização institucional, não apenas no setor privado, mas também, cada vez mais, no setor público”. Pode-se considerar que o discurso gerencialista atua em vários níveis: individual (dirigido para gestores/as, docentes e estudantes, no sentido da “autogestão” de suas trajetórias escolares, o que interpela o nível da sala de aula, por meio do conjunto de práticas e discursos que compreendem a questão do ensino como um problema de gestão, portanto, trata da adequada seleção de métodos, técnicas e alocação de recursos adequados, e, por fim, age no nível da própria escola, que deve se autogerenciar e se responsabilizar pela produção de seus resultados.

²⁰ As tecnologias de políticas envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos, para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder. Muitos distintos elementos encontram-se inter-relacionados no seio destas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia Ball (2001, p.105).

Quanto à terceira categoria de análise proposta por Ball (2002, p.4), a performatividade, que foi conceituada por este teórico como sendo:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito, mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito julgamento/avaliação.

O desempenho alcançado pelos sujeitos e instituições, a partir das metas estabelecidas pela política gerencialista, demonstra o nível de “qualidade” dos serviços oferecidos, configurando o trabalho como uma mercadoria a ser medida, comparada e, eventualmente, descartada. Para Passone (2014), a performatividade alteraria a percepção que o profissional possui sobre sua própria identidade, tornando-o um ser alienado, que não se reconhece mais em seu fazer, em sua forma de sentir e pensar sua prática na escola, mas apenas, nos resultados. Concomitantemente, tal condição produziria o aumento do sentimento de frustração, culpa e incerteza, culminando na “emergência de uma nova subjetividade”, marcada pelo conflito entre o compromisso/experiência profissional e a aparência da boa performance.

Quadro 1 – Tecnologias Políticas e Intervenções Discursivas na Educação

	Mercado	Gestão	Performatividade
Posição do sujeito	Consumidores Produtores Empreendedor	Gestor (es) (Gerido) equipa	Avaliado comparador
Disciplina	Competição Sobrevivência Rendimento Maximização	Eficiência/eficácia Cultura de empresa	
Valores	Competição Institucional interesses	“O que resulta”	O valor performativo dos indivíduos Fabricação

Fonte: Ball (2002, p.7)

Diante da discussão, o quadro 1 realiza algumas indicações acerca das intervenções discursivas que as tecnologias políticas da reforma educacional colocam em jogo, pois é através da instalação dessas políticas nas organizações educacionais que se torna imprescindível a incorporação no discurso de uma nova linguagem para descrever papéis e

relações compatíveis com metas de produtividade proposta pela gestão por resultado. Nesse sentido, Ball (2002, p.7) ressalta que para “sermos relevantes e actualizados, precisamos falar de nós e dos outros, pensar as nossas acções e relações de novas maneiras”, pois novos papéis e subjetividades são criados conforme docentes e gestores/as são nas palavras de Ball, (2002) re-trabalhados como indivíduos empreendedores, que são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e por comparações do seu desempenho.

Somando conjuntamente o mercado, a gestão e a performatividade, para Ball (2001), estes provocam implicações nas relações interpessoais e funcionais nas escolas, sendo docentes e gestores os mais atingidos, pois há uma elevação na carga de estresse e pressões por produtividade; um aumento na intensificação do trabalho burocrático; alterações das relações sociais; um maior controle de técnicos sobre o andamento das atividades e seus registros e etc. Hypolito (2011, p.8, grifos nossos), fazendo uma análise sobre como essas tecnologias operam no sentido de forjar determinados comportamentos nos indivíduos, descreve

Essas tecnologias agem no sentido de criar, **como posições de sujeito**: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão); sujeito comparável e aterrorizado (performatividade). **No sentido de prover disciplina**: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado), eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade). Em termos **de definir valores**: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade).

Como destaca Ball (2002, p. 19), as tecnologias de mercado, gestão e performatividade “não deixam espaços para um ser ético autónomo ou coletivo” e acrescenta que “a performatividade e a gestão também atuam juntas para se livrarem 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”.

A performatividade e o gerencialismo, como tecnologias reguladoras da gestão educacional, estão presentes nos discursos oficiais, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade por elevar a qualidade da Educação, seja por meio da intervenção nos desempenhos, seja pelos resultados que se espera do ensino. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade e como demonstrações de qualidade. O surgimento do gerencialismo, como um instrumento, como uma tecnologia de organização

das práticas profissionais está atrelado ao objetivo de atender aos princípios de uma cultura empresarial competitiva (BALL, 2005).

Ball e Gewirtz (2011), focando as mudanças discursivas na gestão escolar a partir do novo gerencialismo implantada no Reino Unido, começam a examinar as transformações nas práticas da gestão escolar e nas formas com que os diretores pensam e falam sobre os seus papéis. Para eles, o novo gerencialismo vai pouco a pouco associando o discurso de padrões de desempenho aos resultados das avaliações externas e busca envolver também, no seu discurso de gestor, o vocabulário empresarial da excelência, qualidade, eficiência e eficácia. Sobre essa questão, propugnam estes teóricos:

O discurso do novo gerencialismo na Educação enfatiza os propósitos instrumentais da escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulando a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência. (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 199).

Do/a gestor/a se exige menos resistência à implementação de mudanças, pois os objetivos e metas que as escolas devem cumprir, geralmente, são definidos fora do contexto escolar e sem a participação de docentes, estudantes e comunidade escolar. Discursivamente, cresce a ideia que “Não é papel do novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites” (BALL; GEWIRTZ, 2011, p.200), pois ao bom/a gestor/a não importa quem, quando, e como, são estabelecidos os objetivos da Educação, visto que um bom gestor conduz/dirige a escola, para o sucesso. Espera-se, dessa forma, uma cooperação e um desempenho que não comprometa a sua *performance*, enquanto gestor.

Para Ball (2001), a supervalorização da gestão, promovida pelo neoliberalismo, pode ser compreendida como uma tecnologia de política que tem como objetivo vincular a atuação dos/as gestores/as aos mecanismos reguladores e avaliadores do Estado, a fim de potencializar os processos de aceitação e adesão, exigidos pela reforma, contribuindo para uma performatividade. Ou seja, “o desempenho funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de produção ou inspeção” (BALL, 2001, p. 109).

Essa nova forma de regulação, baseada no desempenho, passa a transmitir para os/as gestores/as que o seu valor enquanto profissional está atrelado à contribuição que ele/a é capaz de oferecer para a performatividade da escola. Nesse sentido, para Ball (2005, p. 550), “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”. No

contexto neoliberal, a performatividade do/a gestor/a ganha destaque, pois a ele/a cabe conduzir a si mesmo e aos outros (docentes, estudantes, comunidade, demais trabalhadores da Educação), para atingir uma gestão de resultados, baseada na aferição constante do seu trabalho.

Ball (2002), ao discorrer acerca do que chama dos terrores da performatividade, preocupa-se em contextualizar que as reformas que a Educação vem passando não mudam apenas o que fazemos, elas mudam, também, sobre quem somos e demonstram preocupação com as relações que passam a ser tecidas nos indivíduos que delas são alvo, e destes sujeitos, junto a outros, pois a capacidade de alcance e complexidade da agenda dessas reformas é surpreendente. De acordo com Ball (2011, p. 6), diante desse contexto, professores/as e gestores “[...] são encorajados a reflectir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valores’ a si próprios, aumentam sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos (Ball, 2002, p. 6)”. São encorajados, portanto, a se tornarem mais e mais produtivos, ou seja, uma espécie de *homo oeconomicus* -- empresários de si (FOUCAULT, 2008b). Trata-se de regular um modo de ser, pois os sujeitos precisam adquirir através de práticas discursivas determinados comportamentos que são relevantes para elevar a sua produtividade.

Para Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), o novo gerencialismo torna-se uma forma de autogoverno, de modo que a Educação neoliberal traz consigo uma falsa noção de autonomia para o sujeito que, no entanto, não será um indivíduo livre, pois as formas de racionalidade, e as leis que o mercado passa a operar, irão conduzir as pessoas como tipos específicos de sujeitos. Portanto, os sujeitos são, então, governados e autogovernados, porque acreditam que escolhem de forma autônoma. Para além de um governo e autogoverno, disfarçado de livre escolha, o “novo gerencialismo” vem causando interferências nas políticas educacionais, redefinindo novas exigências e funções profissionais (de docentes e gestores) e atuando nos currículos pela busca de padronização do ensino, nos sistemas de avaliação, em larga escola.

O novo gerencialismo tem sido introduzido nas escolas por meio de um discurso que se reveste de conceitos e práticas, ditas democráticas, como é o caso da formação dos conselhos escolares e da escolha, por eleição, dos/as gestores/as. Neste caso, quando os órgãos colegiados elegem os seus representantes, muitas vezes, eles apenas executam as determinações políticas e executivas, em funções administrativas que são produzidas pelo poder central do governo. Para Hypolito (2011), dentro do processo gerencialista, nas escolas,

os sujeitos ficam limitados ao símbolo democrático das eleições e da colegialidade, ambos muito importantes, mas que, por si só, não funcionam. De acordo com este autor (2011, p. 14),

Muitos dos avanços nas lutas por uma gestão democrática foram absorvidos e incorporados no discurso gerencialista que assola as escolas públicas. Conselhos escolares que foram propostos como voz ativa nos destinos administrativos e pedagógicos das escolas, estão reduzidos a entes burocráticos de fiscalização de contas e balanços financeiros. Os diretores eleitos, após embates históricos pela democratização da escolha dos dirigentes escolares, estão atulhados de compromissos com programas oficiais de avaliação, de medidas, de índices, e sendo forçados a firmar contratos de gestão com as secretarias de Educação.

Uma das tecnologias centrais da performatividade são os sistemas de avaliação e classificação das escolas e dos estudantes, nos âmbitos federal, estadual e municipal, por intermédio dos *rankings* educacionais. O acesso aos dados (estatística), produzidos por esses dispositivos avaliativos em larga escala, supostamente, possibilita ao “cidadão-cliente” a melhor escolha acerca do “produto Educação”. Esse mecanismo, de acordo com Traversini; Bello (2009, p. 143), “objetiva conduzir as condutas individuais e coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino”. Desse modo, os resultados que tais avaliações apresentam acabam por legitimá-las, na medida em que oferecem aos cidadãos (comunidade escolar) a possibilidade de, por meio do conhecimento de índices e *rankings*, “escolher” a melhor instituição escolar. Tal liberdade de escolha é um dos alicerces do discurso neoliberal, assim como, a competitividade que passa a ser desenvolvida entre as escolas.

Os processos engendrados nas reformas educacionais representam uma nova forma de controle do Estado, uma governamentalidade que age na conduta dos sujeitos de forma sutil, e que, discursivamente, apela para melhoria dos índices educacionais, como sinônimo de qualidade da Educação. Em busca de resultados, o trabalho do/a gestor/a passa a ser medido por meio do desempenho dos estudantes, nas avaliações externas, resultados estes que se tornam públicos para que as pessoas que não estão diretamente envolvidas no processo educativo possam gerenciar os resultados e, portanto, verificar “a qualidade” das unidades escolares.

Para Ball (2005, p.9), “a base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares” representam um fluxo de exigências que torna os profissionais da Educação “continuamente responsáveis e constantemente observados”, constituindo a base da incerteza destes

profissionais em relação ao que fazem: se fazem certo, se fizeram o melhor. O mesmo autor (2005, p. 10) acrescenta que o fluxo de performatividade instaura “a incerteza e a instabilidade de se ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes”.

Os gestores devem governar a si mesmos, os/as docentes e os/as estudantes, da maneira mais conveniente para que alcancem bons resultados, pois serão permanentemente chamados a prestar contas ao estado e à sociedade, sobre os resultados de seu trabalho, quase sempre sem levar em conta a complexidade dos contextos institucionais e sociais em que foram produzidos.

Aqui cabe um questionamento: Será que a mesma obrigação dirigida ao/a gestor/a para o alcance de resultados é acompanhada de meios para que ele/a a cumpra? Para Augusto e Oliveira (2011, p. 311), “a questão da obrigação de resultados, que tem como eixo de análise as avaliações externas (testes padronizados), representa uma lógica pragmática, uma cultura de performatividade, de produtividade”. Então, o valor profissional do gestor passa a ser proporcional à performatividade desempenhada para atingir os resultados que são esperados pelo seu trabalho, o que inclui a capacidade de atuar em quaisquer condições institucionais.

2.4 *Accountability* e Educação

O conceito de *accountability* é frequentemente utilizado e traduzido como sinônimo de “responsabilização”, uma espécie de prestação de contas. A palavra é de origem inglesa e foi problematizada pela primeira vez no Brasil por Campos (1990) no artigo intitulado *Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?*. A autora aponta para uma impossibilidade de tradução literal do termo para o português e afirma que “quando a indigência política for superada e o tecido institucional fortalecido, é provável que surja o conceito e, só então, surja a palavra para traduzi-lo. Assim, por enquanto, qualquer tentativa apressada de cunhar uma palavra seria desprovida de significado, pois não faria parte da nossa realidade” (CAMPOS, 1990, p. 17).

Pinho e Sacramento (2009) asseguram que

[...] a angústia de Campos é ainda mais antiga, pois, como ela mesma relata, se iniciou em 1975, período em que cursando o *master of public administration*, nos EUA, ouviu pela primeira vez a palavra *accountability*. Como se sabe, naquele período se vivia no Brasil o auge da ditadura, terreno infértil para brotar

qualquer *accountability* e onde a primazia era a luta contra o estado autoritário. Quando a autora finalmente conclui seu trabalho, em 1988, o qual geraria a publicação do famoso artigo no Brasil em 1990, o país desfrutava de ventos mais democráticos, uma vez que o regime militar já havia sido encerrado, mas muito longe ainda de qualquer prática efetiva de *accountability*, conforme demonstrou seu estudo.

O cenário político brasileiro das últimas décadas mudou, principalmente no que tange à redemocratização do Estado e às reformas implantadas visando a “modernização” da gestão pública, tornando-a mais eficaz, eficiente e competitiva, assim como, orienta o novo gerencialismo em plena expansão.

Mais recentemente, Pinho e Sacramento (2009), considerando as alterações políticas, sociais e institucionais ocorridas no Brasil -- vinte anos após a publicação de Campos (1990) --, revisitam e atualizam o estudo realizado por Campos (1990) na tentativa de responder: “já podemos traduzir o conceito de *accountability* para o português?”.

Em primeiro lugar os teóricos referidos partem do princípio que a estudo sobre a compreensão do significado da *accountability* tem caráter inesgotável, mas apontam que a democratização, o estado neoliberal, a globalização e a implantação do estado gerencial, como consequência da publicação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, influenciaram para que se efetivasse uma gestão com foco nos resultados. Assim, para Pinho; Sacramento (2009, p. 1355),

Com a publicação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, e a consequente adoção do paradigma da administração gerencial em substituição ao burocrático, a necessidade de mecanismos para o exercício do controle social no Brasil ganhou especial notoriedade. Desde então, o foco do controle, que no modelo anterior se dava nos procedimentos, deslocou-se para o resultado (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p. 1355).

Afonso (2009) considera que são várias as possibilidades de definição do conceito de *accountability*, no entanto, apresenta três pilares ou dimensões estruturantes de um modelo de *accountability* democraticamente avançada, que são: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. O primeiro pilar diz respeito aos juízos de valor que se fazem de um determinado fato ou realidade -- a avaliação; o segundo pilar da prestação de contas está voltado para a dimensão informativa e argumentativa; enquanto que o terceiro pilar -- a responsabilização, está relacionada à imputação de responsabilidades, reconhecimento do mérito, atribuições de recompensas e outras formas de responsabilização.

Sobre esta última dimensão ou pilar – a responsabilização, que para o autor é costumeiramente relacionada ao termo *accountability*, de acordo com Afonso (2012, p. 479), “[...] parece ser o menos justificado em termos éticos, políticos e teórico-conceituais, apesar de, paradoxalmente, ser também o mais referenciado”. Associar *accountability* unicamente ao significado de responsabilização faz com que predomine a ideia de buscar os culpados pelo insucesso das políticas educacionais. Neste contexto, a gestão e o/a gestor/a ganham centralidade e os ganhos e as perdas mensuradas, por meio de avaliações externas, são creditadas a esses sujeitos. A partir dessa lógica, o importante torna-se o resultado final! Neste sentido, de acordo com Afonso (2012, p. 480),

[...] a responsabilização assume uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a obsessão managerialista (ou gestonária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores. Neste sentido, parece-me plausível supor que, quando predomina a fórmula tecnocrática *one best way*, a responsabilização dos indivíduos tenderá a ser a consequência imediata e funcional de uma eventual fuga ou desvio à racionalidade instrumental que configura determinadas práticas de gestão. Assim, a responsabilização é mais facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas ações e seus supostos resultados.

Com todas as interferências da reestruturação capitalista nas reformas educacionais, para Afonso (2012), não é por acaso que os grandes defensores da responsabilidade e responsabilização individual são, sobretudo, os neoliberais e os neoconservadores. Individualizar e culpabilizar os sujeitos pelos resultados negativos das políticas educacionais reforça a ideia de que estes sujeitos precisam “prestar contas”, ou seja, que eles são os responsáveis.

Na Educação, a prestação de contas e a responsabilização por resultados vêm sendo referenciados como necessárias às políticas de avaliação dos sistemas escolares e das escolas, inclusive, com incentivos financeiros, bonificações e formações continuadas, para docentes e gestores. No âmbito de tudo isso, as figuras dos gestores e gestoras ganham destaque, e estes são encorajados a centrarem suas ações nos resultados, pois com o processo de descentralização, elevam-se os discursos de poder de decisão. No entanto, quem mais “decide”, também é mais responsabilizado.

Como citado anteriormente, no Brasil, o termo *accountability* é mencionado pela primeira vez na literatura, na década de 90, no entanto, foi a partir da reforma do Estado no Governo Fernando Henrique, e nos governos que seguem, que, na prática, esse termo

influenciou o modo como as políticas educativas passaram a ser operacionalizadas, pois, é crescente a busca pela gestão por resultados, pelo cumprimento de metas e pela responsabilização de sujeitos nas políticas educacionais, sejam elas em âmbito nacional, estadual ou municipal. Brook (2006, p. 378) também esclarece a noção do termo em questão:

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*, ou seja, responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Conforme Brooke (2006), com o novo gerencialismo e a política de responsabilização, há um aprofundamento da competição entre escolas e torna-se desejável que estas se responsabilizem pelo seu desempenho, fortalecendo a visão de que os problemas educacionais são prioritariamente uma questão de gestão.

Afonso (2009), fazendo referência ao boletim divulgado, por meio do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), expõe de forma clara e objetiva, as orientações para a implementação de um sistema de *accountability*, na Educação. Para este autor, são quatro as condições descritas, nas referidas orientações:

[...] definição de normas-padrão (ou padrões educacionais); utilização de processos diversificados de informação (sobretudo através dos resultados de avaliações externas); decisões sobre as consequências (prêmios ou sanções); e mecanismos para o exercício do poder ou da autoridade (AFONSO, 2009, p. 64, grifo nosso).

Em alguns países, como é o caso do Brasil, pode-se inferir que o sistema de *accountability* encontra-se em construção por buscar consolidar as dimensões acima expostas. Com isso, os Estados e municípios vêm criando, cada um à sua maneira, padrões educacionais, para elevar os seus índices educacionais. Nesses padrões, estão inclusos modelos avaliativos, bonificações, formações continuadas específicas para gestão e docentes, que muitas vezes tentam responder as exigências de um sistema de avaliação em larga escala, voltando suas atividades pedagógicas para o cumprimento de metas.

Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, 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).

Discursivamente, e através de dispositivos de controle, é preciso envolver os sujeitos na busca por melhorias dos resultados educacionais e, ao mesmo tempo, responsabilizá-los por esses resultados. Nesse sentido, eleva-se a participação popular por meio de conselhos, grêmios estudantis, comissões, etc., contudo, tais manifestações de participação, por si só, não garantem maior democratização da gestão nem a melhoria da qualidade do ensino, mas elevam e propagam uma maior responsabilização para os sujeitos.

De acordo com Garcia (2010), atividades e responsabilidades que estavam anteriormente dentro do aparelho político do estado são reconfiguradas, como responsabilidades de uma variedade de organizações não governamentais, voluntários, fundações, empresas, e por meio de parcerias e colaborações, pelos “amigos da escola”, em decorrência de privatizações ou terceirização; em decorrência de contratos, metas, indicadores, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos bancos de dados que resultam dos exames nacionais, como por exemplo, os currículos prescritos; em decorrência, ainda, de políticas de avaliação e auditoria, que garantem o governo à distância, e a responsabilização individualizada, dentro de metas e estratégias definidas centralmente.

3 O NOVO GERENCIALISMO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Para estabelecer uma relação entre a gestão democrática escolar e as políticas e modelos de gestão pública, predominantes do Brasil, é importante partir do princípio de que a administração pública brasileira passou por muitas mudanças ao longo das décadas de 80 e 90, principalmente, pelo trânsito para democracia após o longo período de Ditadura Militar (1964-1984). No debate político dos anos 80, a questão central girou em torno da democracia e esses discursos passaram a permear o campo educacional, culminando a elaboração das políticas de gestão por mediação da legislação da Constituição Federal de 1988 e seguindo, nos anos 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A Constituição de 1988 coloca em destaque a gestão democrática do ensino, como sendo um princípio norteador da Educação.

No entanto, a partir dos anos 90 e com as reformas realizadas pelo governo brasileiro no intuito atender às orientações da governamentalidade neoliberal e do novo gerencialismo. Neste sentido, avaliações em larga escala são intensificadas e seus resultados vão discursivamente ganhando mais espaço e a associação com o desempenho das escolas nas avaliações, como sinônimo de qualidade, passa a ser crescente. Nesse contexto, o papel do/a gestor/a ganha destaque, pois este é praticamente coagido a responsabilizar-se junto aos docentes e estudantes pela elevação dos índices de desempenho da escola, e a “gestão democrática” é cada vez mais controlada e conduzida por discursos que dão novos sentidos a descentralização, participação, autonomia e qualidade da Educação.

3.1 Antecedentes Histórico: os anos 80 e a abertura política

Na última década do século XX, a ênfase na expressão Gestão Escolar vem ganhando destaque nos discursos educacionais, em detrimento da expressão Administração Escolar. O motivo principal é gerado pela redemocratização do cenário político, com o fim da ditadura militar, e pela influência econômica a partir da reestruturação capitalista e do novo gerencialismo, na Educação.

Por se tratar de um tema complexo, buscaremos traçar, de forma pontual, a trajetória desse campo de estudo. Nos anos 1980, a crítica à organização escolar vai sendo delineada a partir da administração da Educação. Neste sentido, a crítica de Paro (2010) recai sobre a

racionalidade capitalista, que transforma o trabalho, de sentido da existência humana, em exploração de vida, colocando-o a serviço de uma determinada classe social – a classe dominante dos meios de produção. Assim, foi no período de forte desenvolvimento industrial e do comércio que a administração se vinculou à Educação.

A discussão da questão social da Educação, no Brasil, ganha espaço a partir de 1980 com o processo de redemocratização do país. Isso ocorreu justamente a crítica tecida sobre a influência da administração clássica, na organização da escola, contribuiu para a disseminação de ideias democratizantes que encaminharam a gestão para uma nova organização. Então, são as condutas predominantemente tecnoburocráticas do período militar, alcançadas em um período de forte atuação autoritária e inflexível que, paulatinamente, vão se encaminhando para uma gestão que valida a participação, a descentralização, a eficiência, as parcerias e que visa tornar o/a gestor/a um “líder” capaz de assumir, junto com o estado, a responsabilidade pelos resultados da Educação, possibilidade que surge a partir das reformas que aconteceram nos 90 e que seguem até os dias atuais, como veremos ao longo deste capítulo.

Anterior a esse período (ao longo do regime militar), os fundamentos políticos e econômicos eram outros, pois tinham como base o planejamento, a modernização e a racionalização do trabalho. Nessa lógica, de acordo com Gadotti (1983, p. 40), o administrador escolar “torna-se um defensor dos direitos do Estado dentro da escola e não o defensor do direito da população no sistema”. Havia uma conotação negativa relacionada ao administrador escolar, assim como, referente aos especialistas (supervisor e orientador), que os associava à ditadura.

A ideia de valorizar o planejamento como ponto fundamental da gestão educacional do país tem ligação direta com os investimentos e com a elevação da produtividade em voga, naquele período. Segundo Souza e Tavares (2014, p. 273), “A conexão do governo federal com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) gerou um conjunto de ações, dentro de acordos, que contribuiu para que aquela perspectiva de gestão e planejamento tomasse corpo”. No entanto, para a implantação das ações e liberação dos investimentos financeiros, o Brasil contaria com um assessoramento técnico dos Estados Unidos, em busca de efetivar uma proposta de fortalecimento de cunho mercadológico, incluindo a privatização das escolas, a formação de professores/as e a distribuição de livros didáticos alinhados a essa perspectiva de gestão.

As reformas educacionais do governo militar tiveram seu arcabouço e suas vigas mestras nos acordos MEC-USAID, no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma

Universitária e no Relatório Meira Matos, que serviram de base para a elaboração das Leis 5.540/1968 e 5.652/1971. A Lei 5.540, de 1968 e o Decreto-Lei nº464, de 1969, promoveram a chamada Reforma Universitária, que fixou normas para organização e funcionamento do ensino superior. A reforma de ensino de 1º e 2º graus foi promovida por meio da Lei 5.692, de 1971, cujo objetivo geral era direcionar o ensino para a qualificação profissional.

Porém, essa ideia não vingou como o esperado. Mas, compartilhando do pensamento de Tavares e Souza (2014), o que importava era que a concepção tecnicista da gestão e planejamento tinha lançado sua semente. Essa rigidez advinda dos militares permite-nos dizer que a formação do administrador escolar ainda carrega características desse período histórico. Para Hora (2010, p.14), são muitas as possibilidades que nos permitem aproximar a organização da educação brasileira do enfoque econômico, visto que a política educacional “[...] sempre esteve atrelada às exigências do modelo econômico vigente, sendo a separação entre política econômica e política social uma divisão apenas formal (HORA, 2010, p.14)”.

Na década de 80, havia no quadro de luta pela consolidação do sistema democrático uma clara preocupação em inserir, no governo das escolas, relações democráticas, por meio da participação de diferentes sujeitos coletivos. Deste modo, de acordo com Krawczyk (2010, p. 66), “[...] a atenção na gestão escolar voltou à cena como parte de um debate político amplo em torno da do direito de participação da sociedade civil como condição de cidadania”. Lutas importantes por gestão democrática passaram a fazer parte dos movimentos sociais, dos docentes e das escolas.

Um passo importante para uma maior participação da sociedade civil na Constituição Federal foi a criação do Fórum Nacional de Entidades em Defesa do Ensino Público, que surgiu a partir das discussões realizadas em diferentes partes do país, nas Conferências Brasileiras de Educação. Dentre as reivindicações, encontra-se a luta pela democratização da Educação. Entidades, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), estiveram à frente das conferências e mediante a criação do fórum, receberam apoio de outras organizações que diretamente contribuíram para incorporar, na Constituição de 1988, o princípio da gestão democrática para a Educação. Para Silva; Peroni (2013, p. 248),

Foram significativas as incorporações das reivindicações dos movimentos sociais pela Carta Magna de 1988. No que tange à Educação, e em específico, à gestão dos sistemas escolares, a Constituição contemplou no artigo 206 o anseio dos referidos movimentos pela democratização da Educação, mediante o inciso VI: ‘gestão democrática do ensino público, na forma da lei’. No entanto, a regulamentação desse

dispositivo constitucional ficou sob responsabilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996.

É com a efervescência política dos anos 80 e sob o clima de ruptura do regime militar que o processo de redemocratização ganha força e após um demorado tempo de debates e propostas, em 05 de outubro de 1988, finalmente, é promulgada a Constituição da República. Para Hora (2010), foi a partir do início da década de 1980, com a chamada transição democrática, que a sociedade brasileira delineou um novo quadro de mobilização e organização social, suficientemente amplo para provocar mudanças nas relações de poder, em todas as áreas, inclusive na Educação.

A Constituição Federal do Brasil datada de 1988, logo no seu preâmbulo, denota que vem instituir um Estado Democrático. Como lei máxima do país, ela valida a introdução de novos eixos na organização política social de toda a nação, materializados a partir dos programas direcionados às escolas de Educação básica. A gestão democrática, embora carente de regulamentação, é referendada na Constituição Federal de 1988 (art. 206, VI), como princípio constitucional, para o ensino público.

Desse modo, o modelo inflexível de administrar, que também influenciou a administração escolar e a formação do/a gestor/a, foi passando por modificações que tornam, a partir dos anos 80, as práticas e os discursos pouco a pouco mais democráticos. Nesse período, os termos como democracia, participação, autonomia, descentralização dentre outros, eram utilizados num contexto de abertura política e eram caros para o novo momento político brasileiro, influenciando a Educação.

Drabach e Mousquer (2009), em um artigo intitulado “Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades” demonstra que é a partir das críticas ao conceito e prática de administração escolar, baseadas no enfoque tecnocrático que começa a aparecer, na literatura deste campo, o conceito de gestão escolar. Pois é o caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão escolar, como forma de se diferenciar da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar. Esse processo só foi possível graças à retomada das discussões, pela volta da democracia do país. Para Mousker e Drabak (2009, p. 277),

Ao reportar para o contexto econômico em que se dão cada um destes movimentos de mudança no campo da administração e gestão escolar, podem-se identificar, paralelamente, mudanças na configuração do mundo do trabalho, com implicações

na organização do trabalho e na administração deste campo. Tendo em vista a noção de que a Educação, enquanto a prática social está circunscrita pelas características de seu tempo e de seu espaço, compreender os desdobramentos das mudanças nas esferas político-econômicas é condição imprescindível para vislumbrar os reais motivos e interesses das inovações no campo da Educação.

Oliveira (2010) enfatiza que o processo de regulamentação do Art. 206 da Constituição Federal transforma-se numa arena de disputa para diferentes projetos de gestão democrática da Educação, com margem para ampla interpretação. Concordamos com a autora, ao afirmar que a definição, no texto constitucional, da gestão democrática não é suficiente para sua efetivação, haja vista que a interpretação que se faz, dos termos gestão e democracia, varia conforme a concepção dos projetos em disputa.

De um processo de luta a favor da redemocratização e contra a ditadura e o autoritarismo, nos anos de 1980, a democracia passa a ser utilizada como bandeira, dando ênfase ao social e se contrapondo aos paradigmas puramente administrativos. Pois bem, os anos 90 sofrem com o empenho, e o discurso da democracia incorpora os ideais do gerencialismo, dando um outro sentido à proposta de gestão educacional democrática.

3.2 Antecedentes Históricos: os anos 90 e a política de democratização da gestão

As reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, em vários países do mundo, almejam “modernizar” os sistemas educativos. O discurso reformista de modernização da Educação não colocava em questão apenas sua eficácia, mas questionava, de fato, os princípios e finalidades, em especial o seu caráter público e democrático.

Para Silva e Peroni (2013), no contexto das lutas sociais, estabelecidas ao curso da década de 1980, os conceitos de participação, autonomia e descentralização refletiam as demandas dos setores progressistas, em prol da ampliação da participação popular na gestão das políticas sociais, o que difere bastante do significado destes mesmos conceitos quando estabelecidos pelas políticas reformistas da década de 1990, fato que deu sob forte influência às orientações das políticas neoliberais. Sobre o discurso reformista da década de 90, Fernandes (2010, p. 79), enfatiza que:

[ele] procura convencer docentes e comunidade escolar da necessidade das novas mudanças, utilizando, para isso, algumas bandeiras progressistas, tais como a

democratização da gestão, a valorização da escola como lócus da formação docente, a importância do trabalho coletivo e da autonomia das escolas [...].

O discurso reformista emergia de uma necessidade de mudança no campo da Educação, e era revestido de conceitos como democracia, descentralização, autonomia e flexibilização. Entretanto, todos esses conceitos passam a ser recrutados na perspectiva neoliberal e gerencialista, voltada para um conjunto de metas de produtividade (BALL, 2005).

A menção da gestão democrática, na Constituição de 1988, mesmo que de forma tímida e sem grande esclarecimento, passa a ser reforçada, quase uma década depois, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. No que tange democratização da gestão, o artigo 14 da referida lei destaca:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. (BRASIL, LDB, 1996).

A gestão democrática, apresentada como sendo restrita ao ensino público, aparece para Silva e Peroni (2013) com caráter ambíguo, uma vez que, os interesses do mercado se sobressaem sobre os da sociedade. As autoras também chamam atenção para o não estabelecimento de um sistema deliberativo que oriente a participação da comunidade nos conselhos, escolar e local, e ainda, que destaque, como aspecto positivo, o direito de participação dos profissionais da Educação na proposta pedagógica da escola, possibilitando descentralizar o pensar, planejar e elaborar da figura, apenas do/a gestor/a. Para Cabral Neto e Castro (2011, p. 754, grifos nossos) “A gestão democrática pode ser caracterizada como um espaço de *descentralização* do poder, de *participação* e de *autonomia* das instituições. Portanto, ela possibilita a construção da cidadania e deve ser considerada fundamental na formação do cidadão”.

Nessa conjuntura, o redimensionando do papel do Estado a partir de princípios neoliberais e do novo gerencialismo, insere através das reformas, um novo modo de rearranjo, em relação a sua obrigação com a gestão da Educação. Sobre este aspecto Drabach e Mousquer (2009, p. 277) alertam:

[...] instala-se o paradoxo entre as forças sociais e econômicas no campo da gestão democrática, apontando que este campo continua a se assentar na divisão do trabalho baseado na organização capitalista da sociedade. Uma vez que, ao lado da política neoliberal, a administração no campo empresarial passa a basear-se nos princípios de flexibilização, autonomia e descentralização, decorrente das mudanças na base produtiva, a partir do toyotismo, adquirindo confluência com os pressupostos da gestão escolar.

Hypolito (2011, p. 15) alerta sobre a gestão democrática da escola, evidenciando que esse conceito, operado pelo modelo gerencialista,

[...] vai se perdendo em um emaranhado de possibilidades de um suposto trabalho coletivo. Tudo é considerado gestão democrática, conceito que pode assumir tantos significados quanto possíveis, mas na prática assume um sentido particular, baseado nos argumentos gerencialistas de qualidade, eficiência e bom desempenho.

A gestão democrática de vertente gerencial transformou-se em uma gestão heterônoma, para pouca ou nenhuma democracia. Entretanto, não sobrevive sem os mínimos princípios democráticos. Com esse direcionamento, o gerencialismo tem se revestido de características democráticas, descentralizantes e autônomas. Como vimos, a descentralização, no gerencialismo, é utilizada como meio de controle, não apenas pelo Estado, mas pela própria população que passa a fiscalizar os serviços públicos ofertados.

A descentralização da gestão, nessa ótica, aponta para um processo contraditório que, ao mesmo tempo, descentraliza algumas ações -- geralmente ligadas à execução --, como também, recentraliza outras, de caráter mais estratégico, relacionadas com o processo de tomada de decisão. Daí porque, como diz Cabral Neto (2011, p. 276), “[...] o fulcro do processo não é o favorecimento do princípio de gestão democrática, mas, sobretudo, a busca de uma nova racionalidade centrada no gerencialismo dos recursos objetivando o aumento da produtividade”.

A participação, sob o viés gerencial, faz-se presente no contexto educacional no qual a gestão escolar passa a trilhar um percurso, rumo à eficácia e eficiência, centrada em princípios ressignificados sob a lógica do mercado, tais como, descentralização, racionalização e autonomia. Podemos observar, então, uma ressignificação de conceitos, os quais têm seu sentido político modificado. Sobre esta questão, Cabral Neto (2011, p. 201) afirma:

[...] Autonomia é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa. A descentralização metamorfoseia-se na medida em que deixa de ser o mecanismo fundante da gestão democrática para se reconfigurar em um crescente processo de desconcentração de funções e de responsabilidades, e não

do poder de decisão. A participação transforma-se em técnica de gestão que funciona, essencialmente como fator de coesão e consenso.

Tal situação torna-se controlada, considerando que, por vezes, não há transferência da tomada de decisões nem de poder, às instituições escolares, mas sim, apenas algumas competências e recursos, tendo estes últimos sua utilização previamente determinada. Às escolas e aos sujeitos passa a ser concedida uma suposta autonomia para elaborarem seus projetos pedagógicos, aplicarem os recursos financeiros, realizarem adesões a programas e projetos, em âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido, Hypolito (2011, p.1), preconiza que a lógica neoliberal e gerencialista aplicada a Educação afeta os processos de gestão e “[...] interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares”.

É preciso acrescentar que os princípios gerenciais não afastam o processo de democratização e de descentralização da gestão, mas que estes apenas se adequam aos discursos do novo gerencialismo. Nessa perspectiva, a democratização é utilizada como forma de controle e avaliação de toda a sociedade, na coisa pública, e a descentralização é utilizada para minimizar as ações do Estado e ampliar as práticas privatistas. Sobre esta questão, Afonso (2009, p. 58) assevera:

Como resultado desta nova democrática – baseada em valores e movimentos sociais de cidadania activa e crítica, mas também sincrónicos com pressões contraditórias de redefinição do papel do estado, de tímida e ambígua descentralização administrativa, de expansão de lógicas de quase-mercado e retracção de direitos sociais, de crescente centralidade dos processos comparados de avaliação em larga escala (nacionais e internacionais) – as demandas por maior participação, transparência, prestação de contas e responsabilização (accountability), sobretudo no que diz respeito às instituições públicas estatais [...].

As orientações do gerencialismo na Educação, sobretudo, na gestão escolar orientada por resultados, tem tido cada vez mais espaço na esfera pública e tem chegado às instituições escolares como premissa para uma educação de qualidade. Nesse contexto, o papel do/a gestor/a ganha destaque, pois este é praticamente coagido a responsabilizar-se pela elevação dos índices de desempenho da escola. Logo, mobilizar e sensibilizar a comunidade compartilhando responsabilidades torna a gestão mais “democrática” e “participativa”.

De fato, chegamos aos anos 90 e os discursos de democratização da escola se intensificaram. Para Hora (2012), essa questão tem sido analisada por órgãos oficiais e por professores/as (mais críticos) a partir de três questões:

- 1 - A democratização como ampliação do acesso à instituição educacional;
- 2 - a democratização dos processos pedagógicos;
- 3 - a democratização dos processos administrativos.

Deste modo, os novos desafios da Educação se atêm a responder às exigências de competitividade que resultam do processo de reestruturação produtiva, apoiados, essencialmente, pelo avanço tecnológico, cuja característica principal é a flexibilidade. Para Ferreira (2013), este movimento, embora não seja novo, reveste-se de novas características, visto que está assentado nas rápidas transformações tecnológicas, em novas formas de organização e de gestão do trabalho.

Reafirma-se que descentralização não é sinônimo de gestão democrática. Conforme Dourado (2013, p. 369), a LDB reserva um conjunto de princípios que indicam alterações na forma de organização da gestão da Educação, “[...] paradoxalmente balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização e, de outro lado, por formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos estandardizados”. Trata-se de uma gestão democrática que se encontra diante do desafio de promover a eficiência, a partir da lógica de mercado!

Garcia (2010), ao fazer uma análise das reformas educacionais a que o Brasil vem sendo submetido nas últimas décadas, faz uma contextualização e afirma que essas políticas, quer impulsionadas pela UNESCO, quer pelo Banco Mundial, nos anos 80, em que pesem as diferenças de orientação entre esses organismos, tiveram como foco a expansão do número de matrículas na Educação fundamental, em meio a uma crise mundial e de desinvestimentos no campo social. Por outro lado, nos anos de 1990, o foco foi a reforma da escola e do sistema em bases gerenciais e o controle da qualidade da aprendizagem, por meio da medição e elevação do desempenho escolar, controle este, instituído pelo monitoramento dos desempenhos das instituições escolares e dos alunos, tendo como base políticas de exames nacionais e índices como o IDEB.

Atualmente, intensificam-se os discursos que visam elevar a “qualidade da Educação” por meio dos índices alcançados através das avaliações externas, estimulando a competição

entre escolas e mais, atribuindo aos próprios indivíduos e instituições o sucesso ou o fracasso pelos resultados.

3.3 Os anos 2000 e a busca pela Gestão de “Qualidade”

O legado herdado das desigualdades políticas, econômicas, sociais, educacionais e culturais a que o Brasil foi historicamente submetido, torna-se a base para o surgimento e desenvolvimento de uma Educação marcada pela exclusão dos menos favorecidos. Embora a década de 90 tenha se iniciado com ares que apontavam para uma perspectiva mais universalizante, dos direitos, foi nessa mesma década que as políticas sociais no país passaram a ser orientadas pelos ideais neoliberais, surgindo a necessidade de redimensionar o papel do Estado, a fim de atender ao ajuste fiscal.

Com o modelo neoliberal e gerencialista, a influência do poder político empresarial atua de forma direta na condução das políticas públicas, no campo educacional. A oferta de “serviços de qualidade” transforma-se no foco da gestão, que passa a ser pensada em função dos resultados, das metas e números estabelecidos como indicadores de qualidade, para cada setor dos serviços públicos, dentre eles os serviços educacionais. Para promover a modernização e a eficiência prometidas, as governamentalidades neoliberais se aliam a poderosos agentes veiculados ao mercado.

Esse entendimento em relação à reestruturação do capital se faz necessário para entendermos as políticas de gestão educacional que foram implantadas nos últimos tempos, no Brasil, em especial, os discursos que atrelam o resultado das avaliações externas como sinônimo de qualidade da Educação.

De fato, sob a influência das práticas neoliberais, os princípios gerencialistas vêm norteando cada vez mais as políticas educacionais com seus índices de eficiência, controle de desempenho e produtividade, avaliações em todos os níveis educacionais – como, por exemplo, prova Brasil, saeb, Enem –, estabelecimento de *rankings* entre escolas, instituição de indicadores como forma de orientar o financiamento de políticas no campo, dentre outras medidas (ARRUDA; NÓBREGA, 2013, p. 113).

Historicamente, a pactuação de uma política baseada em uma “Educação para todos”, leia-se, a expansão quantitativa das matrículas²¹ -- do Ensino Fundamental das redes públicas

²¹ A ampliação das oportunidades de acesso implementadas a partir de meados da década de 90 são possíveis graças ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei nº 9394/96.

--, teve início de forma tímida, nos anos 70, com a Lei 5692/71²², mas ganhou impulso nos objetivos do governo e intensificou-se na segunda metade dos anos 90. Essa expansão de matrículas tem como desafio garantir o acesso da maioria da população à escola, não levando em considerações os aspectos qualitativos, o que resultou, anos depois, em índices educacionais altamente deficitários para o país, que passa a estabelecer metas com foco nos resultados. Neste sentido, de acordo com Oliveira (2013, p. 101),

[...] os anos 90 irão refletir um contexto em que a luta pela democratização do ensino assume, no âmbito da Educação básica, o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como o direito social. Ao mesmo tempo o Estado procurará imprimir maior racionalidade à gestão da Educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas.

Acordos internacionais para Educação, realizados pelo Brasil, como por exemplo, as conferências Mundiais de Educação para Todos de Jomtien (1990-2000) e Dakar (2000-2015), tiveram como finalidade acelerar a elevação dos indicadores educacionais em âmbito nacional. De acordo com Oliveira (2014, p. 236),

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, que a preocupação com a inclusão de setores excluídos dos sistemas educacionais foi colocada no centro das políticas em boa parte do mundo, a Educação com equidade social passou a ser o grande lema. A noção de Educação para todos contrapondo-se à universalização vem responder às críticas aos sistemas organizados em padrões universais que não conseguem atender aos que não respondem a certos critérios de “normalidade”. As políticas educacionais passam a contemplar a diversidade, ampliar as formas de ingresso e preocupar-se com dispositivos que garantam a permanência dos que apresentam maiores dificuldades de adaptação ao modelo.

Como consequência da situação antes analisada por Oliveira, o Plano Nacional de Educação contempla diretrizes e metas, pactuadas nestes acordos internacionais, bem como, outros programas, projetos e ações desenvolvidos pelo MEC. Atualmente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas e Compromissos Todos pela

²² O direito a Educação pública e gratuita estava condicionado à idade. Tal direito foi paulatinamente ampliado, entre os anos 70 e 80. Até a promulgação da Lei nº 5692/71, o direito à Educação pública e gratuita e, conseqüentemente, a obrigação do estado em ofertá-la, restringia-se a quatro anos de escolarização. É a partir da década de 70 que o direito à Educação será ampliado para oito anos de escolaridade, entretanto, com o limite de idade, ou seja, a obrigação do Estado era com os indivíduos entre 7 e 14 anos. O que passou a ocorrer com a Educação pública n Brasil foi que os indivíduos que conseguiram ter acesso a ela, na sua grande maioria, não obtinham o certificado de conclusão do ensino primário na idade prevista (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Educação, são, em nível federal, os principais programas e ações do Ministério da Educação. Por sua vez, Estados e municípios, para cumprir os seus compromissos e metas, pactuadas pela União, também desenvolvem suas próprias estratégias, através de da criação e implementação de programas e ações.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é originário de um programa denominado FUNDESCOLA, iniciado no final da década de 1990, nos Estados das regiões, Norte, Nordeste e Centro Oeste e proveniente de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação, visando o desenvolvimento da gestão escolar, com foco nos resultados. Mais recentemente, a partir de 2010, o PDE é direcionado para escolas públicas da rede municipal e estadual que apresentam baixos resultados no IDEB, intensificando as ações que elevem o desempenho desses estudantes, nas avaliações externas.

Sabia e Brocanelli (2013), ao analisarem o PDE como um mecanismo de gestão gerencial destacam, nesse documento, a fragilidade de discussão e o nível de participação de professores/as, gestores/as e comunidade escolar, na elaboração e implementação das metas e etapas do programa. Conforme estas autoras, “o enfoque deste (PDE) é gerencial e não se aprofunda nas questões de ensino aprendizagem que constituem o cerne do trabalho escolar, tendo como alvo principal a racionalização dos gastos e a eficiência operacional”. Dito de outra maneira, o modelo padrão precisa ser seguido em todo território nacional, não deixando espaço para a participação dos envolvidos pela execução do projeto, inclusive, no que diz respeito aos prazos e aos vários documentos que precisam ser preenchidos, de forma burocrática.

Com o PDE, o governo federal selou sua aliança com os empresários que, desde 2006, organizaram o movimento Todos pela Educação²³ (TPE), que exerceu forte influência nas políticas educacionais oficiais com a criação de 5 (cinco) metas direcionadas especialmente para a educação básica pública, tais sejam: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4. Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos e 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Para Cabral Neto e Castro (2011), as reformas educacionais, em consonância com as recentes orientações de reestruturação neoliberal, têm priorizado os seguintes eixos:

a) focalização de programas – procura-se substituir o acesso universal aos direitos sociais e bens públicos, por acesso seletivo;

²³ Fundado em 2006 e com forte orientação privatista, o Todos Pela Educação tem influenciado o governo na elaboração da políticas educacionais.

b) descentralização – possibilita a utilização de estratégias para propiciar a democratização do Estado e a busca de maior justiça social;

c) privatização – entendida, no seu sentido mais amplo, como a transferência das responsabilidades públicas, para organizações ou entidades privadas;

d) desregulamentação – que tem por objetivo criar um novo quadro legal com vistas a diminuir a interferência dos poderes públicos, sobre os empreendimentos educacionais privados.

Ao assumir estes compromissos, os países signatários estabelecem metas e ações. Para tanto, os governos passaram a intensificar a avaliação de suas políticas e a utilizar avaliações sistemáticas e em larga escala para mensurar seus resultados (em geral, realizando análises quantitativas). Para atingir as necessidades impostas pelos órgãos nacionais e internacionais de Educação, as escolas públicas têm elaborado planejamentos estratégicos para conduzir suas ações visando responder às metas exigidas pelo sistema de avaliação (BALL, 2011). Os reflexos dessa política são sentidos, desde a organização da gestão, perpassando pelo currículo, pelo fortalecimento da avaliação, bonificação por desempenho, competição entre as escolas, etc. Para Ball (2001, p. 1116):

Os discursos da responsabilização (*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.

Nessas circunstâncias, sistemas de ensino de países diferentes, em particular, os que se encontram em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, passaram a desenvolver, por iniciativa própria, indução ou imposição das instituições internacionais, mecanismos ou políticas de avaliação, dos seus sistemas de ensino.

No Brasil, essas tendências de avaliação irão confirmar-se com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se originou nas demandas do Banco Mundial pelo desenvolvimento de um sistema de avaliação para verificar o impacto do então Projeto Nordeste, depois expandido com outras finalidades. O SAEB avalia a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem na Educação Básica. É realizado bianualmente nos anos ímpares. Os resultados do SAEB subsidiam municípios, estados, o Distrito Federal e a União na formulação de políticas educacionais (VIEIRA, 2011, p. 74).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, no âmbito do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), representam o sistema de avaliação e de medição do desempenho de estudantes por escola, município, estado, região e país. Trata-se de uma tendência internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da “qualidade” da Educação, por meio da avaliação de desempenho escolar.

O estabelecimento de metas de desempenho em longo prazo, como as que foram estabelecidas para cada escola, sistema de ensino e unidade da federação -- até 2021 --, incide sobre gestores/as, professores/as, alunos/as, uma maior responsabilização pelos resultados que são publicizados em cada edição das avaliações externas de larga escala (SAEB, Prova Brasil, dentre outras). O ranqueamento posterior a cada nova avaliação externa vai gerando uma expectativa em face da definição dos estados, municípios e escolas, que detêm o maior, e menor índice de rendimento. Para os primeiros, “a glória” e, para os últimos, “o peso” dos maus resultados. Da forma como vem sendo tratada, a avaliação de rendimento está pautada na ideia de mérito, não somente da escola, mas de cada aluno/a, individualmente.

A exposição midiática dos baixos índices alcançados pela Educação e das metas propostas para elevar o IDEB, por exemplo, funciona como um mecanismo capaz de convencer a sociedade e os órgãos administrativos estaduais e municipais que o baixo rendimento das escolas pode ser revertido com uma maior envolvimento e responsabilização e/ou autorresponsabilização, de docentes e gestores/as. O apelo de elevação do IDEB vai, discursivamente, sendo associado à qualidade da Educação, e com isso, “o IDEB cria formas de racionalização e operacionalização numérica de fatores multifacetados – reprovação, evasão escolar, e desempenho nas avaliações oficiais – que enquadram a gestão das escolas e o trabalho dos/as professores/as numa lógica gerencial e performática” (VOSS; GARCIA, 2014, p. 393).

É curioso como o debate em torno da qualidade da Educação trouxe à tona, também, o discurso associado à democratização da gestão, por conseguinte, os sujeitos passam a ver a necessidade de mobilização entre pares, para garantir o alcance das metas planejadas. Voss e Garcia (2014) defendem que o discurso de melhoria da qualidade da Educação, centrado nas avaliações em larga escala, produzem efeitos de autorresponsabilização no governo das condutas docentes, promovendo um sentimento contraditório e ambíguo, mesclando entre crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha, e autorresponsabilização.

Para Souza (2013), ao desvelar limites e implicações de uma perspectiva individualizada de análise do sucesso ou fracasso dos alunos em testes de rendimento escolar, enquanto mecanismo de gestão, cabe observar que tal procedimento pode significar, no limite, um descompromisso do poder público com suas responsabilidades na área educacional. O

autor é enfático ao dizer que “gerir o sistema público de Educação de acordo com a lógica da economia de mercado tende a promover, não a sua democratização, mas o seu desmonte” (SOUZA, 2013, p.281).

Esse modelo de gestão gerencial admite introduzir critérios baseados nos resultados e nas premiações, para o sistema educacional, logo, passa a estabelecer para Educação, parâmetros do setor privado, cada vez mais enraizados, em suas orientações. Atingir o patamar educacional que têm hoje os países da OCDE que participam do PISA (sigla em Inglês do *Programme for International Student Assessment*), dentre eles, Alemanha, Rússia, Canadá, Estados Unidos, Finlândia, Coreia do Sul, Japão, Uruguai e México, tem sido o objetivo do Brasil. Portanto, estados, municípios e escolas devem se encarregar de melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o país chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. A partir dos resultados das avaliações em larga escala, presenciamos uma constante produção e divulgação -- pela mídia, pela escola -- de dados, gráficos, tabelas, de números e *rankings* que são articulados por esse dispositivo avaliativo, produzindo um conjunto de saberes que legitimam práticas e discursos sobre a “qualidade da Educação”, que ultimamente tem sido associada ao desempenho das escolas, nas avaliações. Sobre essa questão Voss e Garcia (2014, p. 393) são enfáticas ao alertarem que

O trabalho pedagógico quando direcionado a uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignoradas ou então subsumidas a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional. A qualidade da Educação, neste sentido, perde o seu caráter de relação social e reduz-se a uma média estatística.

A forma como se vem, discursivamente, conceituando a qualidade da Educação ilustra bem os deslocamentos e ressignificações conceituais, operados pela governamentalidade neoliberal. No contexto da cultura do desempenho e da performatividade que se instaura, especialmente por meio das avaliações em larga escala, o resultado das avaliações passa a ser mencionado enquanto sinônimo de “qualidade”, no entanto, tal qualidade restringe-se, apenas, a um dado quantitativo. Podemos dizer, então, que a governamentalidade neoliberal mobiliza os saberes produzidos pelas avaliações para melhor controlar as condutas de estudantes, docentes e gestores/as, com a finalidade de alcançar as suas metas.

Discursivamente, tem sido comum tomar como referência de qualidade os resultados alcançados pelos países desenvolvidos nas avaliações internacionais, desde modo, a “qualidade” da Educação deve estar proporcionalmente compatível com a nota adquirida

pelos países de referência, assim como, o modelo de gerir o currículo, a formação dos docentes, o modelo de gestão, etc. Nesse sentido, a avaliação aparece como uma ferramenta para operar e monitorar o trabalho desenvolvido pela escola.

Para Oliveira (2014), a discussão sobre a qualidade da Educação põe a avaliação no centro das políticas educacionais, contribuindo assim, para retirar o foco do debate sobre o direito e orienta seus sentidos na racionalidade administrativa, que persegue a eficiência a qualquer preço. Para essa mesma autora, essa busca por resultados vai interferindo no processo de construção histórica da Educação como um bem público, como um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração. Para Oliveira (2014, p. 226), a legitimação e o papel de destaque recebido pela avaliação chegam a ser percebidos como uma voz única,

[...] desautorizando qualquer crítica contrária ao processo, não interessa qual exame, por quem foi elaborado, nem a que serve. A legitimação da avaliação externa em Educação na atualidade é verdadeiramente preocupante, ninguém pode falar contra, sob o risco de ser caracterizado como ideológico ou refratário à mudança, ou, ainda pior, inconsequente e irresponsável para com o emprego de recursos públicos. Curiosamente, a preocupação com os recursos públicos se generaliza ao passo que a preocupação com o bem público parece perder cada vez mais lugar, mas essa não é uma discussão simples.

Fonseca (2009), ao realizar uma reflexão quanto à qualidade da Educação, supõe apreendê-la no âmago das questões socioeconômicas e culturais, pois entende que a política educacional interage com os projetos nacionais e internacionais de desenvolvimento, visto que é no seio dessa dinâmica que são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos, para a qualidade. Para esta mesma autora, a Educação, quando observada por intermédio da função social, a sua qualidade passa a ser manifestada como capaz de lograr os sujeitos, para o exercício da cidadania e da ética profissional, ou ainda, educá-los para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana. Mas, conceituando de uma maneira puramente pragmática, Fonseca (2009, p. 154, grifo da autora) diz que “[...] a Educação de qualidade se resume ao provimento de ‘padrões aceitáveis de aprendizagem’ para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado”.

Mas que padrão de qualidade é esse? Esse questionamento torna-se pertinente pelas implicações que se pode gerar em busca dessa “qualidade” no direcionamento das políticas educacionais e de gestão. Esse esforço de entendimento, para Luck (2013, p. 24), não tem

envolvido questões importantes a serem consideradas, tais como, “[...] o sentido de para quê a qualidade deve servir; a variação de significado de qualidade, o contexto cultural, a definição de padrões de qualidade; a proposição e gestão de mecanismos para a sua promoção, dentre outros aspectos”.

Para Dourado e Oliveira (2009), a discussão acerca da qualidade da Educação remete à definição do que, ao longo do tempo, se entende por Educação,²⁴. Tomando o momento atual como referência e considerando as reformas educacionais implantadas nas últimas décadas, no Brasil, assistimos a uma busca pela medição da “qualidade da Educação”, em larga escala, por meio de mecanismos avaliativos.

A qualidade que se busca medir parece também ser passível de reproduzir, desenvolver e implementar, através das “provas de qualidade” ou avaliações externas. Todavia, os indicadores que mensuram a performance das instituições, pela “qualidade” atribuída por meio da avaliação, permite que seja feito um julgamento (*ranking*) entre as escolas, dando visibilidade para aquelas com melhor resultado.

Em todas as suas dimensões, a avaliação educacional ganha outros contornos, passando a atender as exigências de organismos internacionais de financiamento, como mecanismo de controle, cumprindo a função *accountability*, ao permitir à sociedade o acompanhamento dos resultados das políticas públicas no setor educacional. Portanto, em função das práticas neoliberais, os princípios gerencialistas vêm norteadando as políticas educacionais para o alcance de metas, por intermédio dos índices de eficiência, controle de desempenho e produtividade, estabelecendo *rankings*, entre escolas, com base nos resultados das avaliações externas, seja em nível nacional, como por exemplo, SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM ou por meio de avaliações estaduais ou municipais, que são criadas com o mesmo objetivo.

²⁴ Nessa direção, um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da Educação -- como direito social e como mercadoria --, dentre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203-204).

4 A METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo em tela traz o desafio investigativo de entrelaçar as políticas públicas educacionais da década de 1990, no Brasil, como também, os seus desdobramentos, e influência, para as reformas educacionais em curso, em Pernambuco, focando na formação e atuação dos gestores escolares. Então, o processo de escrita visa traduzir as marcas discursivas e em especial as “verdades” que vão se estabelecendo a partir da preocupação com a “modernização da Educação”, a “responsabilização”, a “participação”, a “descentralização”, os “resultados e metas”, e ainda, pelos discursos gerenciais de “meritocracia” “liderança”, “qualidade”, “eficiência”, “eficácia”, “produtividade”, que se assemelham aos discursos empresariais e que passaram a ser inseridos no ambiente educacional.

São os discursos que circulam no cotidiano desses gestores/as que nos interessa, pois se busca, por meio de um referencial foucaultiano, explicitar como a produção de subjetividades é construída no, e pelos discursos, de cunho neoliberal. Deste modo, Foucault (2013) nos motiva a realizar alguns questionamentos acerca dos nossos discursos pedagógicos, quando nos mostra que existe uma raridade no dizer, um descompasso entre tudo o que poderíamos anunciar, e o que efetivamente é dito socialmente. O que está em pauta na análise foucaultiana dos discursos é a articulação acerca do que pensamos, do que dizemos e do que fazemos na caracterização de um determinado período, uma vez que os acontecimentos discursivos são acontecimentos históricos.

4.1 A abordagem metodológica: AD em Foucault

Uma das questões formuladas por Michel Foucault, no Collège de France, diz respeito à “ordem” que controla os dizeres na sociedade -- a ordem dos discursos. Nessa pesquisa, entende-se que para decompor o discurso no ponto de vista foucaultiano torna-se indispensável abandonar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e trabalhar arduamente para nos desprender “[...] de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturbado, cheio de reais intenções [...]” (FISCHER, 2001, p. 198). E acrescenta alertando, que “É como se no interior de cada

discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso” (idem, p. 198).

Michel Foucault em seus escritos -- História da Loucura (1961), Nascimento da Clínica (1963), As palavras e as Coisas (1966) e a Arqueologia do Saber (1969) --, discute um novo tipo de investigação para a história das ideias ou das ciências – uma análise arqueológica dos discursos.

Destacamos aqui, o conceito de análise arqueológica, como definiu Foucault em seu livro Arqueologia do Saber (2014, p. 181):

A análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas [...] o estudo arqueológico está sempre no plural ele se exerce em uma multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios; tem seu domínio no espaço em que as unidades se justapõem, se separam, fixam suas arestas, se enfrentam, desenham entre si espaços em branco.

Desta maneira, fica perceptível o caráter da descontinuidade e ruptura, descrito. Portanto, não havia interesse algum pela linearidade, mas pela temporalidade, entendida como um movimento descontínuo e fragmentado. Na arqueologia, os discursos não devem se fechar no interior do próprio discurso, mas articular os níveis discursivos e não discursivos, dos acontecimentos. Para tanto, Michel Foucault (2004) situa sua pesquisa de forma a possibilitar inferir que as diversas formas de conhecimento humano, tais como, a arte, a literatura, a Educação, foram elaborados em um campo epistemológico comum – em uma episteme. Mas, para Foucault, o que é uma episteme? Segundo este teórico, episteme é o

[...] conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, as ciências, eventualmente a sistemas formalizados; a modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização (FOUCAULT, 2004, p 214).

Deste modo, uma episteme²⁵ não é um acontecimento isolado, mas sim, as diversas relações entre os saberes presentes em uma determinada época, no nível das regularidades discursivas. São as condições que possibilitam, através dos enunciados, dos princípios e das

²⁵ Trata-se de descrever as relações que existiram, em uma determinada época, entre os diferentes domínios do saber. A episteme, em primeiro lugar, tem uma determinação temporal e geográfica. Foucault fala de ‘episteme ocidental’, ‘episteme do renascimento’, ‘episteme clássica’, ‘episteme moderna’. Foucault em Arqueologia do saber abandona o caráter monolítico buscando definir o nível de descrição arqueológica, da episteme, a partir do conceito de formação discursiva. (CASTRO, 2009)

regras, que algo seja pensado numa dada época, entre os diferentes domínios de saberes – tais como a episteme renascentista, clássica, e moderna.

Foi no seu livro *A arqueologia do saber* (1969), que Michel Foucault desenvolveu seu conceito de discurso e prática discursiva, escrito este que é apresentado como uma metodologia complementar da sua famosa obra, *As palavras e as coisas* (1966). Em *Arqueologia do Saber* (2014), ocorre uma ressignificação dos conceitos de episteme e de dispositivo, e ambos passam a ser entendidos como práticas discursivas. Assim, para Foucault (2014, pp. 143-144),

[...] o que se chama de ‘prática discursiva’ pode agora ser precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Para Castro (2009), à medida que Foucault substitui a noção de episteme, pela de dispositivo e esta última, finalmente para prática, a análise do discurso começa a entrelaçar-se, cada vez mais, com a análise do não discursivo (prática em geral). Em decorrência disto, de acordo com Castro (2009, p. 117), “Essa mudança está sujeita, ela mesma, a modificações, posto que Foucault varia sua concepção de poder. Assim, desde um ponto de vista metodológico, é necessário abordar a questão do discurso em relação à arqueologia, a genealogia e à ética, eixos do trabalho de Foucault”.

O conceito de discurso apresenta forte ligação com a constituição do sujeito social, uma vez que o sujeito é visto como efeito desse discurso e não sua causa e origem. Nesse sentido, o discurso provoca efeitos de subjetividade, “[...] já que o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, por que através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207).

Os discursos, quando examinados em suas minúcias, denotam a fragilidade existente entre as palavras e as coisas fazendo emergir o conjunto de normas características da produção discursiva. Foucault (2009) aponta a possibilidade de compreendermos os discursos como a arte de fabricar os objetos de que estes falam. Os discursos são compostos por signos, no entanto, fazem mais do que dizer das coisas, eles inventam as coisas.

Portanto, os discursos não podem ser reduzidos à língua ou ao ato mesmo de falar, eles são mais do que isso e é nessa direção que Foucault nos impele a seguir, descrevendo e

fazendo emergir os fatos e os efeitos dos discursos. Diante disso, faz-se necessário levar em consideração o discurso a partir do próprio discurso. Em complementação ao pensamento de Foucault, Dohery (2008, p. 203) diz que “Os discursos não são apenas textos, são uma forma de poder”. É preciso então questionar a vontade de saber, pois o discurso aparece restituindo o processo histórico em que foi produzido.

Para Foucault (2014), o sujeito é múltiplo, pois de acordo com a posição de poder ocupada por ele, seu discurso apresenta maior ou menor poder de enunciação. De fato, para este filósofo, tudo é fruto de uma prática social e histórica, inscrita em determinadas relações. E o total das coisas ou seres que são objetos do discurso está submerso em relações de poder e saber. Para Foucault (2014) interessa a noção de discurso enquanto prática social. Neste sentido, para este filósofo, a partir dos discursos sociais é que há um posicionamento de pessoas. Deste modo, Foucault analisa o discurso como prática social, produzido em razão de relações de poder. Para Foucault (idem), as categorias de enunciado, arquivo, formação discursiva e prática discursiva, relacionadas à análise do discurso, são valiosas ferramentas de análise, por oferecer rastros teóricos que ajudam a explicitar os ditos, no discurso analisado.

Foucault (2014, p.143) vai chamar de discurso “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva e [...] constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. O discurso, assim entendido, passa a ideia de temporal e mutável, pois de acordo com as condições de funcionamento, os enunciados e as práticas discursivas passam por transformações.

O enunciado é a parte constitutiva do discurso que se produz e se reinventa no quadro das instituições, sendo capaz de produzir uma nova formação discursiva baseada nos princípios históricos determinados por uma determinada época, onde se compreende a localização geográfica, a condição econômica e linguística capazes de favorecer as condições para o exercício do que se deve enunciar. Compartilhar premissas discursivas é algo que se necessita, para que o enunciado tenha o poder de discurso. Segundo Fischer (2001, p. 219),

[...] os enunciados, depois de ditos, depois de instaurados numa determinada formação sofrem sempre novos usos, tornam outros, exatamente porque eles constituem e modificam as próprias relações sociais. Descrevendo, portanto, esse universo de ‘diferenças’, damos conta da formação e da transformação dos discursos, que é o objetivo principal da análise.

Nesse sentido, é por meio dos enunciados que o discurso é colocado em funcionamento. Historicamente, os atos enunciativos surgem no interior de algumas

formações discursivas e, de acordo com algum regime de verdade, são construídas e consolidadas no ato da fala, ao longo do tempo. Para Fischer (2001, p. 204), “As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas ao longo das dinâmicas de poder e saber ao longo do tempo”. Deste modo, justifica-se o conceito de formação discursiva para Foucault, quando ele situa a nossa fala enquanto determinante de regras sociais que se dão dentro do discurso. Mas, o que pode ser entendido como formação discursiva?

Para Fischer (2001, p. 203), “Se, ao demarcar uma formação discursiva, revelamos algo dos enunciados, quando descrevemos enunciados procedemos à individualização de uma formação discursiva”. Assim, a revelação da formação discursiva, também leva à revelação do enunciado.

Foucault (2014) enfatiza que a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidos correlativamente. É inegável que a definição foucaultiana de formação discursiva atenta para a correlação íntima entre enunciados. Para Castro (2009, p. 177), “as noções de formação discursiva e de enunciado reenviam uma a outra”. Entretanto, na tentativa de responder à pergunta colocada acima -- o que pode ser entendido como formação discursiva?--, foi preciso invadir um pouco mais o arcabouço teórico de Foucault, ressaltando o que ele acrescenta à formação discursiva, que para ele é

[...] um feixe de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir de sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2014, p. 88).

A formação discursiva define-se, então, como um conjunto de relações delimitadas com certa propriedade, nos enunciados. Para Foucault (2014, p. 43), a formação discursiva

[...] Pode ser considerada no caso em que se descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)

Foucault (2014) sugere pensar as formações discursivas, com base em um conjunto de regras que organizam os enunciados e as relações estabelecidas entre eles, destacando que essas regras não são fixas, nem definitivas, mas mutáveis e provisórias. Trata-se de descrever um conjunto de enunciados de forma particular, caracterizando e individualizando a coexistência desses enunciados, dispersos e heterogêneos.

Para Andrade (2013), que analisa o discurso deve considerar que as falas dos sujeitos estão posicionadas em um contexto anterior ao momento da fala, partindo do princípio de que

são muitos os enfoques enunciativos a serem considerados. O discurso da gestão democrática, no sistema de Educação, por exemplo, “[...] contém destaques enunciativos de marco legal; o enfoque dos especialistas que desenvolvem estudos sobre a temática; os elementos veiculados pela mídia como referenciais de participação popular na destinação da gestão pública; a perspectiva de gestão que figura no discurso dos gestores públicos, entre outros aspectos” (ANDRADE, 2013, p. 90).

Ao realizar a Análise do Discurso com o auxílio da concepção foucaultiana, a atenção se volta para as falas dos sujeitos, mas não como uma simples representação ou expressão de fatos ou ideias. Procura-se analisar os discursos como mecanismos que constituem, o que é dito ou expressado enquanto como prática que produz subjetividades, uma vez que, o discurso cria, ao mesmo tempo, o objeto de que fala, e o sujeito.

Esse conjunto de discursos e práticas que incidem sobre a Educação tem uma função produtiva e formam sistematicamente os objetos de que falam. Tais discursos e práticas produzem seus sujeitos, efeitos “das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 29), que a eles se dirigem e os atravessam, conduzindo suas condutas e conformando um determinado campo de possibilidades, para suas experiências.

4.2 As Escolas de Referência em Pernambuco

As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) foram criadas por intermédio da Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, com base em uma experiência de projeto-piloto que criou no Estado os Centros de Ensino Experimentais (CEE)²⁶. Os CEE são resultantes de uma parceria público-privada, firmada em 2003 junto ao Instituto de Corresponsabilidade Educacional²⁷ (ICE), empresas, e o então governo Jarbas Vasconcelos²⁸ do PSDB.

²⁶ Os Centros de Ensino Experimentais (CEE), exclusivos para o ensino médio, foram implantados no Estado de Pernambuco por meio de uma parceria com o setor privado. Em 2008, o Governador Eduardo Campos transforma esses centros em Escolas de Referência em Ensino Médio, expandindo por todo o Estado essa política.

²⁷ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. A decisão de atuar no Ensino Médio se deve, em parte, ao acaso e à vocação histórica e natural do Ginásio Pernambucano e, principalmente, à constatação da precária situação do Ensino Médio no estado e no país, e da evidente necessidade de parcerias para dar início ao processo de desenvolvimento de um novo modelo de escola para esse nível de ensino. Assim, o avanço da causa se dá com a institucionalização do novo conceito de escola e com a criação do PROCENTRO – Programa de

A iniciativa foi gerada após uma visita ao Ginásio Pernambuco pelo então presidente da Phillips na América Latina, ex-aluno do Ginásio Pernambucano Marcos Antonio Magalhães, que na época já presidia o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). Em 2003, através do Decreto nº 25.596 de 01/07/2003 foi oficializada a criação do primeiro CEE - o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambuco (CEEGP), que passou a funcionar em regime de tempo integral. Henry (2012) esclarece que o modelo de gestão do CEEGP e do Procentro foi baseado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que depois de adaptada deu origem a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).

Nos documentos produzidos para orientar a experiência do CEEGP e do Procentro, inclusive para capacitar seus gestores, a TESE é definida mais como consciência e postura do que como método de gestão. Defende a implantação do modelo CEEGP em cada nova escola, adequando-o à realidade local, e vê o processo educacional associado mais à prática diária do que as teorias. Adota como princípio fundamental a educação de qualidade como negócio da escola. Esta deve estar comprometida com resultados e com a satisfação de todos que com ela interagem: seus membros internos, seus parceiros externos e a comunidade (HENRY, 2012, p. 99).

A partir dessa iniciativa, o modelo de gestão aplicado no CCEGP ampliou-se e outros Centros Experimentais foram criados nas diferentes regiões do Estado. No entanto, em 2008, pouco tempo depois do início do governo Eduardo Campos, os CEE são transformados em Escolas de Referência, quando o ensino integral e semi-integral para o ensino médio torna-se política pública. Com isso, o então governador rompe o convênio da parceira público-privada que geria com a TESE a expansão dos centros de ensino experimentais no ensino médio pernambucano, mantendo apenas a proposta da educação em tempo integral para o ensino médio, o acompanhamento do desempenho da aprendizagem em função de resultados e o sistema de avaliação expresso em índices educacionais (HENRY, 2012).

Para a implantação desses CEE foi criado o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) que passou a articular a parceria junto a Secretaria de Educação do Estado. O primeiro CCE em funcionamento estava localizado no Recife, no antigo e tradicional Ginásio Pernambucano, que se transformou no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CCEGP).

Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – uma ação do governo do estado de Pernambuco para enfrentar os desafios do Ensino Médio.

Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>, acesso em 10 de junho, de 2017.

²⁸ Jarbas Vasconcelos, do PSDB, foi eleito e reeleito como governador de Pernambuco, respectivamente, entre 1998- 2001 e 2002-2006. Durante seu governo promoveu privatizações e firmou parcerias com o setor privado, a criação do CEE é um exemplo.

Dutra (2013) ao tratar da expansão dos CCE no Estado diz que o CCEGP subsidiou o surgimento de outros centros experimentais e destaca a criação em 2005 (DECRETO nº 28.069/2005) do segundo CCE na cidade de Bezerros e de mais 11 (onze) Centros Experimentais (DECRETO nº 28.436/2005) no mesmo ano. Em dezembro 2006, houve uma segunda expansão e foram inaugurados mais sete centros experimentais (DECRETO nº 30.070/2006), que dariam início ao seu funcionamento a partir de 2007, totalizando, assim, 20 centros experimentais em atividade.

A criação do CCEGP constituiu-se na primeira parceria público-privada na área educacional do estado de Pernambuco um convênio assinado entre o governo do estado e o Instituto de co-responsabilidade da Educação (ICE), que permitia que o referido instituto coordenasse a seleção de gestores, os componentes das equipes gestoras e professores e, ainda, identificassem onde seriam instalados os novos centros. Essa experiência permitiu a criação de 20 centros experimentais de ensino, após convênio de parceria entre o governo do estado e outras instituições, sob a coordenação do ICE. Era este o instituto que realizava, até o ano de 2007, a escolha dos municípios nos quais esses centros seriam implantados e coordenava a seleção dos gestores e futuros professores dos centros (DUTRA, 2013, p. 27).

Em 2008, quando os CEE foram denominados de EREM, a ampliação do ensino médio integral e/ou semi-integral tornou-se uma estratégia do governo para cumprimento das metas do Programa de Modernização da Gestão Educacional. De acordo com Dutra (2013), após o surgimento das unidades de EREM, foi criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional, com a função específica de cuidar dessas escolas integrais, dotadas de autonomia administrativa e financeira, responsáveis pelos Programas de Educação Integral (EREM) e pelos de Educação Profissional Escolas Técnicas Estaduais (ETE).

O tempo escolar nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, é organizado para atender aos estudantes em jornada ampliada da aprendizagem, da seguinte forma: 1) Integral – Carga horária de 45 horas-aula, semanais, em escola que funciona com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana; 2) Semi-integral – Escola que funciona com carga horária de 35 horas-aula semanais, com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

Com a extinção dos CEE e para a implantação das EREM, o Estado realizou o processo de reordenamento da rede, onde o Ensino Fundamental foi direcionado para municípios ou para escolas estaduais destinadas, apenas, à oferta do Ensino Fundamental. O ingresso dos estudantes nas EREM acontece somente no primeiro ano do Ensino Médio, pois esses estudantes cumprem uma carga horária ampliada.

Vale ressaltar, que nos antigos CEE, a função de gestor/a, como determinava a prerrogativa do programa, deveria ser ocupada por um cargo comissionado, mas sem nenhum vínculo com o serviço público estadual. A partir da criação das EREM, o cargo continua sendo ocupado por indicação, mas escolhido entre o quadro de professores/as efetivos/as da Secretaria de Educação. Atualmente, a certificação da Pró-Reitoria de gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE) passa a ser exigida, para a nomeação, que continua sendo uma indicação do Governador, para um período de 2 (dois) anos, ficando ao encargo do poder executivo a exoneração, a qualquer tempo. Ao/a gestor/a é atribuída uma gratificação para o exercício do cargo, e as escolas de referência são consideradas pela legislação em vigor, como escolas de grande porte. A equipe gestora das EREM é composta pelo diretor/a, secretário, educador de apoio, coordenação de biblioteca, podendo ser ampliado esse quadro por meio da contratação de cargos comissionados, para coordenação de laboratórios, coordenação administrativa e coordenação socioeducacional.

Os docentes que atuam nessas escolas passam por um processo seletivo interno, por meio de uma entrevista. De docentes, gestores e demais funcionários é exigido uma produtividade máxima e todos estão sujeitos a serem desligados do programa, caso não obtenham os resultados desejados pelo Estado. O cumprimento das metas de elevação dos resultados é constantemente monitorado por meio dos dados inseridos no SIEPE e do resultado das avaliações externas.

Docentes localizados nas EREM cumprem uma carga horária de 40 horas (escolas integrais) e recebem uma gratificação de 199% do valor do salário base e, nas escolas semi-integrais, esses professores cumprem uma carga horária de 32 horas semanais, com direito a gratificação de 159% do valor base do seu salário, de acordo com a Lei nº 125, de 10 de julho de 2008.

Na Lei Complementar que cria o Programa de Educação Integral, o artigo 2º, parágrafo VI, que trata das finalidades do programa está descrito: “consolidar modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (PERNAMBUCO, 2008b). Outra finalidade do Programa está relacionada à sua rápida expansão e parcerias, tanto com instituições públicas quanto privadas, de acordo com o que dita o parágrafo VIII: “viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visam a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual (PERNAMBUCO, 2008). No parágrafo II do mesmo artigo, as

EREM aparecem com a finalidade de “sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais”, desta forma, as escolas buscam enquadrar-se na política gerencial do Estado.

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação²⁹, em 2013, cinco anos após a regulamentação das EREM, a ampliação do número de escolas atendidas pelo programa se mostra significativo, como se pode conferir:

Em 2013, o Governo do Estado de Pernambuco ampliou o número de escolas atendidas pelo programa, passando a contar com 260 Escolas de Referência em Ensino Médio. Dessas unidades, 247 foram implantadas no Governo Eduardo Campos. Atualmente, 122 unidades funcionam em horário integral e 138 oferecem jornada semi-integral. Elas estão localizadas em 160 municípios pernambucanos, incluindo o Arquipélago de Fernando de Noronha. Até o fim de 2014, serão 300 unidades em regime integral e semi-integral (disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>)

Como contrapartida das escolas regulares, os EREM representam o projeto de governo e passam a ser a “referência”, no alcance das metas e no modelo de gestão por resultados. Para tanto, “a fundamentação teórico-metodológica da Política da Educação Integral de Pernambuco, desenvolvida pelas escolas, é baseada na Educação Interdimensional, filosofia defendida por Antonio Carlos Gomes da Costa” (DUTRA, 2013, p. 29). Ainda segundo este mesmo autor (idem), essa proposta foi associada a algumas premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação de Resultados (TEAR) que abordam o planejamento estratégico aplicado a essas escolas. Nesse sentido, é bom ressaltar que a Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (TEAR), divulgadora de produções científicas, espelha-se na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e nos quatro pilares da Educação contidos no Relatório Jacque Delors (aprender a conhecer, fazer, conviver, e ser). A formação continuada de docentes, gestores/as e demais profissionais que atuam nas EREM é baseada no que prega a educação interdimensional e a Tecnologia Empresarial Aplicada a Resultados (TEAR). Para Lima (apud Dutra, 2013, p. 29), “a formação permanente é um princípio inerente ao aperfeiçoamento pessoal e profissional de todos os educadores: gestor, coordenadores, professores e pessoal de apoio pedagógico e administrativo”.

Desse modo, as EREM constituem-se “modelo” de atuação, e de gestão por resultados, do Estado, exigindo de docentes, gestores e demais envolvidos com o programa, uma performatividade gerencial condizente com a elevação dos resultados. Para manter-se partícipe do grupo de “referência”, é preciso alcançar e superar a produtividade estipulada anualmente para cada escola. Caso contrário, a punição é o desligado do programa e o ônus

²⁹ Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em 18 set 2014.

financeiro, visto que este atribui uma gratificação por localização, e ainda, que se mantém atrativa, principalmente, para docentes e gestores.

4.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa apresenta um caráter eminentemente qualitativo, por oferecer ao pesquisador possibilidades de realizar um exercício político de investigação, onde é possível compreender a realidade dos sujeitos como uma construção social. Nesta pesquisa há, também, todo um contexto indicativo de dinamicidade, e por isso a sua direção qualitativa atende ao nosso objeto de estudo. Para André (2005), na área educacional, os estudos qualitativos vêm ganhando espaço, significando isto uma credibilidade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, com base positivista. Sobre a abordagem qualitativa e sua importância no contexto atual de produção de conhecimento, André (2005, p. 47) infere:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Ao tratar da metodologia da pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa, Lankshear e Knobel (2008) destacam que na investigação qualitativa o uso de instrumentos minimamente estruturados, refutáveis e padronizados, junto com abordagens estatísticas, é empregado ocasionalmente. A esta modalidade de pesquisa interessa a forma como as pessoas experimentam, como entendem, interpretam e participam, das questões de seus mundos, social e cultural. Lankshear e Knobel (2008, p. 67) defendem ainda que o contexto ganha importância nas análises das pesquisas qualitativas, que este é visto “como a soma total da dedução de significado, práticas sociais, negociações sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou idéia”.

Para definir os sujeitos e o campo de investigação da pesquisa se fez necessário adotar critérios que atendessem aos propósitos do objeto investigado. A priori, para delimitar os sujeitos da pesquisa, foi considerada a utilização dos dados referentes ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEB), do ano de 2013, que define as escolas com melhor e pior resultado, em relação às metas que são pactuadas anualmente. Os dados do IDEB são divulgados anualmente e assim se consolida o *ranking*

das escolas estaduais, pela Secretaria de Educação. No caso desta pesquisa, optamos por delimitar a nossa análise por meio das escolas de referência em ensino médio (integrais e semi-integrais). Para definir o índice do IDEPE por escola, a SEE leva em consideração os seguintes critérios:

a) média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes elaborados no Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Neste sentido, o SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB.

b) taxa de aprovação em cada uma das séries da Educação básica, oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono.

É importante ressaltar que todos os anos o resultado do IDEPE é divulgado por Gerência Regional de Educação (GRE) e por escola, gerando expectativas em relação ao cumprimento ou não das metas estabelecidas anualmente pela SEE e assinada pelo gestor/a através do termo de compromisso. São esses resultados que definem a política de bonificação e o posicionamento das “melhores” e “piores” escolas. O ano letivo de 2013 foi o primeiro a ser avaliado após a nomeação dos gestores/as que passaram pela formação do PROGEPE e, por este motivo, optamos por analisar os dados do IDEPE referentes ao mencionado ano. No entanto, a pesquisa não se amplia para a totalidade das Escolas Estaduais de Referência em Pernambuco. Deste modo, foi necessário delimitar a escolha de uma Gerência Regional de Educação (GRE) e realizar um levantamento dos índices alcançados no IDEPE, de cada escola localizada na GRE.

Em Pernambuco, as escolas estão divididas pelas 17 (dezessete) Gerências Regionais de Educação (ver figura 1), mais a Gerência Geral de Educação Profissional e a Gerência Geral do Programa de Educação Integral, sendo que, esta última sistematiza em nível estadual as ações realizadas nas escolas de referência ao se articular com demais GRE.

Figura 1 – Gerências Regionais de Educação e Regiões de Desenvolvimento



Fonte: SEE/ PE, 2008.

A Gerência Regional do Agreste Meridional, escolhida pela pesquisadora para realizar a investigação dos sujeitos de pesquisa, fica localizada na cidade de Garanhuns e atende a 56 escolas (regulares, integrais e semi-integrais), distribuídas em 12 municípios. Em 2013, eram 24 (vinte e quatro) escolas de referência em regime integral e semi-integral na GRE/ Agreste Meridional. Após analisar os dados do IDEPE 2013 definimos os dois sujeitos de pesquisa mediante o resultado das 6 (seis) melhores e piores escolas, no *ranking* do IDEPE. Quanto à metodologia que adotamos na organização da pesquisa, esta se deu em conformidade com os objetivos elencados.

O motivo pela escolha dos/as gestores/as das escolas de referência se deu pela ampla expansão das escolas em tempo integral e semi-integral, e a representatividade que veem ganhando nos últimos anos, na política educacional no Estado. Em síntese, utilizamos os seguintes critérios de escolha, dos sujeitos da pesquisa:

- 1) Escolas de referência em regime integral e semi-integral da GRE/ Agreste Meridional;
- 2) melhor e pior posição no ano letivo de 2013, no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE);

3) ocorrência de gestores que tenham interesse de participar como sujeitos da pesquisa e que estejam na gestão desde a nomeação, em janeiro de 2013.

No total, são 12 (doze) gestores/as os sujeitos da pesquisa. À luz do referencial teórico-metodológico foucaultiano, os sujeitos da pesquisa, conforme o quadro 8, são professores(as) efetivos da rede e que atualmente assumem a função de gestor/a. Para manter preservada a identidade desses/as gestores/as, as suas falas serão identificadas por um nome fictício, criado pela pesquisadora. Dos/as 12 (doze) gestores/as sujeitos de pesquisa, egressos do PROGEPE, e que foram nomeados para o cargo de gestor/a nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). Neste contexto, observamos que o tempo de experiência que eles/as possuem, na função de gestor, varia entre dois e dezessete anos, e que todos possuem Pós-graduação em alguma área de conhecimento: dois são mestres e quatro participaram anteriormente do PROGESTÃO.

Quadro 2: Sujeitos da Pesquisa

Identificação	Formação Inicial	Pós-graduação “lato sensu” ou “stricto sensu”	Tempo de experiência na Educação	Tempo de experiência na gestão	Curso específico na área de Gestão antes do PROGEPE	Sexo	Idade
Pedro	Geografia	Especialista em Geografia, Tecnologias da Educação e em Gestão Escolar e Psicopedagogia	12	7	PROGESTAO	M	40
Fernando	Letras	Especialista em Avaliação em Língua Portuguesa	18	5	-	M	37

(Continuação)

Identificação	Formação Inicial	Pós-graduação “lato sensu” ou “stricto sensu”	Tempo de experiência na Educação	Tempo de experiência na gestão	Curso específico na área de Gestão antes do PROGEPE	Sexo	Idade
Saulo	História	Especialista em Programação do Ensino da História	10	3	-	M	33
Jorge	Geografia	Especialização em Metodologia do Ensino da Geografia	5	2	-	M	29
Marta	Pedagogia	Especialização em gestão pedagógica e supervisão escolar Mestrado em Gestão em Organizações	23	17	PROGESTÃO	F	40
Renato	Geografia	Especialização no ensino da História	22	7	-	M	37
Gilberto	Matemática	Especialista no ensino de Matemática	30	10	PROGESTÃO	M	59
Maria	Letras	Especialista em no Ensino de Letras Mestrado em Educação	30	11	PROGESTÃO	F	49

(continuação)

Identificação	Formação Inicial	Pós-graduação “lato sensu” ou “stricto sensu”	Tempo de experiência na Educação	Tempo de experiência na gestão	Curso específico na área de Gestão antes do PROGEPE	Sexo	Idade
Cícero	Química	Especialista em Gestão Educacional	10	3	-	M	35
Lucia	Pedagogia	Especialista em Gestão Educacional	30	10	-	F	48
Fernanda	História	Especialista em Programação do Ensino de História	20	3	-	F	43
Nilton	Biologia	Programação do Ensino de Biologia Mestrado em Educação Ambiental	10	3	-	M	35

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2015.

A partir da definição dos sujeitos de pesquisa, a coleta dos dados foi realizada, mediante as seguintes técnicas:

- Pesquisa bibliográfica por meio de livros, produções acadêmicas em nível de pós-graduação, revistas, e meios eletrônicos científicos, relacionados ao tema do estudo;
- levantamento e análise da documentação que sedimentou os caminhos percorridos no processo de implantação do PROGEPE;

- análise do material didático dos 12 (doze) módulos, do curso de aperfeiçoamento;
- Análise das competências do gestor escolar em consonância com as dimensões propostas pela Secretaria de Educação de Pernambuco;
- Entrevistas semiestruturadas, com gestores/as.

4.4 A Coleta de Dados

Considerando a importância da análise documental, esta pesquisa inicia a coleta dos dados realizando um levantamento de documentos que marcam a implantação da gestão gerencial, na política educacional de Pernambuco, partindo do Programa Nacional de Apoio à modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE). O olhar sobre esses documentos está atento aos discursos da reforma que interpelam os sujeitos gestores/as, em direção às orientações oficiais do governo.

Quadro 3 - Documentos que Marcam a Política de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco

Documento	Caracterização	Análise
Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE/PE	Modernização da gestão pública em Pernambuco, com foco na articulação do planejamento, orçamento e gestão.	Princípios da administração gerencial do programa
Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação - PMGE/ME	Planeja a elevação dos índices da Educação estadual	Identificação das ações/metastas que elevem a gestão gerencial com foco em resultados.
Fascículos curriculares do PROGEPE	Formulação, em 12 (doze) fascículos, do currículo do PROGEPE	Identificação das competências e habilidades exigidas para a formação do gestor/a escolar, a partir do PROGEPE

(continuação)

Documento	Caracterização	Análise
Decreto 38.103 de 25 de abril de 2012	Torna públicos critérios e procedimentos para a realização do processo de seleção para a função de representante de diretor escolar e diretor adjunto, nas escolas da rede estadual	Análise dos critérios de escolha para assumir a função de gestor/a, a partir da certificação do PROGEPE
Ementas Constitucionais, Leis, Decretos, Editais e Portarias de Governo	Documentação legal que contribua com a modernização da gestão educacional em Pernambuco	Identificação nos documentos oficiais das metas e ações, para execução da política educacional, com base no gerencialismo: programas, projetos, termo de compromisso, política de bonificação, política de formação do gestor/a, etc.

Fonte: a pesquisadora, 2017.

O levantamento dos documentos que marcam a política de modernização da gestão educacional em Pernambuco foi realizado em *websites* oficiais, do governo de Pernambuco, mais especificamente, da Secretaria de Educação e de Administração e Planejamento. O material coletado é de fácil acesso e está disponível para *download*. Tais documentos correspondem à implantação do modelo gerencial em Pernambuco que, por sua vez, não está desvinculado da reforma administrativa do aparelho de estado brasileiro.

Além da coleta documental, a pesquisadora realizou, com os sujeitos da pesquisa, uma entrevista semiestruturada. Pelo número de sujeitos envolvidos na pesquisa e pela localização geográfica das escolas, foi evidenciado que aconteceram, no máximo, duas visitas em cada escola, para coleta dos dados para entrevista.

O período de coleta de dados dos documentos deu-se ao longo da investigação, já a observação e a entrevista, aconteceram entre os meses de julho e setembro de 2015, após a aprovação do comitê de ética³⁰ da Universidade Federal de Alagoas, e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nas escolas onde os/as gestores/as encontravam-se lotados/as desde a nomeação pelo governador em 2013. A média de duração de cada entrevista foi de 50 minutos e foram gravadas em áudio para posterior transcrição. Para realização das entrevistas, foi organizado um questionário semiestruturado (ver em apêndices)

³⁰ A pesquisa foi aprovada e obteve o número do CAAE 43606215.8.0000.5013.

pensado baseado nas categorias de análise. A partir dos discursos individuais dos 12 (doze) gestores/as sujeitos da pesquisa, buscou-se captar as expressões das suas vivências, no cotidiano de formação do PROGEPE, como também, suas vivências enquanto gestor/a escolar de uma Escola de Referência em ensino médio com metas definidas pelos objetivos gerenciais do governo e a partir destes.

Para Rocha et al (2004), a técnica da entrevista a partir do pensamento foucaultiano, não visa desvelar uma verdade. O discurso, nessa perspectiva, é entendido como uma produção de regimes de verdade. No entanto, como aponta o mesmo autor, é comum se pregar em nome do rigor científico, que a inferência por meio do processo de dedução seja o caminho para superar as impressões ou intuições. Nesse sentido, caberia ao pesquisador revelar a verdade oculta nos discursos. De acordo com Rocha et al (2004, p. 173),

[...] compreende-se por que a entrevista não pode ser entendida como mero instrumento de captação de um dito, como simples ferramenta que permitiria o acesso a “verdades reveladas” pelo entrevistado, como o sugerem muitos trabalhos na área. O ponto de vista que ora defendemos caminha no sentido oposto ao sustentado por essa visão “asséptica” da entrevista, vista como instrumento (naturalizado) de coleta de saberes variados. Ao contrário, o enfoque que defendemos para a entrevista representa, acima de tudo, uma opção política que fazemos diante do perfil de pesquisador que pretendemos construir e do modo como pretendemos lidar com a alteridade.

Reconhecendo a complexidade da utilização da entrevista como um dispositivo político, Rocha et al (2004) recomenda articular três momentos distintos para a sua realização, a saber: o momento da preparação da entrevista, onde produzimos uma espécie de roteiro visando conduzir uma interação entre entrevistador e entrevista, a partir dos objetivos determinados; o momento da realização da entrevista, a qual se assenta nas bases definidas pelo roteiro; e, finalmente, o momento que se segue à entrevista, momento onde o pesquisador estará em condições de finalmente decidir sobre um *corpus* sobre o qual trabalhará, a partir do conjunto de textos produzidos.

5 O PROGEPE EM PERNAMBUCO

5.1 O Programa de Modernização da Gestão Educacional em Pernambuco

Em Pernambuco, a gestão educacional, a partir de 2008, passa a ser influenciada pela implantação do Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE-ME). Esse planejamento vai gerar uma série de metas a serem cumpridas por gestores das escolas estaduais e pelas Gerências Regionais de Educação (GRE), apresentando-se como justificativa para elevar o desempenho da Educação, nas avaliações externas com destaque nacional e na avaliação do próprio Estado - o SAEPE³¹.

O PMGE- ME se insere no contexto da reforma gerencial do Estado e é uma política que induz uma atribuição dos baixos índices do desempenho das escolas, ao modelo de gestão da Educação. Para tanto, implanta-se um modelo de gestão educacional com base no novo gerencialismo e na responsabilização, onde as orientações da gestão empresarial passam a ganhar ênfase.

O PMGE-ME só foi possível de ser implantado após a mudança de foco gerada na gestão pública do Estado de Pernambuco por meio do Programa Nacional de Apoio à modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal – PNAGE³². Corroborando com a política de modernização dos Estados brasileiros e do Distrito Federal e considerando a participação do estado de Pernambuco no PNAGE, o decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006³³ regulamenta e institui o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE-PE, que emerge sob o discurso da modernização da gestão pública. O programa vigora partindo de um acordo firmado entre a União, Estado e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essa questão aparece regulamentada no art. 2º do documento supracitado:

O PNAGE-PE será executado com recursos de financiamento oriundos do Acordo de Empréstimo firmado entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MP e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, transferidos mediante Convênio de Participação no Programa, a ser firmado entre o Governo do Estado e o MP, e com os correspondentes recursos de contrapartida a cargo do Estado.

³¹ Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

³² Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=171&sec=14> . Acesso em 20 de jul 2014.

³³ Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_inferior_norma.aspx?cod=DE29289

Em Pernambuco, o programa prevê uma modernização da gestão pública, amparada no planejamento, orçamento, gestão e controle. Entre as competências do PNAGE-PE elencadas no art. 7º, destacamos a interligação existente entre este programa e a aprovação das suas ações pelo BID, organismo internacional financiador, conforme pode ser conferido a seguir:

I – elaboração e apresentação à Direção Nacional do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal/ Unidade de Coordenação do Programa/ Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - PNAGE/UCP/MP - do respectivo Projeto para análise, revisão, aprovação e encaminhamento ao BID para aprovação final;

O período de duração para execução do PNAGE, em sua fase inicial, perdurou de maio de 2006 a maio de 2011, tendo como principais componentes:

[...] o fortalecimento da capacidade de planejamento e de gestão de políticas públicas; o desenvolvimento de políticas e da capacidade de gestão de recursos humanos; a modernização de estruturas organizacionais e de processos administrativos; o fortalecimento de mecanismos de transparência administrativa e de comunicação; a modernização da gestão da informação e integração dos sistemas de tecnologias de informação; o desenvolvimento de uma cultura de promoção e implantação de mudanças institucional; por fim, apoio à cooperação em gestão” (PNAGE, 2006).

Há uma incorporação da política educacional do Estado às orientações dos organismos financeiros internacionais, onde o governo instaura uma série de programas, sendo o PNAGE - PE um deles. O objetivo seria elevar os baixos índices educacionais do estado equiparando-o a outras unidades da federação, demonstrando que esse procedimento administrativo não foge da perspectiva neoliberal de reestruturação.

De acordo com Cavalcanti (2010, p.8), pesquisadora em gestão educacional no estado, “o enlace entre política e legislação acabou sendo um meio de reconhecer os processos de onde a normatização era (ainda é) considerada decisiva para colocar em execução as políticas educacionais sob a égide da regulação estatal incorporada a organismos financeiros internacionais”.

O PNAGE-PE é lançado no ano de 2007 e passa a atuar com uma gestão que na área da Educação, estabelece metas a serem cumpridas pelos gestores de cada unidade escolar e pelas Gerências Regionais de Educação (GRE), a partir de 2008 via PMGE/ME que foi lançado no bojo do PNAGE-PE pelo governador Eduardo Campos. A incorporação de estratégias *de accountability*, ao novo modelo de gestão pública, adotado pelo governo, tem

como premissa elevar os resultados incentivando uma política de responsabilização. De acordo com o PNAGE-PE (2007),

O compromisso do Governo de Pernambuco com o desenvolvimento social equilibrado e a melhoria das condições do povo de pernambucano resultou na implantação de um novo modelo de gestão pública baseado nos resultados. Para se adequar a esse novo modelo, a Secretaria de Educação, desde 2007, vem se organizando para além da sua estrutura organizacional, preocupando-se também com os processos e os resultados da escola, tomando como matriz a implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização na Educação (PERNAMBUCO, 2012f, p.6)

Para Arruda e Nóbrega (2013), o programa focaliza a melhoria e eficiência na área da gestão, por meio de indicadores e metas. Em função das mudanças propostas pelo governo, no que se refere às políticas educacionais, foi lançado, em 2008, o Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE/PE). Com o PMGE/ME, a Educação do Estado de Pernambuco passou a estabelecer metas educacionais anuais, e por escola, tendo como foco a gestão por resultados. A novidade diz respeito à parceria³⁴ firmada com o Movimento Brasil Competitivo (MBC)³⁵, de Brasília/DF, e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) de Minas Gerais, para operacionalização do Programa, onde ambas instituições são pautadas pelo uso de ferramentas de gestão, advindas do setor privado. Nesse cenário, floresceram as parcerias entre o público e o privado tendo como imperativo a alteração da forma de gerir a Educação, por meio da inserção de práticas empresariais que conduziram à elevação dos índices educacionais no Estado.

Na ocasião do lançamento do PMGE/ME, foi divulgada a seguinte notícia, no sítio da Secretaria de Educação:

O Governo de Pernambuco avança na melhoria dos indicadores educacionais através da implantação do Projeto de Modernização da Gestão Pública já a partir de 2008. O evento de lançamento aconteceu, no dia 12 de dezembro de 2007, no centro de convenções de Olinda, com a presença de professores e gestores da rede pública. A idéia é tornar Pernambuco uma referência nacional em Educação até 2011. [...] A ação é consequência do convênio assinado em maio de 2007 entre o governador

³⁴ Somemos a essas iniciativas a parceria estabelecida entre o governo estadual com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, para assessoramento na implementação e monitoramento, na rede estadual, dos programas: Se Liga, Acelera Brasil, Alfabetizar com Sucesso e Travessia. [...] As instituições parcerias (que vendem seus serviços) são responsáveis por suprir as escolas contempladas pelos programas com materiais didáticos que possuem métodos próprios e equipes de acompanhamento dos resultados apresentados pelas escolas. O que se observa, desse modo, nesses programas, é uma preocupação com o produto/resultado, mais do que com o processo (ARRUDA; NOBREGA, 2013, p. 117).

³⁵ Iniciativa criada em 2001 pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter (presidente da Gerdau) para “contribuir expressivamente para a melhoria da competitividade das organizações privadas e da qualidade e produtividade das organizações públicas”. Disponível em: www.mbc.org.br. Acesso em 05 abr. 2017.

Eduardo Campos e o empresário Jorge Gerdau, do Movimento Brasil Competitivo, com apoio técnico do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).³⁶

De acordo com Cavalcanti (2010, p. 3), a participação do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) “consiste em montar uma rotina para estabelecer, distribuir e cobrar metas. Assim, para que as metas sejam alcançadas, se estabelece um ciclo giratório de planejamento, execução, conferência e correção através de uma rotina de controle”. Deste modo, uma vez que as metas são estabelecidas, passa a ser desenvolvido um plano de ação e um sistema de monitoramento informatizado, que coleta dados, para a implantação da política de bonificação para os/as servidores/as “vendedores”.

Com o modelo gerencialista implantado em Pernambuco, a influência do poder político empresarial atua de forma direta na condução das políticas públicas, no campo educacional. Nesse contexto, seus representantes são, em sua grande maioria, declaradamente neoliberais, e seus posicionamentos, na década de 90, momento de desmonte do Estado, são favoráveis a política privatista. Sem dúvida “o gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 82).

O PMGE/ME, a Educação do Estado de Pernambuco também passa a estabelecer metas educacionais, tendo como foco a gestão por resultados, para tanto, estabelece “parcerias” com o setor privado. Essa tendência gerencialista de gestão em Pernambuco, “[...] difere do controle tradicional e burocrático, centralizado na regulamentação, e caminha para uma forma mais flexível em relação ao processo educacional com visível centralização do interesse do sistema na melhoria dos resultados escolares (CORREIA, 2011, p. 175).

Para que o então governador Eduardo Campos pudesse implantar as ações gerencialistas no Estado, precisou solicitar, ao Banco Mundial (BM), um empréstimo de US\$ 154 milhões para o Projeto de Desenvolvimento da Educação da Gestão Pública de Pernambuco (PERA, sigla em Inglês), aprovado em 14 de abril de 2009. Naquela ocasião, o Banco Mundial (2012)³⁷ assegurou: esse recurso “apoiará o estado a melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da Educação pública e a implementar reformas na gestão de gastos públicos que resultarão a uma maior adequação no uso dos recursos públicos no setor”.

³⁶ In: <http://www.educacao.pe.gov.br/default.asp>. Acesso em 15/06/15

³⁷ Disponível em: <http://web.worldbank.org/external/default/main?pagePK=34370&piPK=34424&theSitePK=4607&menuPK=34463&contentMDK=22141927>. Acesso em 10 jun. 2017.

Rocha e Pizzi (2010) citam o documento publicado pelo Banco Mundial, “Brasil: uma parceria de resultados” (ano fiscal de 2011), para destacar a atuação do novo projeto em Pernambuco, intitulado de EDUCAR Pernambuco, e a sua forte ligação com a produção de capital humano, visto que as ações financiadas pelo BM estão concentradas em duas estratégias: (1) Construção de capital humano para aumentar as oportunidades para os mais pobres, aprimorar a qualificação e a competitividade da força de trabalho; (2) elevar a qualidade dos serviços e com a redução dos gastos, com o objetivo de expandir o acesso e a capacidade de pagamento da população, por meio da melhoria de eficiência no uso dos recursos públicos.

De acordo com o documento divulgado pelo Banco Mundial (2010), dos projetos educacionais financiados no Brasil naquele período, encontrava-se em andamento, em Pernambuco, o Gestão Multissetorial no Distrito Federal; o Pró-Gestão, no Rio de Janeiro; e o EDUCAR. O projeto EDUCAR surge em consonância com as reformas gerenciais pensadas através do PMGE/ME, com o financiamento deste projeto. Nesse período, constata-se, na Educação, a implementação de atividades técnicas, padronização dos currículos, ações de monitoramento e de avaliação por desempenho dos/as estudantes e docentes (ROCHA; PIZZI, 2010).

Quadros 4 - Componentes e Subcomponentes do Projeto EDUCAR

Componente/Subcomponente	Descrição
COMPONENTE I Melhoria da Educação Básica	Busca a superação de questões educacionais prioritárias do Estado – eficiência, equidade e melhoria do desempenho setorial, através de ações preventivas e medidas corretivas. Monitora e dissemina os resultados de avaliações de desempenho
Subcomponente 01 Programa Padrões Básicos	Adoção dos padrões básicos nas escolas estaduais de todos os níveis de ensino, através de melhorias na infraestrutura das escolas, equipamentos e disponibilidade e qualidade dos professores
Subcomponente 02 Programa de Alfabetização	Adoção dos padrões básicos nas escolas estaduais de todos os níveis de ensino, através de melhorias na infraestrutura das escolas, equipamentos e disponibilidade e qualidade dos professores.
Subcomponente 03 Programa de Correção de Fluxo	Superação da distorção idade-série no ensino fundamental e no ensino médio
Subcomponente 04 Monitoramento e Avaliação	Aperfeiçoamento e implementação da sistemática de monitoramento e avaliação, incluindo o desempenho dos alunos, visando avaliar as políticas educacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio
COMPONENTE II Aperfeiçoamento	Desenvolvimento de ações visando à melhoria da

da Gestão do Setor Público (Assistência Técnica)	gestão pública estadual, com ênfase no setor Educação
Subcomponente 01 Ações relativas à Gestão do Setor Público em geral	Fortalecimento da capacidade da gestão estadual no campo das licitações e da gestão financeira e nas ações de coordenação governamental, monitoramento e avaliação de programas, com ênfase no setor Educação.
Subcomponente 02 Ações relativas à Gestão no Setor educacional	Aplicação do planejamento estratégico setorial para a Educação e realização de estudos voltados para a melhoria da eficiência gerencial no setor educacional
Subcomponente 03 Apoio à Coordenação do Projeto	Provisão de assistência técnica, de financiamento dos custos operacionais incrementais e de bens e equipamentos demandados pela atividade de coordenação do Projeto

Fonte: Projeto EDUCAR (ROCHA; PIZZI, 2010)

Percebe-se que as ações propostas pelo Projeto EDUCAR estão atreladas ao que propõe o PMGE/ME, pois visam implementar e fortalecer o modelo de gestão gerencial com políticas de responsabilização (*accountability*), já iniciadas com o PNAGE-PE, em 2006. Em entrevista publicada no site do Banco Mundial, o então governador Eduardo Campos, ao avaliar a implantação do programa e as estratégias dirigidas pelo banco para sua execução conclui:

O governo de Pernambuco vem trabalhando para elevar os padrões de Educação pública no Estado. Para isso, aumentou os investimentos em infraestrutura e na qualificação da gestão. Este novo programa nos dará os meios necessários para levar adiante a desafiadora tarefa de oferecer Educação de qualidade às nossas crianças e aos nossos jovens. Em meio ao cenário adverso da crise financeira internacional, Pernambuco continua gerando empregos e oportunidades, e nossa população precisa estar preparada para aproveitar as oportunidades que vão surgindo³⁸.

Em Pernambuco, o governo é um grande defensor de uma gestão que atua por meio de mecanismos empresariais de gerenciamento, em que a ótica privilegiada é a de “medir para gerenciar”, o que denota, pois, uma função de Estado centrada na gerência e no controle. Circula, portanto, a cultura do gerencialismo que, como bem pontua Ball (2005, p. 544), “representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva”. Esse gerenciamento vai estimular a competição entre instituições e sujeitos, bem como, uma descentralização de responsabilidade por parte do Estado que vai dirigir aos/as gestores/as um plano de metas capaz de elevar o desempenho da Educação de Pernambuco, por meio do PMGE/ME.

³⁸ Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/noticias/bird-libera-us-154-mi-a-educacao-de-pernambuco/>. Acesso em 18 jun 2017.

A proposta do governo, no campo da Educação, vai empregar o discurso da modernização, para estabelecer um elo com o objetivo da gestão gerencial que trata de implantar o PMGE/ME. O argumento gerencialista utilizado para “modernizar”, “reformular”, “inovar” -- a gestão educacional -- carrega segundo Laval (2004, p.190), um caráter reformista, pois “quaisquer que seja a natureza e o teor de uma ‘reforma’ ou de uma ‘inovação’, é suficiente dizer que ela traduz uma ‘modernização’ da escola para que, no espírito de muitos, ela seja sinônimo de progresso, democracia, de adaptação à vida contemporânea”.

Dessa maneira, o PMGE/ME focaliza suas ações de “modernização” gerenciais na qualidade, com foco em resultados, e relaciona a melhoria dos índices educacionais do estado, mediante ações de responsabilização, fiscalizadas e compensatórias. O termo de compromisso e responsabilidade (Anexo 1) assinado pelo gestor/a escolar expressa a meta definida pela Secretaria de Educação, para cada escola, e essas metas são formuladas obedecendo aos objetivos do PMGE/ME. Este documento apresenta oito cláusulas a serem celebradas, entre a SEE e o gestor/a, como também, o modo de conduta que deve ser seguido para obtenção do alcance da meta definida para cada escola. Dentre as obrigações do gestor/a, o termo preconiza:

- cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na política educacional de Pernambuco;
- promover um ambiente de aprendizagem, na escola, e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade de Educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas no termo de compromisso e responsabilidade;
- assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino e aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE, com fidedignidade, e nos prazos estabelecidos;
- atualizar o Portal Educação em rede, gerenciando as informações nele contidas, para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

O cumprimento da meta pactuada por meio do Termo de Compromisso e Responsabilidade é aferido por intermédio do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), indicador composto pelos dados referentes à avaliação de desempenho dos (as) estudantes, em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência

e de proficiência, comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); e pelas taxas de aprovação nas séries da Educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do censo escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

O Termo de Compromisso e Responsabilidade é um contrato de gestão, que “busca o alinhamento das instituições, a partir da pactuação de metas para o alcance de objetivos organizacionais, em sintonia com os objetivos expressos no governo” (AUGUSTO; OLIVEIRA, 2011, p. 311). De acordo com esse documento, os sujeitos e instituições que alcançam os resultados estabelecidos no acordo são premiados por seu mérito; e os que fracassam são sancionados por seu insucesso.

Quadro 5 – Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGE/ME)

Ações Gerenciais	
Gestão por resultado	Avaliação
<p>*Termo de compromisso</p> <p>*Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)</p> <p>*Monitoramento</p>	<p>* Fortalecimento do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)</p> <p>* Bônus de Desempenho Educacional (BDE)</p>

Fonte: PMGE/ME, 2008.

É possível perceber a relação ambígua existente entre o Termo de Compromisso e Responsabilidade e a definição estratégica do programa (Quadro 2), uma vez que este termo anuncia princípios de inclusão e cidadania, enquanto que, o PMGE/ME define as metas que devem ser atingidas por unidade escolar, sem a participação de gestores/as, professores/as, estudantes e comunidade.

A definição da identidade estratégica do PMGE/ME busca articular o ajuste proposto pelo programa de modernização a conceitos caros para a democratização da gestão, tais como,

participação, transparência, igualdade, solidariedade, dentre outros. Discursivamente, gestão democrática e modernização parecem ser “vendidos” de forma pacífica e são aliados no alcance da meta educacional do Estado.

Quadro 6 – Definição da identidade estratégica da Secretaria de Educação para o PMGE/ME

Visão	Missão	Valores
Tornar-se referência nacional em Educação de qualidade até 2011	Assegurar, por meio de uma política de Estado, a Educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania.	Equidade, ética, compromisso, integração, solidariedade, transparência, ética, justiça social, inovação.

Fonte: PMGE/ME, 2008.

A partir de uma concepção pautada no novo gerencialismo, proveniente da esfera privada, concebe-se que para alcançar o sucesso e a qualidade do ensino seria necessário focar a gestão escolar nos seus resultados, por meio de indicadores de desempenho, além de recorrer a estratégias de responsabilização dos gestores e docentes pelos resultados. A gestão do sistema de ensino orientada para resultados tem sido referenciada como promotora da eficiência e da eficácia pública, sendo defendida como uma forma de melhorar os resultados obtidos com as ações do Estado, no caso, com o PMGE/ME.

Conforme Cabral Neto (2009, p. 196),

O argumento fundante desse movimento de modernização da gestão no setor público, no país, põe em relevo a necessidade de modernizar a gestão educacional em todas as suas instâncias, abarcando os níveis macro (ministérios), intermediário (secretarias estaduais e municipais de Educação) e micro (escola) dos sistemas de ensino.

Buscando obter resultados que tornem o Estado “uma referência nacional em Educação de qualidade até 2011”, tal pretensiosa meta gerou uma série de ações que, referenciada pela política de avaliação do MEC, encaminhou o estado a desenvolver o seu

próprio sistema de avaliação e, conseqüentemente, a implementar quatro condições básicas, para a consolidação de uma política de responsabilização:

1. Objetivos educacionais e metas por escola (IDEPE)
2. Sistema próprio de avaliação (SAEPE)
3. Sistema de bonificação por resultado para escolas que alcançam as metas estabelecidas (BDE)
4. Sistema de Monitoramento de indicadores de processos e resultados

Diante disso, os esforços da SEE são direcionados para fortalecer a política de responsabilização, por meio do sistema de avaliação, monitoramento e bonificação, que estabelece metas diferenciadas para cada escola, em um processo que envolve a mobilização, principalmente, dos/as gestores/as que são os sujeitos que pactuam, por intermédio do Termo de Compromisso e Responsabilidade, o cumprimento das metas.

Quadro 7 – Gestão Educacional em Pernambuco: programas, parcerias e ações para formação do gestor/a

Ano	Programa	Objetivos	Parcerias
2008	Programa de modernização da Gestão Educação – Metas para Educação (PMGE/ME)	- Promover a gestão por resultados - Elevar o índice de desenvolvimento da Educação básica	- Movimento Brasil Competitivo (MBC) - Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial (INDG)
2008	Implantação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)	- Bonificar os profissionais da Educação que atingem as metas estipuladas anualmente pela SE	
2012	Política de formação do Gestor Escolar: O PROGEPE	- formar e certificar os gestores escolares para atuarem nas escolas da rede estadual	- Universidade de Pernambuco (UPE)

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

Ressaltamos que, nestes moldes, o método de trabalho das instituições pauta-se no uso de ferramentas de gestão, advindas do setor privado, onde a busca por resultados é a sua principal bandeira. Essa estreita relação entre o público e o privado gerou um conjunto de programas e projetos executados pela SEE, envolvendo uma série de ações que atingiram diretamente a gestão escolar, o currículo, a avaliação de estudantes, a formação de docentes, a formação de gestores e técnicos, dentre outros³⁹.

5.1.2 As metas do IDEPE

Em Pernambuco, a partir do PMGE/ME, surge um sistema semelhante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)⁴⁰, composto pela proficiência dos/as estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, aferido anualmente pelo próprio sistema de avaliação do Estado, chamado de SAEPE⁴¹ (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco). O resultado do IDEPE é alcançado pelas notas do SAEPE e pelas taxas de aprovação medidas pelo censo escolar, assim, o resultado do IDEPE é obtido de forma muito semelhante à utilizada pelo IDEB. A meta do IDEPE, de cada escola, é estabelecida anualmente e consta no termo de compromisso assinado por gestores/as a cada início de ano letivo.

O Governo Federal, ao estabelecer metas para os sistemas de ensino estadual e municipal e para suas escolas, inicia uma fase onde a utilização de testes e avaliações externas padronizadas, em larga escala, e passa a quantificar os resultados das escolas como condição para “medir” o seu desempenho. Para materializar os mecanismos de quantificação de resultados, o Ministério da Educação cria, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

³⁹ Entre esses projetos e programas destaca-se: o Programa de Modernização da Gestão Educação – Metas para Educação (PMGE/ME); O Pacto pela Educação; Programa de Formação de conselheiros Escolares (PROCEPE); Programa Ganhe o Mundo; Programa Professor Conectado; Programa Minha escola uma Excelente Escola; Programa Professor Autor; Projeto Bandas e Fanfarras; Programa de Correção de Fluxo; Programa de Formação do Gestor Escolar (PROGEPE) entre outros. O total de programas e projetos pode ser acessado no site: www.educacao.pe.pe.bov.br.

⁴⁰ O IDEPE tem o sistema de monitoramento administrado pela empresa mineira AUGE, especializada em desenvolver e oferecer serviços baseadas em TI (Tecnologia da Informação) para a gestão do serviço público e privado. A AUGE atua em mais 26 Estados, em Pernambuco a AUGE desenvolveu e administra o portal SIEPE, onde as informações sobre o monitoramento do currículo, da presença de estudantes e docentes, aprovação, reprovação, estrutura física, caderneta eletrônica e demais aspectos da gestão são disponibilizados para gestores educacionais em seus respectivos níveis de gerência, desde o secretário de Educação ao gestor escolar, técnicos e docentes que diariamente “alimentam” o sistema.

⁴¹ O SAEPE abrange a avaliação educacional da rede estadual e municipal de Educação em Pernambuco.

Deste modo, o IDEB passa a ser o indicador dos resultados da educação brasileira, e o Governo Federal passa a implantar um sistema de responsabilização, no qual são estabelecidas metas, para cada escola, para cada sistema de ensino e unidade da federação do país, até 2021. A tabela que segue (Tabela 2) apresenta um exemplo das metas estabelecidas pelo MEC, para o sistema estadual de ensino de Pernambuco.

Tabela 1 – Metas projetadas pelo MEC para a rede estadual de Pernambuco

NÚMEROS DO IDEB					
NÍVEIS DE ENSINO	REFERÊNCIA		META		
	IDEB 2005		IDEB 2021		
	BR	PE	BR	PE MEC	PE SE
	EF- ANOS FINAIS	3,5	2,4	5,5	4,5
ENSINO MÉDIO	3,5	2,7	5,5	4,5	6,0

Fonte: INEP/MEC, 2012.

Em face desse contexto, surge, em Pernambuco, a justificativa para as medidas de adoção do PMGE/ME, tendo como base os argumentos que ressaltam a baixa produtividade das escolas pernambucanas, no sistema de avaliação nacional – o IDEB, chegando a ter o pior resultado do país no ano de 2005.

O resultado do desempenho das escolas estaduais de Pernambuco no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2005 demonstra a baixa qualidade do ensino no Estado, sobretudo, a modalidade 5ª a 8ª série, que apontou a pior média do país (2,4). Diante desse quadro, o governo Eduardo Campos está implantando o Programa de Modernização para a Educação [...]. (PERNAMBUCO, 2008c, p. 8).

Tendo como base a definição das metas do MEC, direcionadas ao Estado de Pernambuco, com a elaboração do PMGE/PE, a Secretaria de Educação redefine e eleva suas metas (Ver tabela 3) a fim de atingir, por meio das ações de monitoramento e avaliação do PMGE/ME, um melhor desempenho.

Tabela 2 - Metas para Educação Básica em Pernambuco

IDEB observado					Metas projetadas								
	IDEB observado				Metas projetadas								
Fases do ensino	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Anos iniciais do EF	3.1	3.5	3.9	4.2	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	
Anos finais do EF	2.4	2.5	3.0	3.3	2.4	2.6	2.8	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	

Fonte: PMGE/ME, 2008.

O SAEPE é o sistema de avaliação estadual que teve sua primeira avaliação realizada no ano 2000, e a segunda edição, em 2005. Com as mudanças na organização e planejamento da Educação do Estado, o SAEPE a partir de 2008, ganha maior visibilidade, e passa a ser aplicado anualmente. O SAEPE constitui uma avaliação externa, padronizada e censitária que permite aferir o desempenho dos estudantes, em Língua Portuguesa e Matemática.

No contexto da política implantada via PMGE/ME, os principais objetivos⁴² do SAEPE são:

- Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade.

⁴² Disponível em:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>

- Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário.
- Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.
- Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo, com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.
- Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE.

Entre os objetivos do SAEPE acima citados, os dois últimos apresentam forte relação com a política de bonificação por desempenho, entendida como uma estratégia de controle governamental, para o alcance das metas estabelecidas ano a ano para escola. A avaliação externa do SAEPE é aplicada anualmente nos 4º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

O modelo de gestão para resultado, aplicada à Educação da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, demanda a definição de responsabilidades e o cumprimento das atribuições por cada uma das partes envolvidas: Secretaria de Educação (SEE); Gerência Regional de Educação (GRE) e escola, “[...] resultando em um sistema de gestão de responsabilização educacional pautado por características como a flexibilidade, a descentralização e pela participação dos atores educacionais” (PERNAMBUCO, 2012f, p. 6). Neste sentido, Hypolito (2010), ao discutir as características atuais do que chama de modelo gerencialista, destaca os princípios norteadores dessa perspectiva, a saber: a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privadas, o quase mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais que permeiam a gestão escolar com base nos resultados.

Com o modelo de gestão educacional implantado em Pernambuco, as metas anuais definidas pelo IDEPE e avaliadas pelo SAEPE passaram a ser monitoradas pelo governo para que a política de bonificação fosse instituída, “castigando” ou “premiando”, gestores, docentes e demais profissionais da Educação.

5.1.3 A Política de Bonificação

O Bônus de Desempenho Educacional⁴³ (BDE) foi instituído pelo governo estadual de Pernambuco, por intermédio das leis 13.486 de 01, de julho de 2008; 13.696, de 18 de dezembro, de 2008, e do decreto nº 32.300, de 08 de setembro, de 2008. O BDE é destinado aos profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas pelo SE, no início de cada ano letivo, onde através da assinatura do termo de compromisso pelo/a gestor/a essas metas são conhecidas pela escola, uma vez que não participam da sua definição. A partir daí, o cumprimento das metas estabelecidas pela escola vai determinar os/as docentes e profissionais da Educação considerados merecedores ou não da bonificação. Tal bonificação é uma premiação por resultados, para docentes, gestores, coordenadores/as, técnicos/as e demais profissionais da Educação.

O BDE é concedido anualmente para os profissionais da Educação lotados há mais de 6 (seis) meses, nas escolas que atingirem no mínimo 50% (cinquenta por cento) das metas estabelecidas no início do ano entre o/a gestor/a e a Secretaria de Educação. O valor pago para os funcionários da Educação representa o percentual de cumprimento da meta, sendo, pois, proporcional ao seu desempenho. Nesse contexto, a escola que conseguir 50% (cinquenta por cento da meta) receberá metade do bônus, a partir daí, será considerado o intervalo de 10% (dez por cento) até atingir 100% (cem por cento) da meta. O bônus de desempenho educacional é coletivo. Todos os funcionários lotados e em exercício na escola têm direito a bonificação que também é proporcional ao cumprimento da meta e ao tempo de permanência do servidor na escola.

O BDE é utilizado como um mecanismo de controle dentro dos moldes neoliberais, criando um evidente aspecto competitivo e meritocrático entre as escolas, gestores/as e docentes. É uma forma tipicamente empresarial, inserida na educação pública, que passa a considerar o resultado, independentemente da heterogeneidade das escolas estaduais, com base em premiações e disputas, como forma de alavancar os resultados esperados. Utiliza-se, desta forma, o trabalho performativo dos gestores, docentes e demais trabalhadores da Educação, como estratégia para medir a *performance* do ensino, da rede estadual. Segundo Ball (2005), na cultura da performatividade, o desempenho de sujeitos e organizações serve de

⁴³ O BDE é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades da rede pública estadual de ensino, baseado em metas objetivas a serem alcançadas pela escola (disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf, acesso em 17/07/2016).

parâmetros de produtividade ou de resultados, bem como, de instrumento para promoção ou inspeção.

Foi nesse contexto que a consolidação de uma política de responsabilização de Responsabilização (*accountability*) foi implantada, com quatro condições simultâneas, para que sua existência passe a fazer parte do sistema de ensino, em Pernambuco: a) Objetivos educacionais e metas por escola; b) sistema próprio de avaliação; c) sistema de bonificação para as escolas que alcançarem as metas; d) sistema de monitoramento (PERNAMBUCO, 2012a).

Diante dessas medidas, o papel desempenhado pelo/a gestor/a escolar assume cada vez mais evidência. Assim, como o próprio documento atesta, “[...] a SEE entende que a definição de competências para o exercício das funções de diretor e diretor adjunto são diferenciadas daquelas que um professor deve demonstrar, evidenciando-se como fundamental, bem como a compreensão dessas competências e parâmetros de desempenhos” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 7).

5.1.4 O Sistema de Monitoramento

O PMGE/ME tem um modelo gerencial de gestão educacional, com resultados quantificáveis, via sistema de avaliação. No entanto, o ponto forte do PMGE/ME é o sistema de monitoramento, implantado na rede estadual de Educação. Sua função é aferir o desenvolvimento das metas estabelecidas para cada unidade de ensino, em consonância com os resultados obtidos.

O Sistema de Monitoramento da Gestão Escolar é composto por uma equipe técnica e um sistema informatizado. Para realização do trabalho técnico, a SE contratou, por meio de uma seleção simplificada, publicada através do decreto nº 32.083, de 11 de julho de 2008, 1.488 técnicos em gestão educacional e posteriormente através da portaria conjunta nº 104, de 11/08/2008, a Secretaria de Administração e a Secretaria de Educação realizou concurso público, para a mesma função, quando foram nomeados 1.662 técnicos efetivos -- início de 2010 --, para implantar o sistema de monitoramento nas escolas estaduais (PERNAMBUCO, 2012b).

O monitoramento implantado junto com o PMGE/ME prevê, na Educação, um conjunto de atividades gerenciais, conforme cita o documento:

O sistema permite: o registro, a consolidação, a medição e a análise das informações referentes à frequência dos alunos e dos professores; as aulas previstas e as efetivamente ministradas; o desenvolvimento do currículo; a causa das faltas e das ausências; e a idade e a série em que os alunos estão matriculados. O monitoramento ocorre periodicamente e tem o propósito de assegurar o cumprimento dos objetivos da política educacional e alcançar as metas estabelecidas no termo de compromisso de cada unidade escolar (PERNAMBUCO, 2008c, p. 10, grifos nossos).

Com o PMGE/ME, o monitoramento acontece de forma periódica e sistemática e o seu objetivo é garantir que as metas⁴⁴ estabelecidas no termo de compromisso assinado pelos gestores de cada unidade escolar e pela SEE sejam cumpridas. Cabe ainda ser dito que, a partir da implantação do PMGE/ME, o monitoramento informatizado é realizado pelos técnicos educacionais⁴⁵, que hierarquicamente são organizados da seguinte forma: nas escolas, técnicos/as educacionais, habilitados em Pedagogia; nas Gerências Regionais de Educação e na Secretaria executiva de Gestão Escolar, além do Gestor de Monitoramento, sem exigência de formação pedagógica, que acompanha as ações de monitoramento, em toda rede de ensino (PERNAMBUCO, 2008c).

Os processos de globalização a que mundialmente estamos sujeitos, vêm provocando mudanças na forma de conduta dos sujeitos, visto que, como afirma Costa (2009, p. 62), “neste momento, à distância de um *click* de um qualquer monitor, somos informados, induzidos, impressionados pelos mais recentes dados, alterações, orientações, sucessos e, não raras as vezes, soluções miraculosas para os mais diversos problemas do dia-a-dia”. Paulatinamente, como consequência do processo de reestruturação produtiva, as reformas da Educação pontuaram e pontuam para um mundo assentado em constantes inovações tecnológicas. Para Castells (1999), estamos diante de uma sociedade informacional, onde o processamento e a transmissão de informação tornam-se imprescindíveis fontes de produtividade e de poder.

Nessa conjuntura, nas escolas, o técnico educacional realiza o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, para que as metas estabelecidas no termo de compromisso e do plano de ação⁴⁶ de cada escola sejam cumpridas. Em seguida, o técnico responsável pela unidade escolar encaminha para as Gerências Regionais de Educação (GRE)⁴⁷ as suas planilhas diárias. Nas GRE, as informações de cada unidade de ensino são

⁴⁴ A Meta da escola é utilizada para o cálculo do BDE (Bônus de desempenho educacional).

⁴⁵ A função técnica passa a ser criada a partir de concurso público.

⁴⁶ Essa é uma medida incorporada da gestão empresarial.

⁴⁷ A Rede Estadual de Educação de Pernambuco está dividida em 17 Regências Regionais de Educação.

consolidadas em um relatórios mensais, feitos pelo/a técnico/a responsável. (PERNAMBUCO, 2008c)

Quadro 8 – Indicadores e Sistema de Monitoramento da Rede Estadual De Pernambuco

SAEPE e FLUXO = IDEPE Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco	Termo de compromisso/ escola a GRE METAS DE MELHORIA DO IDEPE POR NÍVEL DE ENSINO
MONITORAMENTO DOS INDICADORES DE PROCESSO	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Frequência dos estudantes 2. Frequência dos professores 3. Estudantes abaixo da média 4. Aulas previstas x aulas dadas 5. Distorção idade série 6. Estudantes não-alfabetizados 	
BDE – bônus de desempenho educacional	
Incentivo financeiro proporcional a partir de 50% do cumprimento da meta e mínimo de permanência de 06 meses	
Leis 13.486/2008; 13. 696/2008 e o decreto nº 32. 300/2008	
SAEPE X FLUXO = IDEPE	
RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL	

Fonte: PERNAMBUCO, 2012a.

De posse dos dados mensais das GRE, os técnicos da Secretaria Executiva de Gestão da Rede (SEGE) monitoram a execução do termo de compromisso e do plano de ação das unidades escolares pertencentes a cada Regional, analisando mensalmente os resultados consolidados e acompanhando a execução das metas, por GRE, e conseqüentemente, por

escola. A SEGE também tem a responsabilidade de informar ao gestor de monitoramento⁴⁸ o resultado das análises das GRE, apontando as conformidades e divergências das escolas, na execução do plano de ação e também, o termo de compromisso (PERNAMBUCO, 2008c).

Em 2011, foi implantado o Sistema de Informações da Educação em Pernambuco (SIEPE), elaborado com o objetivo de disponibilizar e gerenciar os dados coletados das GRE, das escolas, dos alunos e docentes. Esse sistema de gerenciamento de dados gerou o projeto Portal Educação em Rede, que é lançado como sendo um ambiente colaborativo, mas que, na prática, representa mais controle do trabalho de gestores/as e docentes, inclusive, com a implantação do diário de classe eletrônico. Na prática, este projeto consiste em mais um instrumento de monitoramento do trabalho docente, como pode ser confirmado por meio de documento deste projeto:

O Projeto Educação em Rede tem por objetivo oferecer às escolas ou rede de escolas, um ambiente na web que contempla um sistema de gestão escolar totalmente integrado com um ambiente colaborativo. O sistema de gestão escolar viabiliza uma análise dos dados administrativos e acadêmicos, de forma ágil e totalmente segura. O ambiente colaborativo possibilita a criação e a publicação de sites, notícias, comunicados, além da interação através de webmail. Toda essa estrutura expande e agiliza a comunicação e a participação de toda a comunidade escolar (PORTAL SIEPE, disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>).

O governo adota o sistema de monitoramento como uma ação indispensável para o cumprimento das metas estabelecidas, para elevar os seus resultados. Percebe-se que através das ações de monitoramento e avaliação com vista à melhoria dos índices, gestores/as e docentes são submetidos aos mecanismos de controle, cada vez mais informatizados, que visam dirigir, por meio de discursos, documentos e normatizações, a conduta desses profissionais para uma maior adesão às orientações propostas pelo modelo de gestão gerencial, adotado via PMGE/ME, pelo Estado.

5.2 Surgimento do PROGEPE

Partindo do princípio que o contexto político-administrativo brasileiro possibilita uma enorme diversidade de formações⁴⁹ e seleção dos sujeitos que ocuparão o cargo do/a gestor/a em que cada município e estado da federação, Pernambuco, com o Programa de Formação de

⁴⁸ Coordena as ações de monitoramento na rede estadual de ensino.

⁴⁹ Ver: “Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares” – Estudo realizado pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado – CEDHAP – sob encomenda da Fundação Victor Civita. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/selecao-capacitacao-diretores-relatorio-final.pdf>.

Gestor Escolar (PROGEPE)⁵⁰, passa a utilizar de critérios técnicos e de certificação, associados a um parâmetro de desempenho previamente estabelecido, para definir os gestores/as das escolas estaduais mais indicados para atuar na política educacional em vigor, por entender que: “A definição de parâmetros de desempenho, também denominado de padrões de desempenho, possibilita a sua utilização na orientação da formação inicial dos diretores, na formação e capacitação continuada e em serviço, no norteamento dos trabalhos dos diretores escolares e na avaliação de desempenho” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 22).

Em 2012, o então governador de Pernambuco, Eduardo Campos, revoga os decretos de nº 24. 238 de abril de 2002 e o de nº 27. 928⁵¹ de 17 de maio de 2005, que regulamentavam a forma de escolha dos gestores escolares e resolve, por meio do decreto Nº 38.103, de 25 de abril de 2012, tornar público os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção, para a função de representante de diretor escolar e diretor adjunto⁵², nas escolas da rede estadual.

Dentre os critérios para eleição desses gestores, passa a ser exigida a participação dos candidatos no PROGEPE, curso que se configura como uma proposta de formação continuada para os/as gestores/as das escolas estaduais e que corrobora diretamente com os objetivos da atual política de gestão educacional haja vista que uma das finalidades do PROGEPE é desenvolver “[...] ações diagnósticas, formativas e avaliativas com o objetivo de contribuir na formação de lideranças sistêmicas capazes de atuar no conjunto da escola, assegurando que cada estudante atinja o seu potencial e cada escola se transforme em uma excelente escola” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 1). Para Cervi (2013), a formação continuada passa a ser um meio conveniente de modificar os comportamentos na produção de indivíduos, tanto para o Estado, como para as corporações. A intenção é racionalizar os custos e obter o máximo de resultados, via atuação eficiente dos gestores escolares. Serve também para disseminar discursos homogeneizantes e quebrar resistências aos novos modelos de gestão.

O curso de aperfeiçoamento do PROGEPE foi desenvolvido em parceria com a Universidade de Pernambuco e foi dividido em três etapas: curso de aperfeiçoamento, curso de especialização, e curso de mestrado, cujas duas últimas etapas ainda estão em andamento. A primeira etapa foi concluída entre os meses de julho e setembro, de 2012, como forma

⁵⁰ Além do curso de aperfeiçoamento para gestores, o mesmo decreto institui o PROTEPE (Programa de Aperfeiçoamento para Técnicos Educacionais de Pernambuco). No entanto, fica revogada a participação dos técnicos na seleção para ocupar a função de diretor escolar e diretor adjunto.

⁵¹ Decreto nº 27.928, de 17 de maio de 2005 - Regulamenta o processo para provimento na função de representação (através de eleição) de diretor junto às escolas públicas estaduais, e dá outras providências;

⁵² O diretor adjunto foi escolhido pelo diretor nomeado, desde que tenha a certificação do PROGEPE.

determinante para a participação dos candidatos, na seleção de gestores/as escolares da rede estadual de Educação. Para atender aos objetivos da pesquisa, analisamos a primeira etapa do PROGEPE – o curso de aperfeiçoamento.

A formação continuada para o gestor/a está descrita na etapa seletiva e formativa, onde existem duas, das suas 3 (três) etapas, que o candidato a função de gestor/a das Escolas de Referência precisa cumprir:

- Etapa seletiva -- seleção do candidato do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, e certificação, em conhecimentos sobre gestão, com a finalidade de identificar um conjunto de competências profissionais, relacionadas à gestão escolar;
- etapa consultiva – legitimação dos candidatos, pela comunidade escolar, para a formação de uma lista tríplice, onde o governador designa o gestor/a, para a função;
- etapa formativa – formação continuada, mediante a oferta de curso de especialização e de mestrado profissional, com o objetivo de promover aos gestores/as o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos em gestão, monitoramento e avaliação educacional.

Concluída a primeira etapa do PROGEPE, a validação do desempenho dos candidatos aconteceu por meio de uma prova de certificação de competências. Os procedimentos e recomendações necessários à realização da prova foram publicados em Diário Oficial pela da portaria n° 6436, de 15 de outubro de 2012, que resolve:

I - Tornar público os procedimentos e recomendações necessários à realização da Avaliação em Conhecimentos em Gestão Escolar para Certificação no âmbito do Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE, como condição para o exercício das funções de representação de Diretor Escolar e Diretor Adjunto das escolas públicas estaduais [...] (PERNAMBUCO, 2012c).

As escolas participantes da etapa consultiva⁵³ (eleição), pela comunidade escolar⁵⁴, formaram uma lista tríplice, apresentada ao governador para posterior nomeação. De acordo com Dourado (2001, p. 83), em pesquisa concluída na década de 90, foi detectado que as

⁵³ No art. 13, do decreto n. 38.103, de 25 de abril de 2012, versa sobre as condições para participação dessa etapa:

I – ter concluído o curso de aperfeiçoamento em Gestão Educacional, com carga horária de 180h/a;
 II- ter frequência mínima de 80% (oitenta por cento) no curso de aperfeiçoamento em Gestão Educacional;
 III – ter sido aprovado na certificação, com nota igual ou superior a 7 (sete);
 IV – estar em exercício, prioritariamente, na escola para qual pretende candidatar-se na data de inscrição da etapa consultiva à comunidade escolar; e
 V – apresentar um plano de Gestão Escolar, para o período referente ao mandato pretendido, à comunidade escolar, devidamente, protocolado, pautado nos indicadores de resultados: IDEB, IDEPE e SAEPE.

⁵⁴ Entende neste decreto por comunidade escolar, o conjunto formado pelos estudantes matriculados na escola, com frequência comprovada, seus pais ou responsáveis, docentes e demais servidores integrantes na Educação em efetivo exercício.

propostas mais comuns de gestão das escolas públicas, no Brasil, nos anos posteriores à democratização do país foram: “1) Diretor indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; e 5) eleição direta para gestor”.

A atual conjuntura brasileira não nos permite dizer que houve mudanças bruscas em relação ao critério de escolha dos gestores das escolas públicas. Em Pernambuco, da escolha direta para diretor, passamos para a escolha por meio de uma lista tríplex, ou simplesmente, por intermédio da indicação política, pelo poder executivo do Estado. Sobre a indicação por meio da lista tríplex, Dourado (2001, p. 84) diz:

A indicação por meio de listas, tríplexes ou sêxtuplas, consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes, cabendo ao executivo ou a seu representante nomear o diretor dentre os nomes destacados. Tal modalidade recebe o crivo da comunidade escolar no início do processo, perdendo o controle do mesmo à medida que cabe ao executivo deliberar sobre a indicação do diretor escolar. Nesse caso, a comunidade é chamada para legitimar as ações autocráticas dos poderes públicos sob a égide do discurso de participação/democratização das relações escolares.

Mesmo diante dos discursos democráticos de escolha do gestor, um grande número de escolas foi isento de participar desta etapa, sendo eleitas, apenas, por meio da etapa consultiva do PROGEPE, tendo como único critério de escolha a aprovação na certificação do PROGEPE, e a indicação do governador. No artigo 3º, do mencionado decreto, esta questão fica explicitada:

Art. 3º Será efetivada, mediante designação do Governador do Estado, entre os candidatos certificados na avaliação de conhecimento em gestão educacional, a indicação para a função de diretor das seguintes escolas:

- I – com até 200 (duzentos) estudantes;
- II – com atendimento exclusivo aos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- III – indígenas;
- IV – técnicas;
- V – de referência – Programa de Educação Integral;
- VI – conveniadas;
- VII – com pedagogia de alternância;
- VIII – compartilhadas sob a forma de coabitação, estadual e municipal;
- IX – Centro de Reabilitação e Educação Especial;
- X – Centro de exames supletivos;
- XI – Centro de Educação Infantil;
- XII – em funcionamento nas unidades prisionais; e
- XIII – em processo de municipalização e extinção (PERNAMBUCO, 2012).

O processo de escolha por meio da eleição não ocorreu na maioria das escolas da rede estadual, centralizando, ainda mais, com a decisão de escolher os/as diretores/as, para o governo. A indicação política para o cargo de gestor configura uma prática que se aproxima das usuais formas de clientelismo, em que os “cargos de confiança” permitem transformar a escola em uma arena de disputa de poder, articulando o poder político local --indicações de prefeitos e deputados --, ao governo do Estado.

A obrigatoriedade da participação dos/as interessados/as em permanecer na gestão, ou no caso de novos/as diretores/as, encaminhou mais de 6 (seis) mil inscrições no PROGEPE, tendo uma adesão significativa, entre diretores/as e professores/as efetivos, em todo o Estado de Pernambuco. Os critérios do governo para participar do processo e concorrer à função de diretor/a estão descritas no art. 10:

I – ser integrante da carreira do Magistério Público Estadual, com 5 (cinco) anos de experiência comprovada no Sistema de Ensino Público ou em Instituição de Ensino Particular;

II – ter cumprido 3 (três) anos de estágio probatório;

III – possuir formação para o magistério, com licenciatura plena em qualquer área de atuação da Educação básica;

IV – estar em exercício, prioritariamente, na escola para qual pretende exercer a função de representação de diretor escolar;

V – não ter sofrido sanção em virtude de processo administrativo disciplinar nos 3 (três) últimos anos anteriores a data do pleito;

VI – não ter condenação em processo criminal, cuja sentença tenha sido transitada em julgado; e

VII – estar adimplente com as prestações de contas relacionadas com os recursos financeiros repassados pela Secretaria de Educação e pelo MEC/FNDE. (PERNAMBUCO, 2012)

O currículo do curso de aperfeiçoamento do PROGEPE foi desenvolvido em 12 módulos, contabilizando uma carga horária de 180 h/a, sendo 96 horas presenciais, obrigatoriamente aos sábados, e 84 horas à distância. As atividades virtuais foram desenvolvidas no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), a partir de um *login* e senha, gerados por cada aluno cadastrado no sistema. As inscrições para o processo seletivo foram realizadas exclusivamente pela internet, no endereço eletrônico da Secretaria de Educação do Estado.

Os 12 (doze) módulos presenciais foram aplicados por docentes do quadro efetivo da Universidade de Pernambuco (UPE) e por docentes contratados, a partir de uma seleção simplificada, realizada pela instituição. O material didático do PROGEPE não foi

desenvolvido com a universidade de Pernambuco, e a sua elaboração foi realizada por técnicos e consultores da Secretaria de Educação – os conteudistas --, assim como foram intitulados na apresentação de cada autoria dos cadernos do PROGEPE. Esses autores são em sua maioria consultores de renome na área da Administração de Empresas e com pouca experiência em trabalhos educacionais. A organização geral do currículo do PROGEPE foi coordenada por Regina de Fátima Migliori, consultora da UNESCO, com histórico de desenvolvimento de outras orientações, no Estado de Pernambuco. As aulas presenciais aconteceram em 39 (trinta e nove) polos espalhados pelo Estado, funcionando nos campus da Universidade de Pernambuco ou em escolas da rede estadual. Quanto às atividades à distância, foram desenvolvidas através de tutorias no ambiente virtual SIEPE, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado.

O PROGEPE traduz uma política de formação continuada para professores que pretendem ocupar a função de gestor escolar, no estado. É uma formação específica, visto que o programa é uma das ações que integra a atual política educacional do estado que tem foco na gestão por resultados.

Para Cervi (2013), na chamada sociedade do controle, as formações continuadas, os projetos e os programas fazem parte do funcionamento de uma maquinaria – a escola – e passam a criar uma necessidade de aperfeiçoamento contínuo, condição favorável para deixar as pessoas preparadas para “o que der e vier”. Nessa sociedade, há continuamente o consumo de tais cursos, pela necessidade constante de formação inicial, autoformação, formação contínua, formação em serviço, e a distância.

Nesse sentido, o PROGEPE surge como uma possibilidade de atualização para os gestores em exercício e para os docentes que desejam ocupar uma vaga na gestão escolar nas escolas estaduais de Pernambuco, ressaltando que o processo seletivo inclui as seguintes etapas: a) inscrição; b) conclusão do curso de aperfeiçoamento; c) aprovação na avaliação de certificação em gestão escolar; d) processo consultivo⁵⁵ e) designação do governador⁵⁶.

⁵⁵ A maioria das escolas estaduais não passou pela etapa consultiva, tendo em vista o que está posto do no decreto nº 38.103 de 25 de abril de 2012, o art 3º que diz: será efetivada, mediante designação do governador do Estado, entre os candidatos certificados na avaliação de conhecimentos em gestão escolar, a indicação para a função de diretor escolar, das seguintes escolas:

I – com até 200 (duzentos) estudantes; II – com atendimento exclusivo aos anos iniciais do ensino fundamental; III – indígenas; IV – técnicas; V – de referência – programa de Educação integral; VI – conveniadas; VII – com pedagogia da alternância; VIII -- compartilhadas sob a forma de coabitação, estadual, e municipal; IX – centro de reabilitação e Educação especial ; X – centro de exames supletivos; XI – Centro de Educação Infantil; XII - em funcionamento nas unidades prisionais, e; XIII – em processo de municipalização (PERNAMBUCO, 2012a).

⁵⁶ Escolas que passaram pelo processo consultivo, a indicação do governador aconteceu através da composição de uma lista triplíce, com candidatos que obtiveram a maior pontuação dos votos válidos na comunidade escolar.

Com aproximadamente seis mil inscritos, o PROGEPE teve uma adesão significativa entre os gestores/as e professores/as, da rede educacional do estado. Vemos assim, a necessidade de um olhar sobre as implicações que um processo formativo dessa natureza pode causar nos sujeitos gestores da Rede Estadual de Educação, em Pernambuco, visto que o PROGEPE apresenta conexão com a política educacional que vem sendo implantada no estado.

A questão central da gestão educacional das escolas estaduais, em Pernambuco, que é proposta aos novos gestores/as, por meio do PROGEPE, diz respeito a quatro aspectos essenciais nesse novo modo de gerir a escola o que, neste trabalho, será discutido com mais ênfase. Esses aspectos são: a autonomia, a participação, a liderança e a autogestão. Todos sugerem que devem ocorrer por meio do governo de si.

5.3 A proposta de formação continuada para gestores educacionais

Nesta pesquisa, não tivemos a intenção de refutar o caráter valorativo de “imprescindível”, atribuído à prática da formação continuada, mas é importante assumir que a prática da formação continuada de gestores/as, bem como a análise de necessidades de formação voltada para esses/as profissionais, em Pernambuco, pode ser compreendida a partir das teorizações de Michel Foucault, na medida em o autor problematiza a respeito do funcionamento das políticas públicas, como estratégia de governamentalidade, e dos seus efeitos sobre os sujeitos. Essa foi a base teórica de análise desta pesquisa.

Compreende-se que esses cursos de formação para gestores são diferenciados em vários aspectos: nomenclatura, duração, conteúdo, metodologia, e que tais cursos obedecem, via de regra, às intencionalidades do contexto educacional em que foram produzidos, e dos sujeitos inseridos que esperavam a aquisição de novos saberes e a aquisição de um novo perfil.

Tem-se observado, na última década, uma preocupação por parte do governo federal em promover ações estratégicas voltadas para a formação de educadores e dos gestor/as escolares. Pernambuco, desde a primeira edição da Escola de Gestores, em 2007, torna-se participante -- junto com mais 9 (nove) Estados⁵⁷ --, do projeto piloto promovido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, com o intuito de disseminar e

⁵⁷ Em 2007 a Escola de Gestores foi implantada em nos 10 estados da federação que participaram do projeto piloto: Santa Catarina, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Tocantins.

fortalecer as experiências em gestão democrática, nas escolas públicas do país. O debate sobre a formação de gestores, no caso de Pernambuco, tende para questões específicas que envolvem princípios gerenciais, propostos por meio do PMGE/ME.

A formação continuada para os futuros gestores/as escolares, em Pernambuco, revela a intencionalidade do governo em produzir um perfil de gestor/a que seja comprometido com a política do PMGE/ME, uma vez que o currículo do curso de aperfeiçoamento tem como princípio norteador o referido documento. O trecho a seguir foi divulgado no lançamento do PROGEPE na página da Secretaria de Educação e do SIEPE.

A participação de todos os professores e técnicos educacionais efetivos da rede estadual é fundamental para a valorização das categorias e indispensável ao aperfeiçoamento das práticas de gestão escolar. Esperamos, portanto, formar professores, técnicos educacionais e demais servidores aptos a exercerem suas funções de acordo com as políticas públicas implantadas pela Secretaria de Educação voltadas para gestão de resultado, com foco na aprendizagem dos estudantes, com qualidade social, monitoramento, avaliação e Educação em valores humanos universais, cultura de paz e sustentabilidade (PORTAL SIEPE, 2014)⁵⁸

O Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE tem como abrangência o processo seletivo e o processo formativo e, respectivamente, compreendem o curso de aperfeiçoamento/certificação e o curso de especialização/mestrado profissional, como se pode verificar a seguir:

- a) o processo seletivo que compreende o Curso de Aperfeiçoamento e a certificação em conhecimentos em gestão escolar, e tem como finalidade identificar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar; e
- b) o processo formativo que compreende o curso de especialização e mestrado profissional, e tem como objetivo promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de diretor escolar e diretor adjunto, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional. (PORTAL SIEPE, 2014)⁵⁹

Como requisito obrigatório para ocupar o cargo de gestor escolar, ou adjunto deste, nas escolas da rede estadual, os candidatos que concluíram o curso de aperfeiçoamento são submetidos a uma avaliação de desempenho, como está normatizado em orientações oficiais publicada em diário oficial:

Após a conclusão do curso de aperfeiçoamento o (a) candidato (a) submeter-se-á a avaliação em conhecimento em gestão escolar, de caráter obrigatório e

⁵⁸ Disponível em: www.siepe.educacao.pe.gov.br, acesso em: 15 mai 2014.

⁵⁹ Disponível em: www.siepe.educacao.pe.gov.br, acesso em: 15 mai 2014.

classificatório, que tem por finalidade aferir competências profissionais relacionadas à conhecimentos, habilidades e competências nas dimensões pedagógicas, administrativa, financeira e valores humanos (PERNAMBUCO, 2012b).

A avaliação para a certificação de conhecimentos em gestão escolar constituiu uma etapa obrigatória para o exercício de função de gestor no estado, pois “somente poderão participar da Avaliação em Conhecimentos em Gestão Escolar **professores efetivos** que tenham participado do Curso de Aperfeiçoamento ofertado pela Secretaria de Educação de Pernambuco no âmbito do PROGEPE [...]” (PERNAMBUCO, 2012 – portaria 6436). De acordo com os critérios para certificação, “Será certificado o candidato que obtiver desempenho igual ou superior a 70% (setenta por cento), correspondente à nota 7,0 (sete) na escala de zero a dez, na Avaliação em Conhecimentos em Gestão Escolar” (PERNAMBUCO, 2012c).

Nessa seleção, a prova foi composta de 80 (oitenta) questões de múltipla escolha. Segundo dados da Secretaria de Educação⁶⁰ e da Universidade de Pernambuco, instituições organizadoras do processo de avaliação e certificação do PROGEPE⁶¹ realizaram a prova 5.105 (cinco mil, cento e cinco) candidatos, de um total de 5.317 (cinco mil, trezentos e dezessete) inscritos, evidenciando que o número de faltosos de foi de 212. Ainda segundo essas instituições, o percentual de aprovação dos inscritos foi de 71% (setenta e um por cento).

Aprovados na etapa seletiva (curso e certificação), os critérios para participar do processo para provimento da função de gestor/a escolar, em uma unidade de ensino da Rede Estadual de Educação, o candidato precisou cumprir os seguintes requisitos:

- Ser integrante da carreira do Magistério Público Estadual, com 5 (cinco) anos de experiência comprovada no sistema de ensino público ou privado;
- ter cumprido 3 (três) anos de estágio probatório;
- possuir formação para o magistério, com licenciatura plena em qualquer área de atuação da Educação Básica;
- estar em exercício, prioritariamente, na escola que pretende concorrer à função;
- não ter sofrido sanção em virtude de processo administrativo, nos 3 (três) últimos anos anteriores ao pleito;
- não ter condenação em processo criminal cuja sentença tenha sido julgada;

⁶⁰ Disponível em: www.siepe.educacao.pe.gov.br, acesso em: 23 jul 2014;

⁶¹ Os técnicos educacionais que participaram do PROTEPE também puderam se inscrever para obter a certificação.

- estar inadimplente com a prestação de contas relacionadas a recursos financeiros, repassados pela secretaria de Educação e pelo MEC/FNDE.

Tabela 3 – Quantitativo de Aprovados na Certificação do PROGEPE

	Pólos de funcionamento do PROGEPE	Quantitativo de aprovados
1	Afogados da Ingazeira	121
2	Aguas Belas	15
3	Araripina	82
4	Arcoverde	179
5	Barreiros	24
6	Belo Jardim	21
7	Cabo de Santo Agostinho	58
8	Cabrobó	55
9	Camaragibe	95
10	Carpina	49
11	Caruaru	219
12	Fernando de Noronha	8
13	Floresta	70
14	Garanhuns	137
15	Goiana	38
16	Gravatá	94
17	Igarassu	50
18	Jaboatão	166
19	Lajedo	41
20	Limoeiro	83
21	Nazare da Mata	69
22	Olinda	173
23	Ouricuri	68
24	Palmares	92
25	Paulista	148
26	Pesqueira	54
27	Petrolândia	55
28	Petrolina	284
29	Recife norte	238

30	Recife sul	312
31	Ribeirão	36
32	Rio Formoso	24
33	Salgueiro	121
34	Santa Cruz	34
35	São Lourenço da Mata	22
36	Serra Talhada	55
37	Surubim	75
38	Timbaúba	56
39	Vitória	101
	Total de aprovados	3.622

Fonte: PORTAL SIEPE, 2014.

5.4 o currículo do PROGEPE

Entre as demandas para aplicabilidade do PMGE – ME, passa a ser exigida a formação continuada dos gestores, como forma de atualizar esses profissionais para exercer as novas atribuições que lhes serão destinadas. O PROGEPE surge a partir dessa demanda. O curso tem o propósito de “formar” e “certificar” os gestores das escolas estaduais com base na política do governo. O PROGEPE, através do seu currículo, direciona uma formação e consequentemente uma forma de atuação como gestor, dentro de uma proposta de gestão pública considerada moderna. Para Queiroz (2010, p. 35),

Essas mudanças com repercussões diretas no mundo trabalho trazem novos delineamentos para a sociedade, inclusive a Educação imprimindo novas formas de gerenciamento à gestão educacional e, de modo particular a gestão escolar incumbindo a escola de novas atribuições e, consequentemente, de um novo perfil de gestor escolar.

Com as atuais diretrizes, as escolas passam por um processo de descentralização e responsabilização que exige um tipo de profissional apto a gerir recursos financeiros e a gerenciar questões pedagógicas desde o currículo até o processo de avaliação. Essas novas exigências passam a ser difundidas/disseminadas a partir de práticas e de discursos, condizentes com esse novo perfil de gestor, evidenciando ainda que as formações continuadas para professores e gestores tendem a atrelar, via currículo, novas competências ao sujeito

gestor. Para Dias (2008), o contexto de produção curricular recebe influências diretas e indiretas de grupos sociais, políticos, organizações internacionais, publicações, consultorias dentre outras. Neste sentido, e de acordo com Dias (2008, p. 219), o currículo funciona como um difusor de políticas e discursos, pois “os sujeitos e grupos lideram, a partir de posições ocupadas nos contextos oficiais e acadêmicos, a produção de discursos educacionais apropriados pelos diversos governos”.

O PROGEPE considera “que o desenvolvimento das potencialidades pedagógicas, administrativas e financeiras do diretor escolar é a condição para a consolidação de uma escola autônoma e comprometida com a Educação” (PERNAMBUCO, 2012, portaria 2012 a). Para Santos (2009, p. 43). “Desse modo, tais potencialidades indicam como preceito básico para a condução das ações e melhorias da qualidade do ensino e processo de descentralização das ações e um gerenciamento eficaz do processo”. O PROGEPE regula o ingresso e o perfil de gestor/a que busca se formar para atuar nesse modelo de gerenciamento da Educação.

Considerando o PROGEPE como uma estratégia de da governamentalidade, pode-se evidenciar que este projeto desencadeia uma série de medidas que passam a interferir diretamente na gestão escolar, principalmente, sobre os sujeitos gestores/as. A partir dessa racionalização, ao longo do processo formativo do PROGEPE, novas competências e habilidades passam a ser requeridas dos/as gestores/as escolares para melhor atuarem na condução da atual política educacional do Estado.

A avaliação em conhecimentos sobre gestão escolar foi elaborada a partir dos temas abordados nos módulos do curso de aperfeiçoamento do PROGEPE e no documento elaborado pela Secretaria de Educação, Parâmetros de Desempenho para a Gestão escolar⁶². A composição dos módulos ocorreu por meio da utilização de um tema geral e de temas norteadores, enquanto que a “novas” competências para os gestores foram divididas em dimensões, unidades e componentes, descritos em documento do estado de Pernambuco:

- a) as **dimensões** representam as responsabilidades fundamentais do cargo ou função expressadas sob a forma de atribuições e competências genéricas requeridas para o exercício funcional. Um exemplo é a dimensão planejamento estratégico, sua descrição define para que o planejamento estratégico é realizado

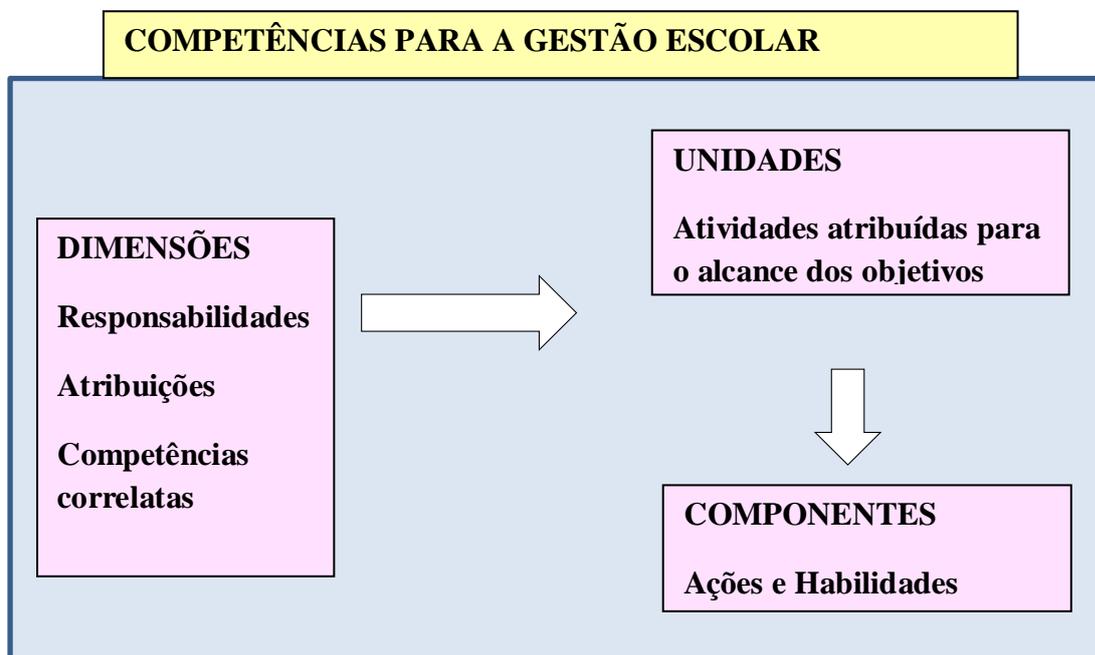
⁶² O documento está disponível no endereço eletrônico www.progepe.educacao.gov.br e também fez parte como anexo do edital que regulamenta a certificação para gestor/a escolar. O documento foi organizado em dimensões, unidades e componentes que direcionam “as novas competências” para o exercício da gestão escolar em Pernambuco.

no ambiente escolar, como deve ser estruturado e as competências que serão mobilizadas em sua execução;

- b) as dimensões desdobram-se em **unidades** que especificam os objetivos gerais a serem alcançados e as principais atividades envolvidas. Tomando ainda como exemplo a dimensão planejamento estratégico, é possível afirmar que as unidades que o integram são: i) análise de cenários e a definição de estratégias para superação dos desafios; ii) construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola; iii) estratégias para a execução do planejamento pedagógico; e iv) acompanhamento e monitoramento dos indicadores de desempenho;
- c) finalmente, as unidades são desdobradas em **componentes**, que correspondem às ações e habilidades mais detalhadas e necessárias para a execução da atividade. Dentro do mesmo contexto e tomando o exemplo da dimensão planejamento estratégico – unidade análise de cenários e definição de estratégias para superação dos desafios pode-se afirmar que seus componentes são: i) realizar o diagnóstico da escola, identificando e analisando pontos críticos e necessidades de melhoria; ii) definir a missão, visão, valores, metas e prioridades que serão atendidas em determinado período; iii) buscar a coerência entre as prioridades da escola e as diretrizes e políticas da SEE-PE, assim como com os anseios da comunidade; e iv) acompanhar e monitorar os indicadores de desempenho e os resultados alcançados (PERNAMBUCO, 2012b, p. 25, grifo do autor).

O documento, Parâmetros de Desempenho para a Gestão Escolar (ver anexo 2), elaborado pela SEE, “identifica o tipo de conhecimento e habilidades requeridas de um Diretor Escolar e Diretor Adjunto e deverá ser utilizado tanto pelas instituições responsáveis pela formação dos diretores escolares quanto pelas escolas” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 27). Estes parâmetros apresentam elementos, em suas dimensões, unidades e componentes, inerentes à função, e as ações requeridas no uso das competências, pelo/a gestor/a, funcionam como sugere o quadro a seguir:

Quadro 9 - Competências para a Gestão Escolar



Fonte: PROGEPE/2012

As dimensões do documento que fazem referência à necessidade de formar um perfil de gestor/a que atenda às exigências da política de governo foram organizadas em 6 (seis), e junto com os módulos do PROGEPE, orientaram a elaboração da prova de certificação, realizada ao final do curso. Como uma política gerencial e sistêmica, focada nos resultados, formar e certificar líderes competitivos e responsáveis, com o alcance das metas, torna-se a prioridade da formação.

Quadro 10 - Dimensões de Desempenho para o Diretor Escolar

- 1 Planejamento Estratégico: Transformando a Escola para o Século XXI
- 2 Gestão da Equipe: Liderança na Construção Coletiva de Sistemas Virtuosos
- 3 Integração com a Comunidade: Comunicação e Redes Virtuosas de Relacionamentos
- 4 Gestão dos Recursos de Apoio à Administração e ao Ensino: Potencialização da Tecnologia e dos Conhecimentos para a Aprendizagem
- 5 Gestão Administrativa e Financeira da Escola: Desenvolvendo Processos Eficazes
- 6 Modelo de Gestão: Foco nos Valores Humanos, na Cultura de Paz e na Sustentabilidade.

Fonte: PROGEPE/2012

Quadro 11 – Módulos e Cronograma do PROGEPE

Módulos	Tema geral	Realização do curso
1	Políticas Públicas Educacionais – Marcos Regulatórios	28/07/2012
2	Gestão com foco em Educação em Valores humanos, Cultura de paz e Sustentabilidade	04/08/2012
3	Gestão democrática, instrumento de gestão, e diálogos com a comunidade	11/08/2012
4	A contribuição dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes	18/08/2012
5	Projeto político-pedagógico	25/08/2012
6	Gestão Financeira	01/09/2012
7	Educação de Qualidade Social	15/09/2012
8	O Impacto da Neurociência na sala de aula	22/09/2012
9	Tecnologias a serviço da Educação e Gestão	29/09/2012
10	Competências e gestão de pessoas	13/09/2012
11	Monitoramento e Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem	20/09/2012
12	Políticas de responsabilização educacional	27/09/2012

Fonte: PORTAL SIEPE, 2014.

O PROGEPE objetiva, na sua formulação curricular, estimular entre gestores, “conhecimentos e competências específicas [...] visando adequá-las às mudanças e avanços do século XXI no que se refere ao cumprimento de objetivos e metas necessários ao desenvolvimento humano e social de cada indivíduo” (PERNAMBUCO, 2012 a, p. 5)”. Isto deverá ocorrer, sobretudo, considerando “a necessidade de formar diretores escolares dispostos a assumir papéis de liderança em cada escola e no sistema de ensino e que se interessem e trabalhem pelo sucesso de sua escola e de outras escolas, considerando a política educacional do Estado e do país” (PERNAMBUCO, 2012a)

Em relação a essa variedade de tipos de formação, Gatti (2008, p. 58) afirma que

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez

maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Os documentos oficiais que regulamentam o curso de formação de gestores, em Pernambuco (PROGEPE), referem-se ao papel estratégico que os gestores estaduais devem assumir, que é o de liderar, ser capaz de inovar a cultura da escola, gerir os recursos financeiros, fazer parcerias e, principalmente, atuar no cumprimento das metas⁶³ estabelecidas externamente, pela Secretaria de Estado da Educação, para cada escola.

O então governador de Pernambuco, Eduardo Campos, após a conclusão da primeira etapa de formação e certificação dos gestores, por meio do PROGEPE, utilizou o momento da posse – relativo ao biênio 2013/2015 -- dos 527 novos gestores, “formados” em janeiro, de 2013, para reforçar aspectos considerados fundamentais no tocante à atual política de gestão educacional do estado⁶⁴. Assim foi descrito o momento da posse:

Animado, Eduardo fez um discurso com mais de 40 minutos para o público que lotava o Teatro Guararapes, no Centro de Convenções. ‘Porque se na escola quem gere é o último a chegar, privilegia e apadrinha quem não trabalha; se não cuida de quem está precisando; se quer ser chefe e não líder, essa escola não vai ter resultado’, exemplificou, para emendar em seguida: “Não podemos vacilar com esses valores, senão estaremos tão atrasados como as antigas oligarquias”, asseverou o governador, citando inclusive, duas premiações conferidas pela ONU na área de gestão pública ao Governo de Pernambuco⁶⁵.

Pensando com base no conceito de governamentalidade, para produzir um determinado tipo de perfil do gestor escolar, é necessário criar tecnologias de regulação e de autorregulação. Para Cervi (2013, p.47), “Umas das tecnologias de regulação que a escola produz está na “gestão” e na intenção de educar para ser gestor. A gestão aparece para superar a administração educacional, superar essa racionalidade, superar a lógica do chefe, patrão, diretor, do professor, trata-se de um dispositivo”. A gestão, enquanto dispositivo de regulação e autorregulação, pode ser uma estratégia crucial, para garantir que a comunidade escolar se alinhe aos objetivos impostos pela política de formação de gestores.

⁶³ Através da assinatura de um termo de compromisso, anualmente são definidas as metas que cada escola deve atingir na avaliação externa estadual, o SAEPE.

⁶⁴ Disponível em: <http://www.pe.gov.br/mobile/blog/2013/01/04/eduardo-empossa-527-gestores-da-educacao-escolhidos-pelo-merito/>

⁶⁵ Disponível em: <http://www.pe.gov.br/mobile/blog/2013/01/04/eduardo-empossa-527-gestores-da-educacao-escolhidos-pelo-merito/>, acesso em: 20 maio 2014.

Os/as gestores/as escolares estaduais vêm sendo submetidos a uma política de gestão por resultado, em que cada unidade de ensino precisa estabelecer quantitativamente um percentual de melhorias das metas pactuadas através do Termo de Compromisso e Responsabilidade⁶⁶ e monitoradas bimestralmente através do Pacto pela Educação⁶⁷, programa que estimula a competitividade entre escolas, gestores e Gerências Regionais de Ensino (GRE). Para Souza (2013, p. 266), “Cabe lembrar que tal iniciativa se insere em uma tendência internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle da qualidade da Educação por meio de avaliação de desempenho”.

De acordo com a política de formação do gestor escolar, em tempos de neoliberalismo, o PROGEPE toma como referência, na elaboração do seu currículo, a reforma gerencial implantada, nos últimos anos, em Pernambuco, e visa desenvolver competências específicas para adequá-los às mudanças propostas pela política de governo.

Para Ramos (2001), normalizar as competências é um processo de definição de padrões e/ou normas que possam ser validadas em diferentes ambientes, como também, gera uma organização de saberes, em volta do trabalhador, agindo como um parâmetro para avaliar a produtividade. Nesse contexto, faz-se necessário contextualizar a definição das intenções de formação para o/a gestor/a escolar, em Pernambuco, sobretudo, a experiência formativa, considerada como parte de uma política voltada para Educação, que comunga de currículos por competência voltados para o atendimento das novas exigências, detalhadas no modelo de gestão por resultados.

Para se instaurar o governo das escolas, dos gestores, como também, uma série de leis, decretos, portarias e documentos oficiais passam a orientar essa nova forma de conduzir a política de gestão educacional. Trata-se do aparato legal para preparar um/a gestor/a participativo/a, com atributos de liderança, de responsabilização, que possa cumprir com os objetivos da política de governo. Como principais documentos que propõem redefinições no perfil do gestor escolar em Pernambuco, apontamos:

⁶⁶ O termo de compromisso e responsabilidade define as metas que deverão ser cumpridas por cada escola, anualmente, e o gestor é o responsável pela execução. As escolas que atingem até 50% das metas são contempladas por bonificação. As metas dizem respeito à elevação da nota, na avaliação externa estadual.

⁶⁷ O acompanhamento do pacto é realizado através do monitoramento de indicadores de processo e de resultado. O indicador de resultado tem como base a avaliação bimestral da escola, para acompanhamento das notas dos estudantes, nas disciplinas de Português e Matemática, que são validadas por uma avaliação semestral externa, com base na Matriz de Referência Curricular de Pernambuco. Bimestralmente, as GRE e as escolas participantes do pacto são monitoradas e passam a ocupar um lugar no ranking do programa, acirrando a competitividade entre escolas, gestores/as, alunos/as.

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996;
- Plano Nacional de Educação - substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/10;
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGE/ME) de 2007.
- Portaria nº 2.896 de 16 de setembro de 2004 - Cria o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- Decreto nº 27.928, de 17 de maio de 2005 - Regulamenta o processo para provimento na função de representação (através de eleição) de diretor junto às escolas públicas estaduais, e dá outras providências;
- Decreto nº 33.982, de 01 de outubro de 2009 - Prorroga o mandato dos diretores das escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas.
- Decreto nº 35.957, de 30 de novembro de 2010- Dispõe sobre a prorrogação de mandato dos diretores das escolas públicas estaduais, sobre diretrizes para a eleição e para programa de formação continuada de gestores escolares, e dá providências correlatas.
- Decreto nº 38.103, de 19 de maio de 2012 – regulamenta os critérios e procedimentos para processo de seleção para função de diretor e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências.
- Portaria nº 6436 de 15 de outubro de 2012 – Torna públicos os procedimentos e recomendações necessários à realização da avaliação, em conhecimentos em gestão escolar, para certificação no âmbito do Programa de Formação de Gestão Escolar – PROGEPE.
- Portaria nº 6437 de 15 de outubro de 2012 – Revoga a portaria SEDUC nº 3.702 de 23 de maio de 2005, bem como, revogam-se as demais disposições em contrário. Torna públicos os procedimentos, instruções e recomendações, para a realização do processo consultivo com vistas à função de representação de diretor, das escolas públicas estaduais, observadas as regras contidas no edital que integra a presente portaria. Estabelece que a Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco seja responsável pela elaboração dos instrumentos técnicos e pela realização e divulgação do processo de escolha dos novos gestores escolas da Rede Estadual de Educação.

Como já argumentamos anteriormente, a gestão educacional, proposta ao longo do desenvolvimento do currículo do PROGEPE, constitui-se em uma articulação dos discursos, empresarial e educacional. Assim, o perfil do gestor que se pretende formar deve atuar como um/a gestor/a participativo e um líder, capaz de ajustar sua conduta às novas demandas que a política educacional do estado propõe para assim influenciar e dirigir a comunidade escolar sob sua responsabilidade.

6 O PROGEPE E A FORMAÇÃO DOS/AS GESTORES/AS EM PERNAMBUCO: APRENDENDO A GOVERNAR

6.1 Técnicas de Controle da Gestão

A política gerencial adotada pelo Brasil, desde meados da década de 1990, reflete a insatisfação do mundo empresarial globalizado com o modelo de Estado demasiadamente intervencionista, burocrático e com altos gastos sociais. Por intermédio das medidas adotadas por Bresser Pereira, naquele período, direcionamentos neoliberais passaram a orientar as políticas públicas do país, inclusive as educacionais.

Ao realizarmos o debate teórico no campo da gestão educacional brasileira, podemos identificar a influência dos preceitos gerenciais, nas suas orientações. Mas, cabe ressaltar que, na década de 1980, com a Constituição Federal, os discursos educacionais assumem um cunho social e democrático, onde ações de descentralização e autonomia ganham espaço. No entanto, os discursos atuais contradizem essa regulamentação e se encaminham, com mais ênfase, para uma gestão educacional cada vez mais estabelecida a partir de uma lógica do novo gerencialismo e da governamentalidade neoliberal.

Como os dados revelam, o estado de Pernambuco não está fora desse contexto e por intermédio do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGE/ME), implantou, em 2007, um novo modelo de gestão orientado por resultados, que teve início no primeiro mandato do governo Eduardo Campos e que permanece até o momento atual.

O PMGE/ME chega com um forte discurso de “modernização”, como sinônimo de “melhoria da qualidade”, esta política de gestão adotada pelo Estado está alinhado ao princípio da gestão gerencial e ao neoliberalismo, onde a escola precisa ser vista como uma empresa que deve prover resultados eficazes para o mercado, logo, os problemas educacionais resumem-se a problemas de gestão, e os/as gestores/as passam a assumir um papel de destaque para o cumprimento das metas que são estabelecidas no planejamento estratégico do governo. Para Ball (2002, p. 6), as reformas alinhadas ao novo gerencialismo trazem à tona o gestor/a como uma figura de destaque, ou seja, como “A figura central, o herói, no meio disto tudo, e o principal beneficiário da reforma, é um actor relativamente novo no palco das organizações do sector público – o gestor”.

Neste cenário, o/a gestor/a escolar, em Pernambuco, é apontado como o líder privilegiado para conduzir esse processo, visando maximizar os resultados educacionais da rede estadual, sendo capaz de conduzir as orientações estratégicas do PMGE/ME, afim de atingir uma gestão com maiores e melhores resultados. O/a gestor/a é estimulado a ser competitivo, a ser responsável e a “prestar contas” (*accountability*) do seu trabalho, nas avaliações externas, por meio da elevação do desempenho (*performance*) dos estudantes causando uma boa impressão para a comunidade escolar e governo. Deste modo,

As políticas educacionais implementadas na rede estadual de ensino de Pernambuco têm demonstrado efeitos positivos, seja nos resultados das avaliações internas e externas, seja nas pesquisas de satisfação realizadas com a comunidade escolar e sociedade. No entanto, ainda persiste um enorme desafio que consiste na melhoria efetiva dos processos de ensino e aprendizagem, em grande parte, de liderança e da responsabilidade do diretor escolar (PERNAMBUCO, 2012d, p. 7).

Na conjuntura ora vivenciada pelo estado de Pernambuco, os/as gestores/as passam a conviver com as exigências de uma *performance* de sucesso, que apresenta resultados convertidos em dados possíveis de quantificar. Nesse sentido, “os trabalhadores são chamados a se comportarem como copartícipes de programas que nunca foram discutidos, mas impostos por contratos gerenciais e privatistas (HYPOLITO, 2011, p. 14).

É importante destacar que os 12 (doze) sujeitos dessa pesquisa são gestores/as em Escolas de Referências (Ensino Médio integral ou semi-integral), 6 (seis) deles, com os índices do IDEPE mais elevados em 2013; e as outras 6 (seis) com os índices do IDEPE mais baixos. Todas as escolas envolvidas na pesquisa estão localizadas na GRE de Garanhuns. Também é importante dizer que as chamadas Escolas de Referências são relativamente recentes na Rede Estadual de Educação de Pernambuco -- surgiram em 2008 -- e seu desenvolvimento e expansão está alinhado ao planejamento estratégico do PMGE/ME, e sua inspiração vem de uma parceria público-privada, firmada em 2003, com empresários e liderada pelo pernambucano Roberto Magalhães, então presidente da Philips do Brasil e do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE).

A parceria entre o Estado de Pernambuco e as empresas privadas, por meio do ICE, resultou em um projeto-piloto que transformou uma tradicional escola da Rede Estadual de Educação, no primeiro Centro de Ensino Experimental (CEE). Os/as gestores/as desses CEE eram nomeados pelo governador, mas não faziam parte da Rede Estadual de Educação. A escolha do/a gestor/a, e as orientações de como gerir os CEE estavam sob a responsabilidade do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) e do

Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). Com a implementação de uma política pública de Ensino Médio/integral/semi-integral, no Estado, os CEE foram extintos e surgem as Escolas de Referência e os/as gestores/as continuaram sendo nomeados pelo governador, mas agora, entre os docentes efetivos da Rede Estadual de Educação.

Em 2012, as exigências para concorrer à função de gestor/a passam por mudanças e a participação e certificação dos candidatos no Programa de Formação de Gestor Escolar (PROGEPE) torna-se obrigatória. Para a gestão gerencial implantada em Pernambuco, as habilidades e competências dos/as gestores/as são decisivas para o sucesso da gestão por resultados.

O curso do PROGEPE desenvolveu nos seus 12 módulos um currículo voltado para atender as metas do PMGE/ME de elevação do desempenho do Estado nas avaliações em larga escala em nível estadual e nacional. É especialmente por meio do currículo que a governamentalidade neoliberal procura conduzir a conduta dos sujeitos gestores/a da Educação.

A gestora Marta, com experiência, há anos, na gestão, percebe o PROGEPE como uma “atualização” proposta para alinhar os gestores escolares com o objetivo que o governo propõe – elevar o desempenho da gestão por resultados.

Eu vejo o PROGEPE como mais um programa do governo que quer resultados. Eu participei de outros cursos da área da gestão, mas todos tivemos que participar do PROGEPE e fazer a prova para continuar na gestão. Muitos colegas não conseguiram atingir a média da prova e hoje estão fora da gestão. Eram bons gestores, mas para o governo não serviam mais (Gestora Marta).

A obsessão pelo atingimento das metas faz do/a gestor/a um aliado importante, então, após a finalização do curso do PROGEPE, os candidatos foram submetidos a uma prova de desempenho, tendo como ênfase os conteúdos que foram abordados ao longo do currículo desenvolvido nos 12 (doze) módulos do curso, em especial aqueles que tratavam diretamente da política educacional em Pernambuco. Os candidatos com média superior a 7,0 (sete) foram certificados para prosseguirem concorrendo a uma vaga de gestor/a nas escolas da rede estadual. Sobre este aspecto, gestor Cícero disse: “[...] foi uma surpresa para mim algumas reprovações, mas é que a prova foi bem teórica e alguns gestores não conseguiram atingir a nota, foi cobrado o que a gente via nas aulas e não o cotidiano da escola”. E acrescenta: “na prova de certificação a gente tinha que tirar uma nota sete para passar, eu não achei difícil por que eu estudei a política do governo que foi discutida no curso, eu estudei pelos livros do curso e consegui atingir a média” (Gestor Cícero).

De fato, a avaliação de desempenho foi decisiva para alinhar o currículo do curso a política de governo, uma vez que a certificação precisava ser atingida. Segundo o gestor Gilberto, cuja fala transcrevemos a seguir, os candidatos estavam cientes que haveria essa prova ao final do curso, algo inédito até o momento para os gestores.

Quando eu me inscrevi no PROGEPE eu sabia que ao final do curso eu seria avaliado e dependendo da minha nota eu poderia ou não concorrer a vaga de gestor. A prova não foi fácil e muitos gestores antigos não passaram e tiveram que sair da gestão (Gestor Gilberto).

De fato, os critérios de seleção surgiram com o propósito de adequar as condutas dos/as gestores/as ao objetivo do governo, pois novas exigências surgem a partir da implantação do PMGE/ME. Assim, de acordo com o decreto nº 38.103 de 25 de abril de 2012, no art. 1º: “A investidura na função de diretor escolar do magistério público do ensino fundamental e médio das unidades escolares da rede pública estadual de ensino dar-se-á por designação e posse do Governador do Estado, mediante a participação do candidato nas **etapas seletiva, consultiva e formativa**” (PERNAMBUCO, 2012, grifo nosso).

Com a publicação deste decreto, fica revogada a escolha dos gestores escolares por meio de eleição, e é inserida a etapa consultiva como forma de “participação” da comunidade escolar. Trata-se de uma participação regulada e controlada, visto que a decisão de nomeação do/a gestor/a passa a depender da nomeação do governador, escolhido (a) a partir de uma lista tríplice.

Quadro 12 – Etapas de Participação dos Candidatos para Gestão Escolar

Seletiva	Consultiva	Formativa
Conclusão do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar e aprovação na certificação.	Formação de uma lista tríplice através do voto pela comunidade escolar para posterior designação do Governador.	Efetivação da matrícula no curso de especialização ou mestrado profissional como continuidade da formação do PROGEPE.

Fonte: PROGEPE, 2012.

É importante que seja dito que as escolas de referência (integrais ou semi-integrais), atualmente, são geridas pelos sujeitos desta pesquisa, e que estes tiveram um processo de

seleção diferenciado do que normalmente ocorre nas escolas regulares⁶⁸ (sem a jornada ampliada). As EREM não promovem a eleição, para formação da lista tríplice. A seleção desses/as gestores/as aconteceu mediante a certificação do PROGEPE; da apresentação de um plano de ação para 2 (dois) anos e uma entrevista, além da apresentação das metas do candidato, para o período que pretendiam ocupar no cargo, ressaltando, outrossim, que a seleção é realizada por uma comissão, formada por representantes da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Mostra-se nula a participação da comunidade escolar na escolha desses/as gestores/as, visto que o poder de decisão está concentrado no governo. Após a certificação do PROGEPE e as etapas de avaliação subjetivas, realizadas por técnicos da SEE, o governador do Estado autoriza a publicação da portaria de nomeação, onde o poder executivo dá a decisão final, como pode ser conferido nos depoimentos que seguem:

Mesmo eu já sendo gestora, fiz o curso e a certificação. Depois apresentei um plano de ação e participei da entrevista para ser reconduzida ao cargo pelo governado, por que a decisão final foi dele. (gestora Maria)

O processo de seleção foi o seguinte: primeiramente um curso preparatório para gestão que foi o PROGEPE, foram 12 (doze) módulos para esse curso preparatório, depois houve a seleção na rede estadual das escolas regulares que passaram por eleição[lista tríplice] e as escolas de referência passaram por uma seleção onde essa seleção tinham 3(três) etapas, primeiro participar do PROGEPE, a segunda etapa plano de ação e por último a entrevista (gestor Saulo).

O plano de ação, como esclarecem os/as gestores, Maria e Saulo, fez parte dos critérios de avaliação dos candidatos, à vaga de gestão. Esse plano de ação representa uma estratégia gerencial de controle do trabalho do gestor/a, e uma ferramenta importante, utilizada pelo governo como forma de responsabilizá-lo pelo desempenho das ações, consideradas capazes de elevar o rendimento dos estudantes, nas avaliações em larga escala. Percebe-se que esse plano de ação surge aliado ao discurso da participação, de flexibilidade, e de uma suposta autonomia. No entanto, a SEE não garante nenhuma condição, seja de recursos materiais ou de outros profissionais, para o cumprimento das metas, sendo de inteira

⁶⁸ As escolas regulares passaram pelo processo consultivo (eleição) definido pelo governo, como sendo “participativo”, no entanto, essa “participação” da comunidade escolar limitou-se à escolha de indicações para a designação e posse do gestor/a, pelo governador, por meio de lista tríplice. A etapa consultiva pode ser entendida como: “legitimação do candidato pela comunidade escolar e designação pelo Governador do Estado a partir de uma lista tríplice, que tem como diretriz o estímulo à participação da comunidade escolar, sendo realizado nas unidades escolares, em período e calendário definido por portaria pelo secretário de Educação” (PERNAMBUCO, 2012).

responsabilidade do/a gestor/a, desenvolver as ações que propôs no plano de ação, para concorrer a uma vaga.

Gilberto, um gestor, esclarece o que, na elaboração do seu plano de gestão, buscou aproximar ao máximo a sua proposta à “conduta ensinada” no PROGEPE. Nas palavras deste gestor, “[...] o plano foi montado ‘em cima’ do PROGEPE, baseado nos ensinamentos do PROGEPE, transformando aquela básica de teoria e montando com a parte prática que a gente estava vivenciando na escola. Eu participei já como gestor, eu já era gestor na época”.

De forma mais detalhada, o gestor Fernando descreve a sua experiência:

Para eu fazer o meu plano de gestão foi preciso eu ir até a escola, conversei com a gestora e com o secretário e pedi dados. Eu peguei aprovação de 2011 e 2012, então eu peguei os últimos dois anos, o índice de aprovação, taxa de abandono, taxas de rendimento dos meninos do SAEB, que no caso foi de 2009 e 2011, porque é bianual. Peguei o SAEPE que é anual de 2011 e 2012. Com esses dados eu fiz o comparativo do abandono e tal e em cima disso eu tracei as metas, né? Então eu percebi, por exemplo na época que a taxa de abandono era muito alta, a gente tinha uma evasão lá de 41% ou 42% em 2011 e 38% em 2012, que já tinha uma queda. Aí eu propus para os dois anos de gestão, dar uma diminuída drástica nesse abandono, consequentemente elevar a aprovação. Então eu tive base nisso aí! Com esses dados eu fui construindo o plano, como eu lhe disse: eu entendo bem de algumas diretrizes, então eu me fortaleci através dos pilares (relatório Jacques Delors). Então apostei no protagonismo juvenil, além dessas metas que eu proponho também fazer alguma ação voltada para o protagonismo juvenil, que é uma vertente muito forte do programa integral.

Na fala do gestor, fica evidente a existência de uma política educacional planejada para elevação dos resultados da escola, mas que esta política precisa ser executada dentro das condições “desenhadas pelo Estado”. Então, a prioridade do seu plano de ação foi visualizar as possibilidades de adequar o seu período de gestão, ao objetivo do governo, pois tudo parece que está “amarrado”. Nesse sentido, a autonomia e a liberdade representam o jogo paradoxal da governamentalidade, já que, se existem, devem ocorrer dentro dos limites muito estreitos da política do PROGEPE.

Para Cabral Neto e Castro (2011), a gestão educacional, em atendimento a esses novos requerimentos, passou a ser organizada de modo a otimizar os recursos e a garantir a produtividade da escola, utilizando, para isso, um discurso de participação e autonomia. Desse modo, “exigem-se dos gestores habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo, para aumentar a eficiência, utilizando, entre outros mecanismos, os modelos de avaliação do desempenho” (p.752).

Em tese, a equipe gestora das Escolas de Referência é formada pelo diretor/a, secretário/a, educador/a de apoio, coordenador/a administrativo/a, coordenador/a de

biblioteca, chefes de núcleos de laboratório e coordenador/a sócio educacional. No entanto, essa não foi a realidade encontrada nas escolas pesquisadas. O que nos foi relatado é que as escolas estão funcionando com uma equipe bastante reduzida, onde, em sua maioria, constam, apenas, o/a gestor, o/a secretário/a, técnico educacional e, quando muito, o educador de apoio e a coordenador/a de biblioteca. Nessas escolas, a função de diretor adjunto foi extinta, então, o gestor/a e demais ocupantes da equipe gestora cumprem uma jornada de trabalho de 40h semanais, distribuídas em 5 (cinco) dias da semana.

Nas Escolas de Referência envolvidas nesta pesquisa, foi reorganizado o quadro funcional, para reduzir gastos. Deste modo, houve a instalação de uma equipe gestora adequada aos preceitos do gerencialismo. As falas dos/as gestores/as denunciam que na administração da escola o número de funcionários é limitado, o que gera uma sobrecarga de trabalho, visto que as exigências, em redigir relatórios, participar de reuniões, realizar reuniões, preencher dados do SIEPE e registrar todas as ações da escola, são crescentes, seja pelo monitoramento periódico dos técnicos da GRE ou pelo detalhamento das informações que são solicitadas pelo sistema *online* (SIEPE). De acordo com os gestores, Maria e Saulo,

A equipe como era solicitado na escola integral não temos mais. Quando a escola abriu (Centro Experimental), a escola tinha um grupo de nove pessoas que faziam parte da gestão: o coordenador pedagógico, (nos chamavam de diretor pedagógico); o diretor administrativo; um sócio educacional; uma psicóloga, uma recepção, uma secretária. Bem, hoje nós não temos! Hoje nós somos: eu, a secretária e o analista que foi enviado para nos ajudar, ele é da escola regular, não recebe a gratificação do integral [...]. Nós estamos vivendo esse período que não é muito bom, mas os centros experimentais não era política pública, as escolas de referência sim. Hoje eu consigo trabalhar sem o pedagógico por que eu fui coordenadora e fico revendo o que eu trabalhei em outro período. Então na gestão somos somente nós três! (gestora Maria).

Na escola de referência não existe um vice ou um adjunto, é apenas um gestor administrando e buscando realizar aquilo que é colocado no programa de Educação integral, trabalhar para concretizar a gestão democrática e alcançar as metas (Gestor Saulo).

Em uma das suas falas, a gestora Lucia relaciona a falta de profissionais na escola, com a redução de gastos do governo, esta proposta atende perfeitamente os ideais da gestão gerencial neoliberal – que busca alcançar os melhores resultados com o menor custo material e humano possível: *“Nas escolas de referência não temos o gestor adjunto, o que é uma economia para o governo, mas para nós é difícil acumular tanto trabalho. Nós temos uma gratificação de dedicação exclusiva, mas muitas vezes trabalhos por dois ou mais⁶⁹”*.

A gratificação mencionada pela gestora, na prática, é interpretada como uma forma precarização da função, visto que precisam assumir simultaneamente desempenhar o papel de

⁶⁹ As falas dos sujeitos da pesquisa serão marcadas em itálico para diferenciar das demais citações.

outros funcionários. Para Hypolito (2011, p. 13), a precarização, a intensificação e a auto-intensificação do trabalho não surgem espontaneamente, mas, estão estreitamente ligadas às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, mesmo que de forma silenciosa.

Paulatinamente, a gestão educacional, em Pernambuco, vem elevando o controle do cotidiano das escolas por meio da implantação de um sistema informatizado e de uma equipe técnica, que acompanha o andamento das informações inseridas bimestralmente (currículo, notas, aulas dadas e etc.) pelos docentes. Durante a pesquisa, foi relatado pelos/as gestores/as que, na ausência de um técnico educacional na escola, são eles que inserem e cobram dos docentes as informações necessárias para o êxito do monitoramento, demandando mais uma exigência nas suas funções e, conseqüentemente, uma maior jornada de trabalho que, inclusive, ultrapassa os limites da escola.

Observa-se, na fala do gestor Jorge, que ele destaca a relação entre o sistema de monitoramento e o excesso de funções que o gestor vem exercendo na escola. Segundo este gestor, “[...] o monitoramento é bom, mas é mais um trabalho e preocupação para o gestor, por que agora nós temos que informar o que acontece na escola através do sistema do SIEPE” (Gestor Jorge). Por outro lado, a gestora Marta diz que esta função é, apenas, um trabalho a mais, “porque temos que cobrar as informações principalmente dos professores, porque se eles não inserirem todas as informações o sistema não fecha, fica em aberto”.

O Sistema de monitoramento é considerado pelo governo como sendo o diferencial, a inovação, mas nunca, como um trabalho a mais, para o/a gestor/a. O SIEPE foi desenvolvido pela empresa mineira AUGÉ, que administra o sistema até o momento e fornece através de relatórios e planilhas o andamento das escolas para as GRE e SEE. Este sistema, como atesta o documento que segue, vem concentrando as informações da vida escolar dos/a estudantes, da vida profissional dos docentes, da estrutura física das escolas, dentre muitos outros aspectos.

O sistema de monitoramento e avaliação consolidado na rede estadual de Pernambuco é considerado uma inovação no setor público educacional brasileiro. A partir da sistematização de um conjunto de indicadores estaduais agrupados por atividades, a Secretaria de Educação, como órgão central do sistema educacional, as Gerências Regionais de Educação (GRE), órgãos intermediários, e as escolas, como unidades-fim, desenvolveram a capacidade de registrar, compilar, medir, processar e analisar uma série de informações que revelaram o desenvolvimento das atividades programadas, orientadas para alcançar os objetivos e metas estabelecidas para cada escola (PERNAMBUCO, 2012b, p. 28).

A forma de processamento e de transmissão das informações escolares (presença de alunos, avaliações, estrutura física, currículo e etc), na rede estadual de Educação

pernambucana vem sendo realizada por meio de um sistema de monitoramento informatizado chamado SIEPE (Sistema de Informações da Educação em Pernambuco). Este sistema online passou a fazer parte do cotidiano dos/as gestores/as e foi desenvolvido como uma ferramenta de controle objetivando gerenciar online todos os processos educacionais “[...] relacionados à vida escolar dos estudantes, à vida funcional dos professores e demais servidores e colaboradores, bem como as informações relativas à rede física equipamentos, mobiliários, cumprimento do calendário letivo, do currículo escolar, boletim pedagógico, rendimento das escolas, frequência de estudantes e etc” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 40).

O monitoramento é realizado bimestralmente através da inserção dos seguintes indicativos:

- Frequência do estudante
- Frequência do professor
- Aulas previstas x aulas dadas
- Cumprimento dos conteúdos curriculares
- Estudantes abaixo da média
- Participação familiar em reuniões escolares

Vale evidenciar que a inserção de informações no SIEPE obedece a um calendário da SEE e uma das novas exigências para o/a gestor/a tem sido administrar esses prazos, estar atento ao andamento da inserção dos dados pelos professores/as, em uma espécie de vigilância constante para que o sistema se mantenha atualizado conforme orientação da SEE. Essas situações podem ser evidenciadas nas falas de gestores:

Aqui na escola temos uma técnica educacional, mas eu sempre verifico se os dados estão sendo inseridos no sistema. Eu também converso com os professores para que cumpram os prazos, pois bimestralmente temos reuniões e nos é cobrado um sistema atualizado (gestor Cícero).

O SIEPE funciona para nós gestores, professores e para alunos e pais. Eles podem acompanhar as médias dos filhos de casa e sua frequência. Apesar de ser mais trabalhoso, já estamos acostumados com esse monitoramento (gestor Renato).

O SIEPE consolida-se como um importante controle gerencial dos processos pedagógicos e administrativos da escola e do trabalho do/a gestor/a, pois as informações inseridas são monitoradas e avaliadas por técnicos da Secretaria de Educação, mas também, por pais e estudantes que passaram a ter acesso ao sistema.

Um dos sujeitos da pesquisa posiciona-se fazendo referência ao SIEPE como o sistema de monitoramento “grandão”, e que, para atender à exigência da SEE foi preciso desenvolver habilidades para o uso de novas tecnologias e “se acostumar” com o sistema informatizado que precisa ser acessado diariamente. De acordo com este gestor,

O grandão, o carro chefe de monitoramento é o SIEPE, né? A princípio eu tinha uma certa rejeição como eu lhe disse, eu tenho uma certa dificuldade para lidar com essas tecnologias, mas depois que eu me familiarizei com o SIEPE eu achei uma ferramenta extremamente rica. Porque?! Por que o SIEPE só te devolve o que você insere nele. Ele está limpo, é uma folha em branco, você alimenta os dados no começo do ano e ele processa tabula, e quando você quer uma coisa você aperta lá abre um caminho, clica e ele te dar aquilo ali. Então, se você quiser visualizar por exemplo o horário da escola hoje e de cada professor, eu não tenho que correr no quadro de gestão. Eita, cadê, onde é que tá? Você simplesmente entra no SIEPE e pronto, já visualizo! (Gestor Fernando).

De forma contraditória à apresentada pelo governo, a informatização de “todos os processos” relacionados à escola demanda um esforço por parte do/a gestor/a para manter os sistemas de monitoramento atualizados. Dentre as dificuldades apresentadas, a maioria das falas denuncia a falta de estrutura nas escolas, e os prazos definidos pela SE -- muitas dessas informações são inseridas pelos docentes --, como por exemplo, os conteúdos do currículo, as notas, o planejamento, etc. Para ratificar estas informações, temos as falas, do Gestor Jorge e da Gestora Fernanda:

Nós tínhamos um déficit de internet muito grande na escola, o laboratório de informática não funcionava porque foi saqueado e foram roubados vários equipamentos, nós tivemos que contratar uma internet particular para dar suporte às necessidades do governo, certo? Então para a alimentação do SIEPE, se a internet não estava funcionando nós utilizávamos a internet particular e se essa também não funcionava a única maneira que nós tínhamos era dispensar o funcionário (técnico) para fazer em casa, por que se passamos do prazo somos chamados atenção pela GRE (Gestor Jorge).

A pressão para alimentar o SIEPE é grande, porque muitas informações dependem dos professores e nós temos que ficar a todo tempo cobrando essas informações. Mas a cobrança vem para o gestor que é o responsável pela escola (Gestora Fernanda).

O monitoramento realizado via SIEPE objetiva a obtenção do máximo de eficiência nas intervenções do governo, para o alcance das metas. Se os resultados produzidos pela escola passam a ser constantemente monitorados, também o trabalho do/a gestor/a passa a ser submetido a mecanismos de controle mais sofisticados. Deste modo, o SIEPE tem como finalidade avaliar de forma contínua o desempenho das metas da escola, transformando os/as

gestores/as em controladores/as permanentes da conduta dos/as docentes, de acordo com o interesse do governo.

Conforme os depoimentos, embora o início da implantação do sistema de monitoramento tenha sido conturbado, gerando uma certa resistência/rejeição, a maioria dos/as gestores/as, no momento, parecem estar “acostumados” com mais essa exigência, e confirmam que o SIEPE direciona as suas ações dentro da escola, bimestre a bimestre, em busca dos resultados. Sobre esta questão, Gilberto e Pedro (gestores) afirmam:

O monitoramento que eu acho muito importante é o monitoramento do sistema integral, porque você tem, a cada bimestre, bases para você verificar como foi o resultado, e como se planejar para o próximo bimestre, então a cada bimestre esse monitoramento traz base para que você se mobilize para o bimestre seguinte (Gestor Gilberto).

O monitoramento no início foi bem trabalhoso, mas agora já estamos acostumados a inserir as informações e sabemos que isso nos ajuda a encaminhar o nosso trabalho. Eu acho que o monitoramento mais ajuda que atrapalha (Gestor Pedro).

A ênfase dada ao monitoramento e no sistema de avaliação dos resultados tem suas raízes no PMGE/ME, e a elevação do desempenho das escolas nas avaliações de larga escala aparece como o principal objetivo da gestão gerencial. A descentralização das responsabilidades e das atividades relativas à escola culminou no aprimoramento da avaliação e da responsabilização, segundo a ideia de que atividades anteriormente eram conduzidas de forma centralizada e agora precisam ser monitoradas, para que a eficácia das operações seja assegurada. Não é à toa que a SEE estabelece para todas as escolas da rede estadual de Educação, no início do ano, metas de elevação da nota do SAEPE e do IDEPE, o que se pode confirmar no depoimento de Maria (gestora):

A gente foca muito, o meu trabalho é todo focado. A gente trabalha em cima de meta, se você quiser ver os documentos... A gente propõe metas e vai atrás das metas e é o tempo todo assim. Mas, às vezes, eu nem digo as pessoas da meta e digo também, porque tudo fica nas salas e a gente expõe as metas. Mas, como é que eu não digo...? Assim, não digo: vamos fazer assim pela meta! Não, a gente não usa isso! A gente faz para ser feliz e para aprender, mas na minha cabeça a gente sabe que aquilo tem um retorno lá na frente, né? (Gestora Maria)

O foco em atingir as metas coloca os discursos em funcionamento, na busca de “fixar o que é o ensino de qualidade, como se deve desenvolver o ensinar, instituindo a cada qual dos sujeitos sociais e pedagógicos novos papéis frente às demandas educacionais de nosso tempo” (ANADON, 2012, p. 7). Então, o significado de ensinar se desloca para o cumprimento das metas, como se o aprender fosse possível de ser quantificado.

Essas metas são definidas pela SEE sem a participação dos/as gestores/as, docentes, estudantes e demais profissionais da comunidade escolar. Quando questionados a respeito da participação da definição das metas, as pessoas dizem:

Participação direta? Nenhuma, porque o índice leva em consideração o resultado do ano anterior, da escola do IDEPE e é feito uma margem em cima desse resultado para que você atinja no ano seguinte, então praticamente os gestores de uma forma geral eles não tem acesso a discussão disso, são índices que vem pactuados que já vem prontos pela secretaria de Educação, ele não parte em uma discussão interna com os professores com a escola de uma maneira geral de como é possível crescer, não parte dessa ideia parte de uma ideia que já vem elaborada pela própria secretaria (Gestor Jorge).

A gente não tem participação direta e a nota que é apurada é que vai jogar no ano seguinte, então só pega o termo, né? A gente toma conhecimento, assina, mas eu não tenho como discutir, revidar não. Está posto, porque é fruto de um dado apurado dois anos antes (Gestor Fernando).

Não, o termo de compromisso já vem pronto para que a gente assine, então as metas não somos nós que decidimos, já vem pronto para que a gente assine. Então a meta já vem feita, descrita para que a gente assine, a gente assume a meta que vem pactuada pela secretaria, apenas concordamos (entre aspas) e vamos em busca delas (Gestor Gilberto).

Os/as gestores/as mencionam uma pactuação de metas, junto a Secretaria Estadual de Educação no início do ano, que se efetiva com a assinatura pelo/a gestor/a, do Termo de compromisso e Responsabilidade. A partir da assinatura desse contrato, portanto das escolas com a SEE, são estabelecidas metas a serem alcançadas, para elevação do IDEPE. Trata-se de objetivos referentes à ampliação dos resultados de proficiência dos estudantes, em Matemática e Língua Portuguesa, na avaliação do SAEPE, como também, indicadores numéricos de redução das taxas de evasão e de repetência dos/as alunos/as, ao longo do ano. É a SEE que define a meta para cada escola, os/as gestores/a e a comunidade escolar, não participam desse processo decisório, sobre os resultados esperados ou sobre as melhores formas de conduzir o processo. É a partir dessa aferição que se atrela, na política educacional de Pernambuco, o sistema de bonificação e o ranqueamento. Cada vez mais, os resultados das avaliações buscam legitimar um tipo específico de conduzi o processo, que vira norma e, de forma mais problemática, vira modelo de qualidade da Educação, esvaziando o seu caráter social e atrelando-a a dados, números e estatísticas, que tendem a não revelar de imediato, seu vínculo com o mercado.

Para o gestor Pedro, as metas são definidas sem a participação do gestor e obedecem uma lógica cronológica, e ainda, não consideram as condições da escola e suas possibilidades de crescimento. Assim, fala o referido gestor:

Não tenho participação. As metas são... vamos dizer assim, projetadas de cima para baixo e de “goela a baixo”. Você recebe as metas e tem que cumprir! [...] Na verdade eles tem uma escala de metas, mas essa escala obedece o tempo cronológico e não a conquista da escola. Vamos lá, a escola que tinha uma meta 3,0 para alcançar no IDEPE e tira uma nota menor, esse ano será um percentual e precisa agora tirar 3,3. Se ela não conseguiu esse ano chegar ao 3,0 que foi a sua meta, como é que eu vou colocar uma meta maior ainda para o próximo, né? (Gestor Pedro)

Nós tivemos anos que as metas foram desproporcionais ao que a gente teria condição de conseguir, a prova é que nós não conseguimos, foram metas altíssimas. Durante um período de pactuação de metas, a escola conseguiu na maioria dos anos, mais tiveram dois anos de cinco que nós não conseguimos atingir (gestor Gilberto).

Manter um ritmo crescente de desempenho, ano após ano, conforme colocados pelas metas, definidas autoritariamente, de cima para baixo, sem garantir as condições materiais e de profissionais mínimas, parece ser uma tarefa inglória e exaustiva, quando não irreal e desanimadora, tanto para gestores/as quanto para docentes. Não é a toa que vem crescendo o número de adoecimento entre os/as profissionais da educação.

Nota-se que, com essa estratégia governamental, o/a gestor/a tende a se sentir como executor de projetos educacionais, pensados por outros sujeitos, e em outras instâncias (SEE). O governo se utiliza de discursos de responsabilização, para que as metas sejam cumpridas, então, o seu valor profissional é proporcional a sua contribuição para a performatividade da escola. Tal circunstância promove uma cultura de vigilância, competitividade e individualização (BALL, 2011) entre os sujeitos envolvidos nessa política educacional. Há uma quebra de confiança e de solidariedade, necessárias para que o processo pedagógico se efetive, tanto no plano individual, quanto no coletivo.

6.2 Técnicas de Governo de Si

As tecnologias ou técnicas de si implicam uma reflexão sobre os modos como o sujeito organiza seu modo de vida, como regula a sua conduta. Atualmente, a forma como somos governados reflete modelos de conduta pautados nos modos de organização empresariais. Neste sentido, a gestão “desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e sua substituição por regimes empresarias e competitivos.” Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora (BALL, 2001, p. 108).

Desse modo, é designada, ao/a gestor/a, a atribuição de melhorar os resultados, por entender que “a superação deste desafio depende, em grande parte, da liderança e da responsabilização do diretor escolar” (PERNAMBUCO, 2012 b, p. 7). O governo, ao desenvolver quatro condições básicas para implantar a política de responsabilização, utiliza o discurso de melhoria da qualidade educacional, para responsabilizar o/a gestor/a pelo alcance das metas estabelecidas para Educação do Estado.

Quadro 13 – Condições básicas para Implementação da Política de Responsabilização em Pernambuco

- 1. Objetivos educacionais e metas claras por escolas (IDEPE)**
- 2. Sistema próprio de avaliação**
- 3. Sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas (BDE)**
- 4. Sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados.**

Fonte: PROGEPE, 2012.

Para Hypolito, Pino e Vieira (2009), os discursos de melhoria da qualidade são dirigidos para convencer que as ações desenvolvidas por cada sujeito são de sua responsabilidade, ou seja, seu sucesso ou fracasso dependem das suas escolhas. Nesses termos, questionamos os/as gestores quanto à responsabilização pelos resultados pactuados com o governo, e os discursos são de autorresponsabilização pelo sucesso ou fracasso do seu trabalho. Isso pode ser observado na fala dos gestores:

Eu me sinto responsável por que é o meu nome que está em jogo. Ninguém quer ser apontado como um gestor que não mostra resultado. Em toda reunião que vamos desde o início do ano somos cobrados e precisamos mostrar trabalho (Gestora Lucia).

Sim, por que a responsabilidade do gestor é maior. Nós que lidamos com professores, alunos e com a comunidade. Nós que nos comprometemos com a melhoria da escola e queremos prestar conta. Não é fácil, mas assumimos esse compromisso e temos que fazer o melhor (gestor Saulo).

Os discursos dos sujeitos entrevistados levam a crer que o discurso de qualidade da Educação, a partir da elevação dos resultados nas avaliações, parece legitimar a preocupação e responsabilização dos/as gestores/as no que se refere ao aumento desses índices. Para Ball (2004), uma das implicações dessa postura será a de valorizar, apenas, o que é mensurável, e evitar tudo aquilo que possa pesar negativamente naquela medição. As escolas poderão

concentrar-se em preparar os/as alunos/as para que estes sejam bem-sucedidos nos exames, enquanto que, os tipos de aprendizagem mais dificilmente mensuráveis, como por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, assumem um valor secundário.

Na fala dos gestores, Cícero e Pedro, essa preocupação com o resultado final aparece como objetivo proposto pelo governo por meio do cumprimento das metas, no entanto, pouco ou nada se questiona quanto ao processo que vai gerar esse resultado, e a produção discursiva mais presente gira em torno da qualidade da educação.

A nossa meta é melhorar a qualidade da Educação, mas essa meta para o governo é um número e nós nos esforçamos para atingir. Mas cada dia fica mais difícil atingir o que o governo determina e para nós gestores isso é muito difícil por que temos compromisso com a Educação. (gestor Cícero, grifos meus)

*Quem estipula a meta não sou eu, eu organizo essa meta dentro do meu planejamento e sempre coloco essa mesma meta que me é dado pelo Estado, pela gerencia. Por que não adianta eu trabalhar com dois pesos. [...] a gente tem que assinar essa meta anual e graças a Deus a gente “bate” bem acima. **A gente procura trabalhar com a meta bem a frente, né?** Por que se a gente se esforçar pra tirar mais do que a meta é melhor, a meta é o mínimo que eu posso tirar (Gestor Pedro, grifos meus).*

Nessas avaliações, os resultados aparecem como regime de verdade capaz de direcionar a conduta dos/as gestores/as em busca dos “melhores desempenhos”, da “qualidade da Educação”, acreditando esses sujeitos que o cumprimento dessas metas os tornam gestores/as competentes e comprometidos, com a Educação. Essa preocupação gera uma autorresponsabilização, uma prestação de contas (*accountability*) no final do processo. Há uma clara intensificação e autointensificação do trabalho desses gestores, que acabam, via competição, assumindo medidas que ultrapassem as metas. Para Brooke (2006) a exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implantação de uma política de *accountability*, entendida como uma responsabilização mediante a qual tornam-se públicas as informações sobre o trabalho das escolas, como também, se passa a considerar os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho que a instituição alcança, nas avaliações. Quando questionado sobre o cumprimento das metas, fala o gestor:

Eu me preocupo, porque no que a da gente tem 100 (percentual de alcance da meta), tem muitas escolas com zero, tem muitas com 20, tem muitas com 28. Você se coloca no lugar daquele gestor. O sentimento de fracasso que as vezes você tem é difícil. Uma nota não é tudo, mas querendo ou não, Paula, é um indicativo. Uma pessoa leiga em Educação, olha e diz: a minha escola é zero, a escola ‘A’ é zero, essa escola aqui é 100. Eu vou colocar o meu filho na que é 100. Então, até o sentimento da gente é meio fortalecido, em detrimento do outro, entendeu? Eu tenho medo por isso aí. [...] E assim, eu acho que é uma política delicada por conta desse

aspecto. Tem lados bons, mas renega uma série de escolas. Para você ter uma ideia, o número de zero foi quase equiparado com o de 100 por cento esse ano, né? Aí é ruim, porque o professor se sente mal, o aluno se sente mal, a gestão se queixa, os olhares se voltam para a gestão, parece que o gestor não fez a parte dele. Aí assim, envolve uma série de situações que são bem delicadas. Acho que por isso o meu medo, o meu cuidado, minha responsabilidade, porque eu não queria assim, ser apontado, eu não queria de repente uma intervenção da secretaria na escola, porque passaria uma imagem de que eu não fui competente o suficiente, a gente sabe que não é só isso, mas assim, essa é a leitura grosseira que as pessoas fazem, a leitura aligeirada, é essa, entendesse? (Gestor Fernando).

A fala do gestor Fernando traz à tona como as relações de competitividade estimuladas pela política de governo as quais afetam as relações entre pares e instituições. Para Ball (2002, p.11), “as classificações e graduações, introduzidas nas competições entre os grupos, podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja”. E gera sentimento de fracasso.

O discurso do governo parece não considerar relevante a perspectiva dos/as gestores/as quanto à identificação das demandas significativas para a Educação estadual, diferente disso, assume a posição centralizadora e obsessiva por resultados e, para isso, são esperadas determinadas condutas, desses sujeitos. Na opinião dos/as entrevistados/as, um “bom gestor” deve ter, como principais características, a liderança, o compromisso, e a capacidade de cuidar de si e do outro, numa perspectiva motivacional. A política de gestão educacional, com base no novo gerencialismo, reforça o discurso de liderança, produtividade, eficiência e eficácia para justificar o perfil flexível de gestor/a que se pretende formar. Assim, flexibiliza-se a formação para que seja possível controlar o resultado do seu trabalho. Cabe aqui, mediante as falas coletadas na pesquisa, atentar para as novas exigências de competências que se espera do/a gestor/a, em Pernambuco. Sobre a questão “ser gestor”, o Gestor Saulo falou: “*Acho que um gestor deve exercer liderança na escola e na comunidade, pois um líder tem o poder de transformar a realidade educacional*”, enquanto que, outros gestores -- Jorge, Fernando e Gilberto – definiram esta situação de maneiras diferentes:

Ser gestor é... estar sempre pronto para arregaçar as mangas e acreditar no trabalho. É você abrir mão muitas vezes da sua vida particular, isso para mim é ser gestor, porque o gerir finanças isso é fácil, gerir finanças você aprende. Gerir pessoas é um pouco mais difícil, por que todo mundo espera o melhor de você, sempre! Esperam que você esteja com o sorriso largo que você entenda seus problemas, só que de uma maneira geral ninguém se coloca no seu lugar [...] será que no lugar do gestor eu faria igual? Ou como eu agiria? Então ser gestor é estar sempre pronto sorrindo, é aquela pessoa que serve de exemplo, afinal de contas comanda o grupo, então você tem que estar sempre bem, ser aquele guerreiro nato que não foge à luta! (Gestor Jorge, grifos nossos).

É a pessoa que precisa além das suas qualidades, ter muita clareza de onde quer chegar, cuidar do seu nome, cuidar de si e cuidar da escola, porque quem “leva” a

escola no bom sentido é o gestor, ele é esse maestro que leva essa escola, que faz a Educação acontecer, tudo passa muito pela gestão, o professor pode boicotar, aluno pode não querer, mas se tiver uma motivação e uma pessoa que motive, acho que ele consegue, pelo menos eu consegui (Gestor Fernando, grifos nossos).

É um professor comprometido com a escola vinte quatro horas (Gestor Gilberto, grifos nossos).

A partir dos preceitos neoliberais, o “bom/a gestor/a” dirige a sua conduta com clareza, com metas claras e bem definidas. Atingir essas metas captura todo o ser do gestor. Neste sentido, o seu trabalho passa a ser profundamente alterado e reorientado em função de critérios de eficiência e eficácia, em consonância com a lógica da gestão gerencial. Diante disso, o medidor de sucesso são os índices obtidos nas avaliações externas. No entanto, na visão de alguns dos sujeitos dessa pesquisa, os resultados obtidos nessas avaliações, em larga escala, não refletem a realidade e as necessidades da escola, e, ao mesmo tempo, se distancia da avaliação cotidiana e politizada. Tal instrumento utilizado para elevar os índices é, apenas, uma ferramenta acumuladora de tarefas e se resume a números -- uma “nota fria” --, que objetiva a elevação das metas. Sobre esta questão, desabafam os gestores:

Numa prova de SAEPE não vai medir a capacidade do meu aluno como um todo, ele não vai medir algumas habilidades, a oralidade, por exemplo de um aluno não tem como ser medida em uma prova escrita, né? A gente fica melhor não pelo ranking, ou pela nota fria, mas pelo fato de ser que naquelas habilidades que a prova mede, a gente não conseguiu fazer um trabalho satisfatório. (Gestor Fernando)

A avaliação já faz parte das nossas ações, nos preocupamos, mas ela não reflete a nossa realidade, são avaliações que medem apenas duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. (Gestor Saulo)

Por outro lado, como revelam as falas dos Jorge e Cícero, os indicadores produzidos a partir de uma avaliação externa passam a ser divulgados como uma verdade absoluta, sem que haja espaço para a problematização. Então, a divulgação do resultado do SAEPE passa a gerar expectativas entre gestores/as e docentes, pois irão celebrar ou não o desempenho da escola no alcance das metas. Neste sentido, os aspectos quantitativos da Educação estão sendo substituídos pelos quantitativos, como se pode observar nestas falas, dos gestores:

A divulgação dos resultados do SAEPE gera uma expectativa em todo mundo. Nós nos envolvemos o ano todo para que a escola avance e sempre queremos atingir as metas. Nós nos esforçamos ao máximo e esperamos o melhor para nossa escola (Gestor Cícero).

Eu passei de sala em sala trabalhando os números, mostrando os resultados e mostrando para os alunos que eles são responsáveis por aquilo[resultado do SAEPE] tanto pelo sucesso ou também por um insucesso, porque é um conjunto.

Não adianta um professor ou alunos estarem empenhados, o conjunto tem que estar unido e alinhado para que o resultado apareça (Gestor Jorge).

Alguns dos/as gestores/as entrevistados mencionaram que o momento de divulgação do SAEPE é cheio de tensão, para os envolvidos. Primeiramente, os/as gestores/as são convocados para uma reunião na sede da gerência regional, onde, diante dos seus pares, os resultados lhes são divulgados, por meio de uma planilha elaborada pela GRE. Os “melhores” e “piores” desempenhos recebem atenção especial, gerando uma expectativa muito grande, por parte dos/as gestores/as, que podem ser “premiados” ou “punidos”. A gestora Fernanda fala da sua experiência de constrangimento com a divulgação do resultado negativo no SAEPE:

*O primeiro SAEPE pra gente foi **horroroso**, né?! Que realmente, assim, **eu vou levar pra vida toda**. O primeiro SAEPE quando tivemos o resultado e todos os diretores foram chamados na GRE (Gerência Regional) a gente teve até um constrangimento, mas eu sempre levo pelo lado bom. A diretora da GRE pediu: se levante os diretores das escolas tais, tais e tais e a minha escola estava no meio. Ela disse: **eu pedi que se levantasse pra que vocês soubessem que o resultado de vocês foram os piores da Regional**. Então isso quer dizer, é um constrangimento, né? E depois eu dizendo pra ela, eu disse: olhe, foi a primeira vez e eu vou mostrar a senhora que **vai ser a última vez, que a minha escola vai se levantar pra uma coisa que seja ruim**. E na época eu mostrei aos professores e eu chorei muito... mostrei aos professores a questão de onde estávamos e onde nós gostaríamos de chegar. É sempre um momento de muita expectativa. Aquelas escolas que conseguem cumprir a meta vão comemorar e aquelas que não conseguiram atingir já ficam pensando como será o próximo ano. (Gestora Fernanda. Grifos meus).*

Após a divulgação do SAEPE, e obedecendo à lógica competitiva, um *ranking* entre escolas passa a ser estabelecido, onde a responsabilização pelo resultado é transferida para as escolas e gestores/as, em uma cerimônia pública, causando constrangimentos, e sofrimento, aos que não atingiram a meta.

Segundo Freitas (2012), a colocação dos profissionais de Educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes. A Educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola. Também para a gestora Maria, o *ranking* causa muito sofrimento, e ela se emociona ao se lembrar da experiência de ter o resultado da sua escola sendo publicizado, de forma tão negativa, depois de anos que atingia as metas estipuladas pelo governo. A Gestora Maria fala sobre o seu sofrimento, com os resultados do SAEPE:

Eu não concordo com o ranking e tem muita coisa que não me agrada, por que é muito sofrido. É muito sofrido! Quando eu recebi o resultado da minha escola e disseram que a gente tinha sido 0% (zero por cento). Olha, eu ainda [...] (a gestora se emociona!). E falaram na frente de todos os diretores, então eu morri! A escola tava toda em uma formação e meus colegas todos estavam me esperando, por que a gente já tinha feito as contas e eu já achava que a gente ia cair, mas eu não esperava que a planilha (usada pela GRE para apresentar os resultados) fosse ser a minha. Tinha que ter sido uma planilha superficial e não foi. [...] Se essa média tiver aprendizagem, então eu acho que eles lucram também, então não vou dizer que tudo é ruim, mas é sofrido! Então eu liguei pra escola e disse ao pessoal. Eita Maria! Eles falaram comigo como se a gente estivesse morrido, como a gente tivesse se acabado! E me perguntaram: e aí Maria, o que você vai fazer? Aí, nossa, acredita nisso? Eu peguei o microfone no colegiado com mais de 50 pessoas e disse: pessoal, eu não tenho nada o que dizer, eu vou para minha escola convidar os meus professores pra gente almoçar e eu vou parabenizar o grupo, por que a gente trabalhou pra se acabar. Mas olha, eu vinha pra escola assim ... (mostra as mãos tremendo) e rodei para não chegar naquele estado na escola. Rodei, rodei, rodei... e quando eu cheguei os colegas perguntaram: e aí? Eu disse: bem pessoal, foi isso e disse a mesma conversa! (Gestora Maria. Grifos meus)

Com esse ranqueamento, os números definem a posição da escola com melhor resultado, até a última colocação, no entanto, desconsidera as suas diferentes especificidades, importando apenas o resultado final e os seus responsáveis. Para Ball (2002, p. 9), “As responsabilidades de gestão são delegadas e o espírito de iniciativa, como também, a capacidade de resolver problemas são altamente valorizados. Por outro lado, são implementadas novas formas de vigilância imediata e de automonitorização; por exemplo, sistemas de avaliação/apreciação, definição de metas/objetivos, comparações de rendimentos/produção. Nessa lógica, é possível que seja dito que a política educacional com forte tendência gerencial vem marcando as escolas em Pernambuco pela proliferação de dispositivos de controle do trabalho do/a gestor/a. Tais gestores são chamados a definir metas e a se responsabilizar pelo seu cumprimento. Ao/a gestor/a cabe acompanhar os resultados dessas avaliações em larga escala, nos relatórios que são lançados e publicizados e buscar formas para que as escolas avancem em relação às metas estabelecidas.

6.3 Técnicas de Governo dos Outros

A política educacional assumida pelo Governo do Estado é dual. Algumas escolas com uma “qualidade” maior, convivem no mesmo sistema com outras até sem professores/as, ou mesmo, na mesma escola, a convivência de duas realidades bem diferentes. Mas, diante do estabelecimento de metas, a competitividade passa a estimular determinados comportamentos que direcionam os sujeitos, para o alcance dos resultados. A inserção de discursos oficiais que

buscam legitimizar os regimes de verdades, defendendo uma gestão por resultados, produz efeitos de vigilância sobre o trabalho dos/as gestores/as e das escolas.

Com a mudança do modo de produção, exige-se dos sujeitos uma conduta de “trabalho em equipe” onde todos “vestem a camisa” e estão “alinhados” para atingir os bons resultados, pois, “espera-se que os sujeitos atuem automaticamente, sejam voltados à equipe e que estruturam a ação organizacional de modo orientado ao processo.” (WEBER, 2008, p. 116). O/a gestor/a precisa monitorar e direcionar constantemente o desempenho dos docentes e, conseqüentemente, o dos/as alunos/as, para que eles também apresentem um desempenho que estejam “alinhados”, em prol de uma definição externa de sucesso.

Para Ball (2001, p.1116, grifo do autor) “a performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras, para ‘atar as coisas’ e reelaborá-las”. O mesmo autor acrescenta que a performatividade facilita o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa a distância’ — ‘governando sem governo’. E permite, ainda, 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, a performatividade, muda o que o Estado ‘indica’, muda significados, produz novos perfis e garante o ‘alinhamento’” (2001, p.1116). Neste sentido, a fala dos gestores descreve mais detalhadamente a situação:

Busco seguir as orientações do Estado e buscamos responder as expectativas. O desempenho da nossa escola não pode cair e para isso preciso envolver todos, principalmente dos professores e alunos. Enquanto gestora sou cobrada e não é pouco! (Gestora Fernanda).

Nós temos alguns bons profissionais na escola, de verdade vestiram a camisa arregaçaram as mangas e tentaram dar o melhor. Tivemos interesse por parte também significativa dos alunos que se empenharam e buscaram também estudar para garantir um bom desempenho nas provas externas. Também tivemos a preocupação constante de monitorar os dados e nós estávamos sempre buscando aferir como os alunos estavam saindo nas provas internas que é importante também, para que nós pudéssemos suprir as necessidades para que os alunos pudessem sair bem nas provas do SAEPE (Gestor Pedro).

A performatividade e o gerencialismo, como tecnologias reguladoras da gestão educacional, estão presentes nos discursos oficiais, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade por elevar a qualidade da Educação, seja por meio da intervenção nos desempenhos, seja pelos resultados que se espera do ensino. Deste modo, para o Gestor Renato, a “prestação de contas” para a comunidade escolar passa a ser mais uma preocupação para a o/a gestor/a, pois os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade e como demonstrações de qualidade. E o gestor acrescenta o seu depoimento:

A gente sabe que a meta também é importante, isso motiva a gente trabalhar com um propósito, a própria comunidade escolar já está acostumada com isso, que a escola boa é aquela que alcança metas, que escola boa é aquela que tem IDEB alto, tem pais que chegam aqui e perguntam: o IDEB da escola como está? Embora existam pais que não saibam o que é isso, mas sabem que a escola está crescendo, que a gente deixa esclarecido, a própria comunidade, todo mundo já tem essa cultura que precisamos melhorar os índices e acabam se preocupando se esse aluno está na sala de aula, se tem uma nota boa, então todo mundo se preocupa desde os secretários, gestor, coordenador até chegar aos pais (Gestor Renato).

Os resultados quantificáveis da escola, no SAEPE e IDEB, funcionam como uma tecnologia de governo da Educação, pois o desempenho dessas instituições nessas avaliações torna-se um mecanismo que condiciona o trabalho e as ações do/a gestor/a para atingir os resultados almejados pelo governo, diante da lógica gerencial e performática. Para a Gestora Maria, a comparação entre o resultado das escolas passa a ser mais frequente, o que para ela é injusto, pois isto desconsidera todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, e o foco passa a ser o resultado final (cumprimento da meta). E a gestora afirma:

*Eu faço essa comparação e não vou dizer que gosto muito, mas também não faço triste não. Quer dizer, não faço triste por que a nossa meta é boa! Eu acho que as escolas que fazem isso talvez não se sintam bem. Por que também nós já **caímos** uma vez na nota e a gente deve que se segurar, né? [...] mas a postura foi a mesma, do mesmo jeito que eu passo nas salas para parabenizar e fiz. Eu faço festa, eu dou café da manhã, do mesmo jeito eu fiz quando a média caiu [...] são as variáveis do ano que fazem com que a escola suba e desça o que eu acho muito injusto a avaliação nesses termos, então a gente parabenizou o grupo todo do mesmo jeito! (Gestora Maria)*

A ênfase dada ao *ranking* e às formas como esses dados são publicados ignora os diferentes contextos e circunstâncias das escolas e vem gerando um incômodo entre a maioria dos/as gestores/as, pois muitos não concordam com a forma que a SEE vem conduzindo a exposição desses dados, obtidos por meio das avaliações externas. Sobre este aspecto da avaliação, relatam os gestores:

Quando converso com outros gestores, eles passam por situações que não é fácil, quando uma escola não tem uma boa condição e precisa se igualar com uma outra que tem o padrão melhor, isso é muito desigual. O Ideal seria que não tivesse esse ranqueamento, por outro lado pra gente que vive nesse meio (gestão por resultado), é importante ver onde estamos [...]será que ela (escola) está em cima, se está em baixo? Onde ela se situa?E na maioria das vezes a escola não consegue obter a meta do governo do estado, então esse critério é que deve ser avaliado. As escolas que vão fazer o IDEB que esse ano será por amostragem e nós fomos sorteados, já estamos sendo vistos com um olhar diferenciado pelo governo do Estado. A nossa escola está sendo pintada externamente porque será feito o IDEB, não é justa essa diferenciação. (gestor Renato).

A minha escola teve um bom resultado no SAEPE, IDEPE, teve o melhor resultado no ENEM 2014 no agreste, ok? O governo poderia ver uma nova forma de expor esses resultados, como a nossa escola apresenta um bom resultado não tem problema nenhum em divulgar, mais aquelas escolas que estão com os piores resultados, não vejo com bons olhos a forma que é divulgado (Gestor Saulo).

Pesa sobre os ombros de gestores/as e docentes toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos estudantes nas avaliações externas, como se, de fato, o desempenho apresentado por estes dependesse das ações pensadas e executadas na escola. Os discursos gerados em torno dos resultados nessas avaliações produzem efeitos de autorresponsabilização do governo sobre a conduta dos gestores/as, pois estes são expostos ignorando-se as condições adversas apresentadas por cada escola avaliada.

Expressões, como avaliação por desempenho, bônus educacional, monitoramento, cumprimento de metas, passam a exercer influência na conduta de trabalho dos/as gestores/as e docentes, pois com a consolidação do sistema de avaliação “[...] o controle é combinado com incentivos materiais baseados em pagamento por realizações. Nas relações pessoais, a criação de incentivos pode ser crucial. O conhecimento educacional tem a tarefa de gerar esse assim chamado sujeito que melhora por iniciativa própria” (WEBER, 2008, p. 121).

Diante deste contexto, em 2008, foi implantada a política de bonificação em Pernambuco. O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) é concedido anualmente para os profissionais da Educação, lotados há mais de 6 (seis) meses, nas escolas que atingirem no mínimo 50% (cinquenta por cento) das metas estabelecidas entre o/a gestor/a e a Secretaria de Educação, no início do ano. O valor pago para os funcionários da Educação representa o percentual de cumprimento da meta, sendo proporcional ao seu desempenho. A escola que conseguir 50% (cinquenta por cento da meta) receberá metade do bônus e, a partir daí, será considerado o intervalo de 10% (dez por cento) até atingir 100% (cem por cento) da meta.

A política de premiação faz parte da implementação de um sistema de *accountability*, que, segundo Afonso (2009), caracteriza-se como definição de normas-padrão, avaliações externas, prêmios e sanções. Alguns gestores/as mencionaram o BDE como “incentivo”, uma premiação merecida para o cumprimento das metas, e dizem “lembrar” aos docentes da importância de atingir os 100% (cem por cento) da meta, pois no momento em que a escola atinge as metas, ela é reconhecida como um modelo, uma escola de sucesso, de referência! E o Gestor Cícero oferece a sua opinião, sobre o BDE:

Eu trato essa bonificação como um incentivo para que todos se envolvam no cumprimento das metas. Mas não deve ser só uma preocupação do professor de Língua Portuguesa e Matemática, é uma preocupação de todos e graças a Deus estamos conseguindo com muita luta alcançar os 100%

A política de bonificação... primeiro que ela é uma festa, né? Todo mundo quer o bônus, todo mundo querendo. Nossa escola recebeu durante dois anos 100%, aí foi uma festa! Fechei com os professores e com os alunos, mas esse ano a escola não conseguiu atingir a meta mínima de 50% dos resultados, isso devido aos inúmeros problemas que aconteceram.

Em virtude dos discursos de competitividade que acompanham a política de bonificação, e ranqueamento anual, intensificam-se, nas escolas, o controle e a vigilância para a “conquista do bônus” e, conseqüentemente, da conquista de uma posição de destaque entre as escolas avaliadas. Segundo o gestor Saulo, as metas, ano a ano, tornaram-se mais altas e mais difíceis de serem atingidas, pelas escolas que anos atrás lideravam o topo do ranking do IDEPE. No entanto, tais escolas continuam em busca de elevar seus resultados, uma vez que “Na lógica/ “mundo” neoliberal você tem de ser forte (força, competência ou poder é uma de suas seduções!), enérgico e altamente eficaz em seu desempenho. Não há espaço para a fraqueza, a necessidade, o desespero ou a exasperação” (MAURER, 2008, p.141). Em relação a essa questão, o Gestor Saulo afirma:

A nossa realidade, acredito que seja uma realidade de Estado. As escolas que tem um bom resultado, ultimamente elas não vêm conseguindo atingir as metas e conseqüentemente não vem fazendo com que a equipe consiga conquistar o bônus. As primeiras colocadas no ranking do IDEPE aqui do agreste conseguem crescer um pouquinho, mas não conseguem conquistar o bônus. A nossa equipe não é muito interessada em receber bônus, psicologicamente ela está pensando em crescer seus resultados e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos e esses alunos saiam de fato prontos para viver na sociedade, através da aprendizagem melhoramos os nossos resultados (Gestor Saulo).

Aparentemente, há um limite para o crescimento imposto pelas metas e que não é considerado. A política de descentralização e responsabilização -- consideradas como pontos cruciais para a flexibilização da gestão pública --, vem incentivando a busca e a consolidação de parcerias na Educação. Para Silva e Peroni (2013), embora o discurso de participação e de busca de parcerias seja bastante sedutor, é preciso atentar para a perspectiva gerencial que vem assumindo o/a gestor/a nessa prática, “assim esvazia-se a dimensão política da oferta da Educação e nessa processualidade há um deslocamento da esfera dos direitos para a esfera dos serviços” (SILVA E PERONI, 2013, p. 257).

No intuito de atingir os objetivos propostos em seu plano de ação e se deparando com limitações financeiras o gestor Pedro diz: “Quando eu assumi a gestão não se tinha

parcerias, mas eu corri atrás e já conseguimos parcerias com o comércio local para realizar eventos na escola, conseguimos também com a prefeitura que sempre nos ajuda com transporte, algum evento que é realizado na escola por igrejas elas também nos ajudam e assim vamos consolidando essas parcerias, pois eu acho muito importante”. Ressaltando este aspecto, Cabral Neto e Castro (2011, p. 753) evidenciam que

A reestruturação do Estado e as modificações assumidas pela nova gestão pública impactaram diretamente em toda a organização dos serviços públicos, trazendo mudanças também para a gestão educacional. Esse fato provocou mudanças na cultura organizacional da escola e na função do gestor escolar, que é chamado não só a gerenciar os serviços escolares, mas também a captar recursos, estabelecer parcerias e se responsabilizar pelo sucesso e pelo fracasso da escola.

Questionados/as sobre a existência ou fortalecimento de parcerias, ao longo do tempo que assumiram a gestão, a grande maioria dos/as gestores/as diz que mantiveram ou buscaram elevar o crescimento dessas parcerias, sejam com o setor público (prefeituras, universidades) ou com o privado (comércio local, empresas). Neste sentido, o Gestor Fernando corrobora, com a sua fala:

Conseguimos parcerias tanto com instituições públicas quanto com privadas, temos parcerias com algumas faculdades, quando nossos alunos são aprovados nos vestibulares ou através do ENEM. Temos parceria com a UPE. Conseguimos trazer o PREVUPE [pré-vestibular], que funciona nos finais de semana. Com as instituições privadas temos internet gratuita de empresa local da nossa cidade (gestor Saulo).

Qualquer parceria, assim? Público ou privado? Sim, quando eu cheguei lá as parcerias eram mínimas, mas aí eu fui atrás porque eu entendo assim: pela questão da comunidade como o projeto preconizava, como também pela carência financeira que eu encontrei a princípio na escola. Então assim: eu precisava fazer alguma coisa urgente, então procurei o prefeito e me apresentei, aí consegui aos poucos construir essa parceria com a prefeitura. [...] fiz também uma parceria com a FAGA, AESGA, eles têm alunos bolsista do SISU que precisam desenvolver alguns trabalhos social em alguma escola. Na hora eu disse: venha cá, eu tenho um serviço para oferecer e eles dão aula de matemática. É o que eu preciso. [...] fiz uma com o IPA muito boa e para merenda, mas tive que cadastrar em 2014 para receber em 2015, mas a gente recebia gêneros alimentícios, como feijão, verdura, muita, muita fruta, carne, doce, bolos... A gente recebia muito bolo! Foi uma parceria muito boa, porque, como eu disse no começo dessa resposta, como eu não tinha muito recurso financeiro no momento da minha chegada, eu saí correndo atrás, depois a escola foi recebendo recurso e eu fui administrando melhor.

Captar recursos para garantir o funcionamento mínimo da instituição tornou-se papel do/a gestor/a escolar. Deste modo, uma gestão educacional com fortes preceitos gerenciais, como a política implantada em Pernambuco por meio do PMGE/ME, incentiva a busca e o fortalecimento de parcerias, publico/privada, nas escolas da rede estadual, embora que, de

acordo com Cabral Neto (2011, p. 271), “O financiamento público é um dever do Estado do qual não se pode abrir mão; por isso, a descentralização neoliberal propunha a divisão de responsabilidade do estado com a sociedade no financiamento da Educação (parcerias, terceirização, etc.) deve ser contestada”.

6.4 Resistências

Há tempos se discute as reformas educacionais neoliberais no Brasil. Mas, ao que parece, há sempre divergências e questionamentos, e de uma forma geral, há um consenso de que essas reformas não surtem o resultado esperado pelos seus idealizados. Nos estudos desenvolvidos por Dalila Oliveira (2010), a autora chama a atenção para a lógica da racionalidade técnica e da administração gerencial, tomadas pelas reformas do Estado e pelas reformas educacionais, implantadas nas últimas décadas, em que se verifica a transposição das teorias e modelos de organização empresariais, para o interior do sistema educacional e espaços escolares, incorporando, desta maneira, conceitos empresariais como, flexibilidade, agilidade, descentralização, qualidade, liderança, participação, eficiência, eficácia e produtividade. Neste sentido, trata-se de “modernizar” a gestão educacional como estratégia e promessa importante para garantir a melhoria da qualidade do processo educacional.

Mas, nós questionamos: que jogos de interesse e de poder são formados na implementação dessas reformas? As decisões propostas por as políticas educacionais são efetivamente compartilhadas e negociadas por todos os sujeitos envolvidos? Seriam alguns questionamentos como estes que explicariam as resistências dos gestores/as, diante das orientações do PROGEPE?

Na prática, o que presenciamos em Pernambuco tem sido a implementação da reforma gerencial e da formação de sujeitos que buscam de todas as formas atender às exigências dessa política educacional. Contudo, ressaltamos os movimentos de resistência e inquietações que assinalam os sujeitos da pesquisa. Para Foucault (1985, p. 89), onde há poder também há resistências, pois, “o poder está em toda parte, não por que englobe tudo, e, sim, por que provém de todos os lugares”. O poder está em todas as partes e suas alterações se devem ao contexto de cada tempo e assim como há poder para atender as metas, também há para transgredi-las.

Na Educação, as relações de poder geram resistências, e as falas dos sujeitos da pesquisa revelam a insatisfação, o desânimo e a frustração referentes à função que assumem, e revelam a pretensão de não continuar no cargo por muito tempo:

Eu não pretendo continuar na gestão por muito tempo. Vou cumprir meu período de mandato e vou deixar que outros colegas tenham a mesma experiência [...] quando eu não era gestor pensava que fosse fácil, pensei que fosse bom mandar. Mas são muitas as dificuldades enfrentadas, trabalhamos com pouco recursos e muitas cobranças (gestor Cícero).

Não ficarei na gestão, esse será meu último ano. Quando fizemos a seleção nos foi prometido mais apoio e agora eu trabalho praticamente só. Não é fácil lidar com professores, alunos, comunidade, é muita responsabilidade. (gestor Jorge).

O maior desafio da gestão hoje é a gente crescer cada dia mais, por que a gente sabe que não pode estagnar. É próprio do ser humano querer crescer, né? E a gente espera que a escola cresça muito, né? Que eu possa estar fazendo parte do crescimento da escola, mas que eu não seja a principal responsável. Eu não quero e nunca quis. Se eu puder fazer parte desse crescimento já está maravilhoso, por que eu realmente me identifico com a Educação. Eu já amadureci muito a minha decisão e eu estou me desligando da gestão e a escola precisa encontrar outros líderes. (gestora Fernanda)

O estabelecimento de uma política de ranqueamento, pelo governo do Estado, como forma de elevar o prestígio da escola perante a comunidade e de premiar ou castigar as escolas e os sujeitos pela conquista de resultados tem sido questionada pelos gestores/as. Para o gestor Jorge, discursos como estão sendo promovidos pelo governo revelam a intencionalidade de se posicionar nacionalmente, como referência em Educação. Sobre esta questão, diz o Gestor Jorge:

*É uma forma do governo se autopromover dizendo: “Ah! Nós conseguimos atingir a meta para 2020”, “a Educação de Pernambuco avançou”. Certo! Concordo! Agora avançou em que sentido? Que aspecto? Vamos nos voltar mais para escola e para as necessidades da escola, porque, existe uma **desqualidade** muito grande, porque quando você está na linha de frente você descobre que nem tudo são flores e na verdade na maioria das vezes nós temos muito mais espinhos do que flores, certo? Então existe, de 2 anos para cá, uma ausência muito grande do programa em si na escola, na escola, eles não estão mais atentos como estava antes, já que houve uma proliferação das escolas de referência em termos do ensino integral, a qualidade do monitoramento ela se perdeu, certo? O programa está muito distante das escolas, então não tem como eles saberem diretamente qual a necessidade e os problemas enfrentados pela escola se você não está junto.*

Ao mesmo tempo em que o gestor entrevistado leva em consideração a política de cumprimento de metas, como forma de “mensurar a qualidade da Educação” e analisa que a forma como as avaliações são elaboradas -- critérios difíceis de entender --, não conseguem “medir” todas as competências dos estudantes, portanto, o aumento ou a diminuição das metas

governo não representam, de fato, o avanço na qualidade da Educação. Neste sentido, para o Gestor Gilberto,

A Educação pública avançou muito, mas a gente ainda tem muito o que fazer. A Educação deu um salto nos últimos anos, mas esse salto ainda não trouxe o principal, que é a questão da qualidade que estamos precisando. Temos melhorado quanto à estrutura e quantidade de alunos na rede e tem melhorado na qualificação dos profissionais mais ainda falta muito, por que tem muita mídia no que o governo divulga.

A difusão do *ranking* das escolas, pela GRE, pela mídia, e entre sujeitos da Educação, favorece o fortalecimento da competição entre as escolas. Nesse contexto, o papel do gestor/a foi acentuadamente atingido pelas mudanças em curso. Esses gestores precisam desenvolver novas competências para estabelecer parcerias, conseguir melhores resultados, experimentar sentimentos -- de ingratidão, solidão, sobrecarga, exaustão --, quando não, de humilhação, dor e constrangimento. Em sua fala, o Gestor Jorge analisa esta questão:

Quando você é professor, você não tem a exata ideia a dimensão da responsabilidade que a gestão tem. Você pode até imaginar mais você não consegue dimensionar tudo isso. Foi sem dúvida nenhuma, a função mais ingrata por assim dizer e mais solitária que eu já passei, porque existem momentos que você está e pode definir tudo com os colegas, partilhar os problemas as conquistas, mais existem demandas que dependem único inclusivamente do gestor e são posicionamentos dele. Você precisa “se virar nos 30” para conseguir administrar uma escola com tantas limitações de pessoal e recursos.

O poder decisório desses gestores fica cada vez mais restrito às orientações ou modelo que tem de seguir, descrito e constantemente cobrado pelo governo. As metas já saem prontas da SEE, para serem apenas executados pela escola, sem possibilidade de participação na construção, ou seja, há uma clara separação entre os que “pensam a escola”, no caso a Secretaria de Educação (o poder governamental) e os que “executam na escola”, os/as gestores/as e docentes. A Gestora Fernanda diz que faz questão de registrar, por meio de ofício, os problemas enfrentados pela escola, por considerar questionável essa forma de definição de metas. É desta gestora a apreciação que segue:

Toda vez que é pra ser assinado o termo de compromisso, eu sempre faço um ofício junto e anexo a ele. Normalmente eles pedem pra gente assinar o termo quando é feita uma reunião na GRE. Essa reunião é pra gente assinar esse termo de compromisso. Eu normalmente não assino lá, eles pedem pra assinar e eu digo: não, a escola não é minha e eu não carrego a escola nas costas. Então eu trago o termo de compromisso pra escola, mostro aos professores e aí quando a gente decide. A escola passou 3 (três) anos em reforma e ampliação e nunca terminou, a escola hoje está habitável, mas não está concluída e aí eu coloco sempre no ofício, como é que vocês querem que eu aumente tanto a meta, se a nossa meta está acima

das escolas de referência semi-integrais? Se está acima da meta do ensino médio de Pernambuco e da nossa regional? A gente sempre tem colocado Pernambuco “pra cima”, mas quando se fala termo de compromisso, a gente precisa de uma contrapartida e como é assinado, a gente teria que fazer parte dessas cláusulas. Mas não é assim, as metas já vêm definidas de Recife e se sua meta foi X em 2015, será Y em 2016 e eles não perguntam em momento algum se a gente acha que consegue. (Gestora Fernanda)

Outro ponto que causa muito questionamento, e insatisfação entre os gestores/as, trata-se a política de bonificação. O gestor Fernando posicionou-se contrário a essa política e considerou o sistema de bonificação como estratégia do poder governamental, para atingir os objetivos da gestão por resultados. A gratificação, mesmo acontecendo uma vez ao ano, torna-se atrativa, visto que os salários de gestores/as, docentes e demais funcionários da Educação estão defasados. Tendo em vista que o bônus é a premiação pelo cumprimento das metas, a conduta do gestor deve ser condizente com a definição do governo. Quem não cumpre, recebe como um dos “castigos” o não recebimento da gratificação. Os gestores, Fernando e Pedro, falam das suas convicções sobre o tema bônus:

Eu acredito que isso deveria ser uma política de salário. Eu preciso ganhar bem, mas a gente não tem, infelizmente a gente na Educação se submete a esses movimentos já que a gente ganha pouco. Então não vamos ser hipócritas, né? E se você não, se você fizer isso aqui e cumprir isso aqui direitinho você vai ganhar um presente e esse presente 1.500 reais, 2.800, 2.300 o que for é um atrativo. Concordo que deveria ser o salário melhorado, o do mês, porque o dia-a-dia não é fácil, mas infelizmente a gente não tem, né? Então já que teve um que propusesse isso, então vamos agarrar enquanto tem. Vai chegar um ponto que não vai ter mais [o bônus]. Então, enquanto tiver... (Gestor Fernando).

Esse bônus daqui a pouco nenhuma escola vai conseguir. Hoje tem escola aí com a nota altíssima e que não ganham o bônus. A escola tira nota alta e não alcança a meta, por que a meta é muito alta. Eu acredito que a bonificação é boa quando todos recebem. Quando não, serve até como desmotivação para o profissional que está dentro daquela escola. Se você quer dar uma bonificação, que você dê a todos e não escolha quem bateu a meta. Por que isso atrapalha o psicológico de quem tá na escola de maneira contrária, por que vejo que a escola do vizinho atingiu 100% e a nossa nem a metade. Para que exaltar um e tratar o outro como sendo um derrotado? (Gestor Pedro)

A rejeição dos sujeitos da pesquisa, ao bônus, e ao *ranking*, parece estar associada não apenas à competição que vem sendo provocando entre as escolas, e à sua relação direta com o aumento da pressão sobre os profissionais em busca do cumprimento das metas, mas também à clareza de que há um limite real para o crescimento das metas. Longe de resolver os problemas educacionais, esse ranqueamento vem causando um desconforto e um sentimento de impotência, por parte dos gestores e profissionais da Educação, uma vez que a meta estipulada pelo governo torna-se cada vez mais difícil de ser cumprida. O prêmio e o castigo fazem parte de uma prática gerencial para estimular competitividade e a meritocracia entre

escolas e gestores/as, mas, como afirma Libâneo (2011, p. 5) “os bônus e prêmios são formas de sedução artificial dos professores, cedo tomarão consciência de que não estão sendo valorizados no seu trabalho”. Isto ficou patenteado em falas, desses profissionais. E o mais grave é o fato de o achatamento salarial da categoria docentes ser o motivador inicial para aceitar a bonificação, mas que em curtíssimo espaço de tempo, se revela uma falácia inerente aos sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as políticas conservadoras e privatistas que dirigem a educação, especialmente a partir dos anos 90, expressam as influências da governamentalidade neoliberal, e um novo jogo de verdades discursivas e estratégias emerge sobre a educação, atribuindo novas exigências para o exercício da função, aos sujeitos gestores/as. Paulatinamente, discursos são direcionados a fim de atingir e direcionar a conduta desses sujeitos e, em grande medida, o próprio estado vem contribuindo como instrumento para a formação do que Foucault (2008b) chama de *Homo economicus* – um sujeito empresário de si, supostamente livre, autônomo, responsável pelas suas escolhas.

Neste trabalho, buscamos analisar como os princípios do novo gerencialismo vêm norteando a formulação e a implementação das políticas educativas, em Pernambuco, e, conseqüentemente, atingindo a formação e a atuação do/a gerente escolar. A partir de 2007, com o Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para Educação (PMGE/ME), experimenta-se, no campo educacional, discursos que enaltecem os índices de eficiência e produtividade, avaliações em larga escala, estabelecimento de *rankings* entre unidades escolares, fortalecimento parcerias público-privado, premiação, dentre outras medidas.

Com o PMGE/ME, a gestão por resultados foi a principal bandeira do Governo Eduardo Campos, em seus dois mandatos (2007-2010 e 2011-2014), e permanece sendo a do seu sucessor, Paulo Câmara, atual governador. As diretrizes da gestão gerencial implantadas no estado chegam à gestão da escola acompanhadas do discurso de que é preciso “modernizá-la”, de modo a alcançar uma educação de qualidade, qualidade esta que, sob a ótica do mercado, pode ser aferida por meio de indicadores de desempenho, sendo que o principal deles é a avaliação em larga escala.

Deste modo, trata-se de ajustar a formação do/a gestor/a, com base nas metas educacionais do PMGE/ME; e prever o alinhamento de ações e discursos desses sujeitos para, sobretudo, viabilizar o acompanhamento dos seus resultados, conduzindo-os para atuar como gerente escolar alinhado às metas e não como gestor democrático, preocupado com sua comunidade escolar. Os termos eficiência, eficácia e modernização são justificados e inseridos no documento do PMGE/ME, notando-se também que estão presentes no currículo do PROGEPE, mas que isto não fica detectável na fala dos/as gestores/as, onde a produção discursiva mais presente gira em torno da “qualidade da educação”.

Hypolito (2008) enfatiza que a gestão educacional está inserida no contexto de reordenamento do capitalismo, para tanto, discursivamente, são recrutados pelo mercado conceitos caros para a gestão democrática, como também, atribuídos novos valores aos termos descentralização, participação, autonomia, democratização, dentre outros. Assim, para operar esse deslocamento discursivo, a governamentalidade neoliberal vem substituindo o discurso de democratização da educação pelo discurso da qualidade.

Na tentativa de apreender as ações gerencialistas do estado, na formação e no critério de escolha dos gestores escolares de Pernambuco, nos debruçamos sobre o Programa de Formação do Gestor Escolar em Pernambuco - PROGEPE. Nesse sentido, foi possível destacar como a política adotada pelo governo de Pernambuco, em relação à gestão escolar, tem considerado a função de gestor/a como uma ação primordial para o fortalecimento do PMGE/ME. Isto significa dizer que o curso de formação do PROGEPE está “alinhado” a esse objetivo e tem “formado”, e selecionado, gestores/as para atuarem no alcance das metas estabelecidas pelo planejamento estratégico do governo, utilizando com estratégia de convencimento, a bonificação.

Em Pernambuco, também há um reforço de centralidade e de responsabilização do/a gestor/a no processo educacional, fortemente atrelado à produção de resultados. Nessa trama, destacamos a assinatura do termo de compromisso e responsabilidade, o monitoramento do SIEPE, o sistema de avaliação do SAEPE, o cumprimento das metas do IDEPE e a bonificação de desempenho. Nesse contexto, o gestor é convocado a atuar como um verdadeiro pastor, controlando tudo e todos, num trabalho exaustivo de acompanhamento das atividades escolares, como forma de atingir metas cada vez mais exigentes.

É importante frisar que na definição das metas a serem alcançadas pelas escolas, a governamentalidade neoliberal atua de modo centralizado, desconsiderando as necessidades, os anseios, desejos e as peculiaridades dos sujeitos, aos quais se dirige. Com isso, instala-se uma cultura performática entre os/as gestores/as, onde o seu valor enquanto profissional passa a ser proporcional à contribuição que dá para elevação das metas, do desempenho da escola. Para Ball (2002, p. 19), as tecnologias de mercado, gestão e performatividade “não deixam espaços para um ser ético autônomo ou coletivo” e, “[...] De fato, a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento”.

O destaque que a gestão educacional por resultado, em Pernambuco, vem dedicando à política de monitoramento, avaliação e responsabilização do gestor/a, corrobora com o pensamento de Ball (2001), onde a supervalorização da gestão promovida pelo neoliberalismo

pode ser compreendida como uma tecnologia de política, que tem como objetivo vincular a atuação dos/as gestores/as aos mecanismos reguladores e avaliadores do Estado, a fim de potencializar os processos de aceitação e adesão, exigidos pela reforma, contribuindo para uma performatividade. Ou seja, “o desempenho funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de produção ou inspeção” (BALL, 2001, p. 109).

A resistência aos mecanismos de poder deve fortalecer os espaços democráticos de diálogos, bem como, promover um maior empoderamento do gestor/a, no que se refere ao estabelecimento de prioridades e objetivos para a escola por ele administrada. No entanto, Ball; Gewirtz (2011, p.200) afirmam que, com as políticas gerencialistas, discursivamente cresce a ideia que “Não é papel do novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites”. Assim, o/a gestor/a passa a assumir a posição de “gerente”, responsável pelo seu desempenho (performatividade) e pela prestação de contas (accountability) para o governo e para comunidade escolar.

Os resultados da pesquisa apontam para um crescente aumento da responsabilização e da autorresponsabilização, do/a gestor/a, pelo sucesso das ações que visam elevar o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, em especial, na avaliação externa do próprio estado – o SAEPE. Para tanto, passam a ser intensificadas pelo governo as ações de monitoramento nas escolas, e o SIEPE torna-se um potente mecanismo de controle das ações que são desenvolvidas bimestralmente para o cumprimento das metas anuais firmadas entre a escola e a Secretaria de Educação.

Embora as metas, para cada escola, sejam definidas no início do ano, e sem qualquer participação dos/as gestores/as, essa tecnologia de responsabilização e autorresponsabilização parece funcionar de modo pleno, pois os gestores/as entrevistados/as mostraram-se empenhados em melhorar a sua performance/desempenho, em prol do cumprimento da meta, buscando assim elevar cada vez mais o resultado da escola e a conquistar a premiação, através do Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

Outro aspecto de destaque é o incentivo à competição entre sujeitos e instituições, pois os resultados do IDEPE são organizados em *rankings* e amplamente divulgados, ou seja, essa política que visa “elevar a qualidade” da educação estimula a lógica da produtividade e da competitividade, atribuindo aos próprios gestores/as a responsabilidade pelos sucessos e fracassos. Outro aspecto observado nos resultados desta pesquisa, diz respeito ao tempo que os gestores/as dedicam ao planejamento, às reuniões, e ao monitoramento das ações voltadas para o cumprimento das metas, visto que passam a atribuir uma menor centralidade as

questões pedagógicas da escola, pois o seu olhar, enquanto gerente educacional, precisa estar voltado para as metas e para os resultados, pois, no final, são esses dados que precisam ser apresentados ao governo. Garantir bons resultados nas avaliações externas através do cumprimento das metas torna-se, também, uma garantia de permanência no cargo.

O contexto em que foi realizada esta pesquisa releva o lugar que os/as gestores/as vêm ocupando perante o êxito do PMGE/ME, onde, ora são constrangidos e chamados à responsabilização, ora são vistos como gerentes que merecem uma “premiação por mérito”, por desempenho de produtividade. Fracassar diante das metas do governo e justificar esse resultado para a comunidade escolar tem causado um sentimento de impotência, sofrimento e desalento, nos sujeitos pesquisados, pois os discursos não questionam a imposição, de cima para baixo, das avaliações a que as escolas passam a ser submetidas, em especial, à avaliação do SAEPE.

O critério utilizado para medir a “qualidade da educação” e divulgar para a comunidade escolar, além de limitado, “vende” a ideia para gestores/as e docentes de que é preciso preparar os estudantes para os testes, estreitando muitas vezes o currículo, em nome da elevação da produtividade, pois a todo custo as metas precisam ser cumpridas. Tal condição vem legitimando os efeitos que mercantilizam as práticas educacionais e as tornam passíveis de serem monitoradas e controladas, pelo governo.

Entre os achados da pesquisa, destaca-se o uso dos resultados das avaliações externas, em especial do SAEPE, como sendo sinônimo de qualidade educacional, percebendo-se, outrossim, que discursivamente e nos documentos oficiais que fundamentam a gestão educacional do Estado, essa associação tem sido recorrente. Portanto, uma escola com ensino de qualidade, necessariamente, precisa obter uma boa nota do SAEPE e SAEB, fato que, para esta pesquisadora, não engloba outros aspectos fundamentais que também precisam ser considerados para que alcancemos uma educação de qualidade.

Almejamos, por intermédio das reflexões promovidas nesse trabalho, reforçar a importância de analisarmos os discursos e as tecnologias que interpelam os/as gestores/as, através de uma política de gestão gerencial, sempre atentos para essa governamentalidade neoliberal, que encaminha os sujeitos gestores/as a condutas com reduzida autonomia, mas que, para o governo, são produtivas e desejáveis para a elevação dos índices, da gestão por resultados.

Finalmente, mesmo mediante a realização desta pesquisa, não temos respostas definitivas às questões analisadas, mas, ajuizamos que as resistências a esse modelo de gestão gerencial, demonstradas pelo desejo de não continuar no cargo e pela lucidez sobre a

perversidade do sistema, ora implantado em Pernambuco, está sendo construído em cada escola, a cada dia, em cada prática, e a cada decisão tomada pelos/as gestores/as escolares.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Estado, políticas públicas e obsessão avaliativa. **Contrapontos**. Vol. 7, n. 1, p. 11-22, Itajaí, jan/abr 2007.

AFONSO, Almerindo. Políticas avaliativas e *accountability* em Educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=57>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

AFONSO, Almerindo. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em 10 mai 2017.

ANADON, S. B. **Prova Brasil**: uma estratégia de governamentalidade. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2012.

ANDRADE, Edson Francisco de. O Discurso da Gestão Sistêmica na Educação Municipal. In: MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima. **Gestão e Política Educacional**: abordagens em diferentes contextos. Recife: ed. Universitária d UFPE, 2013.

ANDRE, Eliza Marli. **Estudo de caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba; Nóbrega NÓBREGA, Cristiane Liberato. Planejamento Educacional e a “Modernização” da Gestão Educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. In: MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima. **Gestão e Política Educacional**: abordagens em diferentes contextos. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2013.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. In: **RBP AE**, v. 27, n. 2, p. 307-320, mai./ago., 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteira**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. Braga, vol.35, n.126, p.539-564, set/dez 2005.

_____. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.

BARRETTO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ. **Políticas de formação docente para a Educação básica no Brasil: embates contemporâneos.** *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2015, vol.20, n.62, pp. 679-701. Epub Set-2015. ISSN 1809-449X.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em jan 2014.

BRASIL. Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e Planejamento dos Estados e Distrito Federal (PNAGE). Contrato de Empréstimo no 1718/OC entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de desenvolvimento, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRESSER, Pereira. **O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional.** 2005. Disponível em: www.bresserpereira.org.br. Acesso em: 26 jan 2016.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, ano 47, v. 120, n.1, p. 7-35, jan./abr., 1996.

BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e Educação – perspectivas críticas.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CABRAL NETO, Antonio. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: SOUZA JUNIOR, Luiz de; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barbosa. **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino.** Brasília: Líder, 2011.

CABRAL NETO, Antonio. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias.** In: FRANÇA, Magna e COSTA, Maura Bezerra (orgs)... [et al]. Brasília: Liber livro, 2009.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO; Alda Maria Duarte Araujo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a Gestão Democrática e a Gerencial. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>. Acesso em: 16 fev 2017.

CAMPOS, A. M.Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, v. 24, n. 2, p. 30-50, 1990.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**. Jan/abr 2010. Disponível em: <http://www.revistafilosofia.unisinos.br/pdf/169.pdf>>. Acesso em 10 dez. de 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso de temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Rumos da Política Educacional em Pernambuco: o programa moderno de governo. **Revista da Ciência da Administração**. Pernambuco, v.3, jan/jul. 2010.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

CORREIA, Maurício da Silva. **Capacidade do núcleo estratégico na contratualização de resultados**: análise da trajetória de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo). Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2011.

CHIRINEA, Andréia Melanda e BRANDAO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2015, vol.23, n.87, pp. 461-484. ISSN 0104-4036.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista brasileira de política e administração da Educação**. V29, n.2, mai/ago 2013. p. 367-387.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escola de dirigentes escolares: políticas e gestão da Educação no Brasil. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. Ed, São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 19 jan 2017.

DOHERTY, Robert. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso de governamentalidade. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina; KESSL, Fabian. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 201- 212.

DRABACH, Neila Pedrotti e MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 10 janeiro 2017.

DUARTE, Andre. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do estado Moderno. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (ogs). **Foucault: Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma Realidade no Ensino Médio**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz De Fora. 2013.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão democrática da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

FONSECA, Marcio Alves. Para pensar o público e o privado. In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 155-163.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da Educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 19 jan 2017.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade**, n. 34(2) p. 35-56, Mai/ago 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/765>. Acesso em 05 dez. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 114, 2001. p. 197-223.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.19, n.59, 2014. p. 663-677.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. 23 ed. - São Paulo: edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRANÇA, Magna. Políticas de gestão e qualidade: desafios da Educação básica. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (et all). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e Educação: introdução e conexões**, a partir de Michel Foucault. Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, 2012. Disponível em: <[http:// dx.doi.org/10.1590/S01005742012000100005](http://dx.doi.org/10.1590/S01005742012000100005)>. Acesso em 7 set 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>. Acesso em 15 jun 2017.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A gestão da Educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. (Orgs.). **Política e gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.20, n.62, Set-2015. p. 663-677.

GATTI, B. A. Análise da política pública para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

HANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introdução à pesquisa como investigação quantitativa. In: _____; _____ **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.127 -145.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HARVEY, David. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia e Sociedade**. 2012, vol.24, n.spe, pp. 85-93. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822012000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 jan 2017.

HYPOLITO, Álvaro. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HYPOLITO, Álvaro, VIEIRA, Jarbas S. e PIZZI, Laura C. V. Reestruturação Curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, Jul/Dez 2009, p.100- 112. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 10 de jun de 2017.

HYPOLITO, Álvaro; PINO, Mauro B; VIEIRA, Jarbas S. Trabalho docente, controle e intensificação: Câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma governabilidade na Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão da Educação**. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. 226f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

KLEES, Steven J.; EDWARDS JR., D. Brent. Privatização da Educação experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.20, n.60, 2015. p. 11-30.

KUENZER, Acácia Zeneida. As Mudanças no mundo do trabalho e a Educação: novos desafios para a gestão. IN: FERREIRA, Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 45-74.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 59-76.

LOPEZ-RUIZ, Osvaldo. A técnica como capital e o capital humano genético. **Novos Estudos - CEBRAP.** 2008, n.80, pp. 127-139. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n80/a09n80.pdf>. Acesso em 26 de dez de 2016.

LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** 10. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

MAIA, Antonio. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.54-71, Jan/Jun 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.com.br>. Acesso em 15 abr 2017.

MAURER, Susanne. Pensando a governamentalidade “a partir de baixo”: o trabalho social e os movimentos sociais como atores (coletivos) em ordens móveis/móveis. In:

MEYER, Dagmar Stermann Meyer; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO. **Programa Modernizando a Gestão Pública – PMGP.** Disponível em: www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=projeto&task=categoria&id=4&Itemid=34. Acesso em julho de 2015.

MOTTA, Paulo Roberto. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. **Revista de Administração Pública**, vol.41. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122007000700006>. Acesso em: 18 abr 2016.

NETO CABRAL, Antonio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANCA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Liber livro, 2009. p. 169-232.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Fátima Félix. **Política e gestão da Educação.** 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 127-146.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. A Educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em 15 ago 2016.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: Avaliação, gestão e responsabilização na Educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. V. 44 n. 424-448 abr/jun 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n152/10.pdf>. Acesso de 10 jun 2017.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 45, n. 1, jan./mar., 2005. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol45-num1-2005/administracao-publica-brasileira-entre-gerencialismo-gestao-social>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.211-224.

PETERS, Michael; BESLEY, Tina; KESSL, Fabian. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, neoliberalismo e a Doutrina da AutoAdministração. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Alberto. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 77-90

PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos; Spink Peter. (Orgs.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

PINHO, José Antônio Gomes de. SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, vol.43 no.6 Rio de Janeiro Nov./Dec. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122009000600006>. Acesso em: 15 jan 2016.

PRADO, Kleber Filho. **Uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Achimé, 2006.

PROGRAMA NACIONAL DE APOIO À MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO E PLANEJAMENTO DOS ESTADOS E DISTRITO FEDERAL (PNAGE). Contrato de Empréstimo no 1718/OC entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de desenvolvimento, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Paula Rejane Lisboa da. **Currículo e controle do trabalho docente**: o sistema de monitoramento de conteúdo em Pernambuco. 2012. 120 f. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2012.

ROCHA, Paula Rejane Lisboa da; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Governamentalidade e o Projeto Educar/Pe: Neoliberalismo e capital humano em discussão. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 2, nº 4, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.progep.ufal.br/seer/index.php/debateseducacao/article/viewFile/558/294>. Acesso em 10 jun. 2017.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; BROCANELLI, Claudio Roberto. O projeto político pedagógico – PPP e o plano de desenvolvimento da escola – PDE: Caminhos diferenciados para a gestão da escola pública e suas implicações para a qualidade do ensino e aprendizagem na atualidade. In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013

SANTOS, Rone Eleandro dos. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. 2010, 242 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, Clovis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar na modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, José Everaldo. **A eleição de diretores em Pernambuco: entre a indução democrática e a autonomia da comunidade escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a Excelência em Gestão Escolar: Curso de Aperfeiçoamento: Módulo I – Políticas Públicas para a Educação**. Recife, 2012a, 50p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a Excelência em Gestão Escolar: Curso de Aperfeiçoamento: Módulo IV – Contribuição dos órgãos colegiados na melhoria da aprendizagem dos estudantes**. Recife, 2012b, 45p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a Excelência em Gestão Escolar: Curso de Aperfeiçoamento: Módulo V – Projeto Político Pedagógico**. Recife, 2012c, 50p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a Excelência em Gestão Escolar: Curso de Aperfeiçoamento: Módulo IX – Tecnologias a serviço da Educação**. Recife, 2012d, 50p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a Excelência em Gestão Escolar: Curso de Aperfeiçoamento: Módulo X – Competências e Gestão de Pessoas**. Recife, 2012e, 50p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a Excelência em Gestão Escolar: Curso de Aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de Responsabilização educacional**. Recife, 2012f, 52p.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Portaria nº 6436 de 15 de Outubro de 2012. Torna público os procedimentos e recomendações para realização da avaliação de desempenho do PROGEPE. **Diário oficial de Pernambuco**. Recife, PE, 16 de out de 2012 g.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (2008).**

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008.** Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. 2008a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Portaria nº 6436 de 15 de Outubro de 2012. Torna públicos os procedimentos e recomendações para realização da avaliação de desempenho do PROGEPE. **Diário oficial de Pernambuco.** Recife, PE, 16 de out de 2012 g.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 – Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. 2008b.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Lei nº 13.696, de 18 de dezembro de 2008 – altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008.** 2008c.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Decreto nº 33.711, de 28 de julho de 2009** – Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional – BDE, e dá outras providências. 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Decreto Nº 38.103, de 25 de maio de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto, e dá outras providências. **Diário oficial de Pernambuco.** Recife, PE, 25 de abr de 2012.

SILVA, Maria Vieira; PERONI, Vera Maria. As mutações na oferta da Educação pública no período pós-constituição federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática. **Revista brasileira de política e administração da Educação.** V29, n.2, mai/ago 2013. p. 243-262.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVEIRA, Rafael Alcadini da. **Michel Foucault:** poder e análise das organizações. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão. Estado e Educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Fátima Félix. **Política e gestão da Educação.** 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 127-146.

SOUZA, Angelo Ricardo; TAVARES, Taís Moura. **A gestão educacional no Brasil:** os legados da ditadura. RBPAAE - v. 30, n. 2, p. 269-285, mai./ago. 2014.

SOUZA, Debora Quetti Marques de. **A gestão escolar como arena política:** impasses do novo gerencialismo. 2016. 193 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SOUZA, Sandra Maria Zákia. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da Educação:** desafios contemporâneos. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2013. p.264-281.

TRAVERSINI, Clarice; BELLO, Samuel E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.34 (2), p. 135-152, mai/ago, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão Educacional: contextos e desafios. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (et all). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Renata%20Lisboa/Desktop/sofia%20lerche%20vieira%20gestao%202011.pdf>. Acesso em 10 dez 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, .11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>. Acesso em 15 ago 2015.

UNESCO. Declaração mundial sobre Educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

UNESCO. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo – Resumen: Educación para Todos en 2015: Alcançaremos la meta? Dakar, 2008.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da Educação e o governo da conduta docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 jun 2017.

WEBER, Susane Maria. O “intra-empendedor e a mãe”: estratégias de fomento e desenvolvimento do empreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina; KESSL, Fabian. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.11-24

APÊNDICES

**APÊNDICE A – CURSOS DE FORMAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES
ESTADUAIS DESENVOLVIDOS EM PERNAMBUCO**

Programas	Objetivo	Modalidade	Carga- Horária	Responsável (Eis)	Ano
PROGESTÃO	O Programa propõe a discussão entre membros do colegiado escolar sobre temas como sucesso e permanência de alunos na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos, entre outros.	EAD	300h	Secretaria Estadual de Educação	2012 (?)
Escola de Gestores	Formar gestores escolares das escolas públicas da Educação básica em cursos de especialização e de atualização em gestão escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à Educação escolar com qualidade social.	EAD	400h	Ministério da Educação e Universidade Federal de Pernambuco	2007 e 2012
Programa Gestão NOTA	Programa desenvolvido por	Presencial		Secretaria de Educação e	2008

10	meio da parceria do governo do estado e o Instituto Airton Senna. O Programa é dirigido aos gestores de Educação (diretores de escolas e equipe das secretarias de ensino). Oferece capacitação e ferramentas gerenciais para esses profissionais.			Instituto Airton Senna.	
PROGEPE curso de aperfeiçoamento	É um programa de formação continuada de Diretor Escolar e Diretor Adjunto, que faz parte do processo de seleção para investidura destas funções nas escolas estaduais de Pernambuco que tem como finalidade identificar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar.	Presencial e a distância	180h	Secretaria de Educação	2012
PROGEPE curso de especialização	Faz parte do processo formativo do PROGEPE e tem como objetivo promover atualização,	EAD	400h	Secretaria de Educação e Universidade de	2013-2014

	aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de diretor escolar e de diretor adjunto, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional.		Pernambuco	
--	---	--	------------	--

Fonte: a autora, 2014.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Dados pessoais
2. Formação acadêmica
3. Trajetória profissional
 - Como chegou à gestão?
 - Quanto tempo tem de experiência na gestão?
4. Quem compõe a gestão da escola? Há uma equipe que trabalha diretamente com você?
5. Antes do PROGEPE fez algum tipo de formação específica para o exercício da gestão? Qual, quando, duração, instituição? Quais as contribuições?
6. Você participou da especialização e/ou curso de mestrado do PROGEPE? Como foi a experiência de continuar no curso de formação? Quanto tempo da sua semana dedica para realização das atividades do curso?
7. O que levou em consideração para desenvolver o seu plano de gestão, após finalizar o PROGEPE? Conseguiu cumprir o planejado? Se não, Por quê?
8. Após a conclusão do PROGEPE, você consultou alguma vez o material de formação para tomar alguma decisão ou elaborar alguma ação?
9. Como vivencia na escola o que aprendeu no PROGEPE?
10. Quantos sistemas informatizados fazem parte do cotidiano da escola?
11. Qual é a importância do sistema de monitoramento informatizado?
12. Como viabilizar uma gestão democrática, no contexto do PROGEPE e das avaliações externas?
13. Que fatores internos e externos você associa ao desempenho da escola no SAEPE?
14. Como você avalia o SAEPE e o seu sistema de ranqueamento entre escolas?
15. Você teve participação na definição das metas estabelecidas, no termo de compromisso pactuado anualmente entre escola e a secretaria de Educação do Estado? Como você avalia as metas estabelecidas?
16. O termo de compromisso foi apresentado na escola? Como aconteceu a sua publicização?
17. Como a política de bonificação é tratada na sua gestão? Por quê?
18. Você se sente responsável por envolver a comunidade escolar na gestão?

19. Há participação dos conselhos escolares na sua gestão? Como você descreve essa participação?
20. Você fortaleceu ou estabeleceu alguma parceria ao longo da sua gestão?
21. Quais as características que você considera essenciais para o exercício da função de gestor escolar? O que é ser um bom gestor?
22. Você se considera um bom gestor?
23. O que mudou no seu comportamento após assumir a gestão escolar?
24. Você incentiva o “espírito de equipe” na sua gestão? Por quê?
25. Quando era professor, como via o gestor? E agora?
26. Quais são as suas maiores preocupações enquanto gestor?
27. Quais os aspectos positivos e negativos em ter participado da formação continuada do PROGEPE?
28. Como você relaciona o PROGEPE à política educacional do Estado?
29. Em uma frase defina o que é pra você ser gestor/a.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DE PERNAMBUCO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, E A **ESCOLA**, REPRESENTADA POR SEU(A) DIRETOR(A) E DIRETOR(A) ADJUNTO(A) .

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o nº.10.572.071/0001-12, com sede à Avenida Afonso Olindense, 1513, CEP 50.810-900, representada, neste Ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, nomeado pelo Ato Governamental nº., publicado no Diário Oficial, brasileiro, casado, inscrito no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº. , portador da Carteira de Identidade nº. - SSP/PE, doravante denominada simplesmente SEE e a **ESCOLA**, localizada à **RUA**, CEP, município, jurisdicionada à **GRE** neste Ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº, portador(a) da Carteira de Identidade nº., e pelo(a) Diretor(a) Adjunto(a), Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador(a) da Carteira de Identidade nº., doravante denominada, simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar, nomeado(s), respectivamente, pelo ATO/Portaria nº, publicado no Diário Oficial e pelo ATO/Portaria nº. publicado no Diário Oficial.

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco.

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.7. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.8. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

CLÁUSULA QUARTA - DAS METAS PACTUADAS

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, indicador composto pela:

- avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e,
- as taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

4.3. As metas pactuadas para 2012 foram calculadas com base no IDEPE projetado para 2011 e nas realizações da escola nos últimos dois anos, almejando-se a elevação progressiva da qualidade da educação oferecida por cada unidade de ensino, de modo que se realizem no futuro próximo as metas educacionais do Estado de Pernambuco.

Na tabela seguinte encontram-se:

- **o IDEPE efetivamente alcançado pela escola nos últimos dois anos** – o IDEPE médio da escola em 2010 e 2011, um retrato de suas realizações mais recentes;
- **o IDEPE projetado para a escola em 2012** – a meta de qualidade pactuada por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade com a Equipe da Direção da Unidade Escolar;

- o **esforço da escola** – a diferença entre o IDEPE efetivamente alcançado nos últimos dois anos e o IDEPE projetado para 2012.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2010 e 2011	Meta IDEPE - Esperado em 2012	Esforço da Escola
	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática
4ª Série/5º ano do Ensino Fundamental	3,4	4,0	0,6
8ª Série/9º ano do Ensino Fundamental	3,6	4,1	0,5
3º Ano do Ensino Médio	2,8	3,6	0,8

CLÁUSULA QUINTA – DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE sobre os resultados 2011 para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE 2012. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE têm acesso ao cálculo do IDEPE e ao BDE.

CLÁUSULA SEXTA – DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL – BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2012, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional – BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por Lei e regulamentados por Decreto.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. É de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do Bônus de Desempenho da Educação – BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE, na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, 80% dos alunos matriculados, na 8ª série (9º ano), 75%, e na 3ª série do ensino médio, 70%.

7.4. O cálculo do IDEPE referente ao ano letivo de 2012, os(as) estudantes faltantes à avaliação do SAEPE, em número superior ao correspondente aos percentuais mínimos de participação serão considerados(as) como estudantes com desempenho nos níveis inferiores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

7.5. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar.

CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

8.1. O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife, ____ de ____ de ____.

Diretor(a) da ESCOLA

Diretor(a) Adjunto(a) da ESCOLA

Secretário de Educação

Testemunhas:

Nome: _____

CPF: _____

Nome: _____

CPF: _____

ANEXO B – PARÂMETROS E DESEMPENHO PARA O DIRETOR ESCOLAR

ANEXO 2

DIRETOR ESCOLAR

DIMENSÕES	UNIDADES	COMPONENTES
<p>1. Planejamento Estratégico: Transformando a Escola para o Século XXI</p> <p>O planejamento é um processo desenvolvido para o alcance de uma situação desejada de modo eficaz e efetivo. No âmbito da gestão escolar, é realizado para definir a missão, a visão e os valores que orientarão as relações da escola com o seu sistema interacional, assim como para converter as diretrizes de governo e da escola em metas e prioridades de ação. Cabe ao Diretor Escolar liderar sua equipe para a construção conjunta do planejamento escolar em todas as suas etapas: i) análise da situação atual da escola e dos cenários que a impactam; ii) definição do tipo de escola que se deseja ter para atender às necessidades da comunidade e da sociedade; iii) estabelecimento de prioridades e metas; iv) acompanhamento da execução das ações; e v) avaliação dos resultados alcançados e direcionamento dos rumos para o sucesso. O processo de planejar requer raciocínio lógico e analítico, escuta atenta e habilidade para atuar como facilitador e catalizador dos esforços e das contribuições para a transformação da escola num sistema integrado e virtuoso.</p>	<p>1.1. Com o objetivo de promover a construção conjunta do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, o Diretor Escolar, em conjunto com sua equipe, analisa cenários e define estratégias para a superação dos desafios.</p>	<p>1.1.1 Realiza o diagnóstico da escola, em conjunto com a equipe e os órgãos colegiados, identificando e analisando pontos críticos e necessidades de melhoria.</p> <p>1.1.2. Define, em conjunto com a equipe, a missão, a visão e os valores da escola, assim como as prioridades e metas a serem alcançadas no período, em consonância com as políticas e diretrizes da SEE.</p> <p>1.1.3. Assegura a coerência entre as prioridades traçadas para a escola e as da comunidade, assim como as diretrizes e as políticas da Secretaria de Educação.</p> <p>1.1.4. Acompanha e avalia os indicadores de desempenho estabelecidos no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola e pela Secretaria de Educação, analisando os resultados alcançados na escola e desenvolvendo estratégias adequadas para superar os desafios que se apresentarem.</p>
	<p>1.2. Com o objetivo de fortalecer a Gestão de Ensino e a Gestão da Aprendizagem, focada no sucesso dos estudantes e na qualidade e efetividade da educação, o Diretor Escolar mobiliza a comunidade escolar e coordena a construção conjunta do Projeto Político Pedagógico - PPP.</p>	<p>1.2.1. Lidera a construção democrática e a implementação do PPP, com vistas à disseminação de práticas pedagógicas eficazes.</p> <p>1.2.2. Assegura que o PPP expresse valores e princípios éticos compatíveis com a visão de sustentabilidade pela promoção do bem comum e do bem-estar da comunidade, visando favorecer a educação e a cidadania.</p> <p>1.2.3. Acompanha a execução do PPP, intervindo, quando necessário, para manter a coerência entre as práticas pedagógicas e os princípios nele contidos, bem como atualizando-o sempre que necessário.</p>
	<p>1.3. Com o objetivo de assegurar o cumprimento da Proposta Curricular, o Diretor Escolar mobiliza o corpo docente e a equipe gestora para garantir a execução do planejamento pedagógico.</p>	<p>1.3.1. Acompanha a avaliação das ações pedagógicas.</p> <p>1.3.2. Assegura o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as diretrizes da SEE, cumprindo o calendário escolar com no mínimo 800(oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200(duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Estaduais.</p> <p>1.3.3. Contribui para a eficácia das ações docentes, propondo estratégias pedagógicas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino e a efetividade da aprendizagem.</p>
	<p>1.4. Com o objetivo de assegurar o alcance das metas, o Diretor Escolar incentiva a realização das avaliações internas e externas, monitora os indicadores de desempenho, de acordo com o IDEPE, SAEPE, BDE, IPPE, Termo de Compromisso, Prova Brasil, SAEB, IDEB e responsabiliza-se pelos resultados dos estudantes.</p>	<p>1.4.1. Estimula a participação dos estudantes e educadores nas avaliações internas e externas e na apuração dos indicadores da Secretaria de Educação.</p> <p>1.4.2. Acompanha o andamento dos trabalhos, promovendo os ajustes necessários ao alcance dos resultados desejados.</p> <p>1.4.3. Acompanha as intervenções pedagógicas necessárias para a superação dos desafios apresentados nos resultados das diversas avaliações.</p> <p>1.4.4. Coordena e acompanha o monitoramento dos indicadores, junto à equipe técnica-administrativo, a partir da Sistemática de Acompanhamento.</p> <p>1.4.5. Acompanha e responsabiliza-se pelos resultados dos estudantes.</p>

ANEXO 2

DIRETOR ESCOLAR

DIMENSÕES	UNIDADES	COMPONENTES
<p>2. Gestão da Equipe: a liderança na Construção Coletiva de Sistemas Virtuosos</p> <p>A Escola é um sistema integrado por múltiplos atores que se relacionam entre si, num processo contínuo de interações e influências mútuas. Esses atores formam subsistemas: i) estudantes; ii) educadores; iii) educadores familiares; iv) comunidade; v) fornecedores; vi) voluntários e parceiros da escola; vii) instituições sociais e órgãos públicos, dentre diversos outros. O Diretor Escolar é um líder que articula todos os sub-sistemas para uma atuação integrada e geradora de redes de cooperação. Além disso, atua para estimular sua equipe a alcançar resultados, orientada pela oferta de uma educação de qualidade social, focada na aprendizagem dos estudantes.</p> <p>O sucesso da liderança se avalia pelo comprometimento do Diretor Escolar e da equipe com os resultados, pela prática de ações colaborativas internas e externas e pela manutenção de um ambiente de trabalho estimulante e integrado por profissionais motivados.</p> <p>O trabalho em equipe é indispensável ao exercício da liderança e visa obter sucesso pela soma dos esforços individuais.</p>	2.1. Com o objetivo de formar uma equipe comprometida e participativa, o Diretor Escolar pratica um estilo de liderança focado em valores humanos e éticos.	<p>2.1.1. Tem uma visão clara da escola enquanto sistema formador e disseminador de valores humanos e éticos, colocando-se como modelo e exemplo.</p> <p>2.1.2. Articula-se com os subsistemas que integram o sistema da escola criando redes de relacionamento que contribuirão para o desenvolvimento da escola como um todo integrado.</p> <p>2.1.3. Mantém um ambiente institucional ético, produtivo e profissionalizado, aberto às mudanças e às transformações sociais.</p>
	2.2. Com o objetivo de fortalecer a Gestão Integrada, envolve toda a equipe nas decisões gerenciais e pedagógicas e compartilha a responsabilidade pelos resultados alcançados.	<p>2.2.1. Cria espaços organizacionais para participação efetiva da equipe nas decisões escolares.</p> <p>2.2.2. Fortalece o espírito de equipe para o desenvolvimento do trabalho integrado.</p> <p>2.2.3. Cria coletivamente um fluxo de comunicação interna que garanta conhecimento, por todos, das ações e decisões escolares.</p>
	2.3. Com o objetivo de manter equipes qualificadas para atuar em ambientes de mudanças e transformações, o Diretor Escolar estimula o desenvolvimento de sua equipe.	<p>2.3.1. Incentiva o desenvolvimento técnico, científico e pedagógico da equipe, visando a formação de agentes habilitados a transformar a própria realidade na busca do bem comum.</p> <p>2.3.2. Oportuniza vivências e trocas de experiências no âmbito interno à escola, na própria rede e junto a outras iniciativas exitosas, criando condições para o alcance das metas e, por conseguinte, a obtenção do BDE como estímulo aos servidores em exercício, lotados na unidade escolar.</p> <p>2.3.3. Potencializa as oportunidades de investimento, seu e da equipe, no próprio desenvolvimento, na formação em serviço e na participação em redes de conhecimento.</p>
	2.4. Com o objetivo de manter um ambiente de trabalho sinérgico, focado na aprendizagem e numa educação de qualidade social, o Diretor Escolar mantém relacionamentos com a equipe e com a comunidade escolar.	<p>2.4.1. Mantém relacionamentos com a equipe baseados em compromisso e respeito mútuos, com postura profissional adequada ao ambiente.</p> <p>2.4.2. Pratica uma liderança baseada no envolvimento da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, com responsabilização pelos resultados e práticas de reconhecimento.</p> <p>2.4.3. Mantém a equipe focada nos resultados da aprendizagem e comprometida com a superação de metas, para uma educação de qualidade social.</p>
	2.5. Com o objetivo de manter a escola dentro dos padrões de exigência da Secretaria, o Diretor Escolar cumpre os compromissos assumidos, respeita as leis e os instrumentos normativos.	<p>2.5.1. Investe esforços para o alcance das metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas no Termo de Compromisso e Responsabilidade e aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco - IDEPE; do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e pelas taxas de aprovação medidas pelo Censo Escolar.</p> <p>2.5.2. Respeita e faz respeitar o calendário escolar, os programas de curso e os planos de trabalho.</p> <p>2.5.3. Cumpre as legislações pertinentes, o regimento interno, as normas da Secretaria de Educação, as diretrizes estabelecidas pelo Pacto Pela Educação, os acordos internacionais e dos demais organismos públicos e de apoio.</p> <p>2.5.4. Tem um comportamento orientado para garantir o direito do estudante à educação de qualidade, fazendo respeitar os dias letivos, os conteúdos e as atividades transversais e extracurriculares.</p>

ANEXO 2

DIRETOR ESCOLAR

DIMENSÕES	UNIDADES	COMPONENTES
<p>3. Integração com a Comunidade: Comunicação e Redes Virtuosas de Relacionamentos</p> <p>A integração com a comunidade é fundamental para a sobrevivência da escola, uma vez que canaliza os esforços coletivos para resultados comuns a todos. Cabe ao Diretor Escolar tomar a iniciativa para aproximação com a comunidade, com os educadores familiares e outros atores, tendo em vista facilitar a resolução de conflitos e o trabalho participativo e colaborativo. Para fortalecer essas relações, o Diretor Escolar deve mobilizar suas habilidades de comunicação e negociação, praticar escuta atenta, usar linguagem adequada aos interlocutores, ter uma argumentação consistente e postura ética.</p>	<p>3.1. Com o objetivo de propiciar maior envolvimento dos estudantes e educadores familiares nas decisões e eventos da escola, o Diretor Escolar mantém processo contínuo de comunicação, por meio de prática de trabalho com Colegiados.</p>	3.1.1. Conhece a situação sociocultural do estudante, de sua família e do ambiente em que vivem, desenvolvendo estratégias para potencializar os impactos positivos da escola e da aprendizagem nas suas vidas.
		3.1.2. Realiza encontros e reuniões com educadores familiares, envolvendo-os nos processos e utilizando linguagem e técnicas de comunicação apropriadas.
		3.1.3. Fortalece a atuação do Conselho Escolar na perspectiva da Gestão Participativa.
		3.1.4. Envolve a comunidade escolar na elaboração e revisões do Regimento Escolar.
		3.1.5. Fomenta, estimula e participa das atividades associativas, recreativas e culturais, especialmente dos Grêmios Estudantis e das Associações de Pais.
		3.1.6. Estimula a integração entre os membros da comunidade escolar por meio das informações educacionais de interesse coletivo veiculadas no Portal Educação em Rede.
	<p>3.2. Com o objetivo de propiciar maior envolvimento da comunidade na escola, o Diretor Escolar mantém estreitos laços de relacionamento, de parcerias e apoios com a comunidade.</p>	3.2.1. Conhece a realidade da comunidade e cria oportunidades de utilização planejada e organizada das instalações da escola para a realização de eventos "da" e "com a" comunidade.
		3.2.2. Fomenta, estimula e respeita o Colegiado Escolar, integrando-o nas decisões e nas atividades da escola.
		3.2.3. Conhece os recursos e serviços sociais existentes na comunidade e estabelece parcerias para facilitar o acesso dos alunos e da comunidade aos mesmos.
		3.2.4. Mantém práticas sistematizadas de voluntariado, parcerias e apoios estratégicos às ações da escola.
<p>3.3. Com o objetivo de fortalecer as relações da escola com os atores envolvidos em seus relacionamentos, o Diretor Escolar administra conflitos e negocia soluções.</p>	3.3.1. Analisa evidências e informações, surgidas em conflitos, mediando e articulando com as partes envolvidas, visando tomar decisões justas.	
	3.3.2. Conhece as técnicas de negociação e as utiliza para a resolução de problemas.	
	3.3.3. Busca o consenso ou a convergência de interesses nas situações de conflito eventualmente surgidas.	
<p>4. Gestão dos Recursos de Apoio à Administração e ao Ensino: a Potencialização da Tecnologia e dos Conhecimentos para a Aprendizagem</p> <p>A inclusão digital, a pesquisa e as experimentações práticas são fontes de facilitação do processo de aprendizagem e são também imprescindíveis numa sociedade do conhecimento. Cabe ao Diretor Escolar manter-se atualizado e incentivar o uso dessas tecnologias por sua equipes e pelos estudantes.</p>	<p>4.1. Com o objetivo de manter a equipe e os estudantes atualizados com as novas tecnologias, o Diretor Escolar estimula a utilização de laboratórios, bibliotecas e outros recursos de apoio à administração, ao ensino e à aprendizagem.</p>	4.1.1. Utiliza e estimula suas equipes a utilizarem os recursos tecnológicos e as tecnologias de comunicação e informação - TICs nas atividades administrativas e educacionais da escola.
		4.1.2. Mantém os laboratórios de informática ativos, em funcionamento e abertos à utilização por professores e estudantes.
		4.1.3. Mantém bibliotecas atualizadas e organizadas, estimulando sua utilização por educadores e estudantes para leituras, pesquisas, consultas técnicas e trabalhos em equipe.
		4.1.4. Mantém ativos e operantes laboratórios de experimentos científicos e práticos.
		4.1.5. Mobiliza sua equipe para manter alimentado o Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco - SIEPE, responsabilizando-se pela inserção em tempo hábil e pela fidedignidade dos dados fornecidos, assim como pelo gerenciamento dessas informações.

ANEXO 2

DIRETOR ESCOLAR

DIMENSÕES	UNIDADES	COMPONENTES
<p>5. Gestão Administrativa e Financeira da Escola: Desenvolvendo Processos Eficazes. A administração escolar reveste-se de complexidade em função do conjunto de atividades, legislações e procedimentos a serem atendidos. O Diretor Escolar zela por todo o funcionamento da escola, pelas instalações, pelo patrimônio, pela secretaria escolar, pelos recursos financeiros a ela destinados, pela segurança patrimonial e pessoal e pela merenda escolar, dentre outras atividades. Todos esses campos de ação têm procedimentos, normas e eventualmente legislações próprias, que se por um lado regulam as ações administrativas, por outro lado demandam um grande controle e execução processual. O exercício desses múltiplos papéis exige que o Diretor Escolar atue de forma integrada com a comunidade e órgãos colegiados.</p>	<p>5.1. Com o objetivo de manter as instalações da escola em regularidade e de acordo com os padrões de funcionamento da rede, o Diretor Escolar aplica normas, procedimentos e rotinas administrativas.</p>	5.1.1. Gerencia a manutenção dos ambientes no tocante à limpeza, instituição e sinalização dos espaços, propiciando a boa funcionalidade.
		5.1.2. Organiza o acesso à escola e os procedimentos da portaria para entrada, movimentação e saída de estudantes, educadores, funcionários e visitantes.
		5.1.3. Conhece e aplica as normas de gestão do patrimônio, das instalações e dos recursos físicos da escola.
		5.1.4. Mantém condições regulares de funcionamento da escola, providenciando os consertos e pequenas manutenções necessárias, bem como solicitando a realização de serviços de maior porte.
		5.1.5. Zela pelas condições de segurança patrimonial e pessoal.
		5.1.6. Organiza um ambiente escolar estimulante à aprendizagem, mediante ordenamento dos espaços, observando o estabelecido pelo padrão de funcionamento da rede.
		5.1.7. Supervisiona a execução e distribuição da merenda escolar para os estudantes, garantindo condições sanitárias e higiênicas de manuseio de alimentos.
		5.1.8. Mantém depósitos para estoques de produtos, materiais e alimentos bem distribuídos e organizados segundo as especificidades de cada item armazenado.
		5.1.9. Cumpre e faz cumprir o Regimento Escolar, pautando suas ações em conformidade com o exposto neste.
	5.1.10. Valida relatórios, planilhas e registros em conformidade com os padrões definidos pela Secretaria de Educação e outros órgãos de apoio.	
	<p>5.2. Com o objetivo de manter o controle orçamentário e financeiro sobre as despesas e investimentos da escola, o Diretor Escolar define, juntamente com os conselhos escolares e a unidade executora, as formas de aplicação dos recursos financeiros e presta contas de seu uso.</p>	5.2.1. Elabora e acompanha o orçamento escolar, planejando a aplicação dos recursos em conformidade com as prioridades identificadas junto à comunidade escolar.
		5.2.2. Busca fontes de recursos complementares para a escola, mediante realização de projetos financiados e/ou prêmios.
		5.2.3. Acompanha as despesas e o fluxo de caixa, prestando contas aos organismos de repasse, seguindo as normas e os procedimentos da legislação vigente.
		5.2.4. Atende à legislação, aos procedimentos e às rotinas de execução orçamentária e financeira.
	<p>5.3. Com o objetivo de manter os registros e documentos escolares atualizados e organizados, o Diretor Escolar respeita os procedimentos legais e normativos e organiza a secretaria escolar.</p>	5.3.1. Supervisiona as atividades da Secretaria Escolar, respeitando e fazendo respeitar a legislação e as normas da Secretaria de Educação.
		5.3.2. Estimula o uso de técnicas modernas de arquivamento, manuseio e conservação de documentos, facilitando o acesso aos mesmos.
		5.3.3. Estabelece, em conjunto com o Secretário Escolar, os procedimentos para atendimento ao público e fornecimento de suas demandas com agilidade.
5.3.4. Preza pela instituição da secretaria utilizando <i>lay-out</i> funcional e facilitador dos fluxos de trabalho e dos processos de atendimento.		
5.3.5. Acompanha e orienta o Secretário Escolar para a manutenção dos registros escolares atualizados e disponíveis para consulta.		
5.3.6. Acompanha a manutenção de cadastros e registros de pessoal atualizados, seguros e disponíveis para consulta e tomadas de decisão.		

ANEXO 2

DIRETOR ESCOLAR

DIMENSÕES	UNIDADES	COMPONENTES
<p>6. Modelo de Gestão: o foco nos valores humanos, na cultura de paz e na sustentabilidade.</p> <p>A educação com qualidade social exige modelo de gestão consubstanciado por valores humanos e éticos, cooperação, visão global e na crença de que uma sociedade sustentável se constrói "com" e "nas" pessoas. Para o alcance desses objetivos, o Diretor Escolar deve ter sólidos valores humanos e éticos e compreender o impacto de suas ações na comunidade escolar.</p>	<p>6.1. Com o objetivo de consolidar o modelo de gestão focado em valores humanos, cultura de paz e sustentabilidade, o Diretor Escolar lidera a equipe de governança e envia esforços para o fortalecimento do modelo.</p>	<p>6.1.1. Analisa as ações e decisões tomadas no ambiente escolar, verificando sua adequação aos princípios do modelo de gestão e propondo a reflexão e a mudança comportamental.</p>
		<p>6.1.2. Adota uma postura coerente com os princípios contidos no modelo de gestão, posicionando-se como exemplo a ser seguido para o alcance dos resultados e de uma educação de qualidade social.</p>
		<p>6.1.3. Contribui, como membro da equipe de governança, no processo de tomada de decisão e responsabiliza-se pela sua implementação, tendo em vista a coerência com os princípios e valores pactuados e a prática colaborativa e sustentável.</p>
		<p>6.1.4. Contribui para o fortalecimento da Política de Educação em Direitos Humanos do Estado, assegurando e estimulando a formação docente continuada, concernente aos eixos e ações propostas nas Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos.</p>
		<p>6.1.5. Assegura a implementação da legislação que trata da questão étnico-racial e da cultura afro-brasileira no âmbito escolar.</p>
		<p>6.1.6. Incentiva a elaboração de planos de aula que apontem os Direitos Humanos enquanto temática transversal nos diversos componentes curriculares, de acordo com as instruções normativas a respeito (IN-02/2011).</p>
		<p>6.1.7. Implementa ações preventivas e de intervenção pedagógica para a mediação de conflitos, <i>bullying</i> e demais formas de violência no ambiente escolar.</p>