

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZABELLA DA SILVA VIEIRA

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O NOVO GERENCIALISMO NA  
EDUCAÇÃO: atuação do gestor educacional em Alagoas**

Maceió – AL

2017

IZABELLA DA SILVA VIEIRA

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O NOVO GERENCIALISMO NA  
EDUCAÇÃO: atuação do gestor educacional em Alagoas**

Tese apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Maceió – AL

2017

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- V665A    Vieira, Izabella da Silva.  
          Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação : atuação do gestor educacional em Alagoas /Izabella da Silva Vieira. – 2017.  
          169 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. 159-166.  
          Apêndices: f. 167-169.
1. Educação e Estado. 2. Políticas públicas em educação. 3. Gestão educacional - Alagoas. 4. Governamentalidade. 5. IDEB. I. Título.

CDU: 37.014.5(813.5)

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

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O NOVO GERENCIALISMO NA  
EDUCAÇÃO: ATUAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL EM ALAGOAS

## IZABELLA DA SILVA VIEIRA

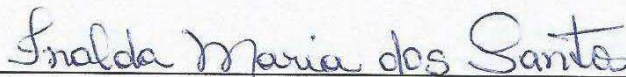
Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:



---

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



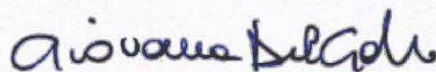
---

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



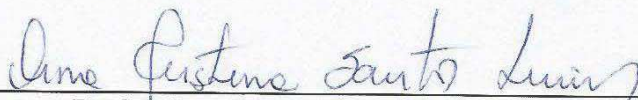
---

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



---

Profa. Dra. Giovanna Del Gobbo (Università Di Firenze/It)  
(Examinadora Externa)



---

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

À minha família, que com muito amor  
sempre foi meu porto seguro

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe Meire, meu pai Vieira e meu irmão Ítallo que acompanham e participam desde sempre das minhas empreitadas acadêmicas. Eles formam uma torcida animada e sempre dispostos a ajudar. São minha base, minhas raízes e onde busco refúgio sempre que preciso de força.

À Universidade Federal de Alagoas, mais especificamente ao CEDU, onde desde os meus 16 anos (metade da vida) mantenho alguma espécie de ligação, seja como estudante de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica, Professora Substituta ou estudante de Pós-Graduação.

Gostaria de agradecer imensamente a minha orientadora Professora Laura Pizzi, que lá na época da graduação acreditou em mim e me apresentou o mundo da pesquisa através da Iniciação Científica. Agradeço pelo apoio, pelos ensinamentos e pelo incentivo para a conclusão deste trabalho. Obrigada por me fazer enxergar o mundo de outra forma.

As professoras: Ana Cristina Limeira, Giovanna Del Gobbo, Inalda Santos e Roseane Amorim, pelas contribuições dadas na banca de qualificação desta tese.

Aos amigos, em especial à Karla, Paula e Valéria pelas trocas de figurinhas durante o processo de escrita. É muito bom encontrar ombro amigo para compartilhar angústias e achados teóricos no mesmo lugar.

A Arthur Malta pelo apoio quando quase desisti deste sonho, por entender minhas ausências, pela companhia nos momentos de estudo e pelo suporte na formatação desta tese.

À Wivian Lima pela ajuda e por insistentemente cobrar o fim deste trabalho e assim, realizar a comemoração da defesa.

A toda a minha família, em especial a Minha avó (Bastinha) que mesmo sem compreender muito bem o mundo das letras sempre ensinou o quão é importante estudar, maior incentivadora de minha mãe e minha também. Ao meu tio Ronaldo pela preocupação de sempre.

Agradeço a Deus por poder citar todas essas pessoas nesse momento tão importante. Obrigada por colocá-las tão caprichosamente em minha vida.

## RESUMO

Esta tese de doutorado tem como problema de pesquisa investigar de que forma os atuais gestores educacionais regionais percebem as políticas de mensuração de desempenho escolar em busca de melhores resultados, tais como a Prova Brasil e o IDEB, e como isso influencia sua atuação junto à comunidade escolar no Estado de Alagoas, a partir do conceito de governamentalidade de Foucault. Tem como objetivo compreender como os gestores educacionais avaliam a importância das avaliações em larga escala sobre a sua própria atuação e a comunidade escolar. Esse objetivo se desdobra em três específicos, que são: analisar como o Estado de Alagoas tem incorporado e respondido à utilização do Ideb como regulador de novas políticas para a melhoria da qualidade da educação no estado; compreender de que forma essas políticas de avaliação de caráter neoliberal influenciam os discursos dos gestores regionais sobre a importância de seu trabalho junto à comunidade escolar; Avaliar como os novos gestores regionais percebem as expectativas de elevar os índices das escolas sob sua responsabilidade e as possibilidades de efetivá-las no contexto alagoano; A pesquisa é de cunho qualitativo e a ferramenta metodológica adotada é a Análise do Discurso na perspectiva Foucaultiana. Este trabalho pretende levantar algumas considerações a respeito dos discursos que compreendem a gestão e a mensuração de resultados, para isso foram entrevistados os Gerentes Regionais de Educação da Rede Estadual de Alagoas, que em 2015 foram selecionados para ocupar o cargo baseado no desempenho de suas escolas enquanto eram gestores no IDEB de 2014.

**Palavras chave:** Gestão Educacional; IDEB; Novo gerencialismo; Governamentalidade.

## ABSTRACT

This doctorate degree thesis have as research problem, investigate how the regional current managers of education understand the school performance mensuration policies in search of better results, such as the " Prova Brasil" and the "IDEB" and how does it influence its actuation with the school community in Alagoas state, starting for Foucault's governmentality concept. It has with objective to understand how the managers of education evaluate the importance of the evaluations in large scale about your own work and the school community. This objective multiplies in three specific, they are: to analyze how the Alagoas state have been incorporated and responded the utilization of IDEB with regulator of new policies for to improve the quality of education in the state; Understand how these policies of neoliberal character influence the regional managers speech about the importance of their job with the school community; to Evaluate how the new regional managers see the expectations to raise the school indices under their responsibility and the possibilities of effect it in the Alagoas context; the research is qualitative and the methodological tool adopted is the discourse analysis in Foucault's perspective. This work and the mensuration of results, for this were interview the regional managers of education that work in his work intends to approach some considerations about the discourses that embrace the Alagoas's state network that in 2015 were selected for occupy the post based in their schools performance while they were managers in "IDEB" of 2014.

**Key words:** educational management; IDEB; New managerialism; governmentality



## LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AREAL	Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEAL	Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SAVEAL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

SENEB	Secretaria Nacional da Educação Básica
SIMEC	Sistema Avançado Monitoramento Execução e Controle
UNESCO	Organizações da Nações Unidas, para a Educação, a Ciência, e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das nações Unidas

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – IDEB DO BRASIL.....	46
QUADRO 2 – IDEB ALAGOAS.....	113
QUADRO 3 – Relação de Entrevistados.....	119
QUADRO 4 – Características dos sujeitos entrevistados.....	120
QUADRO 5 – O que é ser gestor?.....	152

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS PERCURSOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Política educacional brasileira a partir dos anos 90.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Avaliação em larga escala na educação e o estado avaliador.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Avaliação em larga escala no Brasil: do SAEB à Prova Brasil.....</b>	<b>34</b>
<b>2.4 A Prova Brasil.....</b>	<b>39</b>
<b>2.5 Ideb.....</b>	<b>43</b>
<b>2.6 O discurso da qualidade como pedra angular das políticas educacionais.....</b>	<b>48</b>
<b>3 NOVO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Da administração à gestão escolar .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Gestão democrática.....</b>	<b>70</b>
<b>3.3 O novo gerencialismo e o papel do gestor na educação.....</b>	<b>73</b>
<b>3.4 Governamentalidade em Foucault.....</b>	<b>79</b>
<b>3.5 Poder pastoral da lógica governamental .....</b>	<b>88</b>
<b>4 METODOLOGIA: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 Ferramentas metodológicas.....</b>	<b>101</b>
<b>4.2 Campo de Investigação – Gestão em Alagoas- (em construção) .....</b>	<b>110</b>
<b>4.3 Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>112</b>
<b>4.4 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados.....</b>	<b>118</b>

<b>5 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E OS IMPACTOS NA GESTÃO ESCOLAR EM ALAGOAS NA ÓTICA DOS GESTORES.....</b>	<b>122</b>
<b>5.1 Trajetória profissional dos Gerentes Educacionais de 2015 – 2016.....</b>	<b>123</b>
<b>5.2 Meritocracia como fundamento para escolha dos Gerentes Regionais de Educação.....</b>	<b>127</b>
<b>5.3 Prova Brasil, Ideb e o trabalho do Gestor escolar na perspectiva dos Gerentes.....</b>	<b>132</b>
<b>5.4 Efeitos na prática de uma gestão democrática.....</b>	<b>143</b>
<b>5.5 O bom pastor e o bom gestor.....</b>	<b>146</b>
<b>5.6 O que é ser gestor.....</b>	<b>149</b>
<b>5.7 Discursos desviantes.....</b>	<b>150</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os anos de 1990 são marcados pela intensificação de mudanças econômicas e políticas que afetaram profundamente a educação brasileira, numa redefinição das responsabilidades do Estado e das escolas públicas. Entre as medidas adotadas pelo governo, destaca-se o estabelecimento de novos padrões de gestão, que correspondem à descentralização e autonomia das escolas, como também, maior exigência de participação da comunidade. Como forma de estabelecer critérios e medir os resultados de algumas dessas políticas, foi criada a Prova Brasil, um instrumento avaliativo para verificar a garantia do direito ao aprendizado dos/as alunos/as, e que serve como indicador de desempenho do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (BRASIL, 2008).

A discussão da governamentalidade se torna relevante nas análises na medida em que permite entender os processos sobre a Prova Brasil e os dispositivos de controle curricular, conforme inicialmente investigados na minha dissertação de mestrado (VIEIRA, 2011). Compreendendo que as atuais configurações da política de avaliação e de currículo, atrelada as de financiamento, convergem para o que Foucault chamou de governamentalidade. Na ocasião procurei entender as imposições dessa política de avaliação sobre o trabalho docente e a padronização do currículo, entendendo que se trata de um modelo profundamente enraizado no modelo neoliberal em curso no país desde o final da década de 1980, com consequências nefastas ao desempenho docente.

A partir desse trabalho, apareceram caminhos que necessitavam de uma discussão mais aprofundada referente ao papel do gestor neste processo e gostaríamos de compreender como o gestor vem atuando frente às demandas na nova reconfiguração das políticas educacionais brasileiras. Alguns atores vêm demonstrando que uma gestão escolar demasiadamente alinhada à essa política educacional de marca neoliberal, corre o risco de priorizar a incessante busca de recursos financeiros e de bons desempenhos nas estatísticas nacionais, deixando de lado as necessidades pedagógicas dos/as docentes e dos/as discentes.

A qualidade tão desejada pode ficar comprometida, especialmente se considerarmos alunos e alunas das escolas públicas cujos perfis culturais, econômicos e sociais, majoritariamente não pertencem aos grupos dominantes, cujas políticas em vigor, tendem a ter pouco impacto. A gestão neoliberal tende a restringir e a padronizar seus conhecimentos e seu aprendizado, ignorando o capital cultural de origem dos/as estudantes das escolas públicas

do ensino fundamental, restabelecendo a lógica meritocrática, competitiva e utilitarista dentro dos currículos, podendo gerar o fracasso escolar, portanto, na contramão do que se propõe.

As proposições fomentadas pelas políticas neoliberais, na reestruturação educacional, têm impactado a rotina da escola. Há atualmente uma preocupação quanto a organização curricular, via seleção de conteúdos e distribuição de tempo entre as disciplinas, afim de promover as habilidades necessárias para alcançar bons resultados na avaliação externa. O gestor assume papel ímpar na condução desse processo. Sua atuação tem sido considerada fundamental para o sucesso das avaliações nacionais, por seu caráter articulador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes em sala de aula.

Desta forma, entendemos que é importante problematizar e discutir a relação entre as avaliações nacionais em larga escala e a atuação do gestor educacional, num contexto que é ao mesmo tempo de gestão democrática e de imposição de conteúdos na busca de metas.

O Estado de Alagoas amarga as piores colocações no que tange aos índices educacionais (e também na distribuição de renda, violência contra mulher, crimes de homofobia, dentre tantos outros fatores que poderiam ser listados). Num contexto crescente de descentralização, que desde a década de 1990 tem sido implantado no Brasil, há uma maior cobrança sobre gestores e docentes das escolas quanto à melhoria dos seus resultados. Aos gestores cabe a função de mobilizar a comunidade escolar em busca desses resultados.

Como retrato desta valorização dos mecanismos quantitativos de “medição da qualidade escolar” podemos destacar que o atual governo estadual de Alagoas, ao tomar posse em 2015, elegeu o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para escolha dos gestores das Gerências Regionais de Educação (GERE), selecionando aqueles profissionais, que enquanto diretores de escolas públicas municipais ou estaduais, apresentaram as melhores notas durante as suas gestões. Todos os novos coordenadores haviam obtido média acima de 3.5 na última edição do IDEB. Começa a crescer e ganhar destaque um discurso, amplamente divulgado nas mídias locais, de que o critério de seleção estava baseado na meritocracia e resultados alcançados pelo educador enquanto gestor escolar.

A GERE é órgão governamental responsável pelo assessoramento, monitoramento e controle das unidades escolares sob sua jurisdição, espalhadas por todo território Alagoano. De maneira hierárquica a Secretaria de Estado da Educação distribui as escolas em treze Gerências Regionais. A GERE é uma instância intermediária entre as escolas e a Secretaria Estadual de Educação.

Nesse momento de mudanças em Alagoas, também houve alteração do nome da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que passam a se denominar a partir de 2015, de Gerencia Regional de Educação (GERE). Os então coordenadores passaram a ser denominados de *gerentes*, numa iniciativa de valorização desse profissional gestor, atribuindo um caráter mais gerencialista à função, em detrimento dos aspectos pedagógicos, originalmente atribuídos aos coordenadores.

Destacamos que esses novos marcos conceituais, aliados ao desenvolvimento de balizadores quantitativos de avaliações em larga escala e a criação de índices locais, demarcam uma clara convergência para o fortalecimento da gestão de caráter gerencial, em detrimento do social e da qualidade educacional.

A partir do exposto, fazemos o seguinte questionamento: De que forma os atuais gestores educacionais regionais percebem as políticas de avaliação e mensuração de desempenho escolar em larga escala em busca de melhores resultados, e como isso influencia sua atuação junto à comunidade escolar no Estado de Alagoas?

**Objetivo Geral:**

- Compreender como os gestores educacionais avaliam a importância das avaliações em larga escala sobre a sua própria atuação e a comunidade escolar.

**Objetivos específicos:**

- Analisar como o Estado de Alagoas tem incorporado e respondido à utilização do Ideb como regulador de novas políticas para a melhoria da qualidade da educação no estado;
- Compreender de que forma essas políticas de avaliação de caráter neoliberal influenciam os discursos dos gestores regionais sobre a importância de seu trabalho junto à comunidade escolar;
- Analisar como os novos gestores regionais percebem as expectativas de elevar os índices das escolas sob sua responsabilidade e as possibilidades de efetivá-las no contexto alagoano;

Esta pesquisa será realizada através de uma abordagem qualitativa e terá como ferramenta analítica a Análise do Discurso (AD) na perspectiva foucaultiana, fundamentada, sobretudo na obra Arqueologia do Saber. “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os



significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZOTTI, 2006 p.28).

De acordo com Fischer (2012) e Sommer (2007), é crescente o número de pesquisas no campo educacional que tem utilizado a análise discursiva a partir da teoria de Michael Foucault, pois se apresenta como uma alternativa teórico-metodológica rica de investigação dos discursos dos sujeitos que compõe a escola e dos textos das políticas oficiais de educação. Para tanto, é necessário se desprender da busca insistente por explicações do que estaria oculto no discurso.

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos (FISCHER, 2012, p. 74).

O que significa “não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p.56). O discurso não pode ser considerado apenas por falas, frases, oratórias, ou ainda enunciações, mas como algo que se constitui enquanto práticas formadoras de outras práticas.

Para Foucault, as instituições e as práticas sociais, como escola, educação etc., estão constituídas em forma de discurso e situadas dentro dela, isto é, as formas de falar sobre o mundo da experiência social. O discurso, para ele, é um meio de produzir e de organizar o significado no contexto social. A linguagem é a matriz dos discursos que se constituem em formações discursivas: modos significativos de organizar as experiências humanas do mundo social em linguagem e deste modo constituir modos de conhecimento. Uma formação discursiva tem uma função includente, justificar o que é conhecimento, e outra excludente, definir o que não pode ser considerado conhecimento em um contexto, pode ainda ter uma função repressiva (CHIZOTTI, 2006 p.125).

Desta forma, os discursos revelam as tensões entres os indivíduos num determinado contexto histórico, social, político, relações de poder e de resistência. A noção de Foucault sobre discurso considera o conjunto de enunciados de um determinado campo do saber, estabelecido historicamente e em meio a disputas de poder, que obedecem a regras de funcionamento comum. O enunciado não pode ser pensado apenas como proposição ou frase, é uma proposição ou uma frase considerada desde o ponto de vista de condições de existência,

das condições de possibilidade, de suas correlações e exclusões. Partindo do pressuposto que o enunciado não é fixo, não tem uma essência, que se conecta com outros enunciados e de que para analisar o discurso é preciso pegar a materialidade, a rarefação e a regularidade.

Considerar que os enunciados são raridades é [...] pensá-los a partir de suas condições de existência, é problematizá-los e localizar seus efeitos de verdade; é questionar sua aparição mostrando, por exemplo, como eles surgem em detrimento de outros que são excluídos, rejeitados e tidos como falsos em determinados momentos e lugares. Nesse sentido, descrever enunciados é entender como as coisas ditas são acontecimentos que ocorrem em contornos muito específicos (ALVES; PIZZI, 2014, p. 83).

Assim, serão analisados os discursos dos gestores educacionais sobre as avaliações em larga escala, a Prova Brasil e o Ideb, o novo gerencialismo e as implicações para a gestão educacional em Alagoas.

Corroboramos com Paraíso (2012) quando afirma que, ao

Considerarmos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos então estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento (PARAÍSO, 2012, p 28).

Procuramos analisar o discurso como produtor de práticas, significados e sujeitos, conforme propõe a abordagem foucaultiana de AD.

Em Alagoas existem treze Gerências Regionais de Ensino espalhadas no território alagoano, em cidades consideradas polo das microrregiões, que funcionam como mini representações da Secretaria Estadual de Educação - AL (SEE/AL). As cidades são: Maceió (possui duas Gerências), São Miguel dos Campos, Palmeira dos Índios, Viçosa, Arapiraca, Santana do Ipanema, União dos Palmares, Pão de Açúcar, Penedo, Porto Calvo, Piranhas, Rio Largo.

O objetivo desta investigação é analisar as percepções e os discursos dos gerentes regionais sobre as avaliações em larga escala e as influências sobre sua atuação em Alagoas. Os sujeitos da pesquisa são, portanto, os Gerentes Regionais de Educação da rede pública estadual, que atuam nos polos microrregionais. Esses gestores foram selecionados para o cargo de gerentes por terem sido os diretores escolares que alcançaram nas escolas durante sua gestão, as maiores notas de sua região no Ideb de 2013. Sob o argumento do governo

fortemente apoiado no ponto de vista da meritocracia, estes gerentes estariam mais preparados para a gerência na busca de melhoria dos índices educacionais no estado.

Vale destacar que todos os gerentes atuaram como diretores/gestores escolares, possuindo, portanto, uma vivência direta dos processos avaliativos no chão da escola. Antes da adoção desse critério de seleção dos gerentes microrregionais, nem todos tinham experiência em gestão para assumir tal função.

Participaram desta investigação, portanto, gerentes regionais do Estado de Alagoas, nomeados desde 2015 pelo critério das notas alcançadas no Ideb de 2013, que tiveram interesse em participar voluntariamente da pesquisa, a fim de que possamos compreender os efeitos das Prova Brasil e novo gerencialismo sobre as atribuições do gestor.

O escopo deste trabalho está organizado com a introdução e mais quatro capítulos. Na introdução aborda a problemática, justificativa, e objetivos que direcionam a discussão em estudo.

O segundo capítulo aborda o contexto das reformas educacionais a partir dos anos 1990. Tem como panorama as principais mudanças do mundo globalizado e as intervenções dos organismos internacionais na política educacional brasileira. Acompanha a reforma do estado brasileiro e a formação do estado avaliador, com destaque para a institucionalização das avaliações em larga escala através do delineamento do percurso do SAEB à Prova Brasil e a criação do Ideb como principal índice basilar da educação brasileira, um instrumento regulador de políticas e de financiamento. A criação destes instrumentos como avaliação em larga escala, SAEB, Prova Brasil, Ideb, são justificadas pela necessidade de melhoria da qualidade da educação neste país, assim o capítulo é encerrado com os múltiplos discursos e interesses sobre a qualidade.

O terceiro capítulo desta tese acompanha os fluxos de acontecimentos que marcam a emergência do novo gerencialismo na educação. Os fluxos que nos levam a refletir sobre os processos e discursos que vão da administração à gestão escolar e a incorporação da gestão democrática. Também aborda o papel atribuído ao gestor no contexto do novo gerencialismo. Como aporte teórico lançamos mão de dois conceitos desenvolvidos por Foucault que é o poder pastoral e a governamentalidade. A governamentalização do estado que toma a população como principal objeto do governo.

No quarto capítulo é traçado o percurso metodológico da pesquisa, que toma como referência a análise do discurso numa perspectiva Foucaultiana, quais as ferramentas metodológicas utilizadas, a delimitação do campo de investigação da pesquisa, como foram

selecionados os sujeitos participantes, quais os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados no processo de coleta dos dados.

No quinto capítulo constam as análises das falas dos Gerentes Regionais de Educação. Analisamos quais os efeitos na prática cotidiana dos gestores escolares a partir do novo gerencialismo, das avaliações em larga escala no trabalho do gestor educacional no Estado de Alagoas. Também abordaremos alguns discursos desviantes que fogem do padrão e do controle imposto pela lógica gerencial.

Por último, nas Considerações finais, apresentamos uma breve síntese dos principais resultados da pesquisa.

## **2 REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS PERCURSOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A avaliação em larga escala adquiriu nas últimas duas décadas posição de destaque no panorama da política da educação brasileira. No que se refere à educação básica, se observa que apresenta uma ênfase em melhorar urgentemente a situação do quadro da educação nacional. Essa intenção está presente no discurso governamental, divulgado constantemente nas mídias e vem sendo tomado pelas escolas como elemento condutor da sua organização pedagógica, já que outras tantas políticas, sobretudo de financiamento, estão associadas ao desempenho obtidos nestas avaliações. Esse modelo de política avaliativa surgiu no país no contexto de redemocratização na década de 1980, como parte de intenções que buscavam implementar, avaliar e fiscalizar a política educacional brasileira, mas sua consolidação como modelo hegemônico, se deu a partir dos anos 90.

### **2.1 Política educacional brasileira a partir dos anos 90**

No final da década de 1980, um conjunto de reformas na educação brasileira começam a ser implantadas no país, um conjunto de programas políticos orientados pela ótica do mercado e da contenção de despesas públicas em setores e serviços públicos essenciais, tais como saúde e educação. A educação começa a ter relevância como condição para redução da pobreza e, por conseguinte como condição para o desenvolvimento econômico e inserção do Brasil no mercado competitivo dos países desenvolvidos.

Marcada por profundas mudanças políticas e sociais no mundo, a década de 1980 no Brasil pode ser descrita principalmente pelo processo de reabertura democrática, já que o país enfrentava os efeitos do fim da Ditadura Militar na década anterior, resultando na elaboração da Constituição Federal de 1988. Em decorrência dessas transformações no mundo e como parte também de reivindicações de setores populares começaram a ser negociadas e fixadas no país, várias medidas de orientação neoliberal, subordinadas ao capitalismo financeiro internacional. Essas políticas, como efeito imediato, acabaram refletindo nas demais dimensões da vida, inclusive da educação, assinalada pela concepção da educação como condição para erradicação da pobreza e formação de capital humano<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Teoria da década de 1960, que encontra maior correspondência a partir dos anos 1980/1990, de que o trabalho humano tem na educação, principal ferramenta para ampliação da capacidade de produção econômica. Nestes

O Neoliberalismo é amplo movimento econômico, mas também político e cultural, iniciado nos Pós-guerra, no final dos anos 60 e que se delineava mais claramente já na década de 1970. Foi idealizada como uma resposta à crise vivenciada nos países capitalistas desenvolvidos, que demonstravam o esgotamento do Estado como equalizador das crises econômicas do capital, período em que houve aumento significativo da inflação, queda da produção, aumento do desemprego e do endividamento público. Nesse sentido, o Neoliberalismo propõe a mudança no papel do Estado, através da defesa do Estado mínimo, que deve substituir o Estado de bem-estar social. Com a prevalência das leis de mercado e a livre concorrência, o Estado perde sua força de investimento público, abrindo setores cruciais à população, ao controle do capital privado. (GENTILI, 1999; VIEIRA, 2011)

As concepções de cunho neoliberal passaram a ser o fio condutor predominante nas reformas dos países da América Latina, reconfigurando o papel do Estado, e promovendo mudanças no cenário político. Começa a consolidar-se um novo modelo de sistema de relações internacionais e de orientações para os países em desenvolvimento, almejando embarcar no mercado competitivo mundial.

O processo de reestruturação produtiva do capital global pelo qual a sociedade começa a passar, no final do século XX, e que se estende ao século XXI, coloca o conhecimento e, por conseguinte a educação como ferramenta primordial para adequação dos países ao cenário competitivo mundial. “A educação é um problema econômico na visão neoliberal, já que ela é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2009, p276).

No Brasil as políticas neoliberais começam a ser implantadas, ainda que de maneira bem embrionária, mas consistente, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello. Nesse período, a nação adota reajustes para adequar-se à nova ordem mundial. O mercado passa a orientar as políticas de ordem social e o empresariado começa a demonstrar forte interesse na educação, porém esse “projeto” de regulamentação da economia só será aprofundado no governo seguinte.

A partir de 1990, com o processo de globalização e das mudanças no cenário econômico, as orientações dos organismos internacionais para a América Latina direcionavam a educação como elemento redutor da pobreza. Neste mesmo ano acontece em Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, tendo como principais colaboradores a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco

---

termos a educação é condição essencial para erradicação da pobreza, deslocando para o âmbito individual a responsabilização por questões como emprego e desempenho profissional.

Mundial. Apresentaram como meta para os 155 países participantes, a melhoria e a elaboração de sistemas de avaliação capazes de mensurar o desempenho da educação no país. Era preciso assegurar um padrão mínimo de qualidade das escolas.

A partir da década de 1990, tendo como presidente do País por oito anos (1995/2002) Fernando Henrique Cardoso (FHC), o neoliberalismo se consolida definitivamente como condutor das políticas nacionais. De acordo com Oliveira (2011) o principal feito do governo de FHC foi garantir a estabilidade econômica do país, que foi conseguida por intermédio do Plano Real. Essa estabilidade serviu como base de sustentação para empreender uma série de reformas a nível de Estado, em busca da racionalização e modernização. Essa reforma se constituiu de privatização de empresas estatais e modificações no desenho da gestão das políticas públicas. A descentralização implementada serviu como eixo para a desregulamentação da administração pública, ao mesmo passo que atendia também aos desejos de outros setores expressos na Constituição de 1988.

“Desde o início do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, as emendas constitucionais destinadas a reformar o Estado assumiram uma importância fundamental na agenda do país” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p5). Uma primeira emenda eliminava os monopólios estatais do setor energético e de comunicações e as outras três grandes emendas constitucionais enviadas ao congresso almejavam promover a reforma da previdência social, a reforma tributária e a reforma administrativa. Esta última denominada de Reforma Gerencial de 1995. Destas três, apenas a Reforma Administrativa foi implementada com êxito considerando a proposta inicial do governo. Bresser-Pereira foi o Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado no período de 1995 a 1998, encarregado de realizar a Reforma Gerencial.

Para Bresser-Pereira (1999), a Reforma Gerencial vem para substituir os resquícios da administração pública misturadas a práticas clientelistas e/ou patrimonialistas, por uma administração pública de base gerencial, que segue os princípios da nova gestão pública (new public management). Para o economista as reformas nas América Latina, desde a construção dos Estados Nacionais limitam-se a duas: a primeira, a Reforma Burocrática ou Reforma do Serviço Público, que foi analisada por Weber, sugere à formação de um serviço público profissionalizado, aconteceu sobretudo, em meados do século XIX na Europa ocidental, no início do século XX nos EUA e apenas na década de 30 no Brasil. Já a segunda reforma, conhecida por reforma gerencial, flexibiliza os processos e os regulamentos burocráticos, conferindo um nível mais elevado de autonomia e de accountability, tanto às agências governamentais, quanto aos seus gerentes. Este movimento ganhou força no final do século

XX quando atribuíram como elemento causador da crise fiscal do Estado a ineficiência da estrutura da administração pública baseada no burocrático.

Os princípios que norteavam a reforma gerencial estavam baseados em:

a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades exclusivas, que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas, que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado; c) a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviços, que podem ser objeto de contratações externas; d) a separação entre a formulação de políticas e sua execução; e) maior autonomia para as atividades executivas exclusivas do Estado que adotarão a forma de agências executivas; f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) organizações sociais, isto é, um tipo particular de organização pública não estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado — como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus, etc.; g) assegurar a responsabilização (accountability) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno — os controles clássicos da administração pública burocrática — que devem ter um peso menor. (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 7).

A elaboração deste plano de Reforma Gerencial tomou como base as experiências de países da OCDE, especialmente o Reino Unido. Outro aspecto bastante relevante da Reforma gerencial foi à adoção da Gestão pela Qualidade Total (Total Quality Control) como a principal estratégia de gerenciamento a ser adotada pelos aparelhos do Estado. “Uma reforma gerencial precisa de uma estratégia de gestão. O controle de qualidade total é uma estratégia empresarial particularmente adequada ao gerenciamento público, por adotar vários critérios de excelência além da simples taxa de lucros, que, por definição, não existe no governo” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 8).

As mudanças passam a seguir as diretrizes de agentes financeiros internacionais como o Banco Mundial, FMI, OMC, engajados a promover o desenvolvimento econômico se tornam os principais orientadores das políticas educacionais “colocando em questão os atores históricos em educação: o Estado e a sociedade civil” (AKKARI, 2011, p.27). Para essas organizações, a educação tem como principal objetivo permitir a inserção dos sujeitos no mercado.



Para Akkari (2011), a política educacional corresponde quatro elementos principais:

- legislação (leis e regulamentação escolar);
- financiamento (recursos e orçamento);
- controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino);
- relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação).

No Brasil, podemos destacar que a política educacional a partir da década de 1990, se desdobrou nestes quatro componentes elencados pelo autor: alterações na legislação, nas formas de financiamento, na gestão dos processos escolares e na influência da organização sócio econômica marcaram consubstancialmente a realidade da educação. Sua proposta era voltada principalmente para a “universalização” do ensino, ainda que essa universalização não representasse a inserção de toda a população brasileira, nem com os mesmos recursos e, portanto, nem com a mesma qualidade.

No campo educacional tem início um extenso número de ações, entretanto sem aumento significativo de recursos financeiros. Para além dessas lacunas, as reformas ocorridas nesta década representavam um retrocesso em muitos aspectos. Ao mesmo tempo em que pareciam atender aos princípios constitucionais básicos de direito ao acesso e permanência à educação de todos, revelavam um caminho inverso quanto à conquista de alguns direitos assegurados na Constituição de 1988.

A ampliação do direito à educação para todos os brasileiros de seu nascimento à conclusão do ensino médio foi comprometida pela Emenda n. 14 de 1996, que focalizava o ensino fundamental. As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (OLIVEIRA, D., 2011, p. 326).

Ao focalizar políticas e programas para o ensino fundamental (regular de sete a quatorze anos) deixa à margem os outros níveis (Educação Infantil e Ensino Médio) e suas modalidades (no caso a Educação de Jovens e Adultos – EJA) da educação, contradizendo a Constituição que garantia o direito de “todos” à educação básica.

A reforma, assim definida, representou um leque de mudanças, que iam desde aspectos legais, com a necessidade de uma nova Legislação Educacional, já que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) anterior datava ainda da década de 1960, mais precisamente de 1964, do período ditatorial. Mesmo havendo uma reforma do 1º e 2º Graus, em 1972, carecia ao país uma nova legislação que atendessem a nova organização democrática,

exigidos desde a constituição de 1988 e que também respondesse aos interesses econômicos do país.

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos a organização, à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificando pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB) n. 9.394/96. (OLIVEIRA, D., 2011, p. 326)

Além da Promulgação da LDB 9.394/96 foram implantadas várias políticas e programas, sobretudo para o ensino fundamental, com destaque para processos que promoveram a descentralização da gestão escolar e do financiamento, centralização dos sistemas de avaliação, valorização dos resultados, por meio de bonificações que conseqüentemente geraram maior competição entre as escolas. Todas essas ações têm como argumento central a universalização do ensino e a melhoria da qualidade da educação no país.

Sob este argumento, vêm sendo estimuladas, pelo governo federal e por governos estaduais, iniciativas que se orientam por uma visão interna da escola. Tomada como um “micro-sistema” educacional, ela é responsabilizada pela construção do “sucesso escolar”, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio da aplicação de provas de rendimento aos alunos. Este encaminhamento, ao tempo em que se revela estimulador da competição entre as escolas, responsabilizando-as, individualmente, pela qualidade de ensino e re-situando o compromisso do poder público com seus deveres, é expressão no campo educacional da defesa do Estado mínimo, em nome da busca de maior eficiência e produtividade (SOUSA, 2008, p. 265).

Nessa conjuntura, a avaliação cumpre o papel de classificar as escolas, colocando-as em situação ranqueamento, pois expõem publicamente os resultados. E ainda que não seja colocado como discurso oficial, essa prática provoca a competitividade o entre elas. O aparato financeiro é utilizado como principal incentivador para fazer com que as escolas se envolvam com afinco nessas políticas, além de atrelar a política curricular nacional, que indica a intenção governamental de padronização dos conteúdos voltados, sobretudo, para habilidades e competências.

A gestão é colocada em cheque e precisa mostrar resultados positivos dentro do que se propõe nas metas, ao que efetivamente deve constar como preocupação central são a gerência, o controle e os resultados. Os professores, por sua vez, passam a ser mais diretamente

responsabilizados pelo desempenho nas avaliações, suas atividades ainda mais controladas e reguladas.

Um dos aspectos mais relevantes desse cenário é o desenvolvimento da descentralização no âmbito da gestão dos sistemas de ensino. “A descentralização foi apresentada como a alternativa de gestão das políticas públicas e sociais, favorecendo a fragmentação e, conseqüentemente, ampliando o número de atores políticos” (OLIVEIRA, D., 2011, 325). Conferindo as escolas certa autonomia e aos seus agentes a necessidade de uma maior participação no processo educacional. A reforma administrativa estava focada na implantação de uma reforma gerencial, implicando em descentralização e separação entre formuladores e executores das políticas públicas educacionais.

“A descentralização enquanto “um conceito que, oriundo de outro(s) campo(s) do saber, adentra o campo da educação; e, nesse campo, produz determinados efeitos em face dos significados que veicula” (NOVAIS; FIALHO, 2010, p. 587)”. Na Reforma gerencial do estado a descentralização aparece como forma de desburocratização.

O tema da descentralização sempre esteve presente na organização da educação brasileira desde a época imperial, mas

é somente quando na promulgação da CF de 1988 que a tese da descentralização da educação se torna efetivamente lei (Artigo nº 211), através da qual se propugna, por ineditismo no Brasil, a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios pela via do chamado Regime de Colaboração, mais tarde reformulado pela Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, que viabilizou, no ano seguinte, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (SOUZA; FARIA, 2004, p. 926).

Este momento estava marcado pelo combate ao centralismo de regimes autoritários e também pela valorização das instancias locais, a demais não se pode negar o pluralismo de interesses, que colocaram aquelas circunstâncias a tendência de atribuir maior autonomia aos municípios, o que foi consolidada a partir da aprovação da LDB de 1996 (SOUZA; FARIA, 2004).

No campo da Reforma administrativa do Estado no Governo FHC, os eixos centrais da política educacional estão no estabelecimento de mecanismos objetivos e também universalistas de arrecadação e também de repasse de recursos ínfimos para as escolas (YANAGUITA, 2011). Obedecendo aos direcionamentos dos organismos internacionais e do setor empresarial, estabelecendo a avaliação e o financiamento como base dessa reforma gerencial do estado.

O documento “Mãos a obra Brasil”, proposta desse governo, expressava que a descentralização das decisões implicava uma revisão do papel das atribuições das esferas de governo, refletindo-se sobre as formulações da educação e suas novas formas de parceria entre o Estado e a sociedade. Conforme este documento, caberia ao poder executivo apenas coordenar e gerir as prioridades educacionais. Para isso deveriam ser reduzidas as responsabilidades do MEC como instância executora e a interferência direta da União nos Estados e Municípios. O governo apenas lideraria um projeto nacional capaz de estabelecer com clareza competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes, de modo a possibilitar a cada uma das instâncias de governo assumir tarefas na prestação dos serviços da educação. Seriam essenciais o fortalecimento do sistema federativo em base de cooperação, integração e articulação das ações políticas e dos recursos das diferentes esferas governamentais na área educacional. (YANAGUITA, 2011, p. 6)

Assim, para o governo a discussão sobre a descentralização perpassa a própria reforma gerencial, na educação redefinindo o papel do estado, mas também de participação da sociedade. Destacando uma tendência de deslocar a alocação de recursos para a escola de maneira a promover maior participação da comunidade na gestão destes recursos. “Em decorrência desses fatores, prevaleceu a tendência de menor participação do Estado na educação. Este exerceria apenas função supletiva, contribuindo, simplesmente, para diminuir as desigualdades (o que não aconteceu)” (YANAGUITA, 2011, p. 9).

Entretanto, vale destacar que se por um lado houve aumento da participação da comunidade, por outro há também uma maior responsabilização desses sujeitos pelos resultados. “A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio de transferência de ações” (OLIVEIRA, D., 2011, p.327).

As práticas descentralizadoras se pautam pelo discurso empreendedor que convoca pais, alunos, gestores e professores a se engajar na tarefa de diagnosticar as problemáticas educacionais, traçar objetivos que rompam com o fracasso e metas que superem as defasagens apontadas pelas avaliações nacionais. Assim sendo, as políticas de descentralização envolvem a gestão e o financiamento da escola pública em um processo crescente de participação e responsabilização (ANADON, 2012, p.38).

Em 1995 foi criado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que faz transferência de fundos para ser administrado diretamente pelas unidades escolares. O valor do PDDE varia de acordo com a localização da escola e a quantidade de alunos informados no senso escolar. Esses recursos podem ser utilizados para compra de material permanente e de consumo, manutenção do prédio escolar e capacitação dos profissionais da educação. Tem

como objetivo envolver a comunidade escolar na distribuição dos recursos. Vale destacar que o uso desse dinheiro deve atender a critérios estabelecidos pelo MEC.

Em termos de financiamento da educação é criado o Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Do Ensino Fundamental e De Valorização Do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro também em 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. A nova sistemática de redistribuição de recursos para o ensino fundamental passou a vigorar no início de 1998. Legitimando ainda mais o caráter excludente das políticas desta década em questão ao revelar que a política de educação para todos, não contemplavam exatamente todos. O FUNDEF teve validade de dez anos sendo posteriormente substituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Além desse contexto descentralizador, a educação também compreende aspectos centralizadores, na medida em que a formulação e a aplicação dessas políticas ocorre ao nível do estado. A escola não participa da elaboração dos instrumentos avaliadores, tem autonomia limitada quanto aos recursos financeiros que recebe e pouco é chamada para discutir a formulação de novas políticas a partir dos resultados obtidos nas avaliações de desempenho.

As escolhas perpassam o contexto escolar enquanto pressuposto simbólico e sistêmico, justamente porque a escola não participa da formulação e formatação das avaliações, somente da aplicação dos testes. Em conseqüência, a escola assume a responsabilização dos resultados, transferindo indiretamente aos professores e à gestão da escola. Essa política de descentralização amplia o controle e a regulação, por parte do Estado, responsabilizando a escola, em seu projeto político pedagógico, efetivado mediante a gestão democrática da educação (SANTOS, 2012, p. 75).

Assume centralidade o discurso da medição do desempenho e da “prestação de contas” por parte das escolas, que diante de tantas políticas e de tantos programas, precisa mostrar resultados como se fosse uma empresa privada. “Esse novo Estado deve ter indicadores objetivos preocupados mais com os resultados do que com o controle do processo” (CASTRO, LAUANDE, 2009, p. 2).

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOK, 2006, p. 378).

Temos assim na década de 1990, um cenário que é de implicações para a condução da gestão das escolas, de demandas populares, pela própria exigência do contexto histórico de reabertura democrática, maior participação dos movimentos sociais, dos educadores por uma educação dirigida as massas. Mas na mesma disputa, estarão pressionando com força, as exigências dos organismos internacionais por padrões de qualidade do ponto de vista do mercado para a formação de uma mão de obra minimamente qualificada.

## **2.2 Avaliação em larga escala na educação e o estado avaliador**

No contexto das políticas educacionais das décadas de 1980/1990, a avaliação ganha centralidade com o interesse em avaliar a implementação das políticas, mas também, como elemento regulador/controlador das orientações pedagógicas e curriculares das escolas. Atende a uma orientação política específica de descentralização e também de responsabilização das unidades escolares pelo seu sucesso ou fracasso, de acordo com os padrões definidos nas avaliações.

A avaliação caracterizou-se como “radicalização” da “figura” do Estado intervencionista, para um modelo de Estado em transição. Isso significa dizer que o Estado regulador e burocrático, fortemente centralizado, constituiu-se numa nova versão híbrida, apoiando-se no controle estatal, ao mesmo tempo em que em estratégias de autonomia e de auto-regulação no contexto das instituições educativas (SANTOS, 2012, p. 74).

A versão híbrida do estado apontada pelo autor se justifica pelas alterações sofridas pela própria organização do estado. Na nova reconfiguração ele não deixou de ser regulador, entretanto são colocadas novas tecnologias de governo que impelem para as escolas a responsabilidade de auto regulação.

O processo de consolidação do neoliberalismo impulsionou mudanças nas funções estatais, esse novo tipo de Estado foi denominado de Estado-avaliador, assim compreendido por apresentar a avaliação nos anos de 1980, nos países capitalistas centrais e posteriormente estendida para outros países, como um dos eixos estruturantes das mudanças na administração pública (AFONSO, 2013). Com a redução dos gastos públicos sociais o estado assume o papel de controlador e fiscalizador.

Para Freitas (2007) esta configuração de regulação é encarada como alternativa ao controle burocrático, que toma forma de um amplo controle central em sistemas que são

descentralizados, ao mesmo tempo que é vista com flexibilidade em circunstâncias de elevado nível de centralismo. “Basicamente, o avanço do Estado-avaliador seguiu propiciando uma racionalização e redistribuição não-ordenada e nítida de funções entre centro e periferia, de tal modo que o centro possui controle estratégico total” (FREITAS, 2007, p. 151).

Afonso (2013) defende a ideia da existência de fases desse Estado Avaliador, a primeira situada no início da abordagem da avaliação em larga escala como política de governo, mas ainda com menor interferência dos organismos internacionais e numa abordagem mundial nem sempre ligada diretamente a questão educacional. No contexto das políticas avaliativas para o controle social como objeto do Estado, assistimos a “[...] introdução de mecanismos de *accountability* baseados em *testes estandardizados de alto impacto* e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (AFONSO, 2013, p. 272).

Para alguns autores, as políticas de avaliação em larga escala podem ser consideradas como *accountability*. Em suas palavras, “[...] *accountability* é um termo que pode ser literalmente traduzido como “prestação de contas” e conceitualmente se refere a mecanismos de regulação de ações governamentais. Nessa lógica os governos devem informar e justificar suas ações, podendo sofrer sanções caso ajam de forma irregular” (CERDEIRA, ALMEIDA, 2013, p. 3). Há nessa perspectiva uma associação entre resultados de aprendizagem e consequências para as instituições escolares, escolas, professores, alunos.

Na segunda fase, em meados dos anos 1990, com repercussão mais incisiva do processo de globalização mundial e das transformações socioeconômicas, os efeitos externos sobre as políticas educacionais locais se tornam mais claros e a intervenção dos mecanismos internacionais mais diretas.

Nos anos de 1990, com a presença crescente e incontornável no campo educacional de organizações internacionais como a OCDE, entramos numa nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador. Várias dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação (AFONSO, 2013, p. 274).

Os discursos em defesa da necessidade de avaliação comparada se aportam na ideia de que os níveis de educação e conhecimento são acessíveis para todos os países, independentemente de seu grau de desenvolvimento, dessa forma as avaliações nacionais e as de comparação internacionais precisam indicar as deficiências a serem superadas e traçar

novas perspectivas para as políticas e programas educacionais que devem ser reorientados para alcançar o pretense objetivo de democratizar o acesso à sociedade do conhecimento e da informação, com vistas ao aumento da competitividade econômica (AFONSO, 2013).

Assim, a avaliação já disseminada no contexto das políticas será ainda mais reforçada no campo da educação, em consonância com o olhar mercadológico crescente na década de 1990. A visão da educação como condição para modernização do país e concorrência econômica mundial ganha força. Tal premissa justifica a quantidade cada vez maior de países aderindo incondicionalmente a sistemas de avaliações comparados “(aparentemente benévolos) que, depois de homogeneizarem para comparar, acabam por justificar as desigualdades, na base dessa mesma comparação, entre países com estatutos profundamente diferenciados no mesmo sistema mundial” (AFONSO, 2013, p. 277).

No contexto do Estado-avaliador os países de capitalismo avançado conciliaram a imposição de um currículo nacional comum, como forma de padronização de conteúdos para atender a demanda de mercado, com o controle de resultados empreendidos nas avaliações (AFONSO, 2013).

Essas avaliações são também chamadas de avaliações externas. São assim denominadas por serem e terem objetivos diferentes das avaliações internas, cuja organização e aplicação se dão fora do controle das instituições escolares, quase sempre em larga escala. Werle (2010) diferencia avaliação externa de avaliação em larga escala. Para a autora a avaliação externa designa a avaliação de determinada instituição ou de parte de ações desenvolvidas nestas instituições, realizada por um certo profissional ou agência especializada neste tipo de serviço. Já a avaliação em larga escala é um processo vasto realizado por agências com especialização técnica em testes e medidas e que se estendem a um sistema de ensino. Destarte, podemos considerar que a avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa às instituições escolares.

As avaliações em larga escala em educação possuem foco no desempenho escolar, podendo ser de caráter amostral ou censitária, avaliar redes ou sistemas de ensino. Para comparabilidade é necessário a elaboração padronizada de testes para aferição dos resultados e estes por sua vez são organizados numa espécie de escala de proficiência, afim de garantir a “suposta” veracidade dos dados. E acabam por emitir em números o desempenho educacional e que permitem a comparação com outras instituições escolares. As avaliações em larga escala são, portanto, “programas de monitoramento, accountability e formuladores de rankings” (SOUZA, 2014, p. 20).



A estatística assume também papel de destaque, uma vez que é a partir dela que se pode explicitar e categorizar o “desenvolvimento da educação”. Segundo Foucault (2008) a estatística é o conhecimento do estado num dado momento. Sobre a estatística é possível formular políticas para o governo de condutas e inclusive justificar a necessidade de que elas existam.

Para Freitas (2007), a avaliação em larga escala só muito recentemente firmou-se no Brasil como elemento indispensável de monitoramento da educação básica e superior, atendendo a dois propósitos: a de aferição da qualidade dos resultados e como indução da qualificação aspirada para os sistemas e as instituições de ensino. Assim, no transcorrer dos anos 1990 e início dos anos 2000, assistimos a criação, implantação e institucionalização de várias avaliações em larga escala voltadas para a educação básica, à exemplo do SAEB, do ENEM e do ENCCEJA. Aliado ao aperfeiçoamento da produção e divulgação de dados estatísticos sobre a educação, através da realização sistemática do censo escolar. “[...] o Estado fez avançar a sua ação de monitoramento sistêmico. Por meio da atuação do Inep, foi viabilizado o que dirigentes dessa instituição e do MEC nomearam de Sistema nacional de Informação Educacional” (FREITAS, 2007, p. 1).

No caso brasileiro a regulação legal-burocrática aliou-se a regulação avaliativa e a produção de informação sobre a educação, no âmbito da composição de “[...] um Estado indutor e promotor do desenvolvimento social e econômico do país” (FREITAS, 2007, p. 168), cuja atividade principal consiste em estabelecer e ordenar as políticas e a regular a gestão educacional, norteados pelo princípio de que gestores, técnicos e professores precisam ser alinhados a regulação avaliativa estatal, de modo que há uma preocupação central em formar uma cultura avaliativa e induzir a adoção de técnicas gerenciais modernas, produzindo uma nova arte de gestão pública (FREITAS, 2007).

A ação educativa estatal, pela via da avaliação-informação, orienta-se para mudanças culturais por meio de uma pedagogia de regulação de desempenhos (difundindo valores, disciplinando), instituição da essencialidade do padrão do erro mínimo (ou insucesso e perdas), instauração da ótica da estratégia gerencial, indução e tutela da participação dos envolvidos (administrada interna-externamente) na viabilização da “nova arte” e no controle dos resultados. (FREITAS, 2007, p. 169)

Assim, vão sendo desenvolvidos nas escolas e em seus agentes, dispositivos que visam à adesão ao sistema de avaliação e, por conseguinte, de regulação educacional. Este apontamento nos permite observar que não é apenas em aspectos técnicos que vão se configurando as mudanças da educação no país, mas na necessidade de incorporar novos

valores e novas formas de pensar a educação, em que os sujeitos são ferramentas importantes nessas novas técnicas gerenciais, pois são também responsáveis em certa maneira pela aplicação e funcionamento de tais estratégias, sendo inculcidas paulatinamente experiências que permitem vivenciar a gestão da qualidade, por medição do desempenho dos alunos, onde são aprimorados os exercícios de medir e informar.

Entre os marcos legais da avaliação em larga escala empreendida no Brasil, podemos mencionar a Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96, reafirmando o papel do Estado de monitorar a qualidade da educação brasileira, embora as formas de avaliação do rendimento escolar sejam anteriores a LDB de 1996, é nela que se explicita a preocupação com a avaliação externa em larga escala, acoplada à ideia de qualidade do ensino. O artigo 9º, em seu inciso VI, traz como incumbência da União: “VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Na mesma legislação a avaliação aparece em outros artigos sempre na perspectiva de produção de informação, que ao serem analisados colaborariam para conhecer e melhorar os principais problemas para alcançar a qualidade da educação. Desta forma, torna imperiosa a demanda pelo processo de avaliação em larga escala, designando a formação de um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, bem como da responsabilidade de participação de Município, Estado e da União na consolidação desse sistema. A União deve assegurar o processo nacional de avaliação da qualidade da educação básica e superior, com parceria dos sistemas de ensino.

Freitas (2007) considera que no que diz respeito à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação na esfera nacional e subnacional, está imersa em intrincados processos que contemplam aos interesses de múltiplas agências e atores políticos e são condicionadas por questões econômicas, culturais, institucionais e administrativas, mas que são reflexos sobretudo, de escolhas que “possibilitam nexos entre níveis macro, meso e micro implicados na regulação da educação básica brasileira[...]” (Freitas, 2007, p147).

A avaliação da educação nacional, ao contrário do que se percebe à primeira vista, não está restrita ao terreno pedagógico. Ela reflete orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para torna-se instrumento de controle do Estado (SOUZA, 2008, p.20).

Não aleatoriamente, foi visível o crescente interesse no debate político e teórico pela significação da prática avaliativa governamental, pelo papel desempenhado no campo da política e na área da administração educacional (FREITAS, 2007).

A grande crítica direcionada às avaliações em larga escala consiste no seu caráter de valorizar o produto e não considerar o processo, uma vez que são artefato de avaliação os sistemas de ensino, as instituições escolares e o desempenho dos alunos “[...] e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores” (WERLE, 2010, p. 24).

Ou seja, as desigualdades econômicas, sociais, culturais, políticas e educacionais históricas, em um país com dimensões continentais como o Brasil, são completamente ignoradas pelas políticas das avaliações em larga escala adotadas dentro do modelo neoliberal.

Não estão apenas em jogo os sistemas educacionais, como se anuncia nas justificativas dessas políticas, mas gestores, professores e alunos, que passam a ser responsabilizados pelo baixo desempenho demonstrados nos indicadores de cada sala de aula e de cada escola. Mesmo que as condições para o fazer educativo cotidiano não sejam os mesmos para todas as instituições, as escolas são categorizadas e ranqueadas a partir processos padronizados e de seus resultados.

A lógica de estabelecer uma associação entre as atividades e os resultados da escola é clara: se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do aluno pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola (BROOK, 2006, p.398).

A autonomia das escolas é subjugada aos espaços mínimos, sendo substituída em grande medida pela responsabilização dos gestores, professores e alunos. Esses passam a buscar resultados que já foram pré-estabelecidos externamente, sem considerar as peculiaridades e demandas locais. Outra problemática que merece destaque é a falta de participação mais efetiva dos sujeitos que compõe a escola. Os discursos veiculados pelo governo e pela mídia reforçam a avaliação como único caminho para melhoria da qualidade da educação, quase sempre impossibilitando a reflexão em torno da política, ou mesmo da reflexão das causas de tais resultados, já que o que mais importa é atingir a meta. “A naturalidade com que foram incorporadas as avaliações em larga escala no cotidiano escolar

contribuiu para que elas se tornassem rotineiras e obrigatórias, desvinculadas de um processo reflexivo” (SOUZA, 2014, p12).

A avaliação nacional em larga escala converge para uma tecnologia que compõe a racionalidade política da reforma educacional, são investidos grandes esforços na produção discursiva para legitimar, implementar e tornar naturais tais mudanças. Esses discursos são produtores de verdades sobre a escola e sobre o que deve ser ensinado, sobre o que é ser professor e sobre o fazer docente e de como os alunos deveriam ser (ANADON, 2012). Que podem de longo alcance controlar as escolas e seus currículos.

### **2.3 Avaliação em larga escala no Brasil: do SAEB à Prova Brasil**

De acordo com Sousa (2008) desde a década de 1960 registra-se a ampliação do uso de testes educacionais, mas é somente no final da década de 1980 que se tem registro da primeira iniciativa de organização de um sistema de avaliação em larga escala voltada para o ensino fundamental, que o Ministério da Educação (MEC) denominou, a partir de 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), instituição ligada ao governo e que tem por incumbência realizar estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro.

podemos considerar que o SAEB inaugurou um novo tempo para a política educacional brasileira que, conduzida pelo “Estado avaliador”, passou a ter informações e resultados para seu planejamento. O SAEB foi, e ainda é, uma avaliação em larga escala amostral e transversal. É amostral porque tem como população de referência todos os estudantes da educação básica brasileira, mas apenas um grupo representativo desse universo é avaliado. E como faz um recorte no período da escolaridade que será avaliada é transversal. (OLIVEIRA, A., 2011, p.118).

O SAEB tem caráter amostral e a cada dois anos são realizadas avaliações de maneira aleatória. “[...] obedecendo ao mesmo critério estatístico que assegura a representatividade das redes de ensino de todos os estados e do Distrito Federal” (CASTRO, 2000, p 126).

As origens do SAEB remontam a iniciativa governamental de estruturar um sistema nacional de avaliação, mas, mais do que isso, buscava atender prerrogativas exigidas em convênio com organismos internacionais. Para Bonomino e Franco (1999) as origens do inicialmente SAEP (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau), respondem a demandas do Banco Mundial como parte integrante do campo educacional do

Projeto Nordeste, aliado ao interesse governamental houve a ampliação da sistemática de avaliação para todo território nacional.

Embora os ciclos de avaliação de 95 e 97 tenham sido os primeiros financiados com verba oriunda de empréstimos do Banco Mundial, não é possível deixar de registrar o papel indutor da política de avaliação exercido pelo Banco Mundial desde o primeiro ciclo de 1990. Neste ponto, vale a pena ressaltar que o processo de implantação do SAEB esteve, desde o início, marcado pela existência de divergências entre os técnicos do MEC e do Banco Mundial e que tais divergências foram responsáveis, em parte, tanto pela falta de empréstimos financeiros durante os dois primeiros ciclos, como pelas mudanças acontecidas no desenho do SAEB a partir de 95 (BONOMINO; FRANCO, 1999, p. 120).

O Banco Mundial esteve presente, portanto, como o principal interlocutor para a implementação da política de avaliação em larga escala no Brasil, nas orientações e posteriormente também financiando a aplicação dos testes. A adesão não era obrigatória para as unidades da federação e no primeiro ciclo participaram apenas 23 estados, os demais alegaram falta de recursos financeiros para a aplicação das avaliações, com a aplicação do financiamento do Banco Mundial no terceiro ciclo todas as 27 unidades da federação participaram, mesmo permanecendo a mesma lógica da não obrigatoriedade (CASTRO, 2000).

Para o Inep (2002) o SAEB tem como principal objetivo contribuir com a melhoria da qualidade das escolas, fornecendo dados concretos para a formulação e monitoramento de políticas públicas.

O Saeb procura aferir a proficiência do aluno, entendida como um conjunto de competências e habilidades evidenciadas pelo rendimento apresentado nas disciplinas avaliadas, abrangendo as três séries tradicionalmente associadas ao final de cada ciclo de escolaridade: a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio (CASTRO, 2000, p. 126).

Essas nomenclaturas atualmente correspondem à 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Farias e Filgueras acrescentam que “são também coletadas informações sobre fatores que influenciam a aprendizagem, por meio de questionários contextuais que permitem conhecer as características da escola, do diretor, do professor, da turma e dos alunos que participam voluntariamente, da avaliação” (FARIAS; FILGUERAS, 2007, p. 356).

Na avaliação dos alunos era utilizado um número extenso de questões, por volta de 150, organizados por série e disciplina, contemplando um número igualmente grande de conteúdos e habilidades (CASTRO, 2000). Nas áreas de Português, Matemática e Ciências,

sendo que no Ensino Médio Ciências abrangia também Física, Química e Biologia. Desde o ciclo de 2001 são consideradas apenas as disciplinas de Português e Matemática.

Ao que se propõe, o SAEB tem como objetivo avaliar o sistema educacional como um todo, por isso não são divulgados dados que permitam identificar os resultados das escolas ou dos/as alunos/as. As informações remetem apenas as séries/anos, a Unidade da Federação, a localização indicando capital ou interior e urbano ou rural, a que rede pertence, estadual, municipal ou privada e o tamanho da escola. As informações são sigilosas sendo divulgadas apenas as médias dos desempenhos em cada estrato (FARIAS; FILGUERAS, 2007).

A cada ciclo de aplicação dos testes o SAEB incorporava novidades na execução da avaliação em larga escala:

Desde a sua criação, as características gerais do Saeb, em termos tanto de objetivos quanto de estrutura e concepção, mantiveram-se constantes. No entanto, a partir de 1995, foram implementadas importantes mudanças metodológicas, sobretudo com o objetivo de estabelecer escalas de proficiência por disciplina, englobando as três séries avaliadas, o que permite ordenar o desempenho dos alunos em um *continuum*. Isso é possibilitado pela aplicação de itens comuns entre as séries e a transformação das escalas de cada disciplina para a obtenção de uma escala comum (CASTRO, 2000, 126).

Também em 1995, outra mudança significativa foi a inclusão de novos instrumentos de levantamento de dados. Passou a fazer parte um questionário que buscava identificar a situação socioeconômica e cultural dos alunos e também sobre os hábitos de estudo, até aquele momento só eram levados em consideração as variáveis escolares sobre o processo de aprendizagem (FARIA; FILGUERAS, 2007).

Em 1997, foram incorporadas as Matrizes de Referência que, para Bonomino e Franco (1999), já apontavam para a preocupação governamental crescente em relação a definição de padrões de rendimento e com uma avaliação centrada no resultado. Tais mudanças na sistemática de avaliação podem ser explicadas pela intervenção do Banco Mundial, pois foram os dois primeiros ciclos organizados com dinheiro oriundos de empréstimo desta organização internacional.

Faria e Filgueras (2007) chamam atenção para as consequências das modificações do SAEB, que os autores consideram como um “alheamento das secretarias estaduais e municipais de Educação” (FARIA; FILGUERAS, 2007, p.358). Cercado de técnicos sob orientações dos organismos internacionais para promover números capazes de medir o desempenho da educação no país em comparativo com outros países, as secretarias pouco eram envolvidas nos processos e pouco se discutiam localmente os resultados.

O SAEB também tem como um dos seus objetivos desenvolver nos estados e municípios brasileiros uma espécie de “cultura da avaliação”, ampliando a capacidade técnica e científica, capazes de proporcionar intercâmbios entre instituições de ensino e pesquisa e as de administração educacional (INEP, 2002). Para isso, o Inep realizou capacitações técnicas para os estados, para que assim, pudessem criar e implantar os seus próprios sistemas de avaliação. Como resultado, paulatinamente várias unidades da federação, a exemplo de Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, entre outros, desenvolverem seus próprios sistemas (FARIA; FILGUERAS, 2007).

Em Alagoas, a Gerência de Avaliação Educacional da Secretaria Estadual de Educação/AL, implantou em 2001 o Sistema de Avaliação Educacional do Estado, denominado de SAVEAL. Tendo como principal objetivo avaliar os alunos da 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano) das escolas municipais e estaduais. Em 2005 o SAVEAL foi estendido para os alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (5º e 9º ano), funcionando de forma amostral nas zonas urbanas e rurais. No ano de 2011 a sistemática de avaliação teve maior abrangência e passou a ser censitária. Em 2012 é criada a Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas (AREAL) que servirá como subsídio para compor o IDEAL – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (ALAGOAS, 2012).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o então ministro da Educação, Cristovam Buarque formou uma comissão especial para analisar os sistemas nacionais de avaliação organizados na década anterior. O novo diretor da Avaliação da Educação Básica no Inep destacou críticas antigas e reforçou a necessidade de promover novos e mais claros meios de divulgação dos resultados (FARIA; FILGUERAS, 2007). Sendo um instrumento criado para planejamento e acompanhamento das políticas educacionais, depois de mais de dez anos da política de avaliação em larga escala não se viam o fomento de políticas que utilizassem efetivamente os resultados do SAEB como norte na sua elaboração.

Ainda sobre a investida de implementar uma política avaliativa definida pelos próprios estados, Faria e Filgueras (2007) destacam como uma tentativa de amortizar impasses do SAEB, que encontraram barreiras no trato do domínio central, estando o país num contexto crescente de descentralização, sobretudo através da municipalização da educação.

Parece claro que tais iniciativas contribuíram para: (a) contornar, no que diz respeito ao controle global do sistema educacional, as limitações inerentes à própria descentralização da educação no país, que deu a estados e municípios autonomia para provisão da educação básica; (b) mitigar as implicações advindas do fato de o

SAEB ser um sistema amostral implantado em um país federativo de dimensões continentais, onde a educação básica é altamente descentralizada [...]. (FARIA; FILGUERAS, 2007, p.358)

As críticas ao SAEB estavam direcionadas por ser uma sistemática amostral e não ser capaz de apresentar dados mais precisos sobre cada uma das escolas, impedindo o envolvimento mais direto dos gestores e a elaboração de ações para cada especificidade. Também se questionava a linguagem extremamente técnica dos relatórios que dificultava o entendimento daqueles que não estavam habituados a utilização de dados estatísticos na “leitura da educação”.

Tais implicações corroboraram para sustentar a necessidade de mudança da política de avaliação em larga escala do país, resultando na abrangência do SAEB em 2005.

Com a portaria do ministério nº 931 de 21 de março de 2005 determinando que o Sistema nacional de avaliação em larga escala passa a ser constituído a partir de duas avaliações: ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica e ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada de Prova Brasil, e em 2013 foi incorporado a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

Para Werle (2011), o projeto de avaliação em larga escala em curso no país desde a década de 1980, até o início da primeira década do século XXI recebe reforço em 2005 através de ações concretas que buscavam ampliar o campo de alcance da avaliação.

Reforçado por receber importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação. Reforçado pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações, que instituem novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional. Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados (WERLE, 2011, p. 790).

Assim, estão postas as tramas em que se desdobraram as atuais políticas de avaliação em larga escala. Tais ações encontram forte “validação” em tons de verdade, tomando como referência o esforço governamental de convencimento da comunidade escolar de que a avaliação é prerrogativa para a melhoria da qualidade. A veiculação constante de discursos justificadores mais o alinhamento de outras políticas como a curricular e a de financiamento demonstram as novas artimanhas do governo gerencialista neoliberal.



## 2.4 A Prova Brasil

Para complementar as principais limitações do SAEB foi criada em 2005 a ANRESC, popularmente conhecida como Prova Brasil, que foi rapidamente disseminada no território nacional para as comunidades escolares. Primeiro, pela prerrogativa de estar associada ao Ideb, que discutiremos mais adiante, e em segundo, pela ampla divulgação de discursos, sobretudo midiáticos, reforçadores da retórica governamental de que a avaliação é o caminho para a melhoria da qualidade.

A primeira edição da Prova Brasil aconteceu em 2005 e tem sido realizada a cada dois anos. No período de sua implantação houve um corte para aplicação apenas em turmas da zona urbana e que tivessem mais de vinte alunos matriculados, a adesão inicial não era obrigatória. Atualmente a Prova Brasil se estende a todo território nacional e para turmas da zona urbana e rural. A partir de 2007, a Prova Brasil passou a compor o IDEB.

A metodologia adotada foi semelhante à do Saeb com algumas alterações, à saber: Cada teste passou a conter dois blocos de questões de Português e Matemática. No Saeb, cada aluno recebia prova com questões de apenas uma disciplina; houve diminuição no número de itens contidos nos testes. Houve também a aplicação de questionário com perguntas que remetiam ao contexto social em que viviam e estudavam os alunos (OLIVEIRA, A. 2011).

Na divulgação dos resultados do primeiro ciclo de aplicação da Prova Brasil foram encaminhados cartazes explicativos para as escolas, que apresentavam os dados fornecidos pela instituição através do censo escolar e outro com uma escala de desempenho, colocando os resultados atingidos pela escola e também as médias das escolas no município, no estado e no âmbito federal. “[...] o governo federal realizou um esforço para disseminar os resultados da Prova Brasil em matérias com formato e linguagem mais próxima das equipes escolares, diferentes dos densos relatórios técnicos que eram divulgados no Saeb amostral” (OLIVEIRA, A. 2011, p. 132).

Assim como o “antigo” SAEB, a Prova Brasil é uma avaliação em larga escala, que tem como foco levantar estatísticas sobre o rendimento escolar da educação básica. A principal diferença da Prova Brasil em relação ao SAEB é o seu caráter censitário, pois até então não era possível avaliar individualmente cada escola, tendo em vista que o SAEB é amostral. Com a Prova Brasil há uma abrangência da sistemática de avaliação, já que os resultados fornecem as médias de desempenho de cada região, de cada estado, cada município e cada unidade escolar, possibilitando a divulgação e comparação de cada escola participante. “[...] surge com o pressuposto de analisar a qualidade de toda a diversidade e especificidades

das escolas brasileiras, e apontar os problemas da educação básica, direcionando a formulação de políticas públicas educacionais [...]” (VIEIRA, 2011, p. 60).

De acordo com a Portaria Ministerial nº 931, de 2005, os objetivos gerais da Prova Brasil são:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam.

Desta forma, há uma preocupação em monitorar e promover a melhoria da qualidade da educação e de instalar uma cultura de avaliação nas unidades escolares. De certa maneira refletem o imperativo de solucionar as principais críticas destinadas ao Saeb da baixa visibilidade por seu caráter censitário, dificuldade de acesso às informações, o uso de linguagem muito técnica. Mas também sinalizam o aperfeiçoamento do Estado avaliador “[...] que centraliza no âmbito da União, as diretrizes para o desenvolvimento educacional e instaura a autorregulação e o accountability burocrático nas redes de ensino” (OLIVEIRA, A. 2011, p. 127).

Segue o mesmo princípio de avaliar as turmas consideradas como final de cada ciclo: 5º e 9º ano do ensino fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e Matemática, com foco na solução de problemas. A Prova Brasil possui uma matriz de referência que indica as habilidades/competências que serão avaliadas nas provas.

Para delimitar o que seria avaliado no SAEB/ Prova Brasil, foram elaboradas as Matrizes de Referência, que traz o detalhamento do componente curricular a ser considerado nas avaliações em cada disciplina e em cada ano, especifica as competências e habilidades esperadas pelos alunos. De acordo com o documento PDE/Prova Brasil (BRASIL, 2008) as Matrizes de Referência não abrangem todo o currículo para cada ciclo avaliado, mas aqueles que podem ser mensurados. Apresentam tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

As médias são apresentadas em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e as habilidades que os estudantes demonstram terem

desenvolvido. Há uma escala descrita para as habilidades. Desta forma, as médias da Prova Brasil não vão de zero a dez, como nas avaliações tradicionais em que as notas são reflexos do volume de conteúdo acertado. Há uma escala descrita para as habilidades em Língua Portuguesa e outra para Matemática, para cada uma delas, a escala é única e cumulativa, para todas as séries avaliadas. Nessa lógica, quanto mais o estudante caminha ao longo da escala, significa que mais habilidades terá acumulado (BRASIL, 2009).

Vale destacar que a definição das Matrizes de Referência e a implementação da política curricular foram se alinhando ao longo dos anos. As Matrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam os mesmo propósitos, os objetivos contidos nos PCN são chamados na Prova Brasil de descritores. São quatro as opções de respostas para cada item avaliado na Prova Brasil, a opção correta é denominada descritor, as outras três são chamadas de distratores.

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Mesmo os distratores oferecem informações sobre a frequência ou o nível de erros dos alunos, e apontam em escala os erros comuns de raciocínio (BRASIL, 2009).

A política das Matrizes de Referência da Prova Brasil apoia-se nessa combinação, no vínculo entre políticas curriculares e avaliação nacional. Desta forma, PCN e Matriz de Referência possuem uma relação íntima e marcham para unificação e padronização do currículo, evidenciadas pela preocupação em delimitar os conteúdos a serem apreendidos em Língua Portuguesa e em Matemática, de maneira em que os alunos/as detenham-se aos que cairão na prova. Uma coação que está diretamente relacionada aos docentes, que se veem obrigados a preparar os alunos/as para o teste, processo que se desdobra na perda de autonomia constante para o aluno/a, e, sobretudo, para o professor/a (VIEIRA, 2011, p. 89).

A Prova Brasil restringe-se ao domínio de determinadas competências e acaba por deslocar a preocupação dos professores para o que cairá na avaliação externa. É a imposição do uso da noção de competências, habilidades, proficiência e descritores como eixo central dos conteúdos a serem ensinados. Há uma clara desvalorização das outras disciplinas e de outros conteúdos.

Em pesquisa realizada em 2011, intitulada: o papel dos dispositivos de controle curricular: avaliando a Prova Brasil (VIEIRA, 2011), em duas escolas no município de São Miguel dos Campos-Al, foi notória a articulação por parte dos gestores, coordenação pedagógica e do trabalho em sala de aula para a preparação para a Prova Brasil. Em uma das escolas estudadas, o planejamento bimestral era organizado com referência aos descritores. E

ainda, as aulas de outras disciplinas a exemplo de História e Ciências tinham como um dos principais objetivos trabalhar a leitura, ficando o conteúdo de tais áreas em segundo plano.

Várias estratégias foram empreendidas para adesão dos professores à preparação para a Prova Brasil, das quais, as mais significativas nas escolas pesquisadas foram a ampla divulgação dos resultados alcançados nos Ideb anteriores (ambas as escolas se destacavam no município por terem atingido as melhores notas), formação continuada específica para professores dos anos avaliados, simulados aplicados aos alunos, e acompanhamento direto do coordenador pedagógico garantindo que atendesse aos descritores estabelecidos na Matriz de Referência (VIEIRA, 2011).

No discurso governamental se observa a afirmação persistente de que as avaliações em larga escala da educação básica não têm como objetivo avaliar o desempenho de cada aluno, mas oferecer ferramentas para se avaliar os sistemas de ensino. Tanto os resultados do Saeb, quanto da prova Brasil “[...] são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade” (BRASIL, 2008, p 5). O documento orientador da Prova Brasil ressalta a importância de evidenciar os resultados de cada unidade de ensino:

Tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de:

- a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL, 2008, p. 8)

Tal discurso é colocado nos documentos de orientação distribuídos nas escolas e conta com divulgação no site do Ministério da Educação. E contam ainda com ampla divulgação nos canais abertos, com campanhas televisionadas que carregam forte apelo moral, convocando os professores para melhoria da qualidade do país.

Nessa perspectiva a avaliação torna-se elemento crucial no que se refere à vigilância e ao controle governamental. O controle ocorre especialmente sobre a ação do currículo ao colocar conteúdos do seu campo em funcionamento e ao movimentar a avaliação destes conteúdos, voltando-se a conformação moral dos/as docentes. (VIEIRA, 2011, p. 112).

Outra questão bastante problematizada na Prova Brasil é a exposição pública dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação. Ainda que no discurso oficial a política avaliativa não se proponha a isso, nas realidades locais não é o que têm acontecido. Os

resultados divulgados como valores médios permitem a comparação de desempenho entre estudantes de outras instituições do município, do estado e do país. É um exame público e seus resultados ficam expostos na internet. Dias (2005) considera o exame como uma espécie de demonstração de força e que a partir dele os sujeitos são visibilizados, diferenciados e podem assim, ser punidos. Podendo também ser felicitados. “Também o princípio de *responsabilização individual social* que rege a regulação avaliativa merece atenção” (FREITAS, 2007, p. 178).

Esta visibilidade se torna também agente estimulador da comparação do desempenho e rendimento entre as escolas.

A comparação passa a ser vista como um valor em si. A obtenção de condições de “comparabilidade” passa a ser aspiração e horizonte, porque vista como condão de inserção nas arenas de competição, que possibilitaria ao competidor a obtenção de visibilidade, por mérito, e de celebração como possibilidade de tornar auferíveis lucros políticos simbólicos. Essa busca de comparabilidade funda-se em razões econômicas, políticas, culturais, pedagógicas próprias à regulação emergente na educação (FREITAS, 2007, p. 177).

Frequentemente a divulgação dos resultados tem promovido o ranqueamento das escolas, de forma que classificam, expõem e ao mesmo tempo estimulam a competição. Não obstante, colocar instituições diferentes sob o mesmo olhar vigilante da avaliação do desempenho e fornecer condições para estimular a comparação e competitividade é ainda mais inconsistente. A meritocracia defendida por essa lógica empurra para as escolas e seus sujeitos intenções de educação que nem sempre condizem com os desejos da comunidade escolar. “São parâmetros externos – aqueles que conformam o potencial do outro – que são considerados e orientam a busca de melhor *performance*” (FREITAS, 2007, p. 177).

“A Prova Brasil não conhece as singularidades de cada aluno que a realiza, percorrendo trajetos contrários à garantia de aceitação das diferenças culturais entre os alunos” (CERQUEIRA; MOURA; CUNHA, 2013, p. 190). Assim, a Prova Brasil compõe uma política educacional que distancia do currículo escolar os conhecimentos locais e regionais, cujos significados estão relacionados com as experiências culturais e maneira de viver dos educandos.

## 2.5 Ideb

Assim como a Prova Brasil, também em 2005 aparecem as primeiras ações do movimento *Todos Pela Educação*, que é institucionalizado em 2006. Em 2007 é

reassignificado e realinhado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), originando o *Compromisso Todos pela Educação*. O movimento se constitui em um plano de metas e funciona em regime de colaboração com União, Distrito Federal, Estados e Municípios proporcionando o repasse de verbas (WERLE, 2011). Em termos de direcionamento das políticas de avaliação em larga escala, é criado o PDE, “fazendo com que elas operem - produzam efeitos e não apenas números -, nos sistemas escolares” (WERLE, 2011, p. 786) e atrelado a ele, o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. “É, portanto, no ano de 2007, que são rearticuladas muitas ações de políticas de forma a atribuir um sentido mais operacional às avaliações que vinham sendo realizadas nos diferentes níveis escolares” (WERLE, 2011, p. 786).

É no contexto de várias críticas direcionadas à inconsistência das políticas educacionais, que o governo Lula lança o PDE, compreendendo mais de quarenta programas envolvendo ações que vão desde a capacitação de professores, adoção de um piso salarial para os docentes, a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, o Plano de Ações Articuladas (PAR), melhoria na infraestrutura das escolas, todas sob o mesmo argumento da melhoria da qualidade da educação (FERREIRA, 2009). Todas essas ações “dão um sentido mais operativo aos dados das avaliações e propõem estratégias concretas de interferência no quadro da educação básica” (WERLE, 2011, p. 786).

O Decreto no 6.094 criou o IDEB como o principal indicador de desenvolvimento educacional no país e utiliza como elementos para gerar seus resultados, a média atingida na Prova Brasil e o fluxo escolar retirados do Educacenso e como rendimento, as taxas de aprovação e reprovação e de movimento, que são as situações de abandono (evasão escolar). A grosso modo, segundo a própria justificativa do governo, serviria para medir objetivamente a qualidade da educação no país e verificar o cumprimento das metas assinadas no compromisso (BRASIL, 2007). “O princípio básico do IDEB é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. O desempenho é medido por meio do Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar” (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 991).

O Educacenso é o Censo Escolar da educação básica, realizado em nível nacional e faz o levantamento de informações de cunho estatístico educacional. É realizado anualmente e seu processo é feito pelas secretarias e as unidades escolares e coordenado pelo Inep. É considerado pelo governo como o principal instrumento de coleta de informações da educação básica, pois abrange todos os níveis e modalidades. São a partir desses dados que se dão a

execução de programas e de transferências de recursos a exemplo do PDE/escola, PDDE, programas de alimentação, transporte, distribuição de livros e o próprio FUNDEB.

Desta forma, o IDEB é colocado como principal elemento do PDE. Já que tem como objetivo alcançar metas estipuladas para serem finalizadas em 2021, ano em que o governo destaca como comemorativo ao bicentenário da independência. A principal meta é atingir média nacional de 6.0, considerada como a média dos países desenvolvidos. “Em um único número, expresso na escala de zero a 10, ele traduz a *qualidade da educação* e permite comparar as unidades avaliadas – escolas, redes e sistemas estaduais e municipais de ensino –, bem como acompanhar a evolução do indicador ao longo do tempo” (ALVES; SOARES, 2013, p. 178). As submetas são projetadas para cada dois anos. Dentro do empreendimento do PDE, as ações estariam voltadas para melhorar o desempenho educacional do país.

O Ideb, não apenas situa o nível alcançado pela escola e pela respectiva rede de ensino, mas, no contexto do PDE e do Compromisso Todos Pela Educação, possibilita o exercício de prospecção de metas a serem alcançadas em direção à melhoria da qualidade de ensino, tendo em vista um nível considerado mínimo a ser atingido em 2021, o que converge com a perspectiva temporal do movimento Todos Pela Educação. Ora, a criação do Ideb só foi possível mediante as informações oferecidas pela Prova Brasil. Mas a articulação de dados oriundos do Censo e da Prova Brasil permitiram a construção de um indicador que se torna meta a ser obtida pelos sistemas de ensino (WERLE, 2011, p. 787).

De instrumento capaz de auxiliar na formulação de políticas a avaliação em larga escala passar a ser o próprio objetivo da política, já que uma teia de ações está articulada para se alcançar determinado resultado.

O processo do Ideb é coordenado e divulgado pelo Inep. Qualquer pessoa que tenha acesso a internet pode acessar os resultados e as projeções do Ideb no site do próprio Inep. Assim, gestores, professores, pais e responsáveis e a comunidade de uma forma geral tem como saber qual foi o desempenho de qualquer escola, ou município, ou estado.

Os resultados do Brasil no Ideb (metas observadas e projetadas) estão representados no quadro a seguir:

Quadro 1 – IDEB do Brasil

**Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

**Anos Finais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

**Ensino Médio**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: Site do Inep. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em junho de 2016.

Os quadros acima retratam os resultados de 2005 até 2015 e as projeções (metas) até 2021 para os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Os quadros também informam os diferentes resultados por dependência administrativa.

Para Alves & Soares (2013) a aparente simplicidade da média apresentada pelo Ideb, numa escala que vai de zero a dez, permitiu a sua ampla divulgação e rápida aceitação entre professores e gestores. Vale destacar que a mídia televisionada teve participação nesse aspecto, que ressaltou em vários comerciais chamadas que convidavam os professores a



participarem “da melhoria da qualidade da educação” e a exibição de programas de televisão que mostravam “escolas que deram certo”. Nos últimos períodos, as escolas receberam cartazes ilustrativos demonstrando as médias alcançadas e as metas projetadas.

Em quase de dez anos de existência, o Ideb tem recebido duras críticas. O acusam de ser uma forma de accountability. Ou seja, é uma política de prestação de contas, mas que resulta em uma responsabilização contundente das escolas e dos docentes, com o sistema descentralizado de organização da educação. Critica-se também as consequências dos resultados para as escolas, já que são avaliadas como se todas tivessem as mesmas condições de funcionamento. Outras críticas são direcionadas ao fato de ser uma política que expõe as escolas os professores e as crianças.

Sabemos que um índice – construído na área de ciências humanas, seja qual for sua abrangência, ampla ou restrita – dificilmente consegue representar, até porque, seguramente, pelo menos algumas dessas variáveis relacionam-se com outras, seja pela interveniência, pela correlação, seja ainda pelo efeito “síntese”. Há sempre o risco de uma determinada variável se remeta a outras, propiciando às vezes um resultado mais ou menos frágil – considerando-se a complexidade das variáveis e, até mesmo, o efeito espúrio de uma(s) sobre outra(s) (BARBACOVI; CALDERANO; PEREIRA, 2013, p. 13).

A padronização expressa nos testes, não considera as peculiaridades locais, são avaliações pontuais, sobre competências pré-definidas que não se importam com as diferenças expressas num país de dimensões continentais, com relações desiguais. Tomando como referência o IDEB, corroboramos com a ideia de que é um conceito muito amplo, e que é complicado apontar o desenvolvimento de uma dada escola baseado apenas no fluxo e nos resultados das avaliações externas, revelando a fragilidade do processo (BARBACOVI; CALDERANO; PEREIRA, 2013).

Pensando a partir dos resultados obtidos na Prova Brasil, uma escola com baixo ideb é rotulada como ruim simplesmente por um índice, que não leva em conta o porquê deste baixo desempenho das escolas, o trabalho docente, o desenvolvimento do discente, quais as condições de realização desta prova (físicas, psicológicas dos discentes, de infraestrutura da escola, de dificuldade dos alunos, de preparo dos docentes) (CERQUEIRA; MOURA; CUNHA, 2013, p. 190).

O IDEB, sendo uma avaliação em larga escala com resultados pontuais, não analisa as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem próprios de cada instituição, além das condições sociais nas quais os sujeitos estão expostos. O foco do IDEB não está no diagnóstico, nas causas e nem tampouco na recuperação dos espaços e atores com problemas

aparentes e muito menos considera que há uma conexão entre condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, que certamente refletem nos resultados (BARBACOVİ; CALDERANO; PEREIRA, 2013). “Parece-nos que o Ideb não consegue, ou não se interessa por pinçar as singularidades das escolas” (BARBACOVİ; CALDERANO; PEREIRA, 2013).

Há no decorrer das últimas décadas a utilização cada vez mais acentuada das tecnologias digitais. Podemos observar, por exemplo, que todos os dados que a escola deve informar anualmente no Educacenso são feitos por meio digital e temos como exemplo também os índices educacionais que podem ser consultados via acesso à internet.

O panorama das políticas educacionais evidencia também a emergência de tecnologias digitais na administração da educação e a centralização do controle que elas proporcionam. A padronização de áreas, indicadores e critérios presente nos instrumentos de coleta de dados retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora (WERLE, 2011, p. 790).

Esse modelo é caracterizado como uma forma de controle cada vez mais à “distância” do governo federal, funcionando como uma rede de estratégias e discursos colocados em ação para a padronização daquilo que é ensinado nas escolas. Acreditamos que todas essas situações destacadas neste capítulo trazem implicações para a forma como os gestores tem desenvolvido seu trabalho, a cobrança constante por melhores resultados, a imposição das avaliações, e por consequência de um currículo nacional comum, tem competido com espaços ainda em construção da gestão democrática.

## **2.6 O discurso da qualidade como pedra angular das políticas educacionais**

No cenário da política educacional dos últimos 27 anos, tem-se quase um consenso de que a qualidade da educação é um problema nacional e que necessita de todos os esforços e engajamento político-administrativo para resolvê-la. No entanto, o que não é consenso é o seu significado, nem tão pouco as alternativas em programas de ações direcionadas à promoção da qualidade. É uma noção em disputa por diferentes grupos e contextos sociais.

A qualidade tem figurado na pauta das principais instituições que atuam na educação pública do país. Com diferentes graus de ênfase, elas têm incluído a noção em seus posicionamentos, reivindicações, objetivos e propostas políticas. Tudo indica que há um amplo consenso de que qualidade na educação é o principal “problema” da educação brasileira. Mais do que isso, a defesa da qualidade tem se convertido em um tipo de panaceia no mundo da educação. (GUSMÃO, 2010, p. 21)

De acordo com Imbernón (2016) há uma tendência na educação dos atores envolvidos no processo escolar, incluído aqueles que fazem a administração, de utilizar uma linguagem comum vinculada ao modismo, a exemplo da palavra qualidade. A cada época uma determinada linguagem aliada a uma dada reforma educacional, passa a ser utilizada indiscriminadamente e de maneira genérica, passa a ser carta curinga em discursos que às vezes não se tem nem clareza do que significa tal palavra.

A qualidade aparece “como conceito multifacetado (ou melhor, seria um construto genérico, isto é, algo que se sabe que existe, mas cuja definição é confusa e controversa) ou, como alguns chamam, conceito multidimensional e relativo, para não se atrever a dizer confuso ou ambíguo” (IMBERNÓN, 2016, p. 15). A questão da qualidade anda em voga nos últimos anos, mas não com significado único, utilizada por diferentes interesses de setores da sociedade, a qualidade representa em distintos momentos, ou mesmo num único cenário lhe são atribuídos sentidos diferentes para aqueles que a buscam.

Mas se a qualidade é um constructo genérico, poliédrico, relativo, confuso, podemos imaginar que o conceito de qualidade não é estático, não existe consenso sobre ele nem existe um único modelo de qualidade, já que depende da concepção de escola, do professorado, da educação e do ensino. (IMBERNÓN, 2016, p. 16)

Paulo Freire (2001) alertava para o fato de não existir prática educativa neutra, livre de intencionalidade política. A educação, assim como o exercício da docência não se limita a um processo técnico e mecânico de transmissão de conhecimentos. “Assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente” (FREIRE, 2001, p. 22). Nessa perspectiva, a valoração da educação e também da qualidade almejada para a escola estão associadas a uma determinada visão de mundo. Para Paulo Freire, não existem qualidades porquanto “[...] lutemos no sentido de assumi-las, de com elas requalificar a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classe ou grupos” (FREIRE, 2001, p. 22).

Essa qualidade, tão em moda na educação é fruto da influência e dos interesses do mundo empresarial no sistema educacional, remetendo a ideia de que as crianças são como produtos de uma fábrica e seus professores o maquinário, ambos tornados objetos de manipulação aos interesses econômicos do mercado. Desta forma, passa a adotar-se uma série de protocolos e procedimentos, que tem como principal objetivo uma suposta qualidade

produtiva da escola. Por muito tempo, com a adesão ao modelo empresarial, a qualidade era vista como um “conceito absoluto, próximo das dimensões de inato e atributo de um produto. No entanto, a educação que trabalha com sujeitos é um produto?” (IMBERNÓN, 2016, p. 16). O próprio Imbernón e também Paulo Freire (2001) nos dizem que não.

Para Freire (2001) a questão da qualidade das coisas, dos seres e dos objetos era área de interesse entre os gregos, tal preocupação continuou com a implantação e o desenvolvimento da ciência moderna, se destacando principalmente com Look que sistematizou meticulosamente a questão da qualidade, classificando-a em primárias, secundárias e terciárias.

As qualidades primárias independem, para sua existência, da presença de um observador – movimento, figura, forma, impenetrabilidade, dureza – enquanto as secundárias existem como conteúdos de consciência – dor, cor, gosto, etc.-, causados em nós pelas qualidades primárias e secundárias inerentes a matéria. As terciárias são as que se somam às primárias e as secundárias; são valores que atribuímos às coisas que têm suas qualidades primárias. (FREIRE, 2001)

É sobre este terceiro aspecto da qualidade, sob o prisma dos valores que atribuímos às coisas que Freire (2001) utiliza para analisar a qualidade na educação. Não há educação, nem qualidade que não esteja impregnada de valores, portanto, a compreensão do que é qualidade depende da postura política de quem a busca. “É exatamente quando percebemos que há qualidades e qualidades, enquanto qualidade terciária, quer dizer, valor que atribuímos aos seres, às coisas, à prática educativa” (FREIRE, 2001, p. 23).

Imbernón (2016) para demonstrar o caráter poliédrico, ambíguo e multidimensional do conceito de qualidade enumerou pelo menos cinco formas de pensá-la: 1 (um) Qualidade como exceção; 2 (dois) Como perfeição ou mérito, 3 (três) Como adequação à propósitos; 4 (quatro) Como produto econômico e 5 (cinco) como transformação e mudança.

A qualidade como exceção consiste em considera-la como algo especial, capaz de distinguir algumas escolas em relação às outras, na visão atual prevalece a excelência, seja baseada na reputação das escolas ou controle sobre os produtos, como as escolas que conseguem bons resultados.

No que se refere à qualidade como perfeição ou mérito, associa a qualidade como condição das coisas bem feitas, as escolas que atendem aos requisitos exigidos e ainda aquelas que promovem a cultura da qualidade.

Já a qualidade como adequação à propósitos incide sobre a definição funcional da qualidade, em que é bom ou adequado para algo ou alguém. Também se incluem as escolas que cumprem os objetivos estabelecidos no âmbito geral.

A qualidade como produto econômico remete a relação custo/resultados, são escolas orientadas para prestação de contas.

E por fim, a qualidade como transformação e mudança, seriam aquelas escolas preocupadas em melhorar o rendimento dos alunos e também para melhoria do desenvolvimento organizacional.

Para Gusmão (2010) a utilização do termo qualidade em educação está diretamente relacionada aos fins da educação. A educação de qualidade seria então aquela que cumpre os seus objetivos, a má qualidade seria, portanto, aquela em que os fins não são atingidos e a boa como sinônimo de eficiência e da utilização de meios adequados para alcançar os objetivos. Contudo, vale observar que mudando os fins, modifica-se também a ideia de qualidade.

A origem e difusão da questão da qualidade alimenta na linguagem de especialistas, de administradores ou gestores, como também dos organismos internacionais, diferentes realidades. A própria noção de qualidade foi se desenvolvendo ao longo do tempo e nem sempre foi atribuída a um fim comum. A princípio foi declarada apenas com a capitalização de “[...] recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc” (ENGUIITA, 2015, p. 98).

De acordo com Carvalho (2012) discussão da educação de qualidade está relacionada ao desenvolvimento da globalização econômica. “No processo, produziu-se a ressignificação do papel do Estado e, como desdobramento, o entendimento acerca do que passou a ser considerado qualidade dos serviços públicos e também qualidade dos serviços públicos educacionais” (CARVALHO, 2012, p. 4).

Assim, para Carvalho (2012), nesse contexto estão as relações neocoloniais entre os países, promovendo a exclusão dos não escolarizados do mercado de trabalho, conflitos sociais e etc. Dividindo a cena emergem também práticas políticas de superação das relações neocoloniais, sobretudo em alguns países da América Latina com a assunção de governos democráticos de esquerda, fortalecimento da rede e da economia solidária, políticas sociais direcionadas a grupos específicos, implementação de políticas públicas para a escolarização da população.

O cenário interdiscursivo híbrido, do ponto de vista político, econômico, cultural e demográfico, produziu a emergência de uma gramática, também híbrida e recorrente consumo, empreendedorismo, flexibilização, competência, direitos humanos, solidariedade, interculturalidade, políticas de inclusão, legislações afirmativas, afirmação identitária. Gramática que aparece nos discursos da política educacional e pode ser tratada como instrumento de demarcação do discurso da qualidade na educação. (CARVALHO, 2012, p. 4)

Para Enguita (2015) este enfoque presente na época de ascensão do Estado de Bem-Estar social, direcionado a medir a qualidade do serviço público ofertado, tinha a crença de que quanto mais custos ou mesmo mais recursos, fossem eles materiais ou humanos resultariam em maior qualidade. Em seguida o foco do conceito de qualidade teve outros desdobramentos e “[...] se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo de resultado com o mínimo custo. Esta já não é a lógica do serviço público, mas da produção empresarial privada” (ENGUIITA, 2015, p. 98).

É a lógica do mercado que passa a ser a mesma das escolas, envolvendo uma análise do custo versus produto. “Hoje em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxa de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc.” (ENGUIITA, 2015, p. 98). De modo que importam mais as questões quantitativas, como o fluxo escolar, o número de alunos mantidos nas escolas, o acerto de determinadas quantidades de questões em avaliações externas para considerar a qualidade da escola.

Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem. (ENGUIITA, 2015, p. 99)

No Brasil, por volta dos anos 80, com a reabertura democrática, a principal bandeira levantada pela educação era a da ampliação do acesso à escola, num período em que a educação ainda era marcadamente elitista, restrita a uma parcela mínima da população, a democratização do acesso era o principal foco para construção de uma escola pública para todos. A qualidade mais associada com questões pedagógicas era relevada a segundo plano em detrimento da universalização do ensino (GUSMÃO, 2010). “Mais que diferentes, a ampliação e o acesso e a promoção da qualidade eram vistas como propostas divergentes, já que a qualidade era identificada como uma proposta elitista, para poucos” (GUSMÃO, 2010, p 31). Até hoje é muito presente a reprodução de discursos de que a rápida ampliação do número de vagas nas escolas públicas causou uma perda significativa da qualidade.

As concepções de qualidade defendidas para o sistema educacional brasileiro, provém de várias influências, uma delas é direcionada a partir de programas originados nas empresas privadas, desenvolvidos em diversos países com o objetivo de aumentar a produtividade, e que ficaram conhecidos como programa de “qualidade total”. Eles também foram parte integrantes das reformas educacionais desenvolvidas nos países latino-americanos, influenciadas pelos organismos multilaterais. Dentre as cláusulas destes acordos estavam ações de monitoramento e avaliação das políticas implementadas na rede pública de ensino. Na contramão uma outra corrente fundamentava-se nos direitos sociais de cidadania.

Passado esse primeiro momento de universalização do ensino para as crianças em idade escolar dos sete aos catorze anos. Os principais problemas da educação brasileira passaram a ser analisados na ênfase da permanência e do fluxo escolar em idade certa, sem distorção de idade/série. Desta forma, a discussão sobre a qualidade na educação se desenvolveu sobre dois aspectos antagônicos: o da qualidade total e da qualidade social (CARVALHO, 2012).

O MEC, enquanto organismo do poder Executivo, é o principal responsável pela política educacional do governo brasileiro. Além disso, destaca-se pela complexa articulação discursiva para implementar os anseios sociais e culturais estabelecidos na LDB, mas também dá vozes às diversas demandas colocadas pelos setores econômicos, assumindo o papel dado a educação como responsável pelo projeto desenvolvimentista do país. “A produtividade discursiva do MEC se revela em sua função disciplinadora e normalizadora de saberes, que se dá seja pelo controle, pela centralização, seja pelo poder de circulação, redistribuição e recontextualização dos seus discursos” (CARVALHO, 2012, p. 10).

Comprometido com esse conjunto de forças discursivas, o MEC, nas últimas décadas, passou a produzir um discurso sob o governo dos enunciados “da universalização do ensino (anos 1980-1990) e da ‘qualidade do ensino’ (a partir dos 1990)”, enunciados abertos a várias autorias. Enunciados, aliás, que desde os anos 1980 estiveram na prática discursiva do campo acadêmico, do campo da política e em particular, das gestões de diferentes municípios e estados da federação. (CARVALHO, 2012, p. 10)

Carvalho (2012) destaca ainda que o discurso do MEC compõe um espaço diferente e análogo ao discurso promovido no meio acadêmico, principalmente no tocante as críticas enfáticas sobre a influência neoliberal nas políticas educacionais.

Se por um lado os setores econômicos exigiam uma reformulação da educação, por enxergar nela condição para redução da pobreza, ou seja, é a educação como vias de promoção de capital humano, o governo não apenas aceita, como também legitima essas

concepções a partir de adesão e adoção de políticas e programas direcionados as exigências de mercado. E é assim que na década de noventa, o país assina um acordo com organismos internacionais e passa a promover reformas na política educacional.

a universalização da Educação Básica *com qualidade* foi objeto de acordos estabelecidos, em março de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Uma Educação Básica de qualidade para as crianças, jovens e adultos foi um compromisso assumido pelos 155 governos ali representados. (RAMOS, 2014, p. 45)

Depois dessa conferência o Brasil adota medidas direcionadas a elaboração de políticas, planos e programas direcionados ao acesso, permanência e ao sucesso escolar. A legislação educacional aprovada em 1996 também segue esses parâmetros e estabelece em seu artigo 3º, “IX - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996), como um dos princípios e fins da Educação Nacional. Reforçando no artigo seguinte, Art. 4º em que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:” e estabelece a qualidade como um desses critérios, “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Não obstante, vários programas seguiram e seguem esta mesma orientação da necessidade da melhoria da qualidade da educação, que apesar da universalidade com mais de 97,7% da população de 0 à 14 anos na escola ainda não conseguia apresentar resultados satisfatórios em termos de aprendizagem adequada a série estudada. O *Movimento Todos pela Educação* desempenhou importante papel nesse aspecto.

No Brasil, o movimento Todos Pela Educação (TPE) tenta impor uma agenda para a educação brasileira que busca redefinir a noção de direito à educação, restringindo-a a expectativas de aprendizagem. O retorno ao superado modelo de organização escolar baseado no sucesso e fracasso, determinando a idade “certa” para cumprir as etapas da trajetória educacional, busca sustentação, ainda que de forma dissimulada, na noção de padrão universal. É um modelo baseado no mérito, que põe a competência no centro da questão, e apela para uma noção de justiça que já se pensava superada. (OLIVEIRA, 2014, p. 237)

Na década de noventa o discurso das competências passa a fazer parte do direcionamento de todas as políticas educacionais. Desenvolver competências para se ter qualidade. A meritocracia, tão em voga no discurso governamental da atual gestão do Estado de Alagoas, governador Renan Calheiros Filho, encontra nessas questões seu alicerce. “Pode-



se dizer que a partir da década de 1990, de fato, o discurso da qualidade da educação foi incorporado no âmbito da política pública educacional pelas diversas instituições não governamentais e governamentais” (CARVALHO, 2012, p. 6).

No desenrolar desta década foi sendo promovida a institucionalização do sistema de avaliação (SAEB) e evidenciado a partir da importância dada à avaliação na LDB de 1996, como também do Plano Nacional de Educação de 2001.

Em 2005 o MEC cria o Ideb como principal ferramenta para se medir a qualidade do ensino. Até esse período existiam índices de dois tipos: os que mostravam o fluxo do aluno na escola, como taxas de promoção, evasão e repetência e aqueles que apontavam o rendimento dos alunos em avaliações externas padronizadas, realizadas no final de cada etapa de ensino, 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A novidade do Ideb em relação aos indicadores existentes consiste em combinar os dois tipos em apenas um, ele sintetiza em um único instrumento informações do desempenho em exames de larga escala com informações do fluxo do aluno na unidade de ensino.

Desde então, os resultados da avaliação externa foram tomados como a principal referência para a *qualidade* da educação. Isto, certamente, não correspondia à proposta que os educadores lograram inserir na LDB/96 e que confirmaram no Plano Nacional de Educação de 2001, segundo a qual a qualidade educacional resultaria de um esforço para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico que respeita a autonomia, a participação, a cultura e a identidade escolar. (FONSCECA, 2009, p. 168)

Assim, embora a qualidade tenha se fortalecido também por uma exigência dos movimentos sociais e da articulação de professores que almejavam a melhoria do sistema educativo, a noção de qualidade pretendida por eles foi paulatinamente se distanciando a partir da institucionalização do sistema de avaliação, de modo que embora utilize múltiplos discursos sobre a qualidade é na questão da avaliação de desempenho com centralidade em resultados que se encontra o critério macro para contabilizar a qualidade. “Conforme mostrou a prática dos anos seguintes, a avaliação externa foi utilizada como meio de adequar a qualidade do ensino escolar aos padrões estabelecidos por agentes externos” (FONSCECA, 2009, p. 168).

Agora o discurso é acerca dos resultados, e os resultados são os desempenhos dos alunos conferidos pelos testes padronizados. Cada vez mais se considera menos as dimensões extraescolares na discussão sobre a qualidade da educação; para explicar o baixo rendimento dos alunos, apela-se para a “incompetência dos professores” e de sua formação. A origem social dos alunos, comumente identificada nos testes, mas relegada nas análises dos resultados obtidos, é a principal determinante da trajetória escolar. Estudos e pesquisas mostram que essas dimensões afetam

sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares e não podem ser desprezadas. (OLIVEIRA, 2014, p. 239)

A principal crítica direcionada a estes mecanismos de aferição da qualidade consiste na sua supervalorização dos resultados e o total descaso com o processo, a origem social dos alunos, as condições das escolas, a sua localização entre outros aspectos. Os indicadores são importantes por permitirem um determinado diagnóstico. No entanto, por avaliarem apenas a área de Língua Portuguesa e Matemática se torna um diagnóstico extremamente limitado, que não se preocupa com a capacidade crítica, reflexiva ou mesmo comportamental dos estudantes, mais uma vez evidenciando o modelo de educação totalmente centrado nos resultados. Ao considerar qualidade do ensino de maneira restrita a uma proficiência média, não reflete, por exemplo, que houve avanço do aluno, ou que houve uma melhoria para todos de uma determinada escola ou rede de ensino ou o contrário, um retrocesso.

Para os professores, tem sido ampliada a responsabilização sobre esses resultados, em meios a tantos discursos sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação. Não se questiona qual o sentido dessa suposta, ou ainda, limitada qualidade medida a partir do Ideb, por exemplo. “As políticas de responsabilização repercutem diretamente na organização e gestão das redes públicas de ensino, no trabalho das escolas e no exercício da profissão docente” (GARCIA; VOSS, 2014, p. 397).

Tais políticas têm sido naturalizadas como importantes instrumentos de regulação da qualidade da educação que, por meio de intenso monitoramento e controle, promovem a articulação entre avaliação, financiamento e gestão da educação. Guiados pela convicção de que a eficiência é o fim último da gestão da escola, já não interessa mais discutir a educação como processo de emancipação humana, tampouco perguntar a serviço de que estaria o conhecimento escolar. É o império de uma lógica empresarial que persegue a eficiência a qualquer custo, que reduz o seu entorno a produtos e resultados. Já não se fala de interação humana, menos ainda de relações sociais, em um espaço que tem sido paulatinamente esvaziado de sentido político e de perspectiva histórica. (OLIVEIRA, 2014, p. 241)

A centralidade nos resultados quantitativos, abstratos e supostamente neutros, coloca para escola e para os docentes um modelo empresarial, focado em atingir metas, alcançá-las como se de fato ter um bom Ideb significasse uma melhoria significativa na educação. Essa oscilação entre atender demandas do mercado e atender aos anseios sociais produziu um discurso que aparentemente parece homogêneo, pois todos querem a melhoria da qualidade na educação do país, no entanto um olhar mais minucioso nos mostra que o significado não é o mesmo para todos.

Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas. (FONSCECA, 2009, p. 172)

Em estudo intitulado “O discurso da qualidade e o governo da conduta docente” realizado por Voss e Garcia (2014) que teve como objetivo analisar os efeitos da autorresponsabilização docente na busca por melhores índices educacionais (do Ideb), concluiu que a promoção dessa política baseada no desempenho intensifica a vigilância sobre o trabalho docente. Do ponto de vista dos professores

Criou-se, assim, a ideia de qualidade via IDEB como um regime de verdade capaz de articular as demandas dos diferentes sujeitos que passaram a agir em torno desse discurso hegemônico. Em nome desse acordo, e criando expectativas, as professoras jogaram-se na luta para melhorar os desempenhos das escolas e dos/as alunos/as, acreditando estarem cumprindo seu papel enquanto profissionais competentes e comprometidas com a qualidade da educação. (VOSS; GARCIA, 2014, p. 403)

Desse ponto de vista os professores não apenas assumem a responsabilidade pelos resultados como também legitimam essas tecnologias que acabam por regular e controlar a atividade docente, com o objetivo de aumentar os resultados nos índices.

Sobre a qualidade, num caminho contrário a essa concepção resumida a resultados, Imbernón (2016) afirma que, “não a vejo como um processo ao qual se concede uma nota ou uma escala que se regulará intervindo neles (e às vezes contra eles) e culpabilizando alguém, e sim como um processo participativo de responsabilidade e autorregulação coletiva” (IMBERNÓN, 2016, p. 19). Diferente de modos conservadores disfarçados “[...] em visões progressistas do ensino, que introduzem indicadores de rendimento, padrões ou protocolos de diagnósticos fechados para comprovar a qualidade de um processo (e, repito, com uma forma determinada de ver a educação “para todos”)” (IMBERNÓN, 2016, p. 19). A qualidade traçada como uma condição para construção de um projeto democrático e coletivo,

vejo a qualidade como uma tendência, uma trajetória, um processo democrático e de construção de um projeto contínuo e compartilhado na educação, baseado na igualdade de oportunidade e na equidade, onde todos os que participam na aprendizagem de crianças buscam um processo de melhoria educativa em seu conjunto e de melhoria das aprendizagens dos alunos em particular. (IMBERNÓN, 2016, p. 19)

Em seus apontamentos tenta se aproximar de uma visão de qualidade mais colaborativa, pensando a escola não como um lugar, passível de diagnóstico a partir de

protocolos de qualidade, mas como um processo, como instância capaz de transformar sujeitos. Para o autor, a meta da qualidade é a cidadania democrática, e para desenvolvê-la é preciso produzir saberes, procedimentos e atitudes que valorosamente façam sentido a vida dos estudantes.

A questão da qualidade educacional, por se mostrar ampla e diversa, leva a que se afirme não haver uma educação de qualidade em si, mas tantas educações de qualidade quantas sejam as que os grupos sociais possam enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar. Tantas educações de qualidade quanto houver condições históricas para descrever. Assim, sob os efeitos desses enunciados, as políticas públicas em seus contextos de influência, de texto e da prática, tornam-se uma arena na qual estão confrontadas vontades de verdades na produção da qualidade da educação. (CARVALHO, 2012, p. 5)

Desta forma, compreendemos a qualidade com múltiplas definições para atender a múltiplos interesses. E tem confrontado na prática vontades de verdade que clamam por uma qualidade centrada nos imperativos do mercado, que estão capitados nas políticas educacionais.

Assim, a discussão da qualidade e da quantidade em educação continua tão atual quanto no século passado, contudo, o cenário é outro.

### 3 NOVO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordaremos o percurso da gestão escolar no Brasil, desde a passagem do uso do termo administração à gestão, que embora sejam traçadas em algumas circunstâncias quase como sinônimas, existem nuances que levam a sua diferenciação. O fato é que “nos últimos anos a palavra administração vem perdendo espaço para a palavra gestão, seja nos discursos da mídia, seja na nomenclatura dos cursos acadêmicos, seja nos programas de planejamento empresarial, seja na esfera pública” (VEIGA-NETO, 2013, p. 45).

A proeminência e popularização da *gestão* na atualidade é um fato incontestável. Tudo hoje parece ser uma questão de gestão, e tudo supostamente se resolve com gestão adequada, seja da vida privada ou pública, de organizações ou pessoas, de indivíduos ou coletivos, do corpo ou da alma, de coisas materiais ou imateriais. Nesse panorama, a coordenação dos processos educativos não escapa desta tendência, nela se inscrevendo de forma incisiva, complexa e competente (NUNES, 2014, p. 2).

Nas últimas décadas a gestão passou a ser considerada elemento primordial para se alcançar os objetivos. Toda essa popularização do uso da gestão e também do maior grau de atenção depreendidas a partir das novas configurações do Estado brasileiro, também teve consequências para a área da educação, sobretudo num cenário em que se cobram resultados, os gestores aparecem como atores primordiais para conquistar metas.

Hoje a educação é também vista como um empreendimento que precisa ser gerenciado, visando ao alcance de metas e resultados relacionados com uma suposta qualidade do ensino e, conseqüentemente, com a preparação dos sujeitos para o adequado encaixe nos imperativos mercantis da vida contemporânea (NUNES, 2014, p. 2).

De tal forma que não podemos pensar as políticas nas áreas de gestão escolar fora deste contexto. A exigência é de que a escola seja também um local produtivo, onde se produzam sujeitos adequados ao mercado de trabalho, a produção da escola tende atualmente por ser monitorada e medida, mediante testes de desempenho e números de acompanhamento do fluxo escolar, como taxas de aprovação e também de abandono escolar. Neste caso a administração/gestão dos processos educacionais passam a ter uma conotação até então de certa forma “desprezada”. Eis que sem uma administração eficiente não é possível produzir.

Grandes mudanças ocorreram a partir da década de 1980 relacionadas ao processo de democratização da sociedade, alavancando a organização da educação brasileira. A gestão democrática escolar passou a ter notoriedade e foi oficializada após 1988 com a Constituição

Federal e posteriormente reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Estas defendem para o ensino público uma gestão com autonomia pedagógica e administrativa, envolvendo professores e a comunidade no planejamento e efetivação da proposta pedagógica.

Na atualidade “[...] diferentes sentidos e significados vem ocupando os espaços de gestão democrática, os quais muitas vezes não refletem os ideais que impulsionaram a sociedade civil a reivindicar este princípio para o campo educacional [...]” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 259), carecendo de análises em torno da sua produção discursiva e da forma como se materializa.

Discutiremos também, a gestão na atualidade sob a perspectiva do novo gerencialismo, como parte das profundas mudanças no cenário mundial e nacional. Para tanto, nos aportaremos no conceito de governamentalidade de Michel Foucault, para entendermos como as políticas de avaliação em larga escala têm servido como dispositivo de controle das condutas, num movimento crescente que coloca o governo de si e o governo dos outros como questão central da racionalidade neoliberal. Visamos, dessa forma, oferecer um quadro conceitual mais amplo para as nossas análises da avaliação em larga escala e o impacto na gestão educacional no Estado de Alagoas.

Mesmo que não seja suficiente apenas conhecer como se opera a governamentalidade, Veiga- Neto (2013) nos alerta da necessidade de compreender como somos governados e como nos governamos:

Ainda que não seja condição suficiente, saber como nos governam e como nos governamos é condição necessária para qualquer ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós e aquilo que nós estamos fazendo de nós mesmos, justamente num mundo em constantes transformações, onde tudo isso se torna mais fácil e perturbador. (VEIGA-NETO, 2013, p. 37).

Destarte, analisar as condições políticas na contemporaneidade, compreender a governamentalidade expressa na educação, bem como a valorização de determinados discursos em detrimento de outros, pode nos fornecer pistas para colocar em cheque a realidade da gestão no âmbito da educação alagoana e brasileira.

### **3.1 Da administração à gestão escolar**

Quando se trata de escola, tanto no campo político quanto governamental, um dos pontos sempre em destaque é a importância da administração, “[...] seja para melhorar seu

desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis” (PARO, 2015, p17). A mídia e o senso comum também compartilham desta posição ao creditar que, se o ensino não vai bem, grande parte da culpa se deve a má administração das escolas, principalmente das escolas públicas. (PARO, 2015).

De acordo com as teorias modernas da Administração, a sociedade é um conjunto complexo de instituições com determinados fins e por essa complexidade de atribuições, aliada a escassez de recursos, da quantidade cada vez maior de objetivos a serem alcançados e do grande quantitativo de trabalhadores envolvidos, coloca-se como questão central a necessidade de que as ações desses sujeitos sejam coordenadas e controladas por superiores, sejam pessoas ou órgãos com funções denominadas de administrativas (PARO, 2012). A escola como instituição social também faz parte deste universo e de acordo com tal posicionamento, precisa ser administrada, para garantir o bom funcionamento e o alcance dos objetivos a que se propõe, “[...] e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvidas” (PARO, 2012, p. 24).

A administração na atualidade foi produzida ao longo do tempo, marcada pelos interesses políticos de cada momento. Assim, consideramos que é de extrema importância compreender o processo em que se deu a passagem de um modelo centralizador de administração escolar, para a proeminência da participação, da autonomia e da democratização no campo da administração e da gestão escolar. Cada vez mais tem se utilizado o termo gestão para nominar os processos que remetem a administração das organizações de forma geral, e a escola, de certo, não estaria imune a tais deslocamentos.

Mesmo que com variações sobre o entendimento de que administração e gestão possuem ou não o mesmo significado, os estudiosos desta área concordam que no caso brasileiro a administração escolar pode ser analisada em distintos momentos, por seu significado e aplicação, refletindo os interesses políticos de cada período da história da educação no país. “[...] as concepções de gestão da educação e suas contradições refletem uma orientação epistemológica elaborada a partir da perspectiva política e cultural do país no contexto de suas relações de interdependência internacional” (SANDER, 2009, p. 70). Dessa forma discutiremos como pouco a pouco, não apenas a nomenclatura adotada, como também a forma como se estabelece essa administração, foi sendo modificada gradativamente.

A administração é uma prática milenar de organização social, no entanto, o estudo desta área é associado apenas à modernidade, a partir do desenvolvimento do capitalismo e da Revolução Industrial. Podemos destacar que a introdução das máquinas, da energia motriz e a adoção da produção fabril, provocou mudanças na forma de organização da sociedade e na

organização da produção também, no período que vai do século XVI ao século XVIII. Tal análise é importante porque as primeiras teorizações do campo da administração escolar se deram com base na teoria geral da administração (SANDER, 2009).

Os primeiros esforços de sistematização do conhecimento no campo da administração remontam ao século XIX e se consolidam no início do século XX, com as chamadas teorias clássicas de administração enunciadas por Taylor, Fayol, Weber e Gulick e Urwick, que lançaram as bases da administração pública e da gestão empresarial capitalista na Europa e nos Estados Unidos da América. Com elas, se instala o reinado da eficiência econômica, da produtividade a qualquer custo e da tecnoburocracia como sistema de organização. Nesse reinado as considerações políticas, as necessidades humanas e os valores éticos são relegados ao segundo plano. (SANDER, 2009, p. 70-71).

De acordo com as teorias mais amplamente difundidas da administração, a escola clássica é representada por três movimentos, a saber: a Administração Científica de Taylor, que propunha a aplicação de métodos das ciências aos problemas da administração, tendo como principais métodos a observação e a mensuração. A Administração de Fayol que sugeria a divisão do trabalho baseado na especialização e a Administração Burocrática de Weber, que pregava a racionalidade burocrática.

A preocupação central desencadeada neste período era o aumento da produtividade sem, contudo, aumentar os custos com a produção. Equivale a dizer que, se até o momento a administração não passava por uma preocupação teórica, ela passa a ser nesse momento um campo que deve ser aperfeiçoado para melhor atender as demandas da “nova” sociedade industrial e capitalista em fase de consolidação. “Os chamados estudos de administração concentram-se [...] predominantemente nos problemas relacionados ao controle dos trabalhadores, por meio da *gerência*, que constitui, assim, a forma que assume a coordenação sobre esse modo de produção” (PARO, 2012, p. 77). Destarte, as principais teorias da administração vão influenciar não apenas a administração empresarial, como também da administração pública. Num período em que usar da coerção física de forma gratuita e sem justificativa pode gerar problemas de ordem social, se faz necessário lançar mão de recursos que viabilizem a exploração do trabalhador e que garantam o controle necessário sobre o rendimento da sua produção, numa espécie de gerência como controle do trabalho alheio.

De acordo com paro (2012), de uma maneira geral “[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (PARO, 2012, p. 25). Envolvendo, portanto, atividades de planejamento, organização, supervisão e execução de determinadas atividades.



Faz-se administração quando os objetivos propostos pela organização são transformados em ações por meio de quem planeja, comanda, organiza, controla e coordena atividades diferenciadas que ocorrem pela divisão de tarefas. Assim, a Administração passa a ser vista, na sua concepção, como algo imprescindível para a sobrevivência e o sucesso da organização. Por esta razão, tais princípios – influenciados pela Teoria Clássica – estabeleceram uma ordem hierárquica para a sobrevivência das empresas em escala global. (ABBUD, 2009, p. 95).

A justificativa da necessidade da administração vai penetrando todas as áreas da sociedade, utilizando o discurso da defesa do desenvolvimento econômico do país. Tal questão também afetará a escola. A administração escolar no Brasil será inicialmente embasada em toda perspectiva da administração empresarial. A escola era vista como uma empresa e deveria ser organizada e pensada como tal, gerando uma concepção meramente técnica da administração escolar. Nessa ótica, os modelos empresariais foram transplantados para o contexto escolar. A administração é vista com um problema meramente técnico e que não se relaciona com determinantes socioeconômicos. Assim, mecanismos de regulação capitalista, como a gerência e a divisão do trabalho são considerados como aspectos de passível e fácil aplicação no universo escolar, considerando a eficiência e a produtividade.

A delimitação de um campo administrativo na educação surge como uma exigência da própria sociedade, na medida em que o capitalismo industrial vai se expandido passa exigir cada vez mais a instauração de uma mão-de-obra qualificada e é no início do século XX que a escola será ampliada e formulada para responder tal demanda, tornando ainda mais complexas as ações nas instituições de ensino, exigindo assim uma organização capaz de atender a esta demanda (DRABACH; MOUSQUER, 2009).

Aliado ao espírito de cientificização do período, a administração geral, fruto de elaborações científicas, apresentou-se neste momento como a alternativa adequada frente à legitimação de seu sucesso no âmbito empresarial. Embora ressalvada as tentativas de adequação deste modelo administrativo ao campo educacional, a racionalidade empregada em sua sistemática e funcionamento transplantam para este um modelo que, sob a aparência da neutralidade científica e universalidade, legitimam valores e a conformação de uma divisão do trabalho hierárquica, a exemplo das estruturas e relações sociais capitalistas (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 282).

No Brasil, o processo de industrialização e de crescimento da urbanização marca a entrada do país na modernidade, em meados de 1930. Destacamos que a fundação da administração escolar está associada a este contexto político, social e econômico. As reformas implementadas nesta época têm como principal objetivo fomentar um caráter organizado da educação no país, concomitantemente com a valorização da educação escolar como instrumento de inserção social.

Em mais de quinhentos anos em curso da educação brasileira, os estudos na área de administração têm pouco mais de um século. Foi somente em 1930 que se tem notícia de teóricos que buscavam discutir a administração escolar no país. Vale destacar que na prática não significa dizer que não havia administração escolar, no entanto, a inexistência de um sistema de ensino voltado para a população pode ser considerado um entrave para a construção de um campo teórico na área.

Durante o período de 1930, surge o Movimento conhecido como Escola Nova, inspirado principalmente na corrente norte-americana, que tem como principal expoente John Dewey. Este movimento era composto por educadores alinhados aos ideais liberais e que defendiam a escola pública para todos, o que efetivamente não ocorreu, por atender apenas a uma pequena parcela da população brasileira. A conjuntura da educação brasileira, sobretudo no campo acadêmico, “[...] encontrava-se imerso nos ideais progressistas de educação, em contraposição à educação tradicional, a qual não mais favorecia os ideais de desenvolvimento do país naquele período, que se voltava para o avanço da industrialização” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260).

Em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da educação, aparece a preocupação com a administração escolar e começa a se propor a necessidade de formação específica para a área. Neste período foi criada a disciplina de Organização Escolar, no Curso Normal, com objetivo de preparar inspetores e diretores.

Houve adaptação das teorias científicas da administração formulada por Fayol e Taylor, formatando a própria formação de administradores escolares,

Para garantir a ordem e o controle da escola, a *administração* escolar foi organizada em setores especializados denominados direção (coordenação geral das ações), supervisão escolar (coordenação da ação docente) e orientação educacional (harmonização da conduta discente com a administração geral da vida escolar). Essa segmentação das ações consolidou-se como prática naturalizada nas instituições de ensino, corroborando com a lógica da ordem moderna (NUNES, 2014, p. 6).

Nas décadas de 1960 e 1970 pode-se considerar o auge da administração escolar no Brasil (NUNES, 2014). Tendo em vista o projeto desenvolvimentista para o país, a educação alcança status até então não visto, passa a ser considerada como uma estratégia de reorganização da sociedade, proposta a partir do golpe militar de 1964.

A administração baseada na concepção técnico científica encara a escola com uma visão burocrática e tecnicista. O cargo de direção deve ser centralizado em uma pessoa, a tomada de decisão é feita de cima para baixo e não considera a opinião dos alunos,

professores, funcionários ou mesmo os interesses da comunidade do entorno escolar, que devem seguir à risca um plano que foi previamente delineado por outros. O que impera é a centralização das decisões no executivo.

Nesse ponto de vista a organização escolar é considerada uma realidade objetiva, totalmente neutra, técnica e que deve funcionar racionalmente, por isso a atividade deve ser planejada, organizada e controlada, com o objetivo de alcançar eficiência e eficácia. Há um peso grande para a estrutura organizacional, organogramas contendo cargos e funções, hierarquia que constantemente deve ser reforçada para ser respeitada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012). Desta forma, o sistema funciona como propositor e a escola assume o papel de executora, consolidando a separação entre o pensar e o fazer. A posição do diretor é a do mais alto cargo, com perfil autoritário e centralizador e deve cuidar para garantir o funcionamento destas políticas na instituição.

Essa transposição dos processos administrativos da empresa para a escola é justificada pela necessidade de maior racionalização dos ínfimos recursos disponíveis a educação, propondo-se reordenamentos dos currículos e dos programas em alicerces mais objetivos e funcionais, planejamentos minuciosos, e a divisão em unidades menores das atividades didáticas, o acompanhamento direto do trabalho docente por meio de supervisores e orientadores com formação específica para esta tarefa. Em termos práticos, o que se constituirá é uma mera rotinização e um significativo aumento da burocracia no interior das escolas, consolidando a automatização das tarefas e um esvaziamento de seu conteúdo de significação política. Junto a essas estratégias, houve a multiplicação de classes demasiadamente lotadas, recursos didáticos precários ou inexistentes, baixa qualificação profissional e salário desvalorizado tanto dos professores, quanto dos funcionários das escolas de maneira geral, o reflexo se dá na baixa qualidade de ensino ofertado nas escolas públicas.

Após o período ditatorial, na década de 1980, com o processo de reabertura democrática do país, a lógica da administração nas escolas começa a ser questionada. Demandas como a democratização da educação, participação da comunidade, questões relativas à autonomia, passam a tencionar o cenário educacional.

Diante desta trajetória de mudanças no campo da administração/gestão escolar, pode-se dizer que, da mesma forma que os pioneiros buscaram superar o modelo empirista e normativo que reinou no país até a década de 1930, baseado nas proposições da racionalidade científica, os intelectuais da década de 1980 buscam, frente uma sociedade capitalista cada vez mais excludente, superar a visão tecnicista e de neutralidade aderida a esta prática, apontando para sua função política no seio da transformação da sociedade. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 277).

As mudanças ocorridas em cada um destes movimentos na área de administração e gestão escolar acontecem paralelamente a mudanças no contexto econômico de reconfiguração no mundo do trabalho, modificações que atingem a organização do ambiente de trabalho, bem como da administração de uma maneira geral. A educação enquanto 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” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 277).

No passado, a palavra *administração* era mais adequada, pois o foco estava na ordem, na busca da perfeição e no cumprimento de diretrizes. A própria palavra *administração* nos remete a questões relacionadas com a lógica da organização e da hierarquia tão caras à modernidade. O objetivo da *administração* escolar era primar pela ordem, acionando dispositivos de coordenação, acompanhamento e controle das ações pedagógicas (NUNES, 2014, p. 4).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi adotado o uso da palavra gestão para designar os processos de organização escolar. Onde no Art. 206, inciso VI, consta a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Apesar de a Constituição de 1988 ter inscrito o termo Gestão Democrática, que foi referendado, posteriormente, pela LDB de 1996, pode-se notar nos escritos atuais sobre gestão escolar que o vocábulo administração continua sendo usado, porém, na maioria das vezes, com sentido diferenciado daquele historicamente utilizado, passando a agregar a dimensão político-pedagógica. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p 275).

Assim, apesar da adoção do termo gestão, continua em uso por alguns autores e atores da educação, o termo administração, ainda que alguns atribuam sentidos e significados diferenciados. Com tais mudanças para a administração/gestão “as políticas públicas do país voltam-se para a importância de ser realizada uma boa gestão da escola visando a uma educação de qualidade” (NUNES, 2014, p. 7).

A administração vista com uma suposta neutralidade perde espaço para a visão política contida no ato de gerir. A gestão se configura como uma maneira mais aberta e flexível do que a administração,

É marcadamente interdisciplinar e flexível, mutável e adaptativa, de modo a substituir as técnicas seguras e mais ou menos rígidas e fechadas por metodologias e soluções de problemas abertas e contingentes, e que incorporam um maior número de elementos em sua formulação e análise. (CERVI, 2013, p. 104).

De acordo com Cervi (2013), a defesa da democracia participativa impulsionada pela conjuntura brasileira da década de 1980, assinalada pelas eleições diretas, anistia política, liberdade para organização de partidos políticos e da constituinte de 1988, empreenderam para a construção de uma educação democrática, e, por conseguinte de uma gestão que também assumisse a postura democrática, utilizando-se do discurso de propostas de educação para todos, estas propostas tinham como foco principal o acesso ao sistema escolar, a valorização dos profissionais da educação com vistas a qualidade da educação e o combate ao analfabetismo. “A partir dessas práticas discursivas, o planejamento já incorporado às políticas educacionais e as práticas escolares, teria como critério a participação, a qual se tornou elemento-chave na definição dos rumos da educação” (CERVI, 2013, p. 90).

Com a abertura política muitos partidos extintos durante o período ditatorial puderam voltar à ativa na legalidade, a exemplo dos movimentos estudantis. Com o fim da censura estava aberto o espaço para o debate. Algumas das entidades formaram um espaço denominado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, oficializado em 1987, contava inicialmente com 19 entidades. Muitas das reivindicações expressas nesse contexto transformaram-se em direitos na Constituição de 1988, a exemplo da educação como dever do Estado, o ensino público ofertado gratuitamente, a inclusão da Educação Infantil e das creches na área educacional, inclusão da Educação Especial, da destinação de recursos específicos para a educação e a questão da gestão democrática, dentre outras normatizações (CERVI, 2013).

Nos governos democráticos estão presentes exigências como participação, modernização, diversificação, flexibilidade, competitividade, produtividade, eficiência, qualidade dos sistemas educativos, das escolas e do ensino, da aprendizagem da democracia na escola e da gestão democrática (CERVI, 2013, p. 91).

Envolvidos nesta prática discursiva serão produzidas após a Constituição de 1988 uma série de documentos que retratam a importância do ambiente escolar como instância privilegiada para aprendizagem e construção do espaço democrático. Tais ideias são compartilhadas na LDBN 9.394/96, no Plano decenal de Educação para todos, no PNE (Lei n. 10.172/2001), nos PCN dentre outros.

Consagra-se a escola democrática e a democratização do ensino. O termo democratização não é apenas empregado no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino para colocá-lo ao alcance de todos. Trata-se agora, da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Trata-se, portanto, das medidas tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre os dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas

de decisões relativas ao exercício das funções da escola, com vistas a realização de suas finalidades (CERVI, 2013, p. 92).

Pelas determinações legais, a gestão escolar deve ser fundamentada pelo princípio democrático. A instauração de Conselhos Escolares, eleições para diretores, a formação de grêmios estudantis, pressupõem a participação efetiva de todos os segmentos da escola, para que todos possam identificar e solucionar problemas, por meio da discursão, deliberação e acompanhamento em conjunto, devem também avaliar as ações executadas e propor alterações, sempre num processo coletivo. Para Abbud (2009) a gestão na atualidade “[...] está interessada em mostrar a possibilidade de um exercício de poder com um outro perfil, notadamente igualitarista (embora saibamos que isso não exista). A gestão busca estabelecer uma relação que se pretende cooperativa, democrática, participativa” (ABBUD, 2009, p. 96).

Ainda que LDB 9394/96 tenha representado avanços no campo da gestão, também apresentou impasses quando, por exemplo, não abrangeu a gestão democrática para as escolas particulares, e principalmente por não tornar a eleição de diretores, uma ferramenta importante na construção da gestão democrática, obrigatória. Ficou a cargo de Estados e Municípios a implantação da eleição a partir da sua própria organização do sistema educacional.

Ainda hoje em Alagoas grande parte dos municípios não adotou a eleição de diretores, a escolha dos profissionais muito tem se dado por indicação política, contradizendo diretamente os ideais democráticos. “As indicações, que persistem ainda hoje como forma de escolha de diretores escolares, apesar de todo movimento pela democratização da gestão escolar iniciado nos anos 1980, possuem a marca do clientelismo político” (DRABACH, PEDROTTI; SOUZA, 2014, p. 230).

Entretanto, é importante destacar que a LDB 9.394/96 reforçou o que já estava posto na Constituição de 1988. E que, no mesmo período em que se deu a reabertura democrática do país, também estava em curso mudanças no cenário econômico, a reestruturação produtiva alinhada com as transformações políticas conservadoras neoliberais, marcadas pela adoção do Estado mínimo, da acumulação flexível e modelo de produção Toyotista, ou Japonês. Para Drabach e Mousquer (2009) este modelo de produção inseriu um conjunto de princípios baseados na flexibilização, o trabalho em equipe, a noção de participação, a da autogestão, entre outros. “Tais vocábulos, identificados, historicamente, com um projeto democrático de sociedade passama ser cooptados, adquirindo novos sentidos no âmago do projeto neoliberal” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278).

Fruto deste contexto, a desejada Gestão Democrática do Ensino Público surge multifacetada. De um lado, guardadora de um projeto democrático com vistas à ampliação dos espaços de cidadania e construção de uma educação de qualidade, de outro, como estratégia do gerencialismo econômico global no fortalecimento do sistema capitalista de sociedade (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 279).

A gestão democrática no Brasil está associada, portanto, a conquista das lutas da sociedade civil propositiva, inscrita nos movimentos populares da década de 1980, mas que também coincide com o momento de resposta de crise econômica mundial que já se alastrava no mundo desde o final da década de 1970. Portanto as mudanças propostas nas políticas educacionais também estavam associadas a essa resposta à crise econômica. Deste complexo campo de disputas, nascem textos legais que contém uma linguagem híbrida, ambígua, pois refletem diferentes interesses econômicos e sociais, expressos por um lado, pelos interesses do mercado, fortemente conservadores e autoritários e, por outro, pela cobrança popular, com caráter mais democrático e participativo.

“A perversidade no campo educacional parece estar situada nos ideais da democratização da gestão, no qual se pode apontar para a confluência de dois projetos, oriundos dos projetos democrático e neoliberal de sociedade: a Gestão Democrática e a Gestão Gerencial” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 279). Assim, de um lado o projeto democrático que visa a participação com fins mais amplos, de outro a gestão gerencial, que mesmo se aportando nos mesmo propósitos democráticos, a participação é restrita, limitada, muito mais utilizada como forma de balizar conflitos.

Desta forma sugerimos a reflexão sobre o relativo espaço de tempo que marca a introdução dos dois conceitos na sociedade brasileira, separados por um período de longos anos, podemos constatar que a “*administração* aparecendo em Português no século XIV e *gestão* no século XIX. [...] este intervalo de tempo já pode nos conduzir a pistas interessantes” (ABBUD, 2009, p. 94).

Não se trata de apontar para a pura substituição de um termo pelo outro, com o irremediável declínio do que vinha sendo nomeado como *administração*. Poder-se-ia dizer que, nos jogos de linguagem que povoam as práticas cotidianas, o que ocorre é um lento encobrimento de uma perspectiva pela outra, do qual são representativos não apenas a preferência pelo termo *gestão*, mas a imposição de outros significados e práticas a ele associados. (ABBUD, 2009, p. 98).

A temporalidade expressa no uso de cada uma das palavras demonstra a regularidade promovida em cada momento, de acordo com seus contextos sociais, políticos e culturais. Cada uma apresenta uma forma específica de orientação das ações dos sujeitos. Ainda que no

século XVI a utilização do termo administração ainda não esteja associada à escola, para Nunes (2014, p4) “[...] seu aparecimento e uso já indica a emergência desta nuance nas artes de governar. O que também fica evidente é que não há uma pura e simples substituição dos termos, mas uma mudança em relação às ênfases”.

### 3.2 Gestão democrática

A utilização da administração empresarial para organizar a escola passou a ser demasiadamente criticada. “A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas” (CURY, 2007, p. 493).

De maneira que, cada vez mais, assistimos ao uso da palavra gestão em detrimento da palavra administração, para nominar os processos organizacionais da escola. De acordo com Cury,

Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos: genitora, genitor, germen. (CURY, 2007, p. 493)

Cury faz analogia da gestão com o ato em que a mulher pode dar a luz, gestação. Para este autor é possível a partir da formação da palavra vislumbrar uma postura metodológica que implica “[...] um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas na arte de governar. Nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos” (CURY, 2007, p. 494).

Depois da instituição da gestão democrática para as escolas públicas pela Constituição de 1988, o princípio da gestão democrática passa a ser a principal pauta dos discursos governamentais, como um elemento chave da melhoria da qualidade da educação no país. Como mencionado anteriormente, a LDB 9.394/96 reafirma este princípio, condicionando apenas as escolas públicas e deixando a cargo dos sistemas de ensino a forma organização da gestão democrática. De acordo com essa legislação a ideia de democracia pode se apresentar de várias maneiras, podendo ser gestão compartilhada, participativa e colegiada.



Dando clareza ao entendimento da questão da democracia, como afirma Cury, “[...] a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais consequentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal” (CURY, 2007, p. 493). No artigo 14 da LDB 9.394/96 encontramos o delineamento da gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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 equivalentes. (BRASIL, 1996, p 6)

Ainda na LDB 9.394/96, o artigo 15 define que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Para cumprir o que rege o artigo 214 da Constituição Federal, a LDB 9.394/96 também dispõe a respeito da elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), que deve garantir os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática. Esse plano foi aprovado em 2001 pela Lei nº. 10.172/2001 descreve diagnósticos, diretrizes, e também as metas que devem ser amplamente discutidas e avaliadas, considerando o processo de democratização da educação no Brasil.

Este plano define como um dos seus objetivos e prioridades:

a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. (BRASIL, 2001, P 80)

Assim, a democratização da gestão do ensino público foi definida como uma das prioridades, correspondendo aos princípios da participação de todos que compõem a escola e da comunidade na qual a escola está inserida, inclusive na elaboração do Projeto Pedagógico. De acordo com a LDB (9.394/96) a gestão democrática pedagógica, administrativa e financeira, deve garantir tal procedimento. Em relação às metas para o Ensino Fundamental, Ensino Médio este mesmo objetivo é retomado, situando a importância do conselho escolar como fórum de participação da comunidade na gestão da escola.

A LDB não menciona conselhos na gestão dos sistemas municipais de ensino, entretanto, o PNE inclui em seus objetivos e metas “Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino” (BRASIL, 2001, P 80).

Estes princípios desencadearam mudanças significativas no campo das políticas públicas na gestão escolar, as escolas passaram a ter “autonomia” para elaborar seu próprio projeto político-pedagógico, instaurar colegiado (como os conselhos escolares, grêmio estudantil), ter acesso direto a uma parte do financiamento direcionado para a instituição.

As práticas colegiadas de gestão são fortalecidas no PPP (Projeto Político Pedagógico), conselhos de escola e de classe, associação de pais e mestres e nos grêmios estudantis. A escola enquanto espaço onde se desenvolvem as relações de ensino e aprendizagem, é o ambiente institucional da unidade escolar. Desta forma, o PPP é tarefa coletiva que deve ser assumida pelo corpo docente, liderado pelo gestor responsável, com fins a garantia de outro princípio que é a garantia de padrões de qualidade da educação ofertada no ensino público.

Pelas determinações legais a gestão escolar deve basear-se no princípio democrático, mas efetivamente não há clareza sobre o significado deste princípio, dificultando ainda mais a tradução e adesão pelas diversas escolas espalhadas no país. De acordo com Melo (2004) essas mudanças promovidas na área da gestão educacional acarretaram uma gestão democrática dirigida a uma participação social limitada na definição do planejamento educacional, restringindo-se a questões pertinentes à autonomia das unidades escolares na descentralização da operacionalização das políticas educacionais.

Sendo assim, percebe-se que o modelo de gestão participativa, que desconcentre a tomada de decisões, descentralize serviços, estimule e vivencie a participação da sociedade, vem sendo incorporados às reformas administrativas do setor educacional, sem de fato congregarem os segmentos sociais, ou seja; há uma participação limitada, no sentido de que o projeto neoliberal não propõe a ampliação da participação democrática para fortalecer o controle sobre o aparelho político, e sim, opta por uma perspectiva elitista no qual limites da democracia são combatidos com menos democracia e não com maior participação dos historicamente excluídos.

### 3.3 O novo gerencialismo e o papel do gestor na educação

A expressão Estado Gerencial foi cunhado por Newman e Clarke (2012) para designar os processos de transformação cultural e política em curso na Grã-Bretanha no período de 1980-1990 lideradas por Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997). Transformações semelhantes ocorreram nos EUA e em Nova Zelândia na década de 1980, introduzidas por Reagan. Para esses/as gestores/as estatais, o gerencialismo, também conhecido com NGP – Nova Gestão Pública, foi o elemento principal da lógica global e globalizante, que orientou muitas reformas nacionais legitimadas por organizações internacionais (BIRD, FMI, OMC). Os autores chamam atenção ao fato de se deterem a uma história britânica, portanto não podendo comparar como modelo exato do que aconteceu em outros países, contudo,

pensamos ser importante prestar atenção às particularidades destas histórias *nacionais*, mesmo quando estivermos prestando atenção às maneiras como podem estar enredadas em redes internacionais e transnacionais de intercâmbio, imitação e transferência coercitiva de modelos de política e governança. A atenção a estas especificidades confunde narrativas da universalidade da Nova Gestão Pública (NGP) como um fenômeno global e globalizante. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355).

Dadas as particularidades econômicas e culturais dos países, que foram relativamente menosprezadas nas reformas desencadeadas nesse período, as mudanças impostas na arena política aconteceram de maneira distinta entre os Estados nações, entretanto, o ponto de convergência tem sido a introdução do NGP.

Não há dúvida de que o gerencialismo tornou-se algo como um modelo global para reforma, em relação ao qual, noções de *desenvolvimento* ou *subdesenvolvimento* de estados eram avaliadas, alimentando um extenso mercado para importação de habilidades e modelos do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia e para expansão de consultorias em gestão que embrulhavam modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais. De fato, neste sentido, a dinâmica de globalização e gerencialização parece intimamente conectada, mas não pode ser compreendida como processos universais nem uniformes. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355-356).

Para Ball (2005, p. 544) “o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos”. O Brasil em meio às mudanças econômicas e políticas no cenário mundial também não se isenta destas transformações.

Ademais as condições brasileiras para implantação do modelo de Bem-Estar Social na década de 1980 estava marcado por exigências econômicas e políticas bastante restritiva, diferente do que aconteceu com a Europa Ocidental e os EUA, na década de 1960 e 1970. Além disso, no Brasil a tentativa de implantação desse modelo de Bem-Estar social acontece quando em outros países já se questiona a sustentabilidade desse modelo. Outro fator bastante peculiar do contexto brasileiro é a marca das reivindicações dos movimentos sociais que gerou transformações nos processos administrativos com a introdução de mecanismos democráticos, quando na maioria dos países isso se deu por imposição de projetos governamentais vindos de cima para minimizar os conflitos (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Como mencionado em capítulos anteriores o neoliberalismo chega ao Brasil na década de 1980, mas é na década de 1990 que se firma, coincidindo com o mesmo período em que os conceitos gerenciais começam a surgir, portanto, ambos estão situados numa mesma conjuntura histórica, política, econômica e social.

Newman e Clarke (2012, p359) compreendem o gerencialismo como “uma *ideologia* que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais”. Mas também é uma estrutura calculista que visa organizar o conhecimento sobre as metas da organização e os meios para conseguir alcançá-las, ao mesmo tempo em que o gerencialismo também é “uma *série de discursos superpostos* que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p 359). De tal modo que os diferentes modos de gerencialismo tem como base a questão da liderança, da estratégia e da qualidade.

Grande parte do discurso do gerencialismo foi construído em torno da defesa da necessidade de modernização, bem como de promover mudanças na cultura organizacional das instituições, um bom gestor seria capaz de resolver problemas de instituições falidas, de produzir mais gastando menos. Isso explica a urgência dos estados saídos do Estado de Bem-Estar social por adotar tal estratégia gerencial. A linguagem da gestão passou a estar presente nos documentos oficiais, nas propostas das organizações internacionais e rapidamente somou-se a necessidade de habilitação para novos gestores. “O gerencialismo, então, atuou como um tipo de isomorfismo discursivo: uma linguagem que todos precisavam falar para soar *modernos*” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p 361-362).

Ainda que o discurso do gerencialismo estivesse muito voltado para a ideia de transformação, nem tudo estava encaminhado para promover estas mudanças. Não só na área empresarial, mas as organizações públicas também,

estavam sujeitas a um rol de metas, exigências de desempenho, relações contratuais e regimes de inspeção que exigiam uma contenção mediante controles internos ao invés de maior flexibilidade e que privilegiavam a gestão transacional em vez da transformacional. Estes regimes também podem ser compreendidos como uma dispersão do poder do estado (e exigências governamentais por responsabilização e comprometimento com leis e diretrizes políticas) para um rol de órgãos quase-governamentais. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 362).

O funcionamento das instituições públicas e das prestadoras de serviço que para governá-las acabou por promover novas formas de regulação, o “[...] desenvolvimento de um equipamento para governar a distância” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 362) e demandou por inovações nos modos de organização, fiscalização, vigilância e principalmente de avaliação do desempenho.

Para Newman e Clarke (2012) um dos elementos que se destacam no gerencialismo é a dispersão de poder no Estado, alimentando uma série de outros sistemas baseados em processos de centralização e descentralização, pode-se dizer que essa dispersão representou o encolhimento do Estado, ao mesmo tempo em que amplia a abrangência sobre a sociedade. Assim a dispersão:

Disciplinou o exercício da forma de poder tanto profissional como burocrática ao introduzir a organização como o *locus* primário de agenciamento e responsabilidade: tanto profissionais como gestores ficaram sujeitos às exigências de missões organizacionais, estratégias comerciais e normas de desempenho. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 363)

Utilizada como ferramenta para reformulação do Estado a dispersão serviu ao realinhamento das relações de poder de forma complexa. “Na medida em que os vínculos com o estado eram (seletivamente) afrouxados [...]” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 363), as organizações eram impelidas para a arena competitiva, de maneira que os gestores são cobrados por apresentar bons resultados. Ao mesmo tempo em que introduz uma lógica individualizadora e competitiva nas organizações, pois cada uma precisa alcançar sua própria meta, através de seu próprio orçamento.

É importante destacar que a lógica da dispersão não coloca as instituições, nem mesmo seus gestores como sujeitos livres, pois estavam vulneráveis “a formas intensificadas de poder e controle centralizado, agora operando não por linhas diretas de responsabilização ou regulação, mas através de controles fiscais, regimes de desempenho, diretrizes políticas e um aparelho de auditoria e avaliação em expansão” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 363).

O modelo de gestão gerencial no campo educacional foi adotado no percurso da Reforma do Estado brasileiro, impulsionada pelos setores liberais e conservadores, que impeliram para as escolas mudanças nos padrões de organização das instituições, marcada pela racionalização do trabalho, tecnologia informacional, formação aligeirada e mercantilização dos processos administrativos em vista da modernização da administração pública. Este conjunto intrincado e “articulado de ações e políticas de avaliação introduzidas a partir de modelos gerenciais que focalizam os problemas da área educacional sob uma ótica reducionista como problema de gestão que devem ser abordados de forma meramente técnica” (HYPÓLITO; LEITE, 2012, p. 137).

A educação na atualidade é um campo em que até certa medida as habilidades e os conhecimentos estão subordinados a novos modos organizacionais. E mesmo quando a ideia de descentralização opera no sistema educacional brasileiro, ainda assim estão sujeitas a competitividade, e precisam competir “[...] por financiamento, por alunos e por boa reputação (a ideia de que determinada escola é uma *boa escola*, o que define, em si, vantagem competitiva)” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 363).

Utilizaremos a ideia de modos de gestão sugerida por Hypólito e Leite (2012) que se diferencia da noção de modelo ou tipos de gestão, por não apresentar uma perspectiva fixa, ou de tipos ideais de gestão, possibilitando desta forma uma reflexão muito mais atenta à dinamicidade e ao hibridismo que compõem as práticas de gestão. Os/as autores/as consideram por modos de gestão, as maneiras de se produzir “[...] a organização escolar, incluído assim, as relações políticas e os mecanismos de poder envolvidos nas práticas pedagógicas da comunidade escolares, as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola” (HYPÓLITO; LEITE, 2012, p. 138).

A gestão gerencial se baseia no modelo de produção toyotista, embasada em práticas de avaliação a posteriori, avaliando o final do processo (exame), como forma de monitorar as instituições e o funcionamento interno, pois na medida em que impõem habilidades e competências para serem avaliadas, caminham para a padronização do ensino.

No caso das instituições educacionais ao invés de um controle rígido interno, como no caso da administração escolar baseada no modelo fordista, os inúmeros índices de avaliação cumprem a função de um controle externo mascarado, justificado em função da garantia de um padrão mínimo de “qualidade”, atuando como uma estratégia de *regulação* do sistema de ensino. (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 280).

Representa, portanto em partes, uma passagem do modelo Taylor-fordista, extremamente rígido, por um modelo muito mais flexível como no modelo de produção toyotista. Essa regulação do sistema tem acontecido principalmente por meio das avaliações em larga escala, que estabelecem metas em que as escolas devem estar empenhadas em cumprir.

“O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544). Isso acontece porque mesmo que nos documentos oficiais se coloque que as metas não servem para as escolas serem equiparadas, na prática o que acontece é uma cobrança desenfreada por melhores resultados, aumentando a competitividade entre professores e as escolas.

Na área educacional, embora, em geral, o discurso seja de valorização do magistério, da gestão democrática, da mobilização das comunidades escolares, na prática o que se observa é uma crescente centralização, com uma lógica de governo baseado no controle gerencial, em especial pela implantação de sistemas nacionais de avaliação, os quais, pela sua aplicação em escala, são incapazes de considerar as questões locais. (ARAUJO; HYPOLITO; OTTE, J., 2011, p. 1).

Sobretudo num país de dimensões continentais e portador de desigualdades históricas como o Brasil, exigir parâmetros iguais em situações em que as condições de trabalho não são iguais, é no mínimo desumano. Escolas situadas em regiões tão diferentes, marcadas cada uma por seus problemas, de localização, seja por estarem na periferia ou no centro, no campo ou na cidade, em regiões de extrema violência, ou por questões econômicas, em cidades ou povoados extremamente pobres, ou ainda em locais em que os pais precisam mudar pelo menos duas vezes por ano em busca de emprego e na maioria das vezes as crianças abandonam a escola, sem transferência para outra instituição, ou mesmo quando a realizam é bem provável que exista perdas na questão da aprendizagem para estes alunos. Absolutamente nada disso é levado em consideração na definição dos índices.

Ball e Mainardes (2011), ao realizarem uma pesquisa no Reino Unido e tendo como foco a mudança do discurso na área da gestão, consideram que existem dois discursos que se destacam sobre a gestão escolar, um é do Bem-Estar social e o outro do novo gerencialismo. Para eles a vertente do Bem-Estar Social se caracteriza por regimes de controle interno, que desenvolve configurações específicas de estruturas, culturas e formas de organização. Enquanto o novo gerencialismo representa uma superação do controle burocrático, exigindo

campos de atuação cada vez mais flexíveis, predominando uma ênfase em motivar as pessoas para alcançar a qualidade.

Para o novo gerente da educação, uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, dentro de limites também estabelecidos fora da escola. Não é papel do gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites. O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocábulo da empresa, excelência, qualidade e eficiência. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 199).

Dentro da nova perspectiva de gestão, eficiente é aquele que sabe quando seus objetivos são alcançados com sucesso, além do limite de atuação. Desta forma, sem críticas e sem questionamentos aos seus limites na obtenção de resultados o novo gerente segue buscando padrões de qualidade conforme se determina as novas exigências, mantendo uma articulação e atendendo os interesses da empresa em todas as dimensões.

O papel do administrador escolar passa a ser o de gerente educacional, o principal objetivo é responder as demandas de mercado do mundo globalizado e globalizante. A produção de mão de obra é intrínseca a formação de subjetividades, de sujeitos governáveis e autogovernáveis. “O gestor escolar assume, assim, a gerência de um serviço educacional que tem como produto principal a produção de sujeitos para as sociedades globalizadas de Mercado” (NUNES, 2014, p. 9).

Enquanto na administração o dirigente escolar precisava ter domínio dos processos rígidos, o gestor na atualidade precisa ter uma série de novas habilidades, notadamente mais flexíveis para resolver os problemas na instituição, sem que com isso desconsidere a necessidade de cada vez mais melhorar sua produção, nesse caso a produção de melhores resultados nos índices nacionais. Dessa forma, na

perspectiva gerencial, o dirigente escolar é escolhido para a função, por meio de seleção baseada na avaliação da competência técnica de gestão e, posteriormente, na sua liderança. A formação também deve ser sólida, contudo a ênfase na formação deve recair sobre o domínio de conhecimentos e competências da técnica de administração de escolas e da educação. Seu trabalho, no que tange às relações comunitárias, darão ênfase à articulação de parcerias e à participação fiscalizadora da comunidade escolar. Dessa forma, para o gerencialismo, o diretor escolar é o responsável pelo projeto pedagógico da escola. (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 245)

Assim, são necessários gestores educacionais cada vez mais flexíveis e capazes de articular com os demais membros da comunidade escolar. A descentralização é importante,



mas importa também que os próprios atores das unidades escolares sejam vigilantes de seu próprio trabalho, mesmo que seja crescente a descentralização ela só permissível quando se tem mecanismos de controle.

Para avançarmos um pouco mais nessa discussão a respeito do governo de Estado, o conceito de governamentalidade será discutido, com o intuito de problematizarmos algumas políticas educacionais atuais.

### **3.4 Governamentalidade em Foucault**

Michel Foucault leciona no período de 1971 até junho de 1984 (ano de sua morte) no *Collège de France*, onde ocupava a cadeira de História dos sistemas de pensamento. Com normas bem peculiares, no *Collège de France*, a cada ano deveria ser exposta uma pesquisa original, o que forçava seus professores a sempre renovar o conteúdo das pesquisas e das aulas. Cada professor tinha obrigação de cumprir vinte e seis horas-aula anuais, das quais metade poderia ser ofertada em forma de seminário, postura que Foucault adotou até o início da década de 1980. Sempre bem numeroso, o público compreendia estudantes, professores, pesquisadores, curiosos, sobretudo estrangeiros. Nesta mesma década vivenciou-se o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos gravadores de fita cassete e grande parte dos cursos e seminários só puderam ser conservados em virtude da adesão a essa tecnologia. Os cursos ofertados no *Collège de France* foram posteriormente transcritos e editados por outras pessoas e publicados em formato de livros. Ao final de cada curso Foucault redigia um resumo contendo as principais referências e objetivos do curso ministrado, esses resumos foram compilados no final de cada obra (EWALD; FONTANA, 2008).

É no Curso *Segurança, território e população*, realizado no período de 1977 a 1978, que Foucault introduz em suas análises das formas de exercício do poder sobre os problemas da população, através do conceito de governamentalidade, que corresponde a um conjunto de técnicas de governo. É a partir do estudo da governamentalidade proferido por Foucault em um de seus cursos no *Collège de France* que abordaremos a temática das políticas educacionais no Brasil.

Ao analisar questões referentes ao governo, Foucault percebe que do século XVI ao século XVIII as artes de governar antes com bases tradicionais se aperfeiçoam para uma arte marcada por uma racionalidade governamental. Distante de encontrar algum termo capaz de explicar tal processo tão complexo, Foucault desenvolve o termo governamentalidade.

O neologismo da governamentalidade opera, portanto, como instrumento heurístico para investigação da racionalidade das práticas de controle, vigilância e intervenção governamental sobre os fenômenos populacionais, funcionando ademais, como recurso analítico para discussão das práticas de governo de tipo especificamente liberal. Foucault finalmente encontrara o caminho para discutir as políticas administrativas liberais em sua racionalidade própria, segundo o modelo genealógico das estratégias sem estrategista. (DUARTE, 2013, p. 55).

E não pretende dar conta de uma teoria totalizadora do que é o poder. Por poder, entende como sendo “um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder” (FOUCAULT, 2008, p. 4). Na sua perspectiva o poder não é algo centralizado na mão de alguns ou do Estado. Esse conjunto de procedimentos e de relações que Foucault se propõe a discutir tem como foco situar, manter, modificar os mecanismos de poder, que são “[...] parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas” (FOUCAULT, 2008, p. 4). Tal ponto de vista leva Foucault a “[...] pensar o poder como rede, presente em todas as relações como fluxo, como círculos contínuos construídos/balizados no processo de luta para propor a verdade” (DINIZ; RAMALHO, 2014, p. 194).

Desde a década de 1970, Foucault desenvolve uma concepção de poder que diverge das ideias que colocavam comumente o Estado e o governo como “estruturas políticas altamente institucionalizadas, prontas e acabadas, organizadas para visar fins claramente determinados e hierarquicamente coordenados, concentrando em si todo exercício do poder [...]” (DUARTE, 2013, p. 53). Não só rejeita como aponta a possibilidade de pensar de outra forma a organização do poder não apenas no campo estatal, ou mais ainda, sem colocar o Estado como unidade, com uma estrutura fixa.

Ora, com a noção de governamentalidade, Foucault podia referir-se a políticas administrativas estatais, e, ao mesmo tempo, reiterar a importância de deixar de lado a figura do Estado e de seu poder, onipotente e onipresente, capaz de controlar todos os recantos da vida social, recusando-a em nome da ideia de que os poderes se exercem por meio de técnicas difusas e discretas de governo dos indivíduos em diferentes domínios (DUARTE, 2013, p. 53).

Assim, Foucault inaugura uma nova maneira de pensar o poder, o Estado, as políticas, a produção de verdades, ampliando o campo de investigação para a organização da vida da população e dos dispositivos capazes de promover a conduta desta população, que acontece de maneira difusa e nem sempre tão aparente.

Analisando alguns mecanismos da segurança Foucault esbarra em problemas específicos relacionados à população, que se desdobrou em questões sobre o governo. (FOUCAULT, 2008).

Ao colocar a perspectiva geral do curso, Foucault (2008) apresenta como eixo introdutório a necessidade de aprofundar o estudo do biopoder, palavra que ele já havia mencionado em outras ocasiões, mas que ainda havia deixado a sua definição ainda no ar. Ao que ele denomina como cadeia de acontecimentos, que demonstram o uso dos mecanismos biológicos como uma questão política, ou seja, pelo viés do poder, do controle sobre a vida. “Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana” (FOUCAULT, 2008, p. 3).

No resumo, diz Foucault: “O curso tratou da gênese de um saber político que colocaria no centro suas preocupações a noção de população e os mecanismos suscetíveis de assegurar a sua regulação” (FOUCAULT, 2008, p. 489). Para seguir tal rastro, Foucault toma como referência a noção de governo e demonstra como gradativamente as técnicas de governo vão tomando novas ênfases, novos objetos, portanto não se trata da substituição, mas de aperfeiçoamento, e assim o autor procura destacar tais transformações ao longo dos séculos.

Nas sociedades gregas e romanas o exercício do poder político não estava marcado pela ideia de um governo com foco em dirigir a vida dos indivíduos. É somente no Oriente, sobretudo na sociedade hebraica que se expande o poder pastoral, ou seja, o poder que se ocupa menos do território, enquanto focaliza na ação sobre uma multidão em deslocamento, com vistas a assegurar a subsistência e também garantir a salvação. Este governo é também individualizador, pois apresenta uma contradição ao atribuir o mesmo valor a uma ovelha ou rebanho inteiro, de forma que nem mesmo uma só ovelha pode ficar desgarrada. Assistimos a introdução desta forma de poder no Ocidente pelo cristianismo, institucionalizado na pastoral eclesiástica na forma de governo das almas imprescindível a salvação de todos e de cada um. É a partir do século XV e XVII que se instala uma crise do poder pastoral (FOUCAULT, 2008).

Para Foucault, as artes de governar que explodem no século XVI e se difundem até o final do século XVIII não são manuais de conselhos ao príncipe ou tratados de ciência política. Elas constituem diferentes possibilidades de governar os outros e de governar a si mesmo. Na pastoral católica e protestante, tem-se o governo das almas e das condutas; na pedagogia do século XVI, o problema do governo das crianças; na política, a questão do governo do Estado pelos príncipes. As questões fundamentais passam a ser: como se governar, como ser governado, como

governar os outros, como fazer para ser o melhor governo possível? (CANDIOTTO, 2010, p. 35).

De acordo com Foucault (2008), na Idade Moderna o Estado transforma-se em Estado de governo, o que Foucault chamou de governamentalização do estado moderno. É neste momento que podemos observar a introdução da arte de governo ao nível do estado. A arte de governar apareceu desde meados do século XVI, mas é somente no século XVIII que alcança amplitude e consistência. Alguns fenômenos como a expansão demográfica, a fartura monetária e aumento da produção agrícola, vão funcionar como artifícios para o desbloqueio da arte de governar, considerando que o próprio estado constituiu um obstáculo ao desenvolvimento da arte de governar, que ficou aprisionada no interior das monarquias administrativas. Além do mais, o desenvolvimento da arte de governar só seria possível em períodos de expansão, isentos de imperativos militares. “O desbloqueio dessa arte de governar esteve ligado, penso eu, à emergência do problema da população” (FOUCAULT, 2008, p.138).

Podemos considerar que pouco a pouco, a arte de governar vai encontrar terreno propício e sua expansão no recentramento da economia em outra coisa além da família, de forma que não é possível entender tal processo sem a compreensão do aprimoramento da ciência do governo, a utilização da estatística como fator técnico preponderante ao desbloqueio da arte de governar, por propiciar o conhecimento da população com uma economia própria, regularidade específica, seja em nascimentos, número de mortos ou de doentes, ou seja, possibilita a quantificação dos fenômenos específicos da população.

Sem, no entanto, desconsiderar a família como elemento contido no interior da população, de forma que qualquer coisa que se queira efetivar na população deve passar pela família (FOUCAULT, 2008). “[...] até o surgimento da problemática da população, a arte de governar não podia ser pensada senão a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família” (FOUCAULT, 2008, p. 139).

Assim, é a população que, para além do poder do soberano, passa a constituir o principal instrumento e objetivo do governo. “Ou seja, a população vai ser o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida” (FOUCAULT, 2008, p. 140). Estende-se que para governar a população de forma a controlá-las e medicalizá-las, para garantir o seu crescimento e para controlá-las, é preciso conhecê-las. Tais práticas, com alvo na população,

são demonstradas a partir dos dispositivos de segurança, com vistas ao diagnóstico e classificação (FOUCAULT, 2008).

Foucault introduziu o conceito de governamentalidade na aula de 1 de fevereiro de 1978. Ao fazê-lo, ele impôs um deslocamento no eixo da pesquisa que vinha desenvolvendo sobre a relação entre poder soberano, território, dispositivo de segurança, a qual, a partir de então, se converteu numa discussão das relações entre Estado, economia política e os problemas da população. (DUARTE, 2013, p. 57).

Três movimentos que ele enumera como governo, população e economia política em um conjunto que ainda não foi desconectado. A arte de governar: a governamentalidade, instaurada a partir do século XVIII e cada vez mais aperfeiçoada. Por governamentalidade, Foucault inicialmente considera:

1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à proeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 291-292).

Tal proposição é acrescida posteriormente, dentro do campo da ética, como a relação do sujeito consigo mesmo.

A governamentalidade é, portanto, um conjunto de práticas e táticas que focalizam o governo de indivíduos livres, de maneira que esse governo age sobre si mesmo e sobre os outros e funciona a partir do controle e da norma. Considerando o governo como técnica de condução de conduta, a governamentalidade se insere no campo de poder mediado por relações de forças, que almejam a regularização e a estabilização de condutas. “O controle torna-se uma prática de governo que busca, através do conhecimento das atividades das pessoas, dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos” (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p. 115).

Com o fito de arremeter tanto os mecanismos de manutenção do próprio Estado quanto as múltiplas formas de (auto)governo dos cidadãos, tal urdidura valer-se-á de uma série de mecanismos de normalização espalhados nas mais variadas práticas sociais que, a despeito de lhe serem contingentes, serão alcançadas à

condição de necessidade e suficiência, quiçá universalidade – com destaque para a educação (AQUINO, 2013, p. 201).

Nesse aspecto a governamentalidade na atualidade cuida para que o Estado consiga ao mesmo tempo infringir o poder sobre todos e sobre cada um, por isso remete a políticas no âmbito macro, mas também micro (PRADO FILHO, 2006). Desta forma o Estado deve ser compreendido pela ferramenta da governamentalidade e não pelo seu modelo de estatização. É por essa nova abordagem sobre o Estado que Foucault se torna tão polêmico, mas também muito sedutor, na medida em que nos permite pensar o Estado fora de todo seu aparato rígido e estrutural designado em outras teorias.

A partir da problematização da governamentalidade em 1978, o germinal e o sedimentado são pensados como campos de possibilidades plurais e imanentes entre si. Isso permite concluir o seguinte: se a governamentalidade proporcionou uma modificação ou até mesmo uma fratura no interior da analítica do poder, em compensação ela facultou tratar num mesmo plano de imanência a genealogiada racionalidade política estatal moderna e a constituição ética do indivíduo, a macropolítica e a micropolítica, o governo dos outros e o governo de si mesmo. (CANDIOTTO, 2010, p. 43).

A governamentalidade, neste trabalho, contribui para a construção de ferramentas necessárias para entender a racionalidade política neoliberal, e principalmente os desdobramentos nas políticas em educação.

Nos cursos que Foucault ministra no *Collège de France*, na década de 1970, apresenta o liberalismo e o neoliberalismo para além de ideologias e de instrumentos meramente sustentadores da justificativa do capitalismo, uma vez que “é mais produtivo compreendê-lo como modo de vida, como *ethos*, como maneira de ser e de estar no mundo” (VEIGA-NETO, 2013, p. 38).

Sob esse olhar, para as escolas, indicamos uma consequência nefasta, já que ela passa a fazer parte do jogo de interesse econômico na medida em que “[...] ao invés de a escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades” (VEIGA-NETO, 2013, p. 38).

No Curso *O Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008) argumenta que o liberalismo posto desde o século XVIII, passa por um deslocamento no século XX para o neoliberalismo. A principal diferença compreende o olhar sobre a liberdade do mercado, que no liberalismo é vista como algo natural, consistia assim, como algo espontâneo. Já no neoliberalismo muda a relação com a liberdade de mercado e ela passa a ser estimulada como elemento que

deve ser produzido e exercido no âmbito da competição. Por isso, a escola passa a receber um interesse maior. Importa saber que, se os processos econômicos não são naturais, há a necessidade de que “tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (VEIGA-NETO, 2013, p. 38).

Para Foucault (2008) as políticas econômicas, sociais, culturais, educacionais nos países desenvolvidos demonstram que os nortes da política de crescimento econômico não se associam apenas ao investimento material do capital físico e do número de trabalhadores, mas daquilo que ele considera que pode ser modificado com mais facilidade em termos de nível e formato do investimento em capital humano.

O neoliberalismo formou-se como uma racionalidade composta por outras racionalidades que juntas correspondem a uma nova arte de governo, que tem como objetivo o governo da sociedade e como principal regulador o mercado. Esta nova arte do governo se comporta de maneira muito mais sutil e muito mais precisa nos aspectos econômicos. Se mostra ativo, vigilante e intervencionista, criando condições de possibilidades para que o mercado exista e seja legítima a produção de verdades, tendo como principal alvo a população (FOUCAULT, 2008).

A governamentalidade denuncia que o neoliberalismo ilude ao proclamar a liberdade do sujeito em suas decisões pessoais e sociais. Através do governo da vontade e do desejo dos outros, seus dispositivos de poder limitam ou direcionam suas escolhas para o interesse do mercado, do Estado ou das instituições. Seus sonhos, desejos, pensamentos não são mais seus, mas de uma população. Assim, o neoliberalismo é uma forma de governo que ao mesmo tempo em que proclama a liberdade, também se caracteriza como biopolítica, agindo sobre sujeitos livres limitando seu poder transformador da realidade excludente. (VANDRESEN, 2010, p. 4).

Destarte, no neoliberalismo a arte de governar almeja manter a autonomia do governo, ainda que seja difícil administrar a totalidade de situações e de sujeitos. Por isso se destaca como imperativo introjetar nos indivíduos a necessidade de controle e de autocontrole, num movimento que é ao mesmo tempo total e individual. E age sobretudo, sobre a liberdade.

E a escola como instituição moderna não se isenta de tais implicações. De acordo com Aquino (2013) Foucault considera a instituição escolar como:

O paradigma moderno da disciplinarização e do governo dos corpos, pois foi o lugar privilegiado das medidas educacionais, higiênicas e morais destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Ao longo do processo de universalização da instituição escolar, configuravam-se diversos processos de intervenção disciplinar e governamental no corpo e na alma das crianças, produzindo-se novas formas de *governamento* desta população específica. (CÉSAR, 2013, p. 273).

Nos Estados modernos a escola foi pouco a pouco sendo tomada como campo de instituição privilegiada. Pois consegue atingir não apenas o disciplinamento dos corpos, mas alcança o controle da alma. Pensar a educação sob o olhar da governamentalidade empreendido por Foucault nos permite compreender melhor os rumos que tomaram a educação, os objetivos propostos para ela e a natureza de seu funcionamento e como gradativamente o controle conduta dos sujeitos, foi tomada como tática de governo e como centralidade nas políticas educacionais.

Deparamo-nos, desse modo, com a razão inerente entre as intervenções de base educativa e o âmbito da governamentalidade, uma vez que elas seriam encarregadas, em sua processualidade cotidiana, de materializar e, ao mesmo tempo, levar adiante uma normalização coextensiva – porque flexível e autoarbitrada – das condutas individuais, valendo-se, para tanto, de um jogo ininterrupto com a liberdade dos sujeitos envolvidos. (AQUINO, 2013, p. 202).

Na educação há uma convergência para a condução das condutas. No cotidiano da escola são realocados discursos, políticas, e táticas que buscam atingir os atores escolares. A respeito da incidência da governamentalidade sobre os professores, diz Aquino (2013): “[...] despontarão, então como um segmento populacional amplamente visado quanto à exaltação e à incorporação contínua de missões de cunho governamentalizador” (AQUINO, 2013, p. 202). Mas não apenas sobre os professores, mas também sobre gestores e estudantes.

A implantação e consolidação das reformas educacionais pressupõem a existência de uma ampla trama de forças e estratégias, objetivando ordenar e orientar ações dos sujeitos em relação aos critérios estabelecidos como oficiais. Podem ser elaborados no âmbito interno, ou no campo externo, mas que alcance os diversos espaços de atuação e implementação dos programas e das políticas. Permitindo a condução das condutas mesmo que à distância. Como exemplo, temos a atuação dos organismos internacionais como UNESCO, ONU, FMI, Banco Mundial. (VIEIRA, 2011, p. 43)

As estratégias do neoliberalismo para a educação assinalam para uma descentralização das “responsabilidades” do Estado, mas ao mesmo tempo também privilegia táticas que favorecem a centralização do controle da gestão, incluindo formas de financiamento e responsabilização direta das escolas e de seus protagonistas.

Também podemos destacar a importância atribuída à estatística no campo das políticas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990. Foucault já sinalizava que só a partir da introdução da estatística como ciência de governo, para além do interior dos marcos administrativos, foi possível o olhar sobre as populações. A estatística mostra que a população possui efeitos próprios, que tem efeitos econômicos específicos e possibilita a quantificação dos fenômenos próprios da população (FOUCAULT, 2008). “Em suma, a estatística como um



conhecimento científico torna-se indispensável a um bom governo” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142). A estatística é, portanto, uma estratégia para governar.

As avaliações de larga escala além de se inserirem nesse contexto de estatística, também possuem a característica de ser auditáveis, uma vez que seus resultados podem ser conferidos com os objetivos iniciais, postos na política curricular nacional e por seus exames serem elaborados por especialistas fora das instituições em que os exames são aplicados. De fato, um dos objetivos das avaliações em larga escala na educação é permitir a produção de estatísticas, permitindo comparações internas e externas às escolas.

A qualidade da educação é convertida em número e pode ser contabilizada, categorizada. Ela produz números e se propõe a dar conhecimento sobre os processos educacionais que acontecem na escola, ao menos, dos resultados desses processos. Importa destacar que com a crescente valorização das avaliações em larga escala e do Ideb, pelo governo e pela escola, também se assentam as observações feitas por Foucault, governar implica um complexo ato de conhecer, de produzir informações e de utilizá-las a seu favor, a estatística é, portanto, um meio utilizado pelos governos como tática composta por saberes e procedimentos técnicos.

Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149)

Há uma grande valorização dos resultados e com isso “[...] produz efeitos: evidência das práticas pedagógicas de “sucesso” e sugestão de replicá-las, geralmente independente do contexto; advertência e, muitas vezes, investimentos financeiros nas instituições com baixos índices, apontadas como problemáticas” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 147). E ainda reforçam a necessidade de ser validado por instituições distantes da escola, em forma de comparação e de intervenção. Aos atores escolares resta prestar contas e confessar suas verdades.

Desta forma, destacamos a governamentalidade como ferramenta essencial para compreender de que maneira tem se construído as tensões entre a racionalização do Estado, via administração estatal e as escolas. Considerando que as regulamentações, os ordenamentos, as instituições escolares estão em alinhamento para produzir condutas desejáveis e como tal racionalidade política tem atravessado a Modernidade.

### 3.5 Poder pastoral na lógica governamental

Foucault problematiza em seu curso *Segurança, Território, População* (2008) os vários sentidos atribuídos historicamente à noção de governo, antes de assumir o significado propriamente político do século XVI. Para o autor governar abrange um vasto domínio semântico que alude

ao deslocamento no espaço, ao movimento, que se refere à substância material, à alimentação, que se refere aos cuidados que se podem dispensar a um indivíduo e à cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola. Refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir. E, enfim, refere-se a um comércio, a um processo circular ou a um processo de troca que passa de um indivíduo a outro. (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Todas essas observações levam à constatação de que, acima de tudo, não se governa um Estado ou um território, nem tampouco uma estrutura política. O que se governa são os homens, em sua individualidade ou em população. “Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Essa ideia de governo, no entanto, não advém dos gregos, também não advém dos romanos, já que para estas civilizações o governante não tinha como preocupação problemas específicos do indivíduo, mas dos problemas referente à cidade. Tomando como referência a literatura grega, aparece com bastante regularidade a metáfora do leme, do timoneiro, do piloto que associa a ideia de quem tem o domínio do leme com aquele que é designado para conduzir a cidade, ambos possuem certo número de encargos e de responsabilidades. Foucault (2008) utiliza essas narrativas para evidenciar que o foco principal não são os tripulantes, mas sim o navio, assim, como no governo o que importa é a cidade. “O objeto do governo, aquilo sobre o que recai o ato de governar, não são os indivíduos. O capitão ou o piloto do navio não governa os marujos, governa o navio” (FOUCAULT, 2008, p. 165). Da mesma forma o rei governa a cidade, mas não necessariamente os homens que vivem nela.

A cidade em sua realidade substancial, em sua unidade, com sua sobrevivência possível ou seu desaparecimento eventual, isso é o que é o objeto do governo, o alvo do governo. Os homens, de seu lado, só são governados indiretamente, na medida em que também estão embarcados no navio. E é por intermédio, por meio do embarque no navio, que os homens se acham governados. (FOUCAULT, 2008, p. 165).

Assim, os homens não são diretamente governados pelo representante da cidade, tendo em vista que a preocupação central do governante é a manutenção e preservação da cidade, o governo aos indivíduos acontece porque estes se encontram na cidade e conseqüentemente se acham governados. Por este motivo a ideia de um governo que governa pessoas não pode ser considerada como algo que surgiu dos gregos.

A ideia de um governo voltado ao homem tem origem inicialmente no Oriente pré-Cristão e depois no Oriente Cristão, tais acontecimentos são sugeridos a partir de duas questões: “[...] primeiramente, sob a forma da ideia e da organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma de direção de consciência, da direção das almas” (FOUCAULT, 2008, p.166).

A ideia e a organização de um poder pastoral é um tema bastante recorrente em todo Oriente mediterrâneo, preconizando que o rei, o deus, ou chefe deve assumir a figura de um bom pastor, em que os homens são considerados rebanho. Essa concepção é encontrada entre os egípcios, os assírios, os mesopotâmicos e, sobretudo entre os hebreus. Entre os egípcios o ritual de coroação do rei é marcado por uma cerimônia em que o faraó recebe as insígnias de pastor, recebe o cajado e passa a ser considerado o pastor dos homens. Entre os babilônicos o título de pastor dos homens faz parte da titulação real. Era também essencialmente a maneira de designar a relação do deus com os homens. (FOUCAULT, 2008).

Mas é com os hebreus que o tema do pastorado vai se desdobrar e se intensificar. Particularmente entre esse povo a relação pastor e rebanho é uma relação marcadamente e quase que exclusivamente religiosa. O termo pastor é reservado a Deus, portanto, é a relação entre Deus e o seu rebanho (homens) que está estabelecida no pastorado. Nenhum dos reis, com exceção do fundador da monarquia Rei Davi, nenhum outro rei foi explicitamente chamado de pastor. Alguns profetas são considerados como recebedores de rebanho de homens diretamente das mãos de Deus, a quem devem devolvê-lo (FOUCAULT, 2008).

Por isso, Foucault (2008) insiste que essa forma de poder pastoral não foi concebida nas civilizações greco-romana. Nunca houve a ideia de um deus grego que fosse pastor de homens, o deus grego cria a cidade a mantém, seu governo é essencialmente territorial. Já o poder pastoral se exerce sobre um rebanho,

O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce sobre essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento. (FOUCAULT, 2008, p.168)

Fazendo a analogia entre o deus grego e o deus hebraico, o deus grego é territorial, é intramuros, protege a cidade ou pertence ao templo, mas o deus hebraico é o Deus que se movimenta, sua presença é sempre mais relatada, mais intensa quando seu povo está em deslocamento, para guiá-los, mostrando a direção para onde devem seguir.

O poder pastoral é essencialmente um poder benfazejo. A sua razão de existir é fazer o bem, tem como objetivo principal a salvação do rebanho. E esta salvação significa antes de tudo a garantia dos meios de subsistência. O pastor tem como função assegurar a alimentação de suas ovelhas, diretamente ou indiretamente guiando para boas campinas e certificando-se que suas ovelhas estão alimentando-se adequadamente (FOUCAULT, 2008). O poder pastoral se baseia no cuidado. “Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008, p. 170).

A forma de manifestação do poder pastoral de zelo, de dedicação, é infinitamente aplicado. O pastor não é aquela figura que aparece como um soberano, ou como os deuses gregos que emanam poder. O pastor é aquele que cuida, que zela. Ao zelar é atribuído o sentido de vigilância daquilo que pode ser feito de errado, daquilo que pode acontecer de mais nefasto, o pastor vai vigiar para que tudo ocorra bem e nenhuma ovelha se perca ou se machuque.

Pesa sobre o pastor, encargos que são pesados para si. “Toda a preocupação do pastor é uma preocupação voltada para os outros, nunca para ele mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 171). E é precisamente aí que se distingue o bom do mau pastor. O mau pastor se preocupa apenas com o lucro pessoal, por outro lado, o bom pastor pensa apenas no seu rebanho e nada além.

Outra dimensão importante do poder pastoral é que ele é um poder individualizante. Ele deve conduzir bem todo o rebanho, mas este só estará bem na medida em que todas as ovelhas estejam seguras. Ele conta cada uma, no início do dia na ida à campina e no chegar da noite, assegurando-se de que nenhuma delas possa escapar. Assim Foucault (2008) define o grande paradoxo do pastor: “[...] ele tem de estar de olho em todos e em cada um, [...] o que vai ser precisamente o grande problema tanto das técnicas de poder no pastorado cristão, como das técnicas de poder, digamos, modernas, tais como foram introduzidas na população [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 172).

Do ponto de vista hebraico o pastor deve tudo ao seu rebanho e aceita sacrificar-se pela salvação dele. Esta temática repete-se muitas vezes nos textos bíblicos, a exemplo de Moisés que optando por salvar uma ovelha desgarrada teve que abandonar o seu rebanho,

encontrou-a e trazendo-a de volta e avistou que seu rebanho, que ele havia sacrificado, estava salvo, simbolicamente salvo, por Moisés ter aceitado sacrificá-lo. Para Foucault (2008) este é o centro do paradoxo moral e religioso do pastor, a problemática cristã do pastorado, que é o sacrifício do todo pela unidade.

A ideia de um poder pastoral é a ideia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de o Estado, intermediário rumo a esse objetivo. É, portanto, um poder finalizado, um poder finalizado sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade de tipo, de certo modo, superior, seja ela a cidade, o território, o Estado, o soberano. (FOUCAULT, 2008, p. 173)

A valorização de um poder centrado na população e não em seu território surgiu basicamente pelas civilizações do oriente. Essa ideia permaneceu alheia ao pensamento grego e romano, sendo introduzido no mundo ocidental via Igreja cristã, que “[...] coagulou todos esses temas de poder pastoral em mecanismos precisos e em instituições definidas, foi ela que realmente organizou um poder pastoral ao mesmo tempo específico e autônomo, foi ela que implantou seus dispositivos no interior do Império Romano” (FOUCAULT, 2008, p. 174).

Segundo Santos (2010), sendo “Herdeiro direto da tradição hebraica, o cristianismo foi o principal divulgador do pastorado. Mas, o pastorado como modelo e matriz de procedimentos de governo dos homens não começou com o cristianismo” (SANTOS, 2010, p. 53). O pastorado tem início com um processo único que foi a institucionalização de uma religião em uma Igreja. Como instituição que ambiciona o governo dos homens em sua vida cotidiana, sob a alegação de levá-los a alcançar a vida eterna em outro mundo. Considerando não apenas um pequeno grupo, ou uma cidade, ou uma nação, mas toda a humanidade. (FOUCAULT, 2008).

Instaura-se assim o que Foucault considera como dispositivo de poder que não parou de se desenvolver em quinze séculos, com início por volta dos séculos II/III Depois de Cristo até meados do século XVIII. Transformando-se durante esses séculos, “ele por certo foi deslocado, desmembrado, transformado, integrado a formas diversas, mas no fundo nunca foi verdadeiramente abolido” (FOUCAULT, 2008, p. 197). O próprio Foucault reconhece que provavelmente estivesse enganado sobre o fim do poder pastoral no século XVIII, “[...] o poder pastoral que se exerceu como poder é algo que sem dúvida ainda não nos libertamos” (FOUCAULT, 2008, p. 197).

A importância e a profundidade do poder pastoral poder ser visto através das muitas agitações, revoltas e lutas, até mesmo as grandes batalhas cristãs e as sangrentas guerras

religiosas, movidas em virtude do poder pastoral. As guerras religiosas travadas entre os séculos XVIII e XVIII para saber a quem pertencia o direito de governar os homens em sua vida cotidiana, para saber quem tem esse poder, de quem o recebe? “Foucault afirma que todas as grandes revoltas que tiveram como estopim a temática pastoral giram em torno da busca do conhecimento de como se vai ser governado e por quem” (SANTOS, 2010, p. 54). Todavia, todas essas batalhas enfrentadas pelo poder pastoral não foram suficientes para liquidá-lo.

Mesmo se tratando da Reforma Protestante e da Contra Reforma, para Foucault (2008) esses movimentos representaram muito mais uma batalha pastoral do que doutrinal, não era uma disputa por um mundo sem poder pastoral, mas ao contrário o fortalecimento dele. “O pastorado ainda não passou pelo processo de revolução profunda que o teria aposentado definitivamente da história” (FOUCAULT, 2008, p. 199).

Muito antes dos séculos XVII-XVIII, São Gregório foi o primeiro a definir a arte de governar os homens como a arte das artes. Para Foucault (2008) não era outra filosofia, nem mesmo teologia, era a própria pastoral, “era aquela arte pela qual se ensinavam as pessoas a governar os outros, ou pela qual se ensinavam os outros a se deixar governar por alguns” (FOUCAULT, 2008, p. 200). Durante quinze séculos esse jogo de governo de uns pelos outros, do governo do habitual, do governo do pastoral é que foi concebido como a arte das artes.

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. 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. (SANTOS, 2010, p. 54)

Vale destacar que não havia uma institucionalização do pastorado entre os hebreus. Na sociedade hebraica ninguém era pastor em relação aos outros, os reis não eram designados como pastores de homens. Deus é o próprio pastor, mas também é legislador, mantendo uma série de múltiplas relações com seu rebanho. É somente na igreja cristã que o pastorado se institucionaliza, com suas leis, suas regras, assim, “[...] o pastorado vai se tornar autônomo, vai se tornar globalizante e vai se tornar específico” (FOUCAULT, 2008, p. 201).

A Igreja em seus vários níveis, suas relações passam a ser baseadas em privilégios, mas também em obrigações em relação ao pastor e seu rebanho. Cristo é pastor, como também o são os apóstolos, os bispos. Toda a organização da Igreja se manifesta como

pastoral. “[...] o pastorado deu lugar, no cristianismo, a uma rede institucional densa, complicada, compacta, rede institucional que pretendia ser, que de fato foi coextensiva à Igreja inteira, logo à cristandade, a toda comunidade do cristianismo” (FOUCAULT, 2008, p. 218). Assinalando grande diferença entre o pastorado hebraico, para o pastorado cristão.

O pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência. (FOUCAULT, 2008, p. 218)

O pastorado se constitui como algo inteiramente novo, não pode ser comparado com uma política, nem com a pedagogia, nem mesmo com uma retórica, é algo totalmente diferente. “É uma arte de governar os homens” (FOUCAULT, 2008, p. 219). Este seria o pano de fundo para a governamentalidade, ou seu ponto embrionário, onde a entrada política da governamentalidade acontece no final do século XVI e também nos séculos XVII-XVIII, o início do Estado moderno.

Para Foucault (2008) este poder pastoral continuou durante o cristianismo bem distinto do poder político, pelo menos até o século XVIII, independentemente da coexistência dos mesmos personagens para o poder pastoral e o poder político, ou a não separação da Igreja com o Estado.

Em sua concepção mais geral e abstrata o pastorado está relacionado a três coisas: primeiro está associado à salvação, já que tem como objetivo principal conduzir os indivíduos à salvação. Em segundo lugar, está submetido ao cumprimento das Leis, já que para alcançar a salvação é necessário obedecer à ordem, aos mandamentos. E por fim, está relacionado com a verdade, pois só é possível alcançar a salvação mediante a aceitação e condicionalmente acreditar e professar essa verdade. “O pastor guia para a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008, p. 221).

Mas apenas estas alegações, salvação, Lei e verdade, não seriam suficientes para justificar sua existência por tantos anos e nem para caracterizá-lo como tão diferente de outras formas de poder. O que o faz ser tão ímpar é fortalecimento da ideia do todo e do indivíduo, o pastor deve salvar todo o seu rebanho, mas para isto deve manter o olhar individual sobre cada uma de suas ovelhas, é isso que diferencia o poder pastoral, é essa preocupação meticulosa, com cada parte que contém o todo, é de responsabilidade do pastor cada um e cada uma.

O pastorado cristão acrescenta mais quatro princípios básicos em relação ao pastorado hebraico, tomando como referência a relação do pastor com suas ovelhas, a saber: Primeiramente o princípio da responsabilidade analítica, onde o pastor tem que prestar conta de cada um dos atos de suas ovelhas. Em segundo lugar, o princípio da transferência instantânea e exaustiva, quando o pastor tem que prestar contas das ovelhas e do que elas fizeram considerando os méritos e os deméritos como sendo seu próprio ato. Em terceiro, situamos o princípio da inversão do sacrifício, o pastor deve aceitar se sacrificar por suas ovelhas, deve estar preparado para morrer ou perder sua alma por elas. E o quarto princípio consiste na correspondência alternada, em que as fraquezas da ovelha fazem o mérito do pastor, assim como um pastor cheio de pecado, porém visivelmente arrependido contribui para a salvação de seu rebanho (FOUCAULT, 2008).

Assim, o cristianismo acrescenta ao tema global da salvação no pastorado toda uma economia basicamente organizada em torno do mérito e do demérito.

No que se refere à lei, Foucault (2008) destaca dois aspectos que caracterizam o poder pastoral cristão. O primeiro consiste no modo individualizante de agir. De maneira que “[...] o cristianismo não é uma religião da lei; é uma religião da vontade de Deus, uma religião das vontades de Deus para cada um em particular” (FOUCAULT, 2008, p. 230). De maneira que a ação do pastor sobre suas ovelhas será sempre em torno da conjuntura e de maneira individual. “O pastor não é fundamental nem primeiramente um juiz, é essencialmente um médico que tem de cuidar de cada alma e da doença de cada alma” (FOUCAULT, 2008, p. 231). Ou seja, o modo de ação do pastor se individualizou.

O segundo aspecto é a relação de obediência absoluta. A relação individual entre o indivíduo que dirige e o que é dirigido acaba por promover essa obediência cristã. Essa obediência cristã é individual, porque não está baseada na submissão de uma lei, mas a vontade de outro indivíduo. Ao mesmo tempo essa obediência é total, na medida em que o indivíduo se coloca nas mãos do seu pastor não apenas para a vida espiritual, mas também para coisas mundanas. É também uma obediência exaustiva porque durante toda a vida deve ser sempre comandado ou ordenado por outrem. A obediência tem como objetivo a própria obediência em si. “A finalidade da obediência é mortificar sua vontade, é fazer que sua vontade como vontade própria morra, isto é, que não haja outra vontade senão a de não ter vontade” (FOUCAULT, 2008, p. 235). O que o filósofo atribui como sendo algo inteiramente novo, específico do pastorado cristão. As análises de Foucault foram baseadas em textos ligados a organização da vida nos mosteiros, ainda assim ele acredita que ela se aplica tanto ao monge, quanto ao homem de vida comum.



O pastorado faz surgir toda uma prática de submissão do indivíduo ao indivíduo, sob o signo da lei, é claro, mas fora do seu campo, numa dependência que nunca teve nenhuma generalidade, que não garante nenhuma liberdade, que não leva a nenhum domínio, nem de si, nem dos outros. É um campo de obediência generalizada, fortemente individualizado em cada uma das suas manifestações, sempre instantâneo e limitado, e tal que mesmo os pontos de domínio nele presentes ainda são efeitos de obediência. (FOUCAULT, 2008, p. 237)

Assim, a singularidade do poder pastoral reside na primazia da relação de obediência integral entre os indivíduos, entre um que dirige e um que é dirigido. Para Candiottto (2008) “a figura do pastor está distante do homem da lei globalizante e massiva; ele é o operador de uma ação conjuntural e individualizante; tampouco é o juiz que pune, mas o médico cuja função é atuar na cura das doenças da alma” (CANDIOTTO, 2008, p. 99).

O pastor tem uma tarefa de ensino para com sua comunidade. O pasto deve ensinar por seu exemplo, sua vida deve ser exemplo de vida. O pastor também deve ensinar de maneira que não é geral, não global, não deve manter o ensino igual para todos, pois cada um é tensionado de maneiras diferentes, cada um é tocado diferentemente. Mas o que acrescenta ao poder pastoral como novidade em relação ao ensino é a ideia de que esse ensino deve ser uma direção da vida cotidiana e que também implica num acompanhamento rotineiro, onde não se deve escapar da observação e da vigilância da conduta de cada ovelha.

Desta forma, a vida cotidiana

não deve ser simplesmente, em sua perfeição em seu mérito, ou em sua qualidade, o resultado de um ensino geral, nem mesmo o resultado de um exemplo. A vida cotidiana deve ser efetivamente assumida e observada, de sorte que o pastor deve formar, a partir dessa vida cotidiana das suas ovelhas, que ele vigia, um saber perpétuo que será o comportamento das pessoas e da sua conduta. (FOUCAULT, 2008, p. 239)

O que implica num olhar exaustivo do pastor sobre a vida de suas ovelhas. O outro aspecto consiste na direção da consciência. “Vale dizer que o pastor não deve simplesmente ensinar a verdade. Ele deve dirigir a consciência [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 239). Essa direção de consciência também é completamente diferente daquilo que existia na cultura grega, pois a direção de consciência não é inteiramente voluntária. Em segundo lugar ela não é circunstancial, ela é constante e permanente, de maneira que cada ovelha será dirigida durante a vida inteira. E por fim o exame de consciência vai funcionar como um instrumento de dependência, em que o indivíduo vai formar de si mesmo, a partir do exame de consciência certo discurso de verdade.

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. 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. (SANTOS, 2010, p. 54)

Sendo o pastorado um tipo de poder muito específico, que tem como instrumentos métodos que permitem a condução e como alvo a forma como são conduzidos, a forma como se comportam, “[...] creio que correlativamente a isso, apareceram movimentos tão específicos quanto esse da pastoral, movimentos específicos que são resistências e insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 256).

Passando por uma crise que não significou o seu fim, mas a maneira “[...] como o pastorado pôde de certo modo explodir, dispersar-se e adquirir a dimensão da governamentalidade [...]” (FOUCAULT, 2008, p.255). Para Foucault o pastorado é aquilo que antecede e subsidia a governamentalidade. A crise do pastorado se estabeleceu no limiar da modernidade, quando houve uma ressignificação do poder pastoral e “[...] sua expansão de um sentido estritamente religioso e moral para uma concepção político e social” (SANTOS, 2010, p. 54).

O século XV e XVI não apenas inaugura, mas também começa a se desenvolver a crise geral do pastorado, que não passa apenas por uma rejeição da instituição pastoral, mas acontece de maneira mais complexa, baseada na busca de novas e diferentes maneiras de governar e ser governado. Esses questionamentos sobre as formas de governar e ser governado trouxe como consequência o nascimento de novas formas de relações econômicas e sociais, como também novas estruturas políticas.

A exemplo de Lutero, que moveu uma das maiores revoltas de conduta do Ocidente cristão, de início não foi bem econômica e política, mas se desdobraram em problemas econômicos e políticos. Também podemos mencionar como exemplos das revoltas de condutas as lutas entre burguesia e feudalismo, o deslocamento entre economia urbana e rural, o problema das mulheres, do seu estatuto na sociedade civil e religiosa. São lutas que colocam questões como: Por quem aceitamos ser conduzidos? Como seremos conduzidos? Em direção a que seremos conduzidos? (FOUCAULT, 2008)

Revoltas de conduta em sua forma religiosa perduraram entre os séculos X/XI até o século XVI, ligadas a grande era do pastorado, depois disso as resistências de conduta vão adquirir formato diferente, vão diminuir em número e intensidade. Pode-se dizer que muitas

funções pastorais foram retomadas no funcionamento da governamentalidade, sobretudo a partir do século XVII e início do século XVIII, na medida “[...] em que o governo pôs-se a também querer se encarregar da conduta dos homens, a querer conduzi-los, a partir desse momento vamos ver que os conflitos de conduta já não vão se produzir tanto do lado da instituição religiosa, e sim, muito mais, do lado de instituições políticas” (FOUCAULT, 2008, p. 260).

Foucault (2008) sugere a palavra *contraconduta* para designar esses movimentos de revoltas de conduta, assumindo o sentido de luta contra os movimentos postos em prática para conduzir os outros.

Sobre a posição do pastorado, “no curso do século XVI não se assiste a um desaparecimento do pastorado. Não se assiste nem mesmo à transferência maciça e global das funções pastorais da Igreja para o Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 307), mas ao contrário, aparece um fenômeno bem mais complexo. Por um lado, a intensificação do pastorado religioso em suas formas espirituais, mas também maior inflexão à eficiência temporal. Os movimentos de Reforma e Contra Reforma aumentaram no pastorado religioso o controle maior, maior influência sobre a vida espiritual dos indivíduos, muito mais incisiva do que era no passado. Provocando o

aumento das condutas de devoção, aumento dos controles espirituais, intensificação da relação entre os indivíduos e seus guias. 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. (FOUCAULT, 2008, p. 308)

Portanto, o que ocorre é a intensificação do pastorado religioso em suas dimensões espirituais, mas também temporais.

Em contrapartida, vislumbramos também no século XVI, o aumento das preocupações dos homens sobre a condução privada, fora do âmbito eclesiástico, preocupações do como conduzir os filhos, ou a família, como conduzir a si mesmo. Neste contexto, a filosofia reaparece com essa preocupação, a exemplo de Descartes, do como se conduzir.

Essa condução fora do domínio eclesiástico, Foucault denominou de público e que mais a frente se tornará domínio político. Desembocando em algumas questões referentes ao poder soberano na medida em que este passará a ampliar o exercício do poder sobre uma série de tarefas até então fora do seu campo de atuação, que são exatamente tarefas de condução. “O soberano que reina, o soberano que exerce a sua soberania se vê, a partir desse momento,

encarregado, confiado, assinalado novas tarefas, e essas novas tarefas são precisamente a condução das almas” (FOUCAULT, 2008, p. 309).

Onde se pode enxergar essa problemática da condução é a partir da instituição das crianças. Toda discussão sobre as diferentes formas de condução, como a condução da família e de si, a condução religiosa, a condução pública aos cuidados e sob o controle do governo, tinham como ponto em comum, ou dito de outra maneira, tinha algo que estava no ponto de cruzamento dessas diferentes maneiras de conduzir e por isso adquiriu uma intensidade ainda maior que os outros, que é a institucionalização das crianças. “O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 310). Esse é o problema que foi muito provavelmente exaustivo e predeterminado por toda essa explosão da problemática das condutas no século XVI.

Desta forma, não houve a passagem do pastorado religioso para outras formas de conduta, o que houve foi uma “intensificação, multiplicação, proliferação geral dessa questão e dessas técnicas de conduta. Com o século XVI entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos”. (FOUCAULT, 2008, p. 309)

#### 4 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como anunciado na introdução deste trabalho, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender como os gestores educacionais do Estado de Alagoas, avaliam a importância das avaliações em larga escala sobre a sua própria atuação e a comunidade escolar. Esse objetivo geral se apoia em quatro outros objetivos específicos:

- Analisar como o Estado de Alagoas tem incorporado e respondido à utilização do Ideb como regulador de novas políticas para a melhoria da qualidade da educação no estado;
- Compreender de que forma essas políticas de avaliação de caráter neoliberal influenciam os discursos dos gestores regionais sobre a importância de seu trabalho junto à comunidade escolar;
- Avaliar como os novos gestores regionais percebem as expectativas de elevar os índices das escolas sob sua responsabilidade e as possibilidades de efetivá-las no contexto alagoano;

Para responder a problemática desta pesquisa, tomando como referência os objetivos traçados, foi necessário tomar rumos metodológicos alinhados ao que se pretendia na investigação. Desta forma a finalidade deste capítulo é de mostrar a ferramenta metodológica adotada e apresentar o universo da pesquisa.

De acordo com Meyer e Paraíso (2012) uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica, por se referir ao como fazer, independente de se tratar de maneiras mais ou menos rígidas, mas ainda assim se referem ao como fazer, por se tratar de condução, da maneira com que conduzimos as pesquisas. Entretanto, seu papel pedagógico é questionado quando relacionado à metodologias de pesquisa pós-críticas, uma vez que grande parte das correntes chamadas de pós-críticas não remetem a um método de pesquisa no sentido tradicional do termo.

Para além dessa observação, alguns autores que têm inspirado as pesquisas pós-críticas, como Michel Foucault e Gilles Deleuze, nunca almejaram ser tratado como modelo teórico ou mesmo metodológico, mas ainda assim, “oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (PARAÍSO, 2012, p. 25).

Paraíso (2004) considera o campo de estudos pós-críticos como uma área crescente no Brasil e que representa novas possibilidades para problematizar os processos educacionais da nossa época, contribuindo para construir significados diversos, ao mesmo tempo em que

promove o diálogo entre os diferentes campos de estudo, capazes de problematizar regimes de verdades já consolidados numa dada sociedade, tal como a escola.

Corroboramos com a concepção das autoras na forma como encaramos neste trabalho. Sobre metodologia de pesquisa consideramos que: “[...] trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetões a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.15). Desta forma,

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de produção de informação – e de estratégias e descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Contrariando a ideia de um método rígido, a metodologia nesse ponto de vista está mais para um caminho, um percurso que vai se delineando ao ser trilhado. “Trabalhar com metodologias de pesquisa pós-críticas é movimentarmo-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a “pensar o impensado” nesse território” (PARAÍSO, 2012, p. 42).

Os estudos pós-críticos estão situados no movimento pós-estruturalista, influenciado, sobretudo, pela virada linguística. E vão se constituindo na medida em que problematizam os próprios processos e práticas do fazer pesquisa, se desdobrando nos próprios direcionamentos para as pesquisas, questiona as metanarrativas quando estas se afirmam totalizantes.

Paraíso (2012) apresenta premissas e pressupostos das metodologias pós-críticas, que para a autora são importantes por nos mostrar o que é necessário considerar ao construir os nossos modos de interrogar apropriado às perspectivas que adotamos. Destacarei alguns desses pressupostos por considerar relevante para traçar o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

A primeira premissa considera que mudaram as condições sociais, mudaram os espaços, as distâncias. “Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e de aprender. Mudaram as estratégias de ‘colonizar’, de educar e de governar” (PARAÍSO, 2012, p. 26). Portanto, mudou também significativamente a educação. Mudou também a forma como sentimos e dizemos o mundo. Consequentemente, em segundo lugar, a educação e as pesquisas acontecem num tempo diferente, este denominado de pós-moderno, caracterizado principalmente pela descontinuidade, pela diminuição dos espaços, pela liquidez. Em terceiro lugar, “[...] as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida,

*na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros”* (PARAÍSO, 2012, p. 27). Se o mundo mudou o entendimento sobre ele deve ser outro.

Em quarto lugar as pesquisas pós-críticas consideram que a verdade é uma invenção, apoiada na teoria Foucaultiana (FOUCAULT, 2000), em que não existe a verdade, mas regimes de verdade, ou seja, discursos que são tomados como verdadeiros. Tal premissa também nos leva a interpolar as nossas próprias pesquisas como regimes de verdade,

Faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade. (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Assim, tudo aquilo que lemos e pesquisamos pode ser problematizado, uma vez que acreditamos que discursos são construídos e que outros discursos são excluídos para que alguns assumam caráter de verdadeiro. Também aquilo que produzimos disputará espaço com outros discursos. “Em quinto lugar, construímos nossas metodologias de pesquisa com o pressuposto de que o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz” (PARAÍSO, 2012, p. 28). A realidade é produzida dentro de tramas discursivas, que o discurso produz. E o sujeito é efeito dos discursos, da linguagem, não existe pronto e acabado, mas é fruto daquilo que se diz sobre ele, o discurso produz verdades e produz sujeitos em determinadas relações de poder.

Assim, optamos por utilizar a análise do discurso na perspectiva Foucaultiana como ferramenta metodológica para analisar as falas dos gestores educacionais sobre as avaliações nacionais em larga escala. Esse trabalho se inscreve numa pesquisa qualitativa.

#### **4.1 Ferramentas metodológicas**

A perspectiva adotada nesta pesquisa não utiliza a forma tradicional de Análise do Discurso, mas na forma correspondente aos estudos pós-críticos que compreendem o discurso como produtor de práticas e constitutivo do sujeito. Tais ferramentas foram fornecidas a partir das pesquisas desenvolvidas por Michel Foucault.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um ‘discurso’. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio

discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (FISHER, 2012, p. 73).

Não se debruça sobre a busca de sentidos verdadeiros últimos, mas simplesmente daquilo que foi dito e na trama de poder em que se insere. Para Fisher (2012) a primeira tarefa para se conseguir alcançar esse objetivo de ficar naquilo que foi dito é tentar se desatar de um extenso 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 deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. (FISHER, 2012, p. 74).

Não se pretende revelar uma verdade escondida, mas trabalhar com aquilo que foi dito, que foi permitido, autorizado a falar. Dessa forma, o discurso não está escondido para ser desvelado.

A Análise do Discurso, tendo o discurso como objeto de investigação, trabalha com a linguagem sob suas diferentes possibilidades de existência, e a considera em uma relação direta com a história – esta como o que determina as possibilidades de realização daquela – e com os sujeitos. O discurso é exterior à língua, mas depende dela para a sua possibilidade de existência material, ou seja, o discurso materializa-se em forma de texto, de imagens, sob determinações históricas. (FERNANDES, 2012, p. 16).

Foucault não teve a pretensão de criar um novo campo disciplinar como a Análise do Discurso, entretanto quando suas pesquisas começaram a circular no cenário acadêmico na década de 1960 já se vislumbrava o seu envolvimento com o discurso. Embora Foucault não tomasse o discurso como central nas suas investigações, tomou-o como objeto para refletir o “sujeito e a complexidade de elementos descontínuos na história que lhe são constitutivos” (FERNANDES, 2012, p. 13). É na sua tese de doutoramento, que posteriormente deriva o livro publicado com o título de *História da Loucura*, que o discurso aparece tomado como um objeto para compreender as transformações do objeto da loucura e conseqüentemente como os discursos seculares se deslocaram historicamente para constituir o sujeito louco. Assim foi também em obras posteriores como no *Nascimento da Clínica*, que estuda a partir dos discursos o surgimento da Medicina. Em *As Palavras e as Coisas*, que tem como subtítulo:



Uma Arqueologia das Ciências Humanas, Foucault ressalva os discursos das epistemes, apresentando a obra para além do sentido tradicional da história, muito mais como uma arqueologia,

A Arqueologia não se ocupa dos conhecimentos descritos segundo seu progresso em direção a uma objetividade, que encontraria sua expressão no presente da ciência, mas da episteme, em que os conhecimentos são abordados sem se referir ao seu valor racional ou a sua objetividade. (Castro, 2009, p. 40)

A Arqueologia se configura, portanto, como uma história das condições de possibilidade do saber. E esta dependeria da “[...] experiência nua da ordem e de seus modos de ser” (FOUCAULT, 2016, p. XVIII). É numa próxima obra – Arqueologia do Saber – que o autor apresentará os problemas e métodos desta forma de fazer pesquisa.

E por fim em *Arqueologia do saber*, ele descreve o percurso metodológico adotado em suas pesquisas como o trabalho de um arqueólogo, como aquele em que se escavam discursos, é nesse momento em que ele se assume como um analista de discursos (FERNANDES, 2012). O livro tem um caráter de revisão teórico-analítica e apresenta uma série de questões as quais nos faz pensar a sua forma de fazer pesquisa como uma teoria da Análise do discurso.

No capítulo introdutório de Arqueologia do Saber, Foucault (2012) faz uma significação contrária da História tradicional, a História já não possui como tarefa primordial interpretar o documento, determinar se diz a verdade ou não, mas de organizar, dividir, distribuir. A principal consequência foi a multiplicação das rupturas, o surgimento de grandes períodos, também teve como outra consequência a importância da noção de descontinuidade, que põe em cheque a noção de uma história global e encaminha novos problemas metodológicos. Em resposta a esses problemas “[...] Foucault elaborou uma série de noções (formações discursivas, positividade, arquivo) e definiu como domínio de análise (enunciados, campo enunciativo, práticas discursivas)” (Castro, 2009, p. 40). Noções que trataremos mais detalhadamente a seguir. Além disso, no capítulo introdutório o autor também esclarece que sua atenção se voltou para os fenômenos de ruptura, e como condição preponderante de suas pesquisas garimpar os deslocamentos, as interrupções e as transformações dos conceitos.

A arqueologia define uma metodologia de análise dos discursos que não é nem formalista e nem interpretativa. Foucault justifica a escolha da palavra arqueologia para fazer o desenho de suas pesquisas e argumenta:

Esse termo não incita à busca de nenhum começo; não associa a análise a nenhuma exploração ou sondagem geológica. Ele designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo. (FOUCAULT, 2012, p. 161)

De acordo com Foucault (2012) a arqueologia não tem a pretensão de fazer interpretações dos discursos, mas o descreve como práticas que obedecem a determinadas regras e não busca a transição contínua dos discursos, ao contrário o problema é “[...] definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2012, p. 170). Não está ordenada à obra, ao contrário define práticas discursivas que atravessam as obras. E não se preocupa com aquilo que foi dito em sua identidade, se trata apenas de uma reescrita do próprio discurso ao nível de sua exterioridade. “Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso objeto” (FOUCAULT, 2012, p. 171).

O método arqueológico de Foucault pode ser caracterizado pelos seguintes elementos constitutivos: “a) Princípio de agrupamento de enunciados; b) domínio em que estão em questão os enunciados; c) grandes unidades históricas que constituem; d) métodos que permitem descrevê-los; e) descrição histórica; f) funcionamento do não-dito; g) efeito de opacidade” (FERNANDES, 2012, p. 35).

O discurso para Foucault é o “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2012, p. 131) discursiva, desta forma é possível falar em discurso clínico, do discurso econômico, do discurso psiquiátrico e etc. “[...] ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível [...]; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2012, p. 143).

Assim, para Foucault (2012) o discurso é o conjunto de enunciados que derivam de uma mesma formação discursiva. E sua pesquisa consiste em questionar o que ocorreu para que fosse possível tal enunciado, ou ainda busca na exterioridade do enunciado por que este e não outro enunciado. “Nesse íterim, há uma relação que envolve sujeitos, a história, implica um campo correlato, e envolve a materialidade do enunciado.” (FERNANDES, 2012, p. 34).

Mas o que seria então o enunciado? A formação discursiva? A seguir abordaremos alguns dos objetos teóricos apreendidos por Foucault no que se refere ao discurso, tomando

como referência principal o Livro *Arqueologia do Saber* e também sua aula inaugural do Collège de France intitulada a *Ordem do discurso*.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-la no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2012, p. 31).

Considerando que todo discurso é constituído da dispersão de acontecimentos e de outros discursos, que o transformam e o modificam, uma determinada formação discursiva “apresenta elementos vindos de outras formações discursivas que, por vezes, contradizem, refutam-na. Em acepção Foucaultiana, todo discurso é marcado por enunciados que o antecederam e o sucedem e caracteriza-se pela contradição” (FERNANDES, 2012, p. 22).

Assim, uma dada formação discursiva implica regras de regularidade, que não devem ser observadas no campo metódico descritivo quantitativo, uma vez que existe num dado espaço físico, numa determinada sociedade, em um determinado histórico. Esse conjunto de elementos emaranhados, que compõe a formação discursiva, são as condições de produção do discurso (FERNANDES, 2012).

Assim acontece com as noções de desenvolvimento e de evolução. Para Foucault “elas permitem reagrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos; relacioná-los a um único e mesmo princípio organizador[...]” (FOUCAULT, 2012, p. 143). E alerta que mesmo na dispersão o discurso mantém uma unidade.

Para Fernandes (2012, p. 25), “Importa, pois, com Foucault, refletir sobre unidade discursiva, que, não sendo homogênea e nem uniformemente aplicável, apoia-se na materialidade histórica e constitui-se na dispersão de acontecimentos”. Constituem assim dispersão e unidade como para compreensão dos discursos. “[...] unidade e dispersão implicam-se, não se opõem, e uma formação discursiva tem sua regularidade pela constância de unidades *inteiramente formadas*” (FERNANDES, 2012, p. 25).

O enunciado aparece como tema central em *Arqueologia do saber*, de maneira que em quase todas as formulações sobre discurso desenvolvidas por Foucault conectam-se ao enunciado.

Foucault declara que não poderia descrever o enunciado como mera unidade de tipo linguístico. Ao invés disso deveria se debruçar sobre a função enunciativa, deixando a

disposição várias unidades, sejam elas frases, proposições, que poderiam ainda ser fragmentos de frases, séries, ou mesmo jogos de proposições e ainda assim ser enunciado.

Essa função ao invés de dar um ‘sentido’ a essas unidades, coloca-as em relação com um campo de objetos; em vez de lhe conferir um sujeito, abre-lhes um campo de posições subjetivas possíveis; em vez de lhe fixar limites, coloca-as em um domínio de coordenação e de existência; em vez de lhes determinar a identidade, aloja-as em um espaço em que são consideradas, utilizadas e repetidas. (FOUCAULT, 2012, p. 129).

Foucault buscou demonstrar que o enunciado não possui caráter atômico, em que prontamente se consegue vislumbrar sentido ou desenhar sua origem, bem como seus limites e suas individualidades. Ao invés disso, Foucault preocupou-se em mostrar a função enunciativa como um exercício e também buscou esclarecer as condições pelos quais a faz parecer com unidades diversas (FOUCAULT, 2012). Fernandes (2012), sintetizando Foucault, sobre a distinção do enunciado em relação a frase, proposição e atos de fala, enumera essas diferenciações:

a) está no plano do discurso; b) não está submetido a uma estrutura linguística canônica (não se encontra o enunciado encontrando-se os constituintes da frase); c) não se trata do ato material (falar e/ou escrever), nem da intenção do indivíduo que o realiza, nem do resultado alcançado (FERNANDES, 2012, p. 33).

É muito mais uma operação efetuada a partir daquilo que se produziu, pelo simples fato de ter sido enunciado. Todo enunciado está apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa na função enunciativa são os quatro elementos básicos, a saber: o referente, o sujeito, o campo associativo e a materialidade específica (FOUCAULT, 2012).

O enunciado está relacionado a um referencial, que não é formado de coisas, ou mesmo de fatos, ou realidades ou seres, mas consiste sobretudo, no que Foucault chamou de leis de possibilidade, que são as regras de existência para objetos que foram nomeados, instituídos, assinalados, para as relações estabelecidas afirmadas ou negadas. “O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instancia de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (FOUCAULT, 2012, p. 111). Ou aquilo que determina as condições de aparecimento e de demarcação daquilo que atribui sentido a frase e a proposição o seu valor de verdade.

Quanto a relação entre enunciado e sujeito, Foucault (2012) aponta que o enunciado se diferencia de uma série de quaisquer elementos linguísticos porque estabelece com o sujeito

uma determinada relação, “[...] que se deve isolar, sobretudo das relações com as quais poderia ser confundida, cuja natureza é preciso especificar” (FOUCAULT, 2012, p. 111). Nem sempre o autor do discurso é o sujeito do enunciado, “É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 115). Há sempre um sujeito, um autor ou uma instância produtora. “No enunciado há sempre uma posição-sujeito, um autor ou uma função que pode ser exercida por vários sujeitos. A análise do enunciado na AD deve investigar qual é essa posição sujeito, que se inscreve na história, lugar em que o enunciado deve ser analisado” (FERNANDES, 2012, p. 34).

Sintetizando, aquilo que é considerado como uma proposição ou um conjunto de signos podem ser considerados como enunciados, não porque alguém proferiu tais palavras, mas porque a partir daquele discurso é possível determinar a posição do sujeito, qual posição o indivíduo deve e pode ocupar para poder falar tal discurso.

Como terceira característica da função enunciativa, Foucault (2012) considerou a existência de um campo associativo. Nenhum enunciado se dá de maneira isolada, ele margeia e é margeado por outros enunciados, “a função enunciativa – mostrando assim que não é pura e simples construção de elementos prévios – não pode se exercer sobre uma frase ou proposição em estado livre [...] para que se trate de um enunciado é preciso relacioná-la com todo campo adjacente” (FOUCAULT, 2012, p. 118). O campo associativo é o que faz de uma frase um enunciado, pois lhe possibilita ter um contexto específico que forma uma trama complexa, ao considerarmos o entrelaçamento com outros enunciados.

Ele é constituído, de início, pela série de outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento (um jogo de réplicas formando uma conversação, a arquitetura de uma demonstração- limitada, de um lado, por suas premissas, de outro, por sua conclusão -, a sequência das afirmações que constituem uma narração). É constituído, também, pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas; não há enunciado que, de uma forma ou de outra não reatualize outros enunciados (FOUCAULT, 2012, p. 118).

A historicidade do enunciado determina seus limítrofes com outros enunciados. “A produção de sentidos vincula-se à memória e reutiliza outros enunciados” (FERNANDES, 2012, p. 34). Assim, não há enunciado que não se associe com outros, não há enunciado que não esteja imerso em um campo de coexistência e que depende de efeitos e causas, numa distribuição de funções e de papéis. Desta forma, não é possível tomar o enunciado como átomo, a partícula indivisível, mas ao contrário ele é uma série de unidades significativas que se multiplicam e também se acumulam (FOUCAULT, 2012).

E por fim como última função enunciativa apresentada por Foucault (2012) em Arqueologia do Saber, está a existência de uma materialidade específica. Para que uma sequência de signos possa ser analisada como um enunciado ela deve ter existência material. “A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 2012, p. 123). Ainda que um discurso se repita, o peso desse discurso não será o mesmo e vai variar de acordo com o tempo, o local, ou mesmo o lugar que ocupa o sujeito que profere tal discurso. Assim também se uma pessoa resolve reproduzir exatamente igual o seu discurso às condições temporais, locais, o suporte material que utiliza não serão as mesmas.

Apesar dessa singularidade, deixa passar um certo número de constantes, que pode neutralizar o momento da enunciação e das coordenadas que o tornam singular, desta forma o tempo, o lugar e o suporte material tornam-se indiferentes. “[...] o que se destaca é uma forma indefinidamente repetível e que pode dar lugar às enunciações mais dispersas” (FOUCAULT, 2012, p. 124).

O regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis. (FOUCAULT, 2012, p. 123).

Para Foucault (2012, p. 128) “o enunciado tem a particularidade de poder ser repetido: mas sempre em condições estritas”. Essa função enunciativa marcada pela materialidade repetível parece paradoxal, mas ao mesmo tempo Foucault (2012) considera como um objeto produzido pelo homem que poder ser manipulado, trocado, modificado, combinado, entrar em decomposição, se recompor, mas também reconstruir. Em suma em vez de ser algo que foi dito e está fixo, perdido no passado, ao mesmo tempo em que se apresenta com sua materialidade “[...] aparece como um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga” (FOUCAULT, 2012, p. 128).

A mudança dos elementos que insurgem sobre como, quando e por quem um discurso pode ser proferido, demonstram a multiplicidade das enunciações, as modificações de identidade do enunciado, que parece imutável. “Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das constatações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou rivalidade” (FOUCAULT, 2012, p. 128).

Desta forma, essas quatro funções enunciativas, detalhadas anteriormente (referencial, sujeito, campo associativo e materialidade), levam Foucault a questionar a linguagem não para ordem que ela direciona, mas na dimensão em que produz (FOUCAULT, 2012). Para Fisher (2012), fazer a descrição de um enunciado é dar conta dessas especificidades, enxergar o enunciado como um acontecimento, como algo que acontece num determinado tempo, em um determinado lugar. “O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva” (FISHER, 2012, p. 78).

Os atos de fala se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e funcionam obedecendo a regimes de verdade, pois todo discurso se apoia em um conjunto de regras, que são dadas historicamente, funcionando como verdadeiras num determinado tempo.

As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso. (FISHER, 2012, p. 79)

Para Gregolin (2007) o desenho apresentado por Foucault em *Arqueologia do Saber* pode ser resumido em cinco pontos, a saber:

- a) o discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas;
- b) os dizeres e fazeres inserem-se em *formações discursivas*, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação;
- c) o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um momento histórico;
- d) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, baseado em um direito reconhecido institucionalmente);
- e) a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que visam a determinar aquilo que pode ser dito em um certo momento histórico. (GREGOLIN, 2007, p. 14).

Foucault “[...] traça conceitos e procedimentos metodológicos ainda atuais e profícuos a Análise do Discurso. O discurso como o que possibilita a formação de objetos, inclusive a produção da subjetividade e do sujeito [...]” (FERNANDES, 2012, p. 13), essa forma de compreender o discurso perpassará os demais livros e textos de Foucault e tem inspirado a produção de trabalhos acadêmicos sobre educação no Brasil.

## 4.2 Campo de Investigação – Gestão em AL

Esta pesquisa foi realizada na rede pública estadual de Alagoas, a qual sou vinculada desde 2006 como professora das séries iniciais, embora trabalhando principalmente com Ensino Médio.

Alagoas é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Situa-se no leste da Região Nordeste e tem como limites ao norte e nordeste do estado de Pernambuco, ao sul Sergipe e ao sudeste, numa pequena área com a Bahia. O estado de Alagoas possui uma área física de 27.848.158 Km<sup>2</sup>, a população estimada de 2016, segundo o IBGE, é de 3.358.963 habitantes. Apesar de ser o penúltimo estado em área, mais extenso apenas que Sergipe, em população ocupa a 16<sup>o</sup> posição em relação às 27 unidades federativas. A capital de Alagoas é Maceió onde está localizada a sede administrativa palácio República dos Palmares, tendo como atual governador Renan Calheiros Filho do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e como vice-governador e também Secretário estadual de Educação Luciano Barbosa, a sede da Secretaria Estadual de Educação também está localizada na capital.

Alagoas possui 102 municípios e tem como principal base da economia a agropecuária, é um dos maiores produtores do país de cana-de-açúcar e coco-da-baía. É conhecida como terra do sururu, marisco das lagoas que serve de alimento e que foi considerado em 2014 como patrimônio imaterial de Alagoas. O turismo tem crescido consideravelmente em virtude de suas belezas naturais, “Alagoas é privilegiada geograficamente por possuir, de um lado, uma costa doce, com a presença do rio São Francisco e, do outro lado, uma costa salgada, banhada pelo oceano Atlântico, tendo no total 230 km de extensão do seu litoral” (ALAGOAS, 2015, p. 20).

Apesar de suas belezas naturais o estado possui o menor índice de desenvolvimento humano (IDH) e carrega péssimos indicadores sociais. É terceiro estado com maior número de miseráveis no Brasil, cerca de 20,3% de sua população (IBGE, 2011). Lidera o ranking de violência no país (mapa da violência 2011); Além do mais 5% dos alagoanos controlam 62% das nossas terras, enquanto os pequenos proprietários, 82% detêm apenas 11% do território alagoano (CRESS/AL, 2011); Apenas 1% da população detém 22,34% da riqueza do estado, em contrastes com os 50% mais pobres com apenas 14,78% da riqueza total (IPEA, 2008); O rendimento médio dos 10% mais ricos é 54,4 vezes maior que a renda dos 10% mais pobres do estado (CRESS/AL, 2011); É um dos estados com percentuais mais altos quando os temas



são violência contra a mulher e morte por homofobia (Mapa da Violência contra as Mulheres, 2012);

Não obstante, se tratando de educação também apresentamos quase sempre os últimos lugares com alto índice de analfabetismo e também ficando entre as últimas colocações no “ranking” do Ideb. Por este motivo a melhoria da qualidade da educação está sempre presente nos discursos dos políticos em anos de campanha eleitoral. Inclusive a incrementação das escolhas dos gerentes regionais via desempenho no Ideb passa por essa justificativa de elevar os índices educacionais do estado.

Os resultados de Alagoas no Ideb (metas observadas e projetadas) estão representados no quadro a seguir:

**Quadro 2 – IDEB de Alagoas**

4ª série / 5º ano														
Estado ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
Alagoas	2.5	3.3	3.7	3.8	4.1	4.7	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8

6ª série / 9º ano														
Estado ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
Alagoas	2.4	2.7	2.9	2.9	3.1	3.5	2.5	2.6	2.9	3.3	3.7	3.9	4.2	4.5

3ª série EM														
Estado ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
Alagoas	3.0	2.9	3.1	2.9	3.0	3.1	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9

Fonte: Site do Inep. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em junho de 2017.

O quadro 2 apresenta as metas observadas e projetadas para o Estado de Alagoas, é interessante observar que as marcações em verde indicam que a média projetada foi alcançada, desta forma, desde 2011, assim como em 2013 e 2015 o Ensino Médio não alcança média projetada. O 9º do Ensino Fundamental embora tenha progredido de 2.9, para 3.1 e depois para 3.5, mesmo assim não alcançou as projeções definidas para 2013 e 2015.

Alagoas construiu sua história de caráter essencialmente agrícola, apoiada no cultivo da cana-de-açúcar, na formação dos engenhos e posteriormente das usinas. Para Verçosa (2006) o estado de Alagoas é marcado pela permanência de velhas estruturas que apoiaram o início do estado e que, ainda que a sociedade alagoana tenha passado pelas transformações ao longo do tempo, culturalmente é o *ethos* oligárquico, fruto desta sociedade agrária, alimentada

pelos latifúndios, escravismo, patriarcalismo, falocentrismo, coronelismo, patrimonialismo que ainda se faz presente. O que ainda influenciaria não somente na distribuição econômica atual, como em outras esferas da vida, como a política, a educacional entre outras.

No que se refere à gestão escolar a década de 1990 é colocada como um marco, pois teve início o processo de implantação da gestão democrática. Em 1999, tendo como governador Ronaldo Lessa e como Secretária Estadual de Educação Maria José Pereira Viana, que já havia vivenciado de 1993 à 1996, também como secretária a experiência da implantação da gestão democrática na rede municipal de educação de Maceió. Em dezembro de 1999 a Secretaria Estadual de Educação organizou o I Congresso Constituinte, a partir das discussões realizadas com a participação das entidades educacionais, foi criada a Carta de Princípios, que representa a Constituição da Educação do Estado de Alagoas, inspirada no processo de democratização brasileira, que resultou na Constituição Federal de 1988 que preconiza a participação da comunidade escolar. Com defesa dos princípios de autonomia e descentralização através, sobretudo, da implementação institucionalizada dos conselhos escolares e da eleição direta pra diretores e diretores adjuntos como ferramentas de participação da comunidade na gestão escolar (SILVA; SILVA, 2012).

No plano Legal a efetivação da gestão democrática nas escolas da rede estadual se deu pela Lei 6.152, de maio de 2000, pela Assembleia Legislativa de Alagoas, “instituiu a gestão democrática da rede pública estadual de ensino, como espaço de participação e construção coletiva, através de eleições diretas para diretores e diretores – adjuntos das escolas de educação básica, e da providencias correlatas” (ALAGOAS, 2000).

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

O Estado de Alagoas possui hoje mais de 300 escolas em sua rede, espalhadas em todo território Alagoano. De maneira Hierárquica a SEDUC distribui as escolas em treze Gerências Regionais de Educação – GEREs. Uma GERE corresponde a instância intermediária entre a SEDUC e as escolas. Tem como função encaminhar, monitorar e avaliar as atividades realizadas pelas unidades de ensino e também de mediadora dos conflitos.

Inicialmente as Geres eram denominadas de CRE – Coordenadoria Regional de Educação, haviam 15 Coordenadorias,

As 15 Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Alagoas estão espalhadas no território alagoano, sendo sediadas nas cidades que possuem melhor acesso para o acompanhamento das instituições de ensino. No interior do Estado,

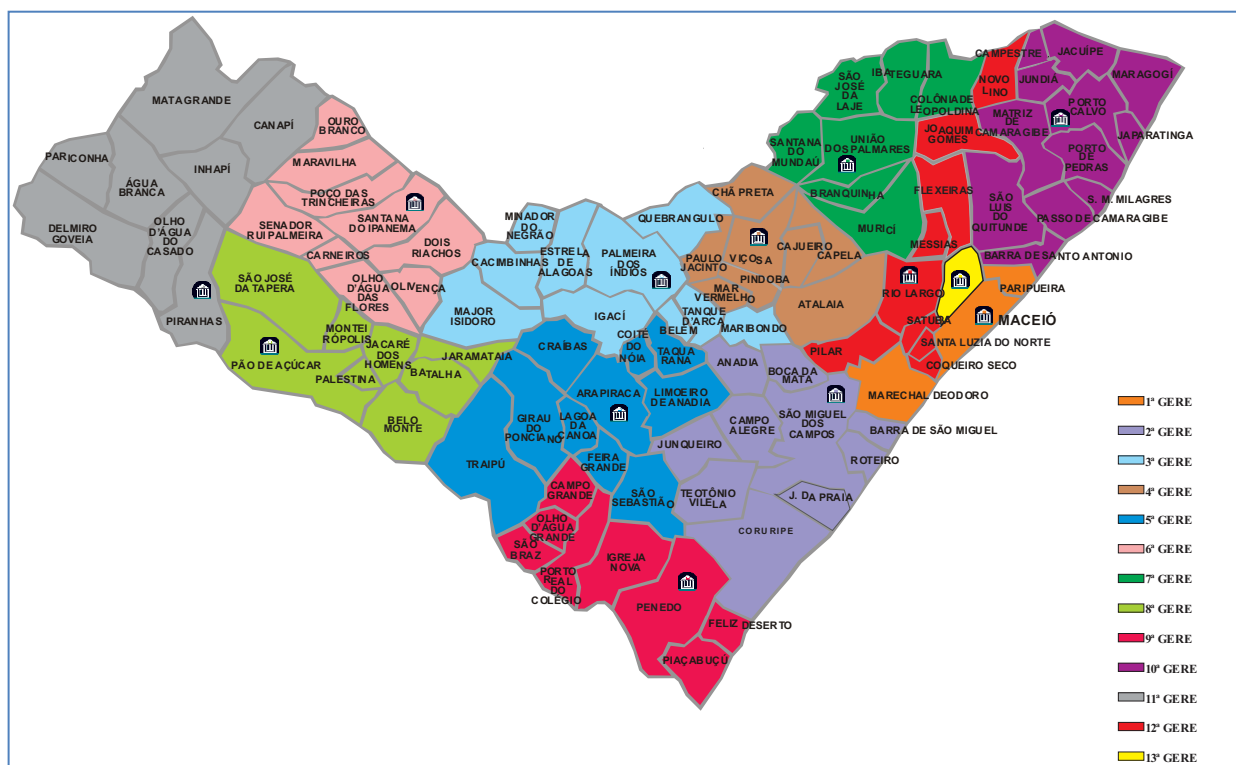
nas sedes são realizadas as reuniões de acompanhamento às ações executadas nos contextos escolares sob as suas jurisdições. As CRE podem ser consideradas como braços da SEE e uma forma que o governo do Estado encontrou de aproximar as escolas da rede estadual das determinações de sua política educacional. (GOMES, 2013, p 85)

A relativa distância entre alguns municípios e sede da Secretaria Estadual (em Maceió), assim como a grande quantidade de instituições escolares, considerando que a SEDUC também responde e deve assistir as escolas da rede municipal, são entraves para a interlocução entre governo e escolas, assim pela proximidade da CRE facilita o acesso e também o fluxo de informações e os trâmites burocráticos.

As Gerências Regionais de Educação – GERE - representam a Secretaria Estadual de Educação e estão situadas nas microrregiões de Alagoas, sendo subdivididas da seguinte maneira: Maceió (1ª e 13ª Gere), São Miguel dos Campos (2ª Gere), Palmeira dos Índios (3ª Gere), Viçosa (4ª Gere), Arapiraca (5ª Gere), Santana do Ipanema (6ª Gere), União dos Palmares (7ª Gere), Pão de Açúcar (8ª Gere), Penedo (9ª Gere), Porto Calvo (10ª Gere), Piranhas (11ª Gere) e Rio Largo (12ª Gere).

Como é possível observar no mapa a seguir:

Figura 1: Mapa de Alagoas por Gerência Regional de Educação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Cada uma das cores representa uma Gerência e a localização de cada uma das sedes está demarcada com uma figura de prédio.

De acordo com a Lei Delegada de 2015 (ALAGOAS, 2015) as Gerências Regionais de Educação possuem as seguintes circunscrições:

I – Gerência Regional de Educação – 1ª Região: Marechal Deodoro, Paripueira e Maceió (Bairros: Bom Parto / Farol / Prado / Centro / Ponta Grossa / Trapiche da Barra / Pontal / Vergel / Poço / Reginaldo / Jaraguá / Ponta Da Terra / Pajuçara / Santo Eduardo / Jatiúca / Cruz Das Almas / Jacarecica / Guaxuma / Garça Torta / Riacho Doce / Pescaria / Ipioca / Jacintinho / Feitosa / Barro Duro);

II – Gerência Regional de Educação – 2ª Região: Anadia, Barra de São Miguel, Boca da Mata, Campo Alegre, Coruripe, Junqueiro, Roteiro, Teotônio Vilela, Jequiá da Praia e São Miguel dos Campos;

III – Gerência Regional de Educação – 3ª Região: Belém, Quebrangulo, Major Isidoro, Maribondo, Cacimbinhas, Minador do Negrão, Tanque D’Arca, Estrela de Alagoas, Igaci e Palmeira Dos Índios;

IV – Gerência Regional de Educação – 4ª Região: Viçosa, Atalaia, Capela, Cajueiro, Chã Preta, Mar Vermelho, Paulo Jacinto e Pindoba;

V – Gerência Regional de Educação – 5ª Região: Arapiraca, Coité do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião, Taquarana e Traipu;

VI – Gerência Regional de Educação – 6ª Região: Santana do Ipanema, Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Olho D’Água das Flores, Olivença, Ouro Branco, Rui Palmeira e Poço das Trincheiras;

VII – Gerência Regional de Educação – 7ª Região: União dos Palmares, Branquinha, Colônia de Leopoldina, Ibatiguara, Murici, Santana do Mundaú e São José da Laje;

VIII – Gerência Regional de Educação – 8ª Região: Pão de Açúcar, Batalha, Belo Monte, Jacaré dos Homens, Jaramataia, Monteirópolis, Palestina e São José da Tapera;

IX – Gerência Regional de Educação – 9ª Região: Penedo, Campo Grande, Feliz Deserto, Igreja Nova, Olho D’Água Grande, Piaçabuçu, Porto Real do Colégio e São Brás;

X – Gerência Regional de Educação – 10ª Região: Barra de Santo Antônio, Porto Calvo, Jacuípe, Jundiá, Japaratinga, Maragogi, Matriz de Camaragibe, Passo de Camaragibe, Porto de Pedras, São Luiz de Quitunde e São Miguel dos Milagres;

XI – Gerência Regional de Educação – 11ª Região: Piranhas, Água Branca, Canapí, Delmiro Gouveia, Inhapi, Mata Grande, Pariconha e Olho D'Água do Casado;

XII – Gerência Regional de Educação – 12ª Região: Rio Largo, Flexeiras, Joaquim Gomes, Messias, Novo Lino, Pilar, Santa Luzia do Norte, Satuba e Coqueiro Seco;

XIII – Gerência Regional de Educação – 13ª Região: Maceió (Bairros: Antares / Bebedouro / Chã de Bebedouro / Cidade Universitária / Farol / Pitanguinha / Gruta de Lourdes / Sítio São Jorge / Canaã / Benedito Bentes / Chã da Jaqueira / Clima Bom / Fernão Velho / Inoco-op / Graciliano Ramos / Osman Loureiro / Rio Novo / Santa Lúcia / Santos Dumont / Tabuleiro dos Martins / Eustáquio Gomes).

As Gerências Regionais funcionam como representações da Secretaria Estadual de Educação no estado de Alagoas. É função do Gerente Regional acompanhar as escolas estaduais de sua microrregião e também promover articulação com as redes municipais das cidades de sua jurisdição.

Até 2014 as Gerências eram chamadas de CRE, Coordenadoria Regional de Educação e o cargo de Gerente Regional, era denominado de Coordenador Regional, as indicações para ocupação do cargo acontecia por indicação política, não era necessário ser funcionário da rede estadual para assumir tal função. A partir da Lei Delegada de 2015(ALAGOAS, 2015) que institui o Modelo de Gestão da Administração Pública Estadual do Poder Executivo, as Coordenadorias regionais de Educação passaram a ser chamadas de Gerência Regional de Educação.

Em 2015, ao assumirem o Governo do Estado Renan Calheiros Filho e o vice-governador Luciano Barbosa, que também é o Secretário Estadual de Educação, anunciaram que mudariam a forma de indicação para o cargo de Coordenador Regional e que este passaria a atender o princípio da meritocracia, que privilegiaria os resultados alcançados no Ideb. Divulgado em site oficial do governo, a fala do vice-governador e secretário de educação, Luciano Barbosa, foi a seguinte:

Os coordenadores regionais, como eram chamados, na maioria das vezes, eram indicados politicamente e entendemos que este processo não poderia mais acontecer desta forma. Queríamos que o gerente fosse o elo entre as escolas e a Seduc e nada melhor do que a escolha ser por mérito, não importando se da rede estadual ou municipal. Por esse motivo, adotamos o Ideb como indicativo de boa gestão.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Disponível em <<http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/13780-educacao-divulga-nomes-dos-novos-gerentes-regionais>> Acesso em junho de 2016

No discurso governamental a medida tinha como objetivo reconhecer o trabalho de diretores escolares que obtiveram êxito na nota do Ideb em 2014. Amplamente divulgada em rede local, essa forma de escolha dos Coordenadores Regionais, baseada na meritocracia enalteceu os trabalhos dos diretores no ano anterior. “Vamos criar um mecanismo de mérito dentro da gestão democrática, isso vai mudar a lógica da coordenação”, afirmou Renan Filho<sup>3</sup>.

O Governador também destacou que “Os dois diretores das séries finais do ensino fundamental e das séries iniciais, responsáveis pelos melhores Idebs, serão entrevistados e avaliados pelos currículos. O melhor deles vai comandar a Coordenadoria Regional de Educação daquela área”, informação que também consta no critério de seleção destacado no site da SEDUC. O que causou certa desconfiança uma vez que a rede Estadual de Educação quase não abriga mais escolas de ensino fundamental, fato que posteriormente ficou evidenciado na escolha dos gerentes que dos 13, apenas 4 são oriundos da Rede Estadual. Ou seja, ficaram de fora as escolas da própria rede estadual que tem apenas o Ensino Médio, as quais os gestores são escolhidos através de voto da comunidade escolar.

De acordo com o site da SEDUC-AL a seleção aconteceu com uma média de 4 candidatos por gerência que se destacaram com as melhores notas no IDEB em sua regional. A escolha do gerente se deu em etapas: média do Ideb, entrevista, análise curricular e carta de intenção.

A nova gestão também promoveu uma mudança no reordenamento da distribuição das escolas. Maceió que contava com quatro CRES, passou a ter apenas duas, cada uma com mais de cinquenta e cinco escolas. Além disso, como mencionado anteriormente, a CRE passou a ser chamada de GERE, Gerência Regional de Educação, e os Coordenadores passaram a se chamar Gerentes, a partir de então.

Os sujeitos desta pesquisa são, portanto, os Gerentes Regionais de Educação que assumiram suas funções em 2015, em virtude da pontuação alcançada no IDEB de 2015, nas escolas nas quais eram diretores no ano em que foi realizada a avaliação quando a escola se destacou pelas notas mais altas nas regionais.

Para garantir o anonimato dos sujeitos entrevistados foram dados nomes fictícios listado em quadro abaixo:

---

<sup>3</sup>Disponível em <<http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/13780-educacao-divulga-nomes-dos-novos-gerentes-regionais>> Acesso em junho de 2016

Quadro 3 – Relação dos entrevistados

Ordem de entrevista	Duração da entrevista	Nome fictício
Entrevista 1	00:58:03	Cátia
Entrevista 2	01:02:07	Zilda
Entrevista 3	01:18:24	Adriana
Entrevista 4	01:02:01	Marcos
Entrevista 5	01:27:36	Joaquim
Entrevista 6	00:59:23	Claudia
Entrevista 7	00:44:34	Márcia

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Não haverá identificação das Gerências, pois identificaria também os sujeitos, bem como de seus municípios e as escolas que os projetaram para a gerência.

O quadro a seguir (quadro 4) apresenta a caracterização dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa:

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos entrevistados

ENTREVISTADO	SEXO	IDADE	ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÊMICA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	VÍNCULO INSTITUCIONAL	DOCÊNCIA: DISCIPLINA E ATUAÇÃO	FORMA DE INGRESSO NA GESTÃO ESCOLAR
Cátia	F	36 anos	Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar	Municipal	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Indicação
Zilda	F	41 anos	Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia	Municipal	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Indicação
Adriana	F	42 anos	Pedagogia	Especialista em Direitos Humanos e Diversidade; Em psicopedagogia e concluindo Gestão Escolar	Municipal	Educação Infantil e do Ensino Fundamental I	Eleição
Marcos	M	49 anos	História (Possui Magistério)	Especialista	Municipal	Ensino Fundamental I	Eleição
Joaquim	M	42 anos	Letras Português/Inglês	Especialista em Docência do Ensino Superior e concluindo o curso de escola de gestores	Estadual	Inglês Ensino Fundamental II e Médio	Eleição/intervenção
Claudia	F	43	Letras	Especialização em Psicopedagogia e Gestão Educacional	Estadual	Língua Portuguesa e Coordenação Pedagógica	Eleição
Márcia	F	57	Geografia	Especialização em Gestão	Municipal	Geografia Ensino Fundamental II e Médio	Indicação

Fonte: organizado pela pesquisadora.

#### 4.4 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Para realização desta pesquisa foram adotadas as seguintes técnicas:

- Entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados para a pesquisa;



- Análise documental dos materiais que sustentam e subsidiam a política de avaliação em larga escala e da mensuração de resultados no âmbito nacional e estadual.

Estes documentos subsidiaram a pesquisa de informações sobre o Ideb e a Prova Brasil presentes no capítulo 2, Além do portal MEC, também analisamos o caderno da Prova Brasil, intitulado de “PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores” (BRASIL, 2008).

Entendemos que a “entrevista pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico se combinada com outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções provindas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação” (BRITO JR; FERES JR, 2011, p. 241).

A entrevista serve para coletar dados que não são possíveis de serem apreendidos através da pesquisa bibliográfica e da observação. A opção pela entrevista semiestruturada se deu em virtude da sua flexibilidade, por permitir ao pesquisador fazer intervenções nas perguntas na medida em que vão surgindo algumas dúvidas, ainda que a entrevista exija um preparo prévio do roteiro. Nossa intenção com a entrevista é a de conhecer a trajetória profissional dos gestores participantes da pesquisa, bem como percebem sua atuação sob a influência das políticas educacionais em vigor.

Com o objetivo de coletar informações sobre a temática pesquisada, que não seria possível somente a partir da revisão bibliográfica ou a observação, optou-se pela entrevista, para apreender as falas dos gestores que obtiveram êxito no IDEB. “A entrevista pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico se combinada com outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções provindas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação” (BRITO JR; FERES JR, 2011, p. 241).

A entrevista tem sido amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Os pesquisadores fazem uso quando não conseguem alcançar seus objetivos por via da revisão bibliográfica. “Recorrem estes à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes serem fornecidos por determinadas pessoas” (BRITO JR; FERES JR, 2011, p. 239).

Alguns autores consideram a entrevista por sua dinâmica como técnica de coleta de dados bastante eficiente e com algumas vantagens, a entrevista empregada como ferramenta de coleta de dados,

Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados. Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista. (ROSA; ARNOLDI, 2006 p. 87, apud BRITO JR; FERES JR, 2011, p. 42)

Além das vantagens o uso da entrevista também apresenta algumas desvantagens, como o tempo em que se gasta individualmente com cada entrevistado, das transcrições das falas que podem ser extensas, o custo das entrevistas, por na maioria das vezes não estar situado no mesmo município em que o pesquisador reside.

Assim, a escolha da entrevista como técnica de coleta de dados levou em consideração todas as vantagens. Também consideramos importante a utilização da entrevista semiestruturada, que embora utilize as perguntas elaboradas previamente permite uma maior interação com o entrevistado, acrescentando alguma pergunta caso haja dúvidas em relação a algum questionamento, ou retirando questões quando estas já foram respondidas previamente em outras falas dos entrevistados.

Outra questão bastante relevante na escolha dessa técnica é possibilidade de observar as expressões corporais dos sujeitos enquanto respondem as perguntas (expressões que demonstrem, raiva, medo, emoção) quando se trata de algum tema ou algum fato específico, algo que não seria possível sem o contato direto entre entrevistador e entrevistado.

Para coleta de dados utilizou-se da entrevista semiestruturada gravada aplicada à sete Gerentes Regionais de Educação. Existem atualmente no Estado de Alagoas treze Gerências Regionais de Educação, foram selecionados sete de maneira aleatória de acordo com a disponibilidade para fazer a entrevista. A Secretaria Estadual de Educação de Alagoas dispõe de um site que disponibiliza o nome de cada gerente e o telefone de cada Gerência.

Foi a partir dessas informações que os gerentes foram contatados e convidados para entrevista e explicados o teor da pesquisa. Antes de cada entrevista foi entregue o TCLE, e explicado detalhadamente objetivos e o papel deles na pesquisa. Dentre todos os entrevistados, apenas uma esteve relutante para participar da pesquisa, alegando que não “era boa para essas coisas” e que “não estava preparada”, mesmo assim, aceitou responder as perguntas.

As questões das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas de maneira a permitir que os entrevistados falassem amplamente sobre o tema pesquisado e que pudessem discorrer sobre a sua função gestora na escola.

As entrevistas foram agendadas por telefone, em horário que melhor atendessem aos entrevistados. Cada Regional em que é localizada a “GERE” – Gerência Regional de Educação - ficam espalhadas em todo estado de Alagoas, cada visita foi realizada pontualmente no horário agendado em cada uma das sedes de trabalho dos gerentes, em horário de funcionamento da Gerência. Mesmo assim, não impediu que em algumas circunstâncias as gravações fossem interrompidas para atender demandas específicas do momento (como documentos para assinar, algum esclarecimento por telefone para as escolas, ou a liberação de alguma ordem que não pudesse esperar).

A pesquisa contou com financiamento próprio que custeou as viagens para as cidades do interior e capital que abrigam Gerências Regionais de Educação.

Vale destacar que apesar de ter bastantes vantagens, a entrevista por si só muitas vezes não é suficiente para a coleta de dados e informações no qual o pesquisador está interessado, é preciso combiná-la com outros métodos de coleta de dados para que resultados qualitativos esperados possam ser legítimos e de fato representem o universo no qual está imerso o objeto da pesquisa (BRITO JR; FERES JR, 2011).

Vale destacar que nesta pesquisa não estamos preocupados em desvendar uma suposta verdade, o que nos interessa é o discurso de verdade que aparece nas entrevistas realizadas com os gerentes, como também os discursos que não estão autorizados a serem ditos. E, finalmente, nos interessa perceber como esses discursos afetam as práticas desses profissionais, na medida em que os convoca a se alinharem a um modelo específico de gestão pública, o do novo gerencialismo neoliberal.

## 5 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A GESTÃO ESCOLAR EM ALAGOAS NA ÓTICA DOS GERENTES REGIONAIS

As práticas discursivas sobre gestão/gerenciamento das instituições na atualidade aparecem encaixadas em uma trama de linguagens que associam bom desempenho dos sujeitos e qualidade à responsabilidade administrativa gerencial, a partir de certos padrões definidos a partir do novo gerencialismo neoliberal.

Neste capítulo discutiremos como os gerentes educacionais regionais percebem as políticas de mensuração de desempenho escolar em busca de melhores resultados, em especial a Prova Brasil e o IDEB. Apresentaremos e discutiremos um conjunto de enunciados que circula no meio educacional e como isso tem influenciado a atuação dos gestores escolares no Estado de Alagoas. Além disso, assistimos o crescimento da valorização da meritocracia, tanto nos discursos governamentais como no desenvolvimento das políticas estaduais, procuramos compreender os efeitos produzidos nesse contexto.

De acordo com Ball (2005), os elementos gerenciais que foram adaptados à educação foram moldados da seguinte maneira:

- As instituições escolares precisam ser gerenciadas;
- A aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade”;
- Os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho;
- As disciplinas são elencadas para competição, eficiência e produtividade;
- Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas;
- A prática da sala de aula é cada vez mais “remodelada” para responder às novas demandas externas;
- Muda-se o local de controle da seleção de pedagogias e currículos;
- Os professores são considerados técnicos em pedagogia.

Também abordaremos enunciados fora do padrão adotado pela maioria, aos quais denominamos de desviantes.

## 5.1 Trajetória profissional dos Gerentes Educacionais de 2015 – 2016

O Estado de Alagoas vem adotando desde 1993 a implementação da gestão democrática. Há mais de uma década foi instituída a escolha de diretores por meio de eleições realizadas na comunidade escolar. Entretanto, passados 24 anos, esta ainda não é uma realidade comum à maioria das escolas municipais do estado. De acordo com Santos e Prado (2014) em pesquisa sobre as formas de provimento do cargo de gestor em Alagoas, realizada com os Secretários Municipais de Educação, apenas 27% dos municípios afirmaram possuir gestão democrática. Quanto ao provimento do cargo de gestor apenas 15% dos municípios possuem eleição direta e 78% dos municípios alagoanos utilizam a indicação política como provimento do cargo de gestor escolar, 3% afirmaram adotar outras formas, 3% não respondeu e 1% afirmou que utiliza o concurso.

De maneira que fica explícito que a maioria dos municípios Alagoanos faz uso da indicação política como principal forma de escolha dos gestores escolares. Isso em um estado que tem como marca os traços do coronelismo, clientelismo, apadrinhamento político, muito em voga ainda em alguns municípios, sobretudo os de menor porte e mais afastados da capital. Essa herança ainda não foi de um todo extirpada do funcionamento governamental.

Envolto nas práticas discursivas, vai-se de um deslocamento para outro, ampliam-se as exigências, multiplicam-se as obediências e os obedientes. Deslocamento nas práticas discursivas não implicam alterações nas práticas cotidianas nas escolas. Estes são tempos de administração com seus planejamentos, controle, eficiência, eficácia, qualidade total, flexibilidade, competências, teorias. São tempos de avaliação, de liberdade, autonomia, participação. Tempos em que, para ser gestor, é preciso ter competência técnica, pedagógica, cultural e política. Em tempos de gestão democrática, como se chega a ser diretor? (CERVI, 2010, p. 2012).

Como os Gerentes Regionais de Educação chegaram à gestão da escola? O que dizem a respeito do seu desempenho? Nesta pesquisa observamos duas realidades bem distintas em relação aos gestores advindos das redes municipais aos da rede estadual. Enquanto majoritariamente chegaram à gestão por meio da indicação, apenas um município adotou eleição como forma de provimento dos cargos, os da rede estadual entraram por processo eleitoral. Como podemos observar nas falas a seguir:

Os Gerentes que já pertenciam à rede estadual chegaram à gestão das escolas por meio de eleição direta, realizada pela comunidade escolar, como veremos na fala de Cláudia, ao explicar o processo de escolha dos gestores:

Como eu sempre trabalhei na educação, eu sou professora do município daqui concursada e do estado, então, eu trabalhava na escola estadual e na escola municipal. Na escola municipal eu já atuava como coordenação pedagógica e hoje como as escolas estaduais tem processo seletivo de gestão democrática, é o próprio professor, funcionário, aluno que vota, escolhe a chapa. (Cláudia)

Quanto ao processo específico que ela precisou passar para chegar ao cargo de gestão, ainda tem havido na rede estadual uma certa dificuldade para encontrar pessoas para se candidatar. Elencamos dois possíveis motivos: o primeiro é que a demanda de professores efetivos na rede estadual nas escolas é muito pequena. A grande maioria chega a funcionar com cerca de 80% dos professores de contratação temporária, estes não podem participar do processo seletivo. O outro motivo é a gratificação que era ínfima se comparada às atribuições do cargo. O governo atual mudou esse quadro e agora paga uma gratificação aos gestores baseadas no número de alunos. Assim, o que antes era um valor de R\$ 300,00 pode chegar hoje a quase R\$ 2.000,00, se tornando um cargo mais atraente do ponto de vista financeiro.

Aí a minha escola, ela precisava eleger e o atual diretor que estava, ele não queria mais ser candidato. Aí eu desejei sim, porque eu tinha vontade de fazer no município que eu já trabalhava, assumi funções que só um gestor pode fazer, as vezes você está na coordenação você toma muitas ações e atitudes que muitas vezes só pode o gestor. Então eu desejava fazer um trabalho dentro da gestão que era uma mistura de gestor e coordenador, eu só iria conseguir no dia que eu fosse diretora, porque as vezes como coordenadora as ideias da gente não condizem com o diretor. O diretor não aceita, acha que você não quer, então aí foi a oportunidade que eu tinha de expor o meu trabalho, aí eu me candidatei. Só foi a minha chapa mesmo, não teve outra, porque nessa escola não tem, porque ninguém quer. (Claudia)

Adriana defendeu com muito entusiasmo a eleição de diretores. Em todo momento trazia em suas falas a importância do envolvimento com a comunidade, de ser um voto de confiança dos pais dos alunos no trabalho a ser desenvolvido na escola. “Porque tem muita gente que não acredita na gestão democrática, mas eu acredito na gestão democrática, sabe?! Eu acredito mesmo que ela acontece sim, mas tudo depende do gestor” (Adriana). Sobre ao processo que a levou a gestão escolar a entrevistada diz:

A gente foi pra eleição, a gente ganhou, foi tudo muito tranquilo e a gente ficou. Mas aí teve também alguns problemas porque justamente esses pensamentos, né? O gestor geral né? Ele é o geral e o adjunto fica. Como sou uma pessoa que eu não sei ficar muito assim por trás, eu gosto de fazer, de ver as coisas acontecerem, não sei ver a coisa errada e ficar lá calada vendo as coisas erradas, eu gosto de ver a escola viva, a escola andando e fazer mudanças. Aí isso me inquietou muito mesmo, assim eu fiquei com ele, a gestão todinha lá, ele fez outro concurso, aliás ele passou como professor da UFAL e terminou saindo da escola, quer dizer estava no meu destino eu ser gestora. Aí terminou ele saindo da escola e eu fiquei como geral da escola. (Adriana)

Outro entrevistado, que chegou à gestão por meio de eleição, foi Joaquim, também da rede estadual, professor de Inglês,

Eu pensei: a gente monta uma chapa, se a gente não ganhar vai ser bom porque aí é uma oportunidade para eu sair da escola e ir para perto da minha casa. E a outra chapa também era um professor, assim, que eu achava meio relapso. Não queria entregar as escolas na mão. Então a gente montou uma chapa e terminamos sendo eleitos gestores. Isso em 2010. E aí eu continuei fazendo meu trabalho numa boa, a gente foi reeleito em 2013, só que em 2014 eu vim para escola Felizarda<sup>4</sup> que foi justamente a que me trouxe para gerência. (Joaquim)

Joaquim teve a experiência de gestão em outro município, com uma história muito peculiar. Ele foi eleito para uma escola que considera grande, mas percorrido algum tempo sentiu a necessidade de sair para uma escola menor. Foi quando surgiu a oportunidade de assumir a escola que o promoveu para gerente. Nesta escola ele entrou na gestão por indicação, já que a mesma passava por alguns problemas internos e necessitou de intervenção da SEDUC.

O entrevistado Marcos, apesar de ser da rede municipal, também chegou à gestão por meio de eleição. Nascido no interior de Alagoas, de família numerosa, foi aluno da EJA, se alfabetizou tarde, mas conseguiu chegar à Universidade. Passou em concurso e foi trabalhar em uma escola pequena localizada num bairro considerado de periferia. Esta realidade, entretanto, não faz parte da maior parte dos municípios alagoanos, a ocupação do cargo de gestor em sua maioria fica restrita a indicações políticas.

Quando perguntada como chegou à gestão, a entrevistada 7 – Márcia foi bem direta ao afirmar que não existe gestão democrática no município a que ela é vinculada. Ao ser indagada sobre como chegou a gestão, disse: “Através de indicação, era uma necessidade da escola. O município que eu sou efetiva, ele não tem gestão democrática e aí não é todo mundo hoje que quer ser gestor, não é todo mundo que quer” (Márcia). O argumento de haver poucos interessados no cargo de direção, parece servir para legitimar a ausência de eleições para diretor de escola e manter a prática da indicação política.

Uma outra modalidade, mas bem menos comum no estado, foi a ocupação do cargo por meio de seleção, como nos mostra a entrevistada Cátia:

Eu entrei na época como professora, fui professora da educação infantil, depois secretária escolar, aí depois voltei à sala de aula do ensino fundamental, é.... trabalhei... é... Aí depois saí da sala de aula, participei de um teste seletivo para direção. Só que eu não desejava ser diretora de escola, eu desejava ser coordenadora

---

<sup>4</sup>Nome fictício da escola

pedagógica e a seleção era para as duas funções. Só que no final dessa seleção eu fui aprovada e me convidaram para a direção, eu fiquei de pensar, né? Ainda não queria abraçar, achava que não tinha maturidade, que eu tinha 22 anos na época para aceitar uma função de peso como direção de escola. Só que eu acabei optando, eu aceitei o desafio. Trabalhei quatro anos como diretora de escola lá. (Cátia)

Apesar de ter passado por esse processo de seleção, Cátia precisou se afastar por problemas pessoais e seu retorno à gestão se deu por indicação para ocupar o cargo em outra escola.

De maneira mais visível, essas interferências políticas nas escolhas dos diretores nas redes municipais transparecem de forma ainda mais dramática na fala da Zilda, quando explicita que toda vez que há uma mudança de partido político na gestão da prefeitura, há um desmonte do corpo gestor das escolas do seu município:

De lá pra cá, eu fui professora de primeiro ao quinto ano. Depois eu fui para o ginásio, que antes era ginásio, que era 6ª série, 7ª. Ensinei 6ª, 7ª e 8ª série, aquelas disciplinas de ciências e história. Após esse tempo eu fui convidada a ser diretora de uma escola da (na) Usina Brogodó, onde eu nasci e me criei lá. Passei um ano e meio. Como eu já entrei na metade do ano eu passei um ano e meio, após esse ano e meio eu volto para a cidade como diretora de educação infantil, de uma escola da educação infantil. Passei seis anos na educação infantil, seis anos após vieram..., veio uma nova gestão e eu fui para sala de aula. Passei mais dois anos de uma sala de aula da usina Brogodó e voltei após dois anos para a cidade novamente. Passaram-se quatro anos na sala de aula, após quatro anos entrou nova gestão e fui assumir uma coordenação pedagógica. Quatro anos passei na coordenação pedagógica, após quatro anos foi quando me convidaram para ser gestora da escola que em 2013 onde tive a oportunidade de mostrar o meu trabalho [...]. (Zilda)

Outro aspecto que chama a atenção é que retornar à sala de aula, aparece como instrumento de punição para aqueles que não apoiam politicamente o candidato eleito, ao mesmo tempo o cargo de gestor funciona como uma espécie de bonificação ou apadrinhamento para aqueles que apoiam durante o período eleitoral. De certa forma, nos indica o porquê de o estado de Alagoas, apesar de ter sido um dos pioneiros na discussão da gestão democrática e no provimento do cargo de gestor por via eleitoral, na contramão dessas conquistas políticas, os municípios perpetuam e resistem firmemente nas práticas clientelistas de indicação política.

Também explica o fato de não haver muitos concursos para professores. Na rede estadual, por exemplo, grande parte dos professores tem vínculo apenas contratual, recebem apenas por hora-aula, ou seja, não tem direito à remuneração pelo horário de departamento, os salários também são bem abaixo daquilo que é pago aos professores efetivos, tem alta rotatividade nas escolas, porque a cada dois anos encerra-se o contrato e faz-se nova seleção,



por vezes são cerceados do direito de fazer greve/ e ou paralizações, pelo fato de receber por aulas dadas, é um mero prestador de serviço, com quem a escola pode contar para aqueles momentos de construção coletiva como o PPP, planejamentos, formações e etc. dependendo apenas da boa vontade, já que não recebem por essas horas a mais dedicadas na escola. Há monitores que tem se perpetuado na rede por mais de dez anos nesse sistema. Essa estrutura se mantém firme já a algumas décadas no estado, pois representa uma massa de manobra, politicamente enfraquecida e uma mão de obra barata para governo.

Quanto às redes municipais, sobretudo no interior, a contratação de professor, assim como a indicação de diretores funciona em caráter de favorecimento político. Além disso, também é mão de obra quase sempre com escolaridade abaixo do esperado, o que também favorece a uma mão de obra mais barata, o valor pago a um professor efetivo seria suficiente para pagar o salário de dois contratados. O que significa menos responsabilidade trabalhista para as prefeituras, como também maior número de beneficiários em troca de apoio político, tendo maior controle sobre as ações destes professores, que não podem entrar em conflito com a gestão.

As formas de provimento de cargos de gestores educacionais do estado são reveladoras. Uma vez que o governo estadual toma o discurso de que pretende acabar com a indicação política, mas sem fazer uma mudança significativa no processo micro de provimento dos cargos de gestores. Dessa forma, fica mantida a raiz do processo da escolha de diretor, deixando intocadas as formas arraigadas de aliciamento das escolas públicas, permanentemente à mercê dos desmandos dos políticos locais. Apesar de a escolha dos gerentes regionais não ser mais por indicação política, são escolhidos gestores que foram anteriormente indicados politicamente para serem diretores em suas escolas, à margem de processos democráticos de gestão escolar.

Não foi possível perceber nas falas dos gestores entrevistados, oriundos da rede municipal de municípios pequenos, nenhuma inquietação por essa forma de manutenção do cargo de gestor escolar por indicação. Ao contrário, na fala de pelo menos dois desses entrevistados, problematizaram, mas, negativamente a eleição de diretores, como veremos mais a diante.

## **5.2 Meritocracia como fundamento para escolha dos Gerentes Regionais de Educação**

Todos os entrevistados aprovaram a meritocracia, ou seja, a escolha dos gestores com melhores índices no IDEB, como fundamento para seleção dos Gerentes Regionais de Educação.

Cátia enxerga esse critério como forma de valorizar o trabalho do diretor, que deve estar empenhado em buscar melhores resultados e acredita que desta forma outros gestores estarão motivados a querer melhores resultados em suas escolas para poderem ser promovidos a gerente.

Eu acredito que foi muito bem pensado esse critério e é uma forma de valorizar, né? Valorizar o diretor que tenta buscar melhores resultados. Então como estou aqui dois anos, ano que vem será outra pessoa. Algum hoje que está dirigindo uma escola está pensando que amanhã ele será o próximo gerente. Então ele está tentando dar o melhor de si, na época eu não pensava nessa possibilidade, eu nunca pensei em dar um resultado bom porque eu queria ser um gerente regional, eu queria um resultado bom porque eu queria saber que o meu trabalho estava dando certo eu queria ter a consciência de que a educação daquela escola é uma educação de qualidade, então não me preocupava com isso. Mas hoje já tem um motivo a mais para quem tá na escola de pensar num reconhecimento maior, que esse reconhecimento eu nem pensava e nem tinha uma... e nem fazia pensando nesse reconhecimento, mas quem já está hoje já tem esse algo a mais para motivar. (CÁTIA)

Assim como Cátia, Zilda também afirma que a escolha dos gerentes regionais baseada neste critério, como um acerto do governo de estado, e “foi muito válido no sentido de valorizar os profissionais que estão à frente de uma escola, o quanto... e estimular aqueles que estão ali só pensando no lucro e o secretário junto com o governo. Eles fizeram um trabalho maravilhoso no sentido dessa valorização [...]” (ZILDA).

Há pouca reflexão sobre o fato de não haver cargos de gerentes regionais para todos os diretores que eventualmente tenham atuado em escolas que tenham atingido um bom desempenho no Ideb e que ao final, a escolha possa ser, por esse motivo, motivada por indicações políticas. O mérito tende a mascarar uma indicação que pode ter motivações políticas e, ao mesmo tempo, instala uma competição entre os diretores escolares.

No entanto, o discurso do mérito, que tem sido repetido inúmeras vezes pelo governo estadual, produzem efeitos de verdade na medida em que estes são assumidos e reproduzidos como verdade, como podemos observar a seguir: “[...] é você chegar para alguém e dizer assim: eu estou aqui por mérito, não foi ninguém que me colocou. Isso é um prêmio que você vai guardar para o resto da vida” (ZILDA).

Então, esse governo que está esse ano, é o governo da descentralização não só dos recursos, como descentralização do que você imaginar. E então, quando eles assumiram ano passado, mesmo antes deles assumirem em janeiro, a história de

quando começaram a montar as secretarias e foi definido que o secretário da educação seria Luciano Barbosa, que é o vice-governador, e aí já começou a se propagar o zumzum de que o próximo gerente, o próximo gestor educacional seria uma pessoa escolhida por mérito. Como seria essa escolha? Eles iriam analisar o ideb da escola, iriam fazer uma entrevista, e escolher um gerente. (JOAQUIM)

O Mérito neste caso seria o Ideb. O gestor escolar que teria o mérito para assumir uma Gerência Regional de Ensino seriam aqueles que, alcançaram bons Ideb em suas respectivas escolas.

Para Adriana, assim como para os demais, não há diferença entre gerir uma escola de pequeno porte e uma instituição de porte maior. Seriam equivalentes os problemas ao tamanho da responsabilidade, entretanto o fato de nunca ter trabalhado com Ensino Médio, ou gerido uma escola com mais de trezentos alunos não implica numa dificuldade maior para assumir a gerência na fala dos entrevistados. “É isso que é fantástico, a visão do secretário e do governador, o que é que eles pensam: se você está fazendo bem feito no espaço pequeno, você pode continuar fazendo no espaço [...] e a gente faz até uma paráfrase de um versículo bíblico: se você faz bem feito no pequeno tem condições de fazer no grande” (JOAQUIM). Esse pensamento foi corroborado por outros gerentes.

O critério foi muito bom, com certeza. Porque assim, se você consegue alcançar bons índices numa escola pequena né? Se você consegue ter essa visão né? A macro visão numa escola pequena, com certeza em um ambiente maior você também vai ter, também essa macro visão, porque assim o gestor escolar ele lida com problemas que hoje eu lido também aqui. Lido com esses problemas também aqui. Claro que bem maiores, né? Porque são mais escolas, mas os problemas são bem parecidos. (ADRIANA)

O questionamento sobre o tamanho/quantidade de alunos e docentes das escolas que promoveram os gestores a gerentes, nos foi apresentado na medida em que fomos percebendo que a grande maioria deles vinham de escolas pequenas. Dos sete entrevistados, apenas dois vieram de escolas com mais de 500 alunos, justamente as duas que pertenciam à rede estadual. Vale destacar também que essas duas escolas, de maneira geral, também possuem poucas turmas de Ensino Fundamental, tendo em vista que a rede estadual mantém hoje, em sua maioria, escolas de Ensino Médio, que por sua vez não era contabilizado no Ideb com os mesmos critérios do Ensino Fundamental, pois não havia aplicação da Prova Brasil, então não há Ideb individual para as escolas que possuem apenas Ensino Médio. A avaliação no Ensino Médio se dava em caráter amostral, o que mudará a partir deste ano de 2017 quando passarão a ter também a aplicação da Prova Brasil. Por isso, a grande maioria dos gerentes vêm da

Rede Municipal de Ensino e os que são oriundos da Rede Estadual possuem poucas turmas do Ensino Fundamental.

Segundo Joaquim, “é mais fácil para um gestor de uma escola pequena e do município chegar a ser gerente, a ocupar um cargo hoje. Por quê? A escola do município a secretaria municipal de educação está perto, o prefeito está perto, o Ideb ele é atribuído não apenas a uma prova que o aluno faz, mas também a uma série de estruturas da escola [...]” (JOAQUIM). Para Joaquim, o fato dos gestores de escolas pequenas das redes municipais terem mais acesso ao gestor do Município, seria um dos critérios que conta na melhoria da escola, como uma reforma, um ajuste, ou questões mais urgentes, que, em se tratando da rede Estadual, seria mais difícil pois esbararia na questão burocrática. O que ele estabelece de diferente na gestão estadual hoje é o repasse direto de alguns recursos para melhoria da escola.

Eu achei maravilhoso. Eu só sinto uma coisa, que muita gente não entendeu isso, não entendeu e principalmente quem é efetivo do estado, essa parceria do estado e município eu achei muito importante isso. O que foi que ele quis fazer? O governo do Estado, ele quis que houvesse, porque na verdade, eu também tenho isso na minha mente. O governador, o secretário, eles não veem a educação do estado, é a educação do município, não! É a educação do estado de Alagoas, seja município, seja estado, seja particular. O que eu acho muito bonito neles é essa parte, eu acho que é isso que está fazendo a diferença. Então, deu oportunidade e para que os gestores, os atuais, percebam não que vai ter de ser selecionado, mas que todo mundo tá tendo a oportunidade. (MÁRCIA)

Esse *todo mundo*, na verdade diz respeito apenas aos gestores de escolas com Ideb elevado e que possuem turmas de Ensino Fundamental. Por isso, alguns gestores da rede estadual não viram de bom grado este critério de seleção para gerentes. Uma vez que os gestores da própria rede estadual não estariam aptos a concorrer. “[...] eu só queria que os próximos gestores não mudassem isso. Nós sofremos essa rejeição também, porque muitos achavam que deveria ser só do estado, mas assim, o que nos deixou muito seguras foi que na parte dos treze, no grupo dos treze a maioria é município” (MARCIA).

Muito bom! Foi uma forma que ele achou de valorizar quem trabalha, a escola que trabalhou, a pessoa que trabalhou, porque a gente sabe que no passado se colocava qualquer um nesse cargo, chegava aqui e ia trabalhar politicamente, usava aquilo para angariar votos, ou para trabalhar de forma política, então protegia os que politicamente era do lado deles e maltratava aqueles professores que não eram. Hoje não, hoje a gente trabalha em prol de todo mundo da educação. Eu não tenho questão política, eu não tenho candidato, pra mim todas as escolas são minhas, todo professor é meu, eu quero cuidar de todos, meu aluno, todos os alunos da regional são meus, eu quero o bem estar de todos, eu quero aprendizagem, eu quero rendimento. Então a gente não fica olhando para o outro não vendo a questão

política e desejando ele na escola ou não. A gente deseja que ele esteja na competência e aí a gente tem mais facilidade de chamar o outro à responsabilidade. Então eu vi que essa abertura de deixar você livre para trabalhar sem nenhum político dizendo: E ela? Coloque ela! Me deixa livre para trabalhar no que eu sei fazer que é dentro da educação, não nas questões políticas. (CLAUDIA)

A gerente regional Cláudia, parece entender a dimensão pastoral do trabalho do gestor escolar, que precisa ter ciência de cada aluno e professor de sua escola. No entanto, esta observação veio de uma Gerente que entrou na gestão por meio de eleição na escola. Considerando que muitos dos gerentes vêm da Rede Municipal e estes por sua vez chegam à gestão por indicação, de todo caso não deixa também de ser uma indicação política. Ao se referir como o fim da indicação política a entrevista faz o recorte apenas de sua regional.

Para os gerentes a escolha por mérito representa um avanço para o Estado em relação a forma de escolha utilizada anteriormente, à indicação política.

Eu acho esse critério como muito bom para o profissional, tanto para crescimento profissional, como também para o crescimento pessoal, de cada um daqueles que estão ali e mais ainda para o nosso estado, porque deixa de ser aquela coisa política, aquela escolha política que você vai lá e bota o dedo, que a pessoa tem que fazer o que você quer. De certa forma eu, hoje, enquanto gerente, eu faço o que pra mim dentro das minhas convicções, é o correto para a educação. Eu não vou hoje fazer uma coisa porque vereador tal, deputado tal pediu. Eu vou fazer porque... eu vou analisar dentro das melhorias para educação aquilo deve ser feito porque é o melhor caminho. (JOAQUIM)

Para Joaquim esta nova forma de escolha dos gerentes deixa livre para trabalhar sem estar pressionado a atender aos interesses do político que o colocaria lá, já que chegaram por mérito e não por favorecimento e afinidades políticas. A meritocracia tem sido defendida arduamente no atual governo, nos discursos de inaugurações, lançamentos de programas no Estado e etc.

A introdução de sistemas de avaliação da educação tem modificado a gestão pedagógica no âmbito municipal e escolar. Os efeitos dessa política regulatória baseada nos resultados do desempenho dos alunos são definidos, reconhecido pelo governo como prestação de contas à sociedade (*accountability*) conforme se encontra no Plano de Desenvolvimento da Educação. O mérito do trabalhador da educação é um dos efeitos dessa política e está nas diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE. (MACÊDO, p. 90)

Sobre o tempo de permanência na Gerência, período de dois anos, que é o tempo de publicação de novo Ideb, muitos afirmaram que já tinham consciência de que o cargo é algo

temporário e que quando eles estavam adaptados a estrutura de funcionamento da rede estadual seriam substituídos. “Eu só queria, e eu sei que enquanto tiver esse governo vai ser assim, nós já fomos orientados pra isso, claro que no final do ano a gente deixa e que outros irão nos substituir” (CLAUDIA).

É importante observar que durante todas as entrevistas em algum momento os gerentes colocaram que o resultado alcançado na escola enquanto eles foram gestores foi resultado de um trabalho coletivo, reflexo do trabalho de toda uma equipe: gestão, coordenação e docentes. No entanto, em nenhum momento houve o questionamento ou a problematização de ser escolhido apenas um desses sujeitos, nesse caso o gestor, para ser o Gerente Regional de Educação, ou mesmo porque não poderia ter sido outro gestor.

### **5.3 Prova Brasil, Ideb e o trabalho do Gestor escolar na perspectiva dos Gerentes**

O novo gerencialismo representa para as escolas, novas práticas que se sustentam na busca por resultados capazes de mostrar e comprovar a qualidade na educação. São índices, dados, estatísticas, elementos do campo quantitativo para compor a referência de qualidade estabelecida nos documentos oficiais, alcançar boas notas e se equiparar aos países desenvolvidos. Mas em que medida a intensificação destes instrumentos tem impactado no trabalho dos gestores escolares? Como a produtividade discursiva sobre resultados, tem produzido verdades e conduzido o trabalho destes gestores?

Muitos dos discursos dos gerentes participantes da pesquisa revelam uma visão positiva destes mecanismos de mensuração do desempenho, embora quando provocados, estes discursos são colocados em xeque pelos próprios gerentes, como veremos no item 5.7.

Para Cátia, a realização da Prova Brasil pelo Governo Federal tem como objetivo buscar melhores resultados, comparado a época em que não havia essa preocupação. “[...] antes quando não havia essa preocupação, quando não havia Ideb, não havia Prova Brasil não se via as escolas, as secretarias de educação tão preocupadas com os resultados, então eu acredito é que a intenção realmente é buscar o sucesso da educação” (CÁTIA).

Como forma de motivação para o trabalho a entrevistada Cátia menciona a experiência realizada em seu município na rede pública de ratear ao final do ano, uma quantia entre os funcionários das escolas que se destacam. Segundo ela, “essa avaliação do desempenho motivava muito, [...] geralmente se faz com a sobra de fim de ano e motiva muito porque quando alguém sabe que no final do ano vai ser contemplado pelo seu desempenho, ele

procura dar o melhor de si, ele procura dar algo a mais dentro da escola” (CATIA). O sistema de bonificação é uma característica central do sistema gerencial, premiando de acordo com produção por metas e bonificação baseada em resultados. A meritocracia necessita destacar os melhores e a premiação é uma estratégia necessária nesse sistema.

A preocupação do governo estadual com a melhoria do Ideb é vista com bons olhos. Sobre a avaliação dessa valorização, dos mecanismos quantitativos de “medição da qualidade escolar” do atual governo dizem os gerentes:

É a questão do reconhecimento. Você vai reconhecer, como **não dá pra você premiar a todo mundo, não dá pra dar uma gerência pra todo mundo que tem os melhores idebs**. Mas aí você vai estar reconhecendo e dizendo aos outros: Olha, faça um bom trabalho, faça um trabalho voltado em prol da sua comunidade, em prol dos seus alunos que você tem como crescer. Eu vejo principalmente como uma opção de crescimento profissional. (JOAQUIM, grifos meus)

Seguindo a mesma lógica, o Cargo de Gerente é percebido como uma bonificação pelo bom desempenho, ou mesmo como inspiração para que outros gestores almejem e busquem melhores resultados para suas escolas. Apesar de perceber que não há cargo de gerente para todos os diretores com bons Ideb, não percebe a disputa desigual que o indicador provoca.

Isso foi uma forma de melhorar, no sentido do âmbito estadual. Porque nós sabemos que o nosso estado é lá embaixo. O ideb é gritante, então isso foi uma forma que ele fez para que os gestores, eles abraçassem mais essa causa. Pra que isso viesse a melhorar mais o ideb, que o estado, ele saia desse nível tão baixo de aprendizagem. Não sei se eu consegui responder. (ZILDA).

Os enunciados são de validação da prova como um instrumento que mede verdade.

Eu avalio positivo, de forma positiva. É uma forma de fazer a escola andar, tem que trabalhar, você tem que mostrar os índices. Porque, se a gente não for cobrado trabalha um pouco solto, então a escola, ela é cobrada, ela sabe que vai ser medida, que quando a gente vê o resultado, a gente se inquieta, a gente tem vontade de que o resultado cresça. Ninguém deseja que um diretor, um professor, quando ele vê diz: tá bom pra mim! Ninguém acha que tá bom, ninguém escuta isso. É foi até bom, mas a gente poderia ter feito melhor, trabalhamos tanto e ainda só saiu isso? Então para nós é um incentivo, é um combustível para que você deseje fazer sempre melhor. Eu vejo como positiva. (CLAUDIA)

Claudia considera importante ter um instrumento que sirva como regulador do trabalho pedagógico, a cobrança como condição necessária para realizar um bom trabalho. As avaliações em larga escala têm funcionado como dispositivo de controle do trabalho docente e

do gestor escolar, no sentido de alinhar suas condutas a um modelo dominante da gerência neoliberal.

Eu considero que, de acordo com o que o governador fez, de utilizar essa resposta do ideb para a escola do novo gestor, da regional, chamou atenção para o trabalho, valorizar. Então, esse olhar dele mostrou que ele tem interesse na educação, que até então muita teoria, muita fala, todos que entram, o governo fala. Mas na hora de agir a gente não vê ações e uma primeira ação foi através do ideb, já nos mostrou que ele enxergou que aquela escola trabalhou, ou que aquelas escolas trabalharam e que outros podem melhorar e que a partir de então ele começou a tomar ações dentro das escolas, dentro das regionais, para a ajudar também a melhorar que a gente também vivia reclamando. Então, hoje existe envio de verbas que a gente sonhava que viesse [...]. (CLAUDIA)

Essa fala dá destaque sobre a primeira ação do governo, que foi definir a política de seleção de gerentes a partir do Ideb, através de todo um direcionamento da política educacional do Estado, voltada para o Ideb, como apresenta a gerente Márcia. Já que a cada ano o governo tem aumentado o número de formação de coordenadores e professores direcionados para melhoria do desempenho, criação da função gratificada de articulador de ensino, terá como objetivo acompanhar e melhorar os resultados da escola, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática, fazendo formação continuada com os professores, trabalhando com as avaliações externas, inclusive assistindo aula para acompanhamento do desempenho do professor em sala de aula. Também destacamos o desenvolvimento e aplicação do AREAL, como avaliação da rede estadual e criação do IDEAL, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas.

O direcionamento a este tipo de política e que transparece na fala de Marcia, faz com que toda a escola busque alcançar os resultados:

É positiva, muito positiva, até porque a gente tá vendo hoje que não via antes, que só era chegar nas escolas e aplicar essas provinhas, hoje a gente já vê uma preparação antes. Mesmo não sabendo o conteúdo daquela prova, mas a gente já vê uma preparação, os professores preocupados com a Prova Brasil, preocupado com essas provas que são aplicadas nas escolas, até com esses exames como o ENEM, tratando-se do ensino médio, a gente já vê aquela preocupação dos gestores, cada escola querendo..., o professor daquela determinada disciplina, o professor de primário, o coordenador pedagógico em cima do professor: - a Prova Brasil, a Prova Brasil! Para trabalhar aquele conteúdo, pra trabalhar aquele conteúdo, a gente vê assim uma preocupação que não via antes. Ela chegava na escola, ela aplicava de qualquer jeito e acabou, entendeu? Só está faltando ainda os nossos alunos se educarem a pararem e responder, porque eles ainda eles não levam muito em conta. É uma luta nas escolas por causa disso, sem valorizarem isso, entendeu? Uma coisa tão boa. (MARCIA)



Mas mesmo com toda a estrutura que comprime todo o sistema público para melhoria destes resultados, há também as resistências, seja nos professores “que não se importam”, ou nos alunos que não “levam em conta”, ou mesmo daquelas escolas que por não conseguirem efetivamente mudar suas taxas de fluxo escolar, acabam por camuflar seus resultados. Na fala de Cátia ao ser questionada sobre a fidedignidade dos resultados, ela afirma que não é possível avaliar de maneira clara e fidedigna,

Avaliar cem por cento eu acredito que não, porque nem todo mundo, nem toda escola, nem todo diretor, da equipe trabalha de forma séria. Porque assim, infelizmente ainda tem escolas que camuflam os resultados, ainda tem escolas que aprovam para obter um resultado, infelizmente muita gente ainda pensa nisso: “eu vou aprovar para ter um bom Ideb”, mas eu acho eu... uma porcentagem mínima de pessoas faz isso. (Catia)

Quanto ao ranqueamento, não parece ser um problema para alguns dos gerentes. Ora se é valorização da meritocracia, alguns não tem mérito de fato para ser recompensado. Quando perguntados sobre como avaliam o sistema de ranqueamento entre as escolas, eis que Marcia responde:

Eu acho isso maravilhoso, porque se não houvesse uma coisa qualquer que medisse como está a situação, é igual a sua vida, se você não sentir nada você vai continuar bem à vontade, comendo tudo, fazendo tudo que não deve, fazendo tudo, tudo. Enquanto você não sente alguma coisa, você... se não tivesse o ideb talvez fosse tudo muito a vontade. Eu acho certíssimo o ideb. Foi ótimo porque é cada um que queira correr atrás para melhorar. (MARCIA)

A competição que transparece na fala da gerente Márcia é completamente naturalizada, como se fosse bom, pois tira o profissional de um suposto acomodamento. Os mecanismos próprios do mercado tendem a influenciar a educação, neste caso observamos o estímulo a competição entre as escolas com a publicização de rankings e a premiação dos que alcançam melhor resultado.

Para Ball (2005) a gestão assume a ideologia presente nas empresas que buscam se destacar pela eficiência e pelos seus resultados, ou seja, é um processo de gerência que pressiona ao máximo o desempenho dos trabalhadores, a partir de si mesmos e de seus colegas. Tanto a avaliação quanto a bonificação pelos méritos alcançados são instrumentos dessa proposta. Passa pela substituição dos modelos ético-profissionais pela competitividade nas escolas. É implantada uma cultura na qual o trabalhador é responsabilizado ao mesmo tempo em que se sente investido desta responsabilidade, o que Ball (2005) denomina de performatividade.

Quanto às implicações da atuação do gestor escolar em sua prática cotidiana para se alcançar as metas estipuladas pelo Ideb podemos destacar um envolvimento pela melhoria desses índices. Nenhum dos entrevistados se disse alheio a esta obrigação de melhorar o Ideb, alguns mais envolvidos com o pedagógico e outros se colocando em função de cobrar administrativamente ações voltadas com esse objetivo. Na questão: que ações em sua prática cotidiana você desenvolvia enquanto gestor escolar para alcançar as metas estabelecidas pelo Ideb? As respostas foram as mais variadas como veremos a seguir.

havia formação de professores, reuniões, simulados, trabalhar questões bem parecidas com as que poderiam surgir e pegar antigas provas e mostrar a eles, como eles poderiam encontrar, que não é o cotidiano deles, seria uma prova que iria chegar em um dia, todo dia não estava aparecendo questões, então a gente tinha que preparar, o aluno tinha que saber ao menos como ia ser cobrado. (Cláudia)

A chegada da Prova modifica a rotina da escola, são inseridos processos de formação dos professores, acompanhamento do aluno, simulados da Prova Brasil, apresentação do tipo de questões avaliadas.

Perguntada sobre as ações desenvolvidas enquanto gestora em relação ao Ideb respondeu Cátia:

Nós lançamos muitas ações, mas assim, todas elas envolvendo a aprendizagem, por exemplo, se fosse para desenvolver um projeto junino, por exemplo, dentro desse projeto nós pensávamos em ações que envolvessem a aprendizagem do alunos, então o professor desenvolvia atividades na sala e depois nós fazíamos uma culminância onde haviam competições em relação as produções dos alunos, competições de melhor trabalho elaborado, competições envolvendo também jogos de internet, nós utilizávamos também o tema para produzir isso, então tudo era engajando a aprendizagem, se ele saísse para o pátio com os alunos era envolvendo a aprendizagem, todas as ações da escola era envolvendo a aprendizagem. (Cátia)

Destaque para aprendizagem como sinônimo de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, ao se referir ao projeto junino a gerente coloca que a aprendizagem deve ser voltada para aprendizagem, leia-se para essas áreas tidas como primordiais. Um mero projeto que fizesse uso apenas da noção de cultura, pelas comidas típicas, a dança e etc. não seria significativos, ou seja, não eram consideradas como aprendizagem, assim como qualquer outra atividade que direcionassem os alunos ao pátio, neste caso as atividades mais lúdicas, artísticas, esportivas e culturais não eram por si só consideradas com teor de aprendizagem, era necessário haver um trabalho bem direcionado e delimitado na aprendizagem, neste caso a gerente se refere à Língua portuguesa e matemática.

Há também neste enunciado uma ênfase na competição como instrumento para melhoria dos resultados. “Haviam competições em relação as produções dos alunos, competições de melhor trabalho elaborado, competições envolvendo também jogos de internet” (Cátia). Mais uma vez observamos a competição sendo naturalizada e valorizada.

Ainda sobre as implicações para o cotidiano da escola as medidas tomadas pelo gestor para preparação da Prova houve a aplicação de provas simuladas. “[...] Outra estratégia muito boa que a escola utilizou foram simulados, faziam simulados online também, com as turmas que foram envolvidas e através destes simulados o aluno tinha noção, o que foi que ele já aprendeu dentro das habilidades da prova” (Cátia).

No mesmo contexto Adriana também mencionou o simulado como uma das atribuições, “[...] a gente fazia simulados com eles, era uma das ações para que a gente pudesse alcançar, então esses simulados eram bimestrais, cada bimestre tinha um simulado com eles” (Adriana).

Tínhamos simulados. O professor, ele tinha uma formação... era quinzenalmente, ao final dessa quinzena ele aplica uma avaliação na sala de aula, tipo um simulado. O que ele via na formação ele aplicava na sala e diante do resultado do simulado ele ia pontuar o que estava precisando melhorar naquela determinada disciplina ou dar um reforço. (Zilda)

Assim, Zilda destaca a importância do simulado, mas também da formação continuada, que também acabava por condicionar o trabalho do professor, já que estas eram quinzenais e cada momento eles deveriam avaliar em cima dos resultados dos alunos aquilo que havia sido proposto na formação. Neste aspecto podemos destacar que não apenas a formação, mas o acompanhamento do trabalho do professor, passaram a ser controlados.

tinham as formações também para os professores dentro dessas habilidades, as nossas formações dentro da escola, onde a gente conscientizava os professores da nota que a gente pretendia alcançar e da nota que a gente já tinha alcançado, o que que a escola deveria fazer para isso, por exemplo, em relação a taxa de aprovação em que número a gente deveria chegar, então tudo isso era colocado desde o começo do ano, as metas que a escola deveria alcançar e tudo isso era combinado, era articulado com todos dentro da escola, então, reforço... (Cátia)

Desde o início do ano as metas eram compartilhadas e programadas com os professores. No caso de Cátia esta mencionou que em algumas circunstâncias ficou sem coordenador pedagógico, assumindo também a formação continuada além de todas as outras atribuições do coordenador pedagógico. E mesmo quando o coordenador estava presente ela não conseguiu deixar de acompanhar de maneira direta o trabalho pedagógico, justamente por

ter em alguns momentos que desenvolvê-lo paralelamente às atividades administrativas da gestão.

Eu sempre me envolvi muito com o pedagógico. Eu acho que a coordenadora da escola nunca ficou chateada comigo não, mas eu sempre me envolvi muito nesse planejamento, porque na verdade eu passei alguns anos como diretora e coordenadora. Em 2013 eu fui diretora e coordenadora, em 2014 não porque eu já tinha uma coordenadora na escola, mas em alguns momentos a secretaria (municipal) de educação para cortar gastos, me deixava sozinha porque era uma escola de porte pequeno, em 2013 eu fiquei só. Como eu tinha conhecimento pedagógico eu dava as formações eu fazia troca de experiências na escola, eu fazia os grupos de estudo em cima das dificuldades dos professores, então eu não exercia só o papel administrativo, eu também exercia esse papel pedagógico dentro da escola, então para mim facilitou bastante, eu conhecia o aluno, eu fazia o diagnóstico do aluno, acompanhava o aluno por aluno na aprendizagem, então eu tinha conhecimento do todo dentro da escola. (Cátia)

No enunciado “eu conhecia o aluno” (Cátia) e nas colocações feitas por Marcos o acompanhamento direto do gestor sobre o nível de aprendizagem do aluno funcionava como instrumento para acompanhar também o trabalho desenvolvido pelos professores, como deve ser o bom pastor. Sobre a prática cotidiana do gestor para alcançar as metas do Ideb, diz Marcos:

Na prática era monitorar, eu não deixava essa função só com a coordenação pedagógica, então era o monitoramento, isso era constante, isso desde o primeiro ano, porque às vezes diz: não ele se preocupou mais com o 5º ano, que é a série final que ia fazer, não! Desde o primeiro ano porque a gente colocou na... isso não se alcança em um ano, não é isso? Tem que começar logo no primeiro ano e esse monitoramento era feito praticamente diariamente, era conversando com os professores, conversando com a coordenadora pedagógica, entrando na sala de aula, conversando, incentivando, fazendo um tipo de teste, que eu fazia, era intencional, mas aparentemente parecia que não era, porque eu não podia deixar o professor assim..., mas eu sempre fazia a cada dois meses uma avaliação com as turmas, pela escola ser de pequeno porte isso era mais fácil. (Marcos)

O monitoramento era realizado pelo gestor periodicamente em todas as turmas, mesmo com aquelas que não passariam pela Prova naquele ano. O acompanhamento do aluno era feito a partir de ditados em que o gestor fazia o comparativo de quem avançava e quem não desenvolvia, como ele mesmo explica:

então como era que eu fazia isso? Eu entrava na sala de aula, conversava com o aluno, eu tinha esse contato direto com ele na entrada, sempre tinha, conversava muito, [...] e na sala de aula era como que eu monitorava? Eu entrava para fazer um teste de brincadeira, eu fazia um ditado, é tradicional? É, mas era a forma rápida de eu perceber se eles estavam de acordo com a turma, como é que eles estavam, depois de dois meses eu voltava, eu não marcava o dia, eu entrava assim por acaso na sala e

eu fazia outro ditado, depois aí dava trabalho? Dava, porque eu tinha que corrigir, para passar para o professor: seu aluno, o aluno tal, ele tá assim, pra ele vê o que é que ele pode fazer, ah é família? Se for a família então nós vamos chamar, ou o que foi que houve que seu aluno caiu? Olhe seu aluno melhorou, na última vez que eu vi ele estava assim e nunca marcava de fazer a seguinte, de repente eu voltava e fazia novamente, então para os alunos que já sabiam ler eu ditava frases e para os alunos que era primeiro ano, segundo, eu ditava palavras e aí eu ia... era a forma de cobrar do professor, cobrar assim, sem dizer claramente eu estou cobrando, quando eu falava para o aluno, depois eu vou voltar para falar o resultado, tudo que a gente faz com eles a gente tem que dar um resultado e explicar porque e depois eu voltava, quando a turma melhorava eu falava que a turma melhorou, quando a turma não ia bem eu falava: olhe houve uma queda, mas vamos ver o que é que a gente vai fazer pra melhorar? E quando eu falava isso para o aluno indiretamente eu estava cobrando do professor. (Marcos)

A partir da sondagem realizada em sala pelo gestor este partia para o acompanhamento das atividades dos professores. O conteúdo trabalhado em sala de aula. Todo processo era acompanhado de perto, em contato direto com os alunos e os professores. Um bom pastor não pode perder uma única ovelha de vista. O próprio gerente trata como um monitoramento.

A conversa também se estendia ao professor, nas nossas reuniões que a gente fazia que eu sempre estava com a coordenação, como eu falei, coordenação, direção e professor aí a gente ia mostrar um por um e dizia: o que é que a gente pode fazer? Que é que eu estou ensinado? Era uma pergunta que eu sempre fazia: o que é que eles estão ensinando? Qual é o papel da escola? A gente está desenvolvendo o nosso papel? A gente tem dificuldade? Tem! Tem muita! Deixava logo claro porque se eu fosse falar logo de início, aí iam apontar muita coisa que não tem pé, uma coisa que eles sempre falavam é assim que a família não ajuda, a família não contribui. E o que é que eu falava pra eles? Mas no momento que eles estão aqui eles estão com quem? Com a gente. Então não vamos esperar muita coisa da família até porque eles sabem era periferia, a maioria quando a gente fazia, só precisava perguntar: levante o braço quem mora com o pai e mãe, com os pais? Eram poucos, eram criados com avós, pela madrasta, pelo padrasto, então a gente trabalhava pra eles a gente não pode trabalhar.... a gente não pode esperar muita coisa deles, então eles estão aqui, é a única escola que eles têm, eu sempre falava isso. Pode ser que era até chato, mas é a única escola que eles têm, se eles pudessem eles colocariam numa escola privada boa, eu tenho certeza que todo pai quer colocar o filho na melhor escola, mas é a única que eles têm e é a forma que ele tem de mudar a vida dele, então vamos ver o que é que a gente poder fazer por eles. Aí foi quando eu digo que é comprometimento porque eles realmente abraçaram a causa, eu não fiz nada só, sem eles eu não conseguiria. (Marcos)

A evasão e a reprovação são dados que compõe o Ideb, neste caso também houve uma preocupação por parte dos gestores em diminuir as taxas referentes à reprovação e evasão. Para isto, lançaram mão de algumas alternativas, como o acompanhamento da frequência dos alunos, da aprendizagem, do envolvimento da família e a utilização de programas como o Mais Educação.

Para Zilda, enquanto gestora, fazia o acompanhamento direto dos alunos em sala de aula

Eu acho que os acompanhamentos na sala de aula, no seu dia, eu procurava saber como era que estavam os alunos, eu via quem faltou, quem faltava, por que faltava, eu ia na casa dos pais, sempre fazemos reuniões com os pais, sempre nos encontrávamos quinzenalmente, as vezes mensalmente com os professores, eu sempre participava de planejamento, eu nunca deixei de fazer planejamento. Porque o diretor que se ausenta do pedagógico ele não faz um bom trabalho. (ZILDA)

Assim, segundo Zilda, o diretor não pode se afastar do trabalho pedagógico, faz parte do desempenho do bom gestor acompanhar minuciosamente o aspecto pedagógico da escola.

A utilização estratégica de projetos e programas como ferramenta para diminuir a evasão e melhorar as taxas de aprovação também foi mencionada pelos gerentes:

fazíamos também acompanhamento dos índices de evasão através do projeto aluno família. Então tinha sempre esse monitoramento da evasão através do projeto aluno família e também procurávamos fazer com que os programas que viessem para escola, eles realmente funcionassem ativos porque sabíamos que esses programas iriam ajudar como o Mais Educação ele é um programa que ele veio pra diminuir os índices de evasão nas escolas e também melhorar o IDEB. (Adriana)

Assim como Zilda que explicita o caráter direcionado do Programa Mais Educação para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática:

e nós tínhamos também o Mais Educação. O Mais Educação era voltado exclusivamente para trabalhar laboratório de aprendizagem, matemática e português, tínhamos plantão pedagógico, o pai ia na escola, ao término de um bimestre fazíamos a reunião por sala, quando o professor, ele que explanava toda a reunião era ele, a gente fazia a abertura, mas quem fazia a reunião era ele. Isso eram ideias minhas também junto com a coordenação pedagógica. Enfim o bom gestor tem que estar em parceria com o pedagógico, porque se ele não estiver o negócio não anda. (ZILDA)

Reforçou mais de uma vez a necessidade do gestor estar envolvido nas atribuições pedagógicas e através do acompanhamento direto do processo pedagógico e de seus sujeitos.

Adriana foi a única que mencionou a utilização do PDDE para melhorar o Ideb da escola, entretanto a forma como ela explicita o uso do recurso não foca objetivamente na melhoria da aprendizagem.

o PDDE que... essa verba você recebe pra construir um projeto pra aumentar o IDEB da escola. Recebemos a verba do PDDE escola, uma verba que ela vem única vez pra escola, então a gente construiu esse projeto do PDDE e também efetivou porque

as vezes você constrói e não efetiva, então esse projeto a gente fez o quê? A gente melhorou a secretaria da escola, porque a secretaria os documentos eram todos bagunçados, então você vê tudo influencia, porque a escola tem que estar toda alinhada. A secretaria era toda bagunçada, não tinha horário específico de entrega de documentações então dentro desse projeto do PDDE que foi pra melhorar o IDEB da escola que foi a primeira verba que eu recebi na escola aí a escola mudou essa questão da secretaria. (Adriana)

Para ela a utilização do recurso na melhoria da secretaria influencia também no desempenho, já que toda a escola precisa estar alinhada num mesmo projeto. Outro aspecto também relacionado o PDDE foi a necessidade de realizar planejamentos pedagógicos com os professores,

Aí a gente começou a sentar também quando ‘tava’ construindo projeto e ver como é que a gente podia fazer essa questão do planejamento pedagógico, então o planejamento pedagógico tinha que acontecer realmente, então o planejamento pedagógico acontecia nos sábados os professores iam nos sábados ficavam lá os dois horários ficavam pensando como fazer com que seu aluno cresça, o que a gente fazia, a gente fazia questão do planejamento fosse todo mundo junto porque o professor da manhã nesse dia sentava com o professor da tarde e os dois viam qual eram as dificuldades então esse plantão pedagógico participativo todos estavam juntos ali conversando é que também foi uma das ações que nós priorizamos para que o IDEB melhorasse. (Adriana)

A necessidade de realizar planejamento com todos os professores foi justificada a partir da necessidade melhorar os índices, colocado pelos gestores como estratégia prioritária. Claudia também destacou como função do gestor estar atento ao planejamento e garantir a execução

É toda aquela parte de planejamento, a gente faz um planejamento e a gente executa esse planejamento, então era esse o meu trabalho junto a coordenação e professores de criar meios para que o planejamento fosse realmente executado, o que acontece em muitas escolas é que o que se planeja, o gestor sabe do planejamento, mas quando o coordenador e o professor quer executar ele vai lá e impede e no nosso caso não. No meu caso eu sempre apoiei, se foi planejado, se é para o bem do aluno, se é para aprendizagem, então vamos fazer sim. Então eu sempre tive uma visão de que planejar tem que ser executado, o planejamento tem que ser executado, não vamos trabalhar só com teoria e na prática trabalhar de outra forma. (Claudia)

Além da utilização dos recursos os gestores adaptaram laboratórios de aprendizagem, voltados para as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, necessárias para a Prova Brasil e fizeram remanejamento de turmas,

a escola também realizou... a gente conseguiu adaptar também o laboratório de aprendizagem para trabalhar com jogos envolvendo também essas habilidades. Nós também fizemos o remanejamento de alunos. Era assim, partia de uma adoção de

alunos, se eu tivesse um aluno de terceiro ano que ele não lesse ainda, que ele tivesse nível de primeiro ano a gente fazia um acordo com o professor do primeiro ano para ele receber esse aluno durante alguns meses, alfabetizar o aluno e depois devolver para a sala dele, então a gente tinha essa adoção de alunos, que a gente fazia temporariamente. (Cátia)

A única gerente que colocou seu papel de gestora apenas no momento de cobrança foi Márcia.

Partindo para a prática pedagógica, quando a coordenadora não conseguia aí ela passava pra mim, aí era minha vez de, com um professor, com as pessoas de apoio da secretaria mesmo, passava, olha isso aqui e professor tal não devolveu isso, marcava tempo de entregar determinado diário, notas do semestre, olha aqui agora é com você, aí era minha obrigação de tá ligando para professor, tá chamando atenção do professor, -olha nosso prazo venceu! Nós temos data para tudo, aí geralmente quando ela não conseguia, porque não tinha essa facilidade, sabe como é professor, aí a direção tinha que entrar. Numa cobrança mais séria. (Márcia)

O seu trabalho nesta busca por melhores resultados no Ideb está em cobrar quando a coordenação já não consegue realizar ou fazer com que determinado professor cumpra seus prazos. Dentre todos os entrevistados foi a única que estabeleceu uma distância maior em relação ao pedagógico, apenas se fazendo presente quando o apoio pedagógico não fosse suficiente para resolver.

Em função da própria sistemática de escolha dos gerentes, estes também são cobrados por melhorarem os índices de suas regionais.

Existe uma preocupação do estado, grande. Até a superintendência de políticas mesmo está voltado para Prova Brasil, então todas as reuniões que a gente vai, só menciona os índices, os índices, os índices... e a gente sabe que não precisa só melhorar esses índices. Então, a política do estado está muito voltada para melhorar esses índices e a gente sabe que não é só isso, tem que trabalhar também a parte humana do aluno, é importante melhorar os índices? É, claro! Isso é medido internacionalmente, eu vejo que está muito voltado, todos os programas que a gente desenvolve junto com a secretaria é visando aumentar o Ideb. (MARCOS)

Outra questão que apareceu com destaque nas falas dos gerentes entrevistados, diz respeito a cobrança recebida pelos gerentes. Em muitas situações eles mencionaram a existência de um grupo do aplicativo whatsapp, em que as mensagens de bom dia do poder executivo da educação vinham acompanhadas por cobranças em relação a melhoria dos resultados, sobretudo nos períodos que antecedem a Prova (nesse caso a Prova Brasil).

Desde que a gente assumiu que ficou bem claro no discurso que o governador tinha escolhido os gestores pelos melhores idebs e se eles fizeram em um micro espaço, eles teriam a chance agora de fazer agora no espaço macro. Então isso ficou bem



claro e somos cobrados sim. A gente espera que tenha melhorado, mas também somos conscientes que o resultado, os índices não melhoram em um ano, isso é a realidade. Já deixamos claro para eles, mas não sei como é que eles vão reagir. Estamos esperando agora publicação do resultado do ideb, de um bom ideb, não! Isso é uma coisa que a gente consegue a longo prazo, mas nós somos cobrados sim. (MARCOS)

Os Gerentes são chamados a conduzir suas regionais na melhoria dos resultados, principalmente no que diz respeito ao Ideb.

#### **5.4 Efeitos na prática de uma gestão democrática**

A questão do gerencialismo é central neste trabalho, mas como pode ser observado nas falas dos próprios gerentes, eles falam pouco de si como gerentes, em alguns enunciados aparece o diretor, ora o gestor, mas nunca o gerente. A gestão democrática por outro lado enquanto determinação legal aparece em todas elas, seja para criticar, seja para defender. Há no emaranhado dos discursos uma subjetivação desses profissionais, no sentido de aderirem sem resistências às estratégias gerencialistas adotadas pelo atual governo do estado.

Visibilidades de como produzir o gestor democrático e de como cada um vai se produzindo gestor democrático. Ser gestor democrático implica a aprendizagem da conduta de polícia de cada um. Uma conduta que pretende levar todos a se reconhecerem responsáveis pelo planeta, pela escola, pelos destinos da sociedade. Vigiar, punir, monitorar e controlar continuamente a si aos outros. (CERVI, 2010, p. 221)

Para Cervi, a gestão democrática é um dispositivo para o governo dos vivos. Nela, requer-se a participação de cada um. Na sociedade do controle mecanismos cada vez mais democráticos estão carregados de controle, produzindo uma falsa sensação de liberdade e de uma autonomia, quando na verdade, o que existe é um poder de decisão totalmente limitado e condições para obter resultados satisfatórios bastante limitadas.

O gestor tem que ser democrático, não só no nome, mas nas suas ações. Ele tem que saber planejar as suas ações, porque um gestor que não planeja, que não se organiza ele não tem perfil pra ser gestor, não é? Tem que ser democrático, tem que saber trabalhar com a comunidade, tem que ser extrovertido, um gestor introvertido naturalmente vai ter dificuldade de se relacionar com os outros de trazer a comunidade pra junto dele, então ele tem que ter essas características, né? E também tem que gostar do que faz, logicamente, e também tem que gostar de estudar. (ADRIANA)

O perfil do gerente, para Adriana, parece de um super profissional, atento a tudo e a todos, focado no Ideb. Para Márcia o exercício do ser gestor está associado a ter ética, ao amor, uma perspectiva de atuação muito comumente encontrada em falas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

A ética é muito importante, porque as vezes eu já percebi que tem gestores que acham que umas das características é ele ser rigoroso, é ele pegar pesado, tanto faz com aluno, tanto faz com funcionário e eu não vejo por aí, eu não vejo essa prática. Eu acho que tem que ter ética, tem que ter compreensão, deve ter amor acima de tudo, eu acho que esse é o caminho. (Marcia)

Três Gerentes, Catia, Zilda e Márcia, se colocam a favor da eleição para diretores, mas com algumas ressalvas. Vale destacar que as mesmas são da rede municipal e assumiram a gestão da escola que as promoveram para a Gerência por meio de indicação política, inclusive assumindo essa condição de forma naturalizada, como podemos observar nas palavras de Zilda: “a gestão democrática no meu caso não teve, foi indicação política, esses anos todo que eu participei foi indicação política” (ZILDA).

Para Cátia a comunidade nem sempre sabe escolher o diretor, falta nível técnico para avaliar quem seria um bom gestor,

Mas eu acho, para sugerir mesmo ao próprio sistema, é de que é muito interessante a escolha democrática dos diretores. Mas eu acho que ela estivesse associada a uma seleção técnica também, porque tem muita gente boa dentro das escolas, a comunidade soube escolher em grande parte das escolas, mas nem sempre a comunidade sabe decidir bem o diretor e avaliar o seu perfil para estar na direção de uma escola. Para se avaliar o perfil de quem está lá também, eu sei que tem gente que é muito apoiado pela comunidade, apoiado pelos alunos. Mas assim, é a gente não sabe quais critérios eles utilizam para escolher, então as vezes ele acerta, em grande parte acerta, só que não acerta cem por cento. (CATIA)

Curiosamente nos reportamos às escolhas feitas pelos dirigentes municipais, visto que quase 80% dos municípios alagoanos nomeiam seus gestores por indicação política. Teriam esses também critérios técnicos para definir quem é um bom gestor, ou apenas se baseiam nos critérios de quem foi aliado nas eleições?

A questão da eleição democrática é importante, mas em determinadas situações. A gente fica, eu não acredito... deixa eu ver, eu não acredito completamente que seja um dos pontos bons, porque o que é que existe... eu tive escola que não tinha candidato a gestores, quem foi entrar não vai ter compromisso nenhum com essa escola e o município tem o porém, você vai estar lá, você é indicada, mas se não der certo você sai. E o estado é mais amarrado. (ZILDA)

“Dar certo” do ponto de vista de quem? Da comunidade a quem o gestor atende ou aos interesses da gestão municipal? Vemos arraigado neste discurso alguém que por tantas vezes foi vítima de mudança de sala de aula, coordenação e direção por interferência da política local e que naturaliza como sendo de fato a melhor escolha para ocupar o cargo de gestor. Não problematiza se, quando estava na gestão, por exemplo, desenvolveu um bom trabalho e que foi interrompido por mudança de prefeito, apenas acredita e defende que essa seja uma boa alternativa para tirar do cargo assim que se percebe que não atende aos anseios da gestão municipal e/ou estadual.

Já para Márcia, o grande problema está na falta de professores/ coordenadores que queiram se gestores, assim como no município a que ela é vinculada, a rede estadual também tem o mesmo problema, inclusive em proporções maiores já que na grande maioria das escolas o número de professores efetivos é muito pequeno e portanto, as vezes não tem nem opção de candidatos para ocupar o cargo.

não é todo mundo hoje que quer ser gestor, não é todo mundo que quer. Eu vejo isso aqui mesmo na Gere, que agora houve eleição, agora em setembro, e nós temos escolas que ainda estão sem gestor, porque não teve quem quisesse e alguns já foram para uma segunda chamada. Foi assim um absurdo, graças a deus na segunda chamada muitos aceitaram e principalmente depois da história da gratificação de gestor, mas nós temos ainda uma escola que não tem gestor. (Márcia)

Sobressai um certo entendimento de que seria bom o fato de os políticos poderem tirar a qualquer momento o gestor da escola, diante do risco de a comunidade escolher um mau gestor. Mas esse mau gestor seria a partir de que ponto de vista? Isso não é problematizado. Mas fica evidente que o bom gestor deveria ter um perfil principalmente técnico que priorizasse as metas do Ideb.

Quando perguntada sobre como é possível conciliar a gestão democrática com as imposições de Prova Brasil e Ideb, Márcia foi enfática ao discorrer sobre ter gestão democrática nas escolas: “Tem! Agora não fazem eu não sei o porquê não fazem. [...] A escola segue a prova” (MARCIA). Nessa mistura de sentidos do que é ser um gestor democrático, Zilda coloca uma situação que aconteceu no dia da entrevista:

Hoje nós estamos com o problema seríssimo, hoje é paralização nacional. Você imagine, você fazer com que a sua equipe permaneça na escola. Nós temos escolas que estão funcionando normalmente e temos escolas que fecharam as portas. É a segurança, é a credibilidade que o gestor, ele tem que passar para a sua equipe e tem gestor que ele não é gestor, é diretor, ele só impõe, ele não sabe articular os problemas que acontecem na escola e assim, é a questão dos salários agora dos

professores. É complicado, é um dos pontos mais... porque verbas tá tendo muita nas escolas, apoio financeiro eles estão tendo. (ZILDA)

Zilda diferencia gestor do diretor. Para ela, o diretor seria como o chefe intransigente que não consegue negociar com seu funcionário, neste caso o gestor seria aquele que conseguisse mobilizar os professores e funcionários a não aderir a paralização nacional da educação, em prol de um objetivo imediato comum, ter aula e pensar a qualidade da educação ofertada aos alunos da sua escola. O gestor é aquele que consegue conduzir...

### 5.5 O bom pastor e o bom gestor

Para Foucault (2008) não se governa um território, ou uma instituição, o que se governa são sempre os homens em sua individualidade ou em conjunto, o que se governa é o rebanho. O poder pastoral ele não se encerrou, ele foi deslocado, desmembrado e sobrevive.

Conceitos universais constituem o projeto da boa gestão e do bom gestor, tais como: autonomia, liberdade, democracia, participação. Universais que investem na crença de que a escola irá ‘curar’ desde a mais discreta indisciplina infantil até os problemas mais graves de política educacional, transformando a escola no melhor lugar para “todos”. As práticas discursivas afinadas com a sociedade do controle se multiplicam, buscam conformismo moderado e acomodação através da busca pelo consenso, convocando à participação e responsabilizando cada um por si, pelo outro, pelo planeta[...]. (CERVI, 2010, p. 222)

Considerando a ideia de que o gestor é aquele que governa a escola, este por sua vez pensado através do poder pastoral, podemos dizer que em muitas situações os gestores se colocaram nessa figura do pastor, a figura do gestor associada à visão de alguém que conduz, que deve a todo custo conduzir. Conduzir professores, conduzir alunos, conduzir funcionários, conduzir para alcançar a qualidade. Conduzir como um líder.

Eu acredito que primeiro ele precisa entender que ele tem que dar exemplo dentro da escola. Se ele souber dar exemplo em relação ao cumprimento de horários, cumprimento de ações, em relação às falas que ele também exerce, que ele cumpra, que o diretor seja visto como alguém que é transparente dentro da instituição, como alguém que dá exemplo, como alguém que cobra, mas que coloca em prática e ele precisa também saber liderar. (ZILDA)

O gestor deve, a partir do seu exemplo e de sua liderança, motivar os professores e funcionários para seguir determinado comportamento e essa liderança deve surgir de uma conduta exemplar do gerente. A liderança foi um dos aspectos mais citados como uma

qualidade essencial para desenvolver o trabalho de gestão. O próprio termo direção mencionado pela entrevista à cima remete a ideia de alguém que dirige, portanto, que conduz.

Nos enunciados o gestor deve ser:

Ser um líder nato, ter nascido um líder. Ele tem que ter experiência de vida, de trabalho, de vivência dentro da escola, e ele tem que ter uma determinação e eu ainda digo, tem que ter sonhos, porque sem sonhos, porque sem sonhar você não chega a lugar nenhum, eu digo isso sempre aos meus alunos, sonhe, sonhe bem muito, sonhe bem alto, para você conseguir chegar a algum lugar, porque se você não tem sonhos para onde vai? Eu acho que o bom gestor teria que ter essas quatro qualidades que eu mencionei. (MARCIA)

Para Foucault (2008) a condução da conduta foi se aperfeiçoando para uma direção de consciência, uma direção das almas. Assim, não é apenas necessário que os professores cumpram o projeto de educação do gestor, mas que estes acreditem com todo o seu ser. Para a gerente Zilda, o gestor “[...] precisa saber cativar as pessoas. De repente é um desejo dele realizar aquela ação, realizar aquele projeto, mas ele precisa saber que aquelas pessoas que estão lá também desejem aquilo, então é muito importante saber dar exemplo e saber liderar”. Sobre o que o gestor precisaria para atuar bem na atualidade, Zilda acrescenta que: “ele tem que ter principalmente credibilidade nas suas ações, passar confiança para a sua equipe, ouvir. Que isso aí é um dos mecanismos principais, é você saber ouvir o outro, é saber ouvir e ter amor ao que faz” (ZILDA).

A condução das condutas e a responsabilização dos docentes pelos resultados. Na fala da gestora, esse seria um elogio aos professores por esta escola ter bom desempenho, entretanto, se a escola estivesse com baixos índices seria também de responsabilidade dos docentes,

Os professores precisam pensar que esse resultado depende deles. Então precisam ser co-responsáveis, dentro do processo. Quando a gente mencionava o Ideb da escola eu sempre colocava isso de que “essa escola aqui tem o melhor resultado por vocês, é uma atribuição de vocês, então se o resultado não for bom, são vocês que vão carregar este peso, então a gente precisa carregar o peso de um resultado bom para que todo mundo aqui se sinta orgulhoso disso, se sinta participante. Até porque, se o professor do quarto ano, do quinto ano, no caso, que era a turma avaliada, se ele fez um bom trabalho nas habilidades, mas quem estava lá no primeiro ano alfabetizou, então foi uma sequência de um trabalho, não é só um ou outro que é responsável, todos são responsáveis. Quem colaborou com as habilidades, quem colaborou para alfabetizar aquele aluno, quem colaborou para que ele não desistisse, então é um conjunto que se a escola deixar tudo isso bem esclarecido todo mundo se sente ali importante, se sinta orgulhoso também dos resultados. (Cátia)

Assim como para o pastor o objetivo principal deve ser alcançar a salvação de cada uma de suas ovelhas, para o gestor o objetivo da escola deve ser o de alcançar a melhoria da qualidade, dentro dos padrões do Ideb e para isso não basta acompanhar individualmente o desempenho dos sujeitos, mas convencê-los que esse projeto é bom para todos e todos são responsáveis diretos pelos seus resultados, pautados pelo Ideb. Como afirma a entrevistada Cátia: “eu acho que a gente pode dizer que um diretor é bom se a escola estiver ofertando um ensino de qualidade, aí ele é bom” (Cátia). A qualidade já está naturalizada em termos de Ideb.

O gestor teria que ter esta preocupação, em melhorar a qualidade da educação, em melhorar o desempenho dos alunos, de fazer com que os seus alunos mudem a concepção de escola, do que é o ENEM, do que é o vestibular, porque é que eu preciso fazer faculdade, se eu não gosto, ou não quero estudar. São essas coisas que fazem com que o aluno perceba que mesmo cansado de estudar, ele precisa continuar estudando. (Joaquim)

Direção de consciência colocada como de responsabilidade do gestor, de fazer com que os professores agarrem esse projeto de melhoria da qualidade da educação seguindo os parâmetros do Ideb, mas também de fazer com que alunos sejam capturados por estes discursos, eles também precisam aceitar, mas mais do que isso, precisam tomar consciência de que este é o melhor caminho.

O professor, ele tem que realmente aceitar aquele compromisso, tem uns ainda que você tem que tá mais no pé, que você tem que tá mais conversando, tem que estimular ele a trabalhar, a responsabilidade, que é muito grande, interno é mais isso. E também a escola toda, a equipe toda da escola do porteiro até a direção da escola, tem que todo mundo vestir a camisa. (ZILDA)

Para Cervi (2010) o diretor era a pessoa da torre, era com quem se podia dizer algo, contradizer, resistir, mas o gestor, dentro desses parâmetros da nova gerência neoliberal, obedece a fluxos formados por redes. “Nele somam-se a vigilância com outras tarefas. Gestão, gestor, renuncia a si, obediência, resignação inteira de si para ser governado por um superior, seja ele Deus, o Estado, a Lei, o PPP, a avaliação, o colega, ele mesmo. Ser governado, governar e sentir-se governado todo o tempo” (CERVI, 2010, 224).

Eles estão voltados muito para isso. Chegou momento da gente estar de manhã com o secretário: lembrando que, vejam que a Prova Brasil, aquilo ali já fazia com que a gente ficasse angustiada e dissesse: meu Deus! A gente tem que mostrar um bom trabalho, passar para os nossos gestores das nossas escolas para que tenha um ideb bom. Enfim, eles estão muito preocupados com isso mesmo. Agora não porque já

aconteceu, não saiu ainda, mas assim antes de acontecer a Prova, nós éramos cobrados demais. Já acorda com o secretário lembrando que o ideb é um instrumento de avaliação, onde vai medir os trabalhos que vocês estão desenvolvendo nas suas gerências, que não deixa de ser uma forma de cobrança. (ZILDA)

Os gerentes têm por obrigação conduzir aqueles que estão na sua jurisdição, já que ocupam o cargo de gerente justamente por entenderem que tiveram êxito em suas experiências de conduzir enquanto foram gestores nas escolas, mas por outro lado, os gerentes também são conduzidos por uma instancia superior que a todo tempo cobra pela melhoria do resultado de suas gerências.

### 5.6 O que é ser gestor...

Ao final de cada entrevista foi pedido que os gerentes definissem em uma frase o que é ser gestor.

Quadro – 5 O que é ser Gestor?

1 - Cátia	Ser gestor é... tem que ser um grande líder, que busca qualidade dentro da escola, que busca qualidade da educação, ser uma pessoa que dá exemplo e que além de dá o exemplo ele também coloca em prática.
2 – Zilda	É você contribuir de forma participativa para alcançarmos uma aprendizagem de boa qualidade.
3 - Adriana	Só vem na minha cabeça: guerreiro e democrático, só essas duas palavras.
4 – Marcos	É muita coisa para uma frase... mas ser gestor é... eu acredito que é lutar para o bem comum.
5 - Joaquim	É eu fazer hoje o que o ontem pensava em fazer, porque ontem tinha sonhos de fazer e hoje eu tenho a oportunidade de colocar em prática.

6 - Claudia	Ser gestor é você planejar e executar ações no âmbito bem maior que o pessoal, você não planeja só para você, você planeja para todos, complexo.
7 - Márcia	É, apesar de tudo, é muito gratificante, é muito gratificante. A responsabilidade é maior, não é que você se sinta a tantã da história, mas você sente que você tá sendo útil a muita gente, principalmente à educação e que muitas experiências você adquiriu, muitas, muitas. Eu posso até não saber citar, mas a gente sabe que adquire experiência sim.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

### 5.7 Discursos desviantes

Embora alguns discursos estejam sendo produzidos e reforçados de forma a se tornarem dominantes, sobretudo, no discurso oficial do governo, esse fato não impede que outros discursos e outras verdades também sejam produzida e reproduzidas. Estas falas foram consideradas desviantes por não representarem a maioria, vale ressaltar que em algumas situações esses professores foram provocados a partir de suas respostas.

Sobre o ranqueamento das escolas a partir do ideb:

É difícil poder dizer que a culpa é de alguém. Dizer: olha o diretor não trabalha bem, o coordenador não trabalha bem. Seria até infantil dizer que é por causa disso [...]. O pai do aluno, ele entra no google e ele já vê logo se ele quiser olhar o Ideb. Aí já sai aquela mensagem no site: “veja se seu filhos está numa escola pública de qualidade!” e aí de repente por algum problema o pai se depara com essa informação, que o filho não está estudando numa escola de qualidade. Então, de repente, não quer dizer que o trabalho não seja um trabalho bom. Eu conheço muitas escolas com trabalhos bons, mas que não conseguiram um Ideb bom. Eu não vou poder avaliar agora quais são os problemas, mas eu suponho que sejam esses. Mas eu acredito que precisa haver sim, precisa haver, para ter esse incentivo e se a comunidade é uma comunidade que tem vários problemas, o diretor tem que ter esse desafio e entender que é um desafio dele e da comunidade, trabalhar com isso e tentar buscar ações para tentar melhorar o seu resultado. (Catia)

É complicado porque vai depender também da clientela onde a escola está inserida, a unidade escolar, no sentido de que? [...] eu acho que dá uma certa desmotivação para os outros, para quem fica abaixo. O que aconteceu, quando o ideb saiu? Foi feita uma reunião. Teve escolas que não chegaram a atingir o ideb, a meta, mas aumentou um pouco, isso não quer dizer que não fez um bom trabalho. Fez, mas de uma certa forma gerou até um certo desconforto para mim. Eu via as minhas colegas



de trabalho ficando angustiadas, porque poxa, você trabalhar tanto, entendeu? É um pouco complicado eu acho. (ZILDA)

Não é muito legal não, porque como eu disse das outras vezes, muitas vezes a escola não teve um bom ideb mas isso não significa que ela é a pior. Muitas vezes a escola tem um bom ideb mas assim, não significa também que ela é a melhor mas assim de ranquear eu não concordo muito não, porque a escola as vezes está fazendo um excelente trabalho lá, mas não conseguiu o ideb, mas ela fez um excelente trabalho ela avaliou, fez um bom trabalho. (ADRIANA)

Esses gestores já convivem com os efeitos colaterais das políticas avaliativas. Sabem que há falhas no sistema padronizado de avaliação.

Sobre a uniformidade da Prova Brasil, um modelo que não atende as várias especificidades de um país vasto como Brasil, Catia e Zilda se posicionaram da seguinte forma:

Tem fatores que atrapalham infelizmente, tem escolas que estão inseridas em regiões mais complicadas, em uma comunidade que precisa se ausentar para trabalhar, crianças que ajudam os pais, não frequentam bem a escola. Tem escolas que tem problemas também de recursos, apesar de que eu acho que isso não é o maior problema, a escola em que eu trabalhava a gente também não tinha esses recursos todos não, mas não dá pra dizer que uma escola não ter bom resultado e que a culpa é exatamente do diretor ou da equipe, tem alguns fatores que precisam ser levar em consideração também. (CATIA)

Porque a Prova Brasil, ela é um modelo único para todo o país, mas as realidades dos estados são muito diferentes. Eu acho que isso também prejudica um pouco o resultado dos dois (a entrevistada se referia a Prova Brasil e ao Ideb) para a medição desse índice, porque nós temos, em Alagoas, clientela que filhos de mãe solteiras, eu sei que existe em todos os locais, mas o quantitativo é bem maior, crianças mesmo precisando de suporte familiar, os pais jogam os filhos nas escolas, passam 3, 4 anos na mesma série, no mesmo ano. Eu acho que isso tinha que rever mais um pouco. (ZILDA)

A respeito do critério de seleção do Gerente regional de educação baseado no desempenho no Ideb, apenas Adriana problematizou em sua fala:

É interessante sim que... veja, agora eu acho assim, que a escolha não deveria ser só apenas o IDEB, porque como eu disse, muitas vezes a escola faz um excelente trabalho, mas ela não conseguiu o IDEB porque teve outros fatores que interferiram. Às vezes a greve, essa greve mesmo que acontece e tudo, né? Aumenta o índice de evasão da escola, aumenta o índice de reprovação da escola, que tudo isso interfere no IDEB. Então, muitas vezes o gestor está ali fazendo um excelente trabalho, né? Trabalha com a comunidade, trabalha com seus professores, com os alunos, faz um excelente trabalho, mas não alcançou um bom IDEB então o IDEB não necessariamente poderia ser o foco, mas assim, visse o IDEB. Tudo bem o IDEB, mas também visse nas escolas as experiências de gestão escolar e procurar pesquisar nas próprias escolas quais os gestores que estão fazendo este trabalho e com êxito

realmente para ser indicação, eu acho que indicação... Eu acho que a indicação não deveria ser só a questão do IDEB, mas também uma pesquisa mais aprofundada dos gestores que estão fazendo um excelente trabalho nas gerências regionais porque aí evitaria até esse negócio de vir de outros municípios das secretarias, né? Porque tem gestores que fazem trabalhos maravilhosos, mas o IDEB... não conseguem, porque tem outros fatores que impedem. A gente vê trabalhos maravilhosos aí entendeu? (ADRIANA)

Para Adriana às vezes, bons profissionais, por motivos externos, não conseguem alcançar a boa média. Isso, contudo, não quer dizer que seja um trabalho ruim. Por terem atuado direto com as realidades educacionais como gestores de escolas, há uma clareza dos limites das avaliações baseadas no Ideb. As vozes dissonantes tentam relativizar o papel do Ideb como critério e indicador de qualidade, mas sem conseguir estabelecer rupturas significativas com o modelo dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os anos 90, os Estados brasileiros têm sido convocados a adotar modelos de gestão da educação baseados nos padrões da nova gerência neoliberal. A reforma do Estado perpassa pela reforma da administração pública e impele para as escolas novas formas de organização e administração do trabalho pedagógico.

A institucionalização das avaliações em larga escala no país tornou-se uma das políticas mais potentes no Brasil. Sustentada nas forças governamentais e com foco na melhoria da qualidade do ensino, passa por um processo de consolidação de suas estruturas, de maneira que cada vez mais, mais sujeitos e mais instituições passam pelo crivo das avaliações.

Os Gerentes Educacionais Regionais em Alagoas, são produto dessa nova política gerencial, no contexto de uma governamentalidade neoliberal, inserida no Estado pelo atual governo do PMDB. Os gerentes, escolhidos a partir de sua atuação positiva quanto aos índices do Ideb, são convocados para liderar o processo de melhoria do ensino nas regiões onde atuam. São pastores, líderes meritocráticos, que devem conduzir o seu rebanho de gestores, professores e estudantes no caminho das orientações do Ideb. O papel discursivo dos gerentes é a condução das condutas e discursos dos gestores escolares, um alinhamento ideológico à gerência neoliberal.

Nesta pesquisa procuramos compreender qual a visão dos gestores educacionais sobre o impacto das avaliações em larga escala e do Ideb sobre sua prática cotidiana. Nenhum dos gestores se mostrou alheio a esses imperativos. Todos, sem exceção, afirmaram que concordam e acreditam ser necessário a existência de avaliações em larga escala e de indicadores como balizadores do que acontece na escola.

Mesmo que alguns apontem falhas na sistemática da avaliação e no ranqueamento promovido a partir delas, nenhum dos gerentes foi diretamente contra a existência desses mecanismos de controle. Estas políticas têm influenciado os discursos dos gerentes, que atribuíram legitimidade às políticas de avaliação e assumiram a responsabilidade pelos resultados alcançados no Ideb, a partir de um trabalho desenvolvido coletivamente em suas escolas, como apontaram na entrevista, com a aplicação de simulados, promoção da formação de professores, com vistas a preparação para trabalhar com as questões da prova, acompanhamento e cobrança do trabalho docente, reforço das atividades na área de Língua Portuguesa e Matemática, tanto na execução de projetos, quanto na implantação de

laboratórios de aprendizagem. As tecnologias de governamento foram adotadas na gestão do trabalho e também no desempenho dos sujeitos envolvidos.

Como foco no aumento dos resultados estes gestores foram premiados porque pelo critério da meritocracia atingiram as metas estabelecidas e ultrapassaram a maioria das escolas do estado. Assim, o Ideb tem funcionado como regulador das políticas estaduais, ao delimitar as escolhas dos gerentes a partir do Ideb alcançado enquanto gestor escolar, produzindo não apenas o tipo de governo das condutas, como também produzindo regimes de verdades, que almejam o autogoverno dos sujeitos e o governo da conduta dos outros.

No entanto, esse modelo de contratação de gerentes, que já foram gestores escolares com bons índices no Ideb, apresenta pontos ambíguos e mesmo falhos. Um deles é justamente o fato de terem atuado no chão da escola. Muitos deles carregam a compreensão de que o Ideb não tem sido uma avaliação justa, que não mede a avaliação qualitativa de forma justa das escolas, mesmo assim carregam a responsabilidade de aumentar os índices em suas gerências.

E mais, por terem atuado em escolas pequenas, onde é mais fácil manter o controle direto para alcançar um índice favorável no Ideb, com acompanhamento quase individualizado, de cada ovelha do seu rebanho, os gerentes regionais não percebem a dimensão do problema ao serem chamados a atuar numa gerência regional, ao saírem do âmbito municipal, ou de uma escola estadual, mas com poucas turmas do Ensino Fundamental e precisar responder por um número significativo de escolas que são majoritariamente de Ensino Médio. Esse fato pareceu, de fato, insignificante para a maioria dos gestores.

Outro problema é o período de apenas dois anos de gestão na gerência regional. Para um trabalho de tamanha envergadura, em um estado com atraso histórico na educação, esse período é insuficiente para que qualquer ação seja consolidada. Considerando que em educação tudo é processual e leva tempo até ser instituído, formalizado, em dois anos não é possível enxergar resultados concretos de sua performance. Sua atuação como gestor/pastor ficará sempre limitada, relegada ao plano burocrático e discursivo. Inclusive ao término deste trabalho, novos gerentes já haviam sido escolhidos baseados no resultado do último IDEB. Alguns dos gerentes entrevistados assumiram funções na própria SEDUC, ou nas Secretarias Municipais de Educação, assumindo funções voltadas para o acompanhamento do IDEB.

Em terceiro, o mérito da contratação do gerente regional baseado no desempenho positivo no Ideb, camufla uma prática ainda muito comum no Estado de Alagoas, que é a do clientelismo, que ocorre via nomeação de gestores por apadrinhamento político, de maneira que se a gestão municipal não muda um mesmo diretor/ gestor pode se perpetuar por anos no

poder. Muitos gestores educacionais, principalmente da rede municipal de ensino, assumiram o cargo via indicação política, antes de virarem gerentes regionais. Essa prática mina a construção de um modelo democrático de gestão e a própria credibilidade do gerente regional e a sua capacidade de ser um gestor/pastor/líder do processo. Toda tentativa de “modernizar” a gestão educacional do Estado não avançará diante dessa prática conservadora e autoritária e pouco questionada pelos gerentes regionais.

Em quarto, por não ser um modelo de contratação de gerentes regionais com tantas lacunas, deixa o modelo de gerência baseado nas avaliações quantitativas do Ideb intactos, ou seja, reforça a culpabilização e a autoresponsabilização dos sujeitos das comunidades escolares, baseado na punição e premiação. O governo assume o discurso que qualquer um pode chegar à gerência, desde que chegue pelo mérito, por outro lado aquelas escolas que possuem os seus problemas peculiares, seja de violência, localidade, carência de professor, comunidade pouco participativa, ou qualquer que seja o motivo, esta nunca receberá essa forma de bonificação, já que não importa o processo, o quanto a escola melhorou ou avançou, o que vale é o resultado. Há uma transferência das responsabilidades da própria rede estadual, para os sujeitos que estão na escola, afinal não é falta de recurso, ou inoperância governamental, não passa de um problema de gestão.

A tendência atual de focalizar as questões educacionais baseadas quase que exclusivamente na mensuração e comparação dos resultados, a *accountability*, como prestação de contas, tem mobilizado a atuação do gestor para responder a estes imperativos, no entanto as falhas de sua contratação não correspondem aos anseios mais democráticos, mais transparentes e com equidade que espera para a educação. Há a necessidade de se retomar a discussão sobre o que se anseia da educação, qual os seus fins, pelos sujeitos envolvidos processo escolar, professores, gestores, estudantes e a comunidade como um todo.

A avaliação em larga escala e o Ideb são ferramentas imprescindíveis para a consolidação de modelos gerenciais conservadores e autoritários, que se baseiam na quantidade e na meritocracia. Os históricos problemas da educação brasileira, resultado de políticas equivocadas, implementadas por forças administrativas conservadoras, de caráter antidemocrático e reducionista, não passam, do ponto de vista gerencialista, de problemas técnicos de gestão, o que só podem ser resolvidos com um bom modelo gerencial.

Desta forma, o modelo gerencialista de educação, com seus índices e seus rankings, tem sido defendido nas políticas estaduais e imposto para as escolas, num alinhamento de divulgação de resultados, premiação, interlocução com o financiamento de maneira que quase não sobra espaço para modelos alternativos de gestão, onde haja mais espaços de participação

social, que se escute quais os anseios da comunidade e permita a discussão de novos parâmetros de qualidade da educação pública alternativos ao modelo do Ideb, ao invés de prevalecer a busca incansável e inatingível da qualidade quantitativa, numa tentativa de comparar o país a países mais desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Carta de princípios da educação**: construindo a escola cidadã. Maceió, 2000.

ALAGOAS. **Lei delegada nº47, 10 de agosto de 2015**. Institui o Modelo de Gestão da Administração Pública Estadual do Poder Executivo, e dá outras providencias.

**Diário Oficial de Alagoas**, Maceió, nº 179, 24 set. 1999.

ABBUD, Claudia Falavigna. **O que há de Melhor na gestão de pessoas? Mídia escrita e educação corporativa**. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-Avaliador:comparativismo internacional e teoriada modernização revisitada. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. **Propostas para o desenvolvimento de um turismo sustentável em Alagoas/Alagoas**. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. – Maceió: SEPLAG, 2015.

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. In.: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun. 2014

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. In.: **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

ANADON, Simone Barreto. **Prova Brasil uma Estratégia de Governamentalidade**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2012.

AQUINO, Julio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais: a centralidade da problematização da liberdade. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs), **Foucault: Filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ARAUJO, J. J.; HYPOLITO, A. M.; OTTE, J. Gerencialismo e controle na rede federal de educação profissional. In: **SIMPÓSIO ANPAE**, 2011. Anais... São Paulo: Biblioteca Anpae – Série Cadernos, n.11, 2011. 1 CD.

BALL, Stephen J. **PROFISSIONALISMO, GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE**. In.:**Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/447/452>> Acesso em Julho de 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. O que o Idebnão conta? Considerações iniciais. In: BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o Idebnão conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica**, Juiz de Fora: Editora UFRJ, 2013.

BONOMINO Aécia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. In.: **Cad. Pesquisa**. no.108 São Paulo Nov. 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Decreto no 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matemática: Orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil – 4ª/5º anos Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, 50(4), 1999.

BRITO JR, Álvaro Francisco; FERES JR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. In: **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. In.: **Filosofia Unisinos**, 11(1):33-43, jan/abr 2010.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault. In.: **Natureza Humana** 10(2): 89-114, jul.-dez. 2008. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v10n2/v10n2a04.pdf>> <Acesso em: 15 de março de 2017>



CARVALHO, R.. A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO DISCURSO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estudos de Sociologia*, Maceió, 2, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/69/54>>. Acesso em: 09 Mai. 2017.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **A descentralização como componente da gestão educacional**. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/08.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/08.pdf) Acesso em < 14 de Julho de 2016>

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Michel Foucault**: um percurso pelos seu temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de Castro. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. In.: **Perspectiva**. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100014>> Acesso em < 12 de Junho de 2016>

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andréa Baptista de. **OS EFEITOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.**

CERQUEIRA, Ingrid;MOURA, Jordana de; CUNHA, Julia GleidsBaina. A Prova Brasil e seus efeitos na profissão dos docentes das escolas públicas Marte e Vênus. In:BARBACOV, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o Ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica**, Juiz de Fora: Editora UFRJ, 2013.

CERVI, Gicele Maria. **Política de Gestão Escolar na Sociedade do Controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013

CERVI, Gicele Maria. **Política de Gestão Escolar na Sociedade do Controle**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC – SP, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. As novas práticas de governo na escola: o corpo e a sexualidade entre o centro e a margem. In.: BRANCO; Guilherme Castelo, VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. In.:**RBPAAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007**. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>>. acesso em novembro de 2016.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, Controle e Intensificação: Câmeras, Novo Gerencialismo e Práticas de

Governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

DIAS, João Batista da Cruz. **O discurso da avaliação como exercício de poder: um estudo de caso em escolas da região metropolitana de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.

DINIZ, Ariosvado; RAMALHO, Luzina. Quando o poder sobre as almas vira força sobre os corpos. In.: VACCARO, Salvo; AVELINO, Nildo. **Governamentalidade: Segurança**. São Paulo: Intermeios, Brasília: Capes, 2014.

DRABACH, Neila P.; MOUSQUER, Maria E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza. Leituras sobre a gestão democrática e o gerencialismo na/da educação no Brasil. In.: **Revista pedagógica** | v.16, n.33, jul./dez. 2014.

DUARTE, André. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado Moderno. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: Filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

EWALD, François; FONTANA, Alessandro. Notas. In.: FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FARIAS, Carlos Aurélio Pimenta; FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As políticas dos sistemas de avaliação da Educação Básica. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M.; 16 MARQUES, E. (orgs) **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro : FIOCRUZ, 2007, P. 327- 367.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012.

FONSCECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In.: **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978 – 1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5ª. ed - São Paulo, Cortez, 2001
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; VOSS, Dulce Mari Silva. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. In.: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde com o Neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1999.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo vol. 4 n. 11 p. 11 - 25 nov. 2007
- GOMES, Claudia Campos Cavalcante. **A gestão democrática da educação em Alagoas: metamorfoses no campo da cultura organizacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, 2013.
- GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **A Qualidade Social da Educação Básica no Discurso do Ministério da Educação: consenso e diversidade de significados**. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, faculdade de Educação, 2010).
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecilia Lorea. Modos de Gestão e políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em Larga escala: Questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- INEP. **Saeb 2001 Novas Perspectivas**. Brasília, abril de 2002. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo\\_Novas\\_Perspectivas2001.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf)> Acesso em julho de 2016
- IMBERNÓM, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação – consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. In.: RBPAAE – v.26, n.3, p. 585-602, set./dez. 2010. Disponível em <<file:///C:/Users/Philco/Downloads/19800-71789-1-PB.pdf>> Acesso em 02 de junho de 2017.

NUNES, Carla Conceição Souza. Administração e Gestão na escola: para além de uma questão Semântica. In.: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. A Prova Brasil como política de regulação do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. In.: **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In.: Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 115, abr-jun. 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p-283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault: uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Insular e Archiamé, 2006.

RAMOS, Ana Paula. Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica / Ana Paula Batalha Ramos. Rio de Janeiro: 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

SANDER, Benno. Gestão educacional: Concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SANTOS, Almir Paulo dos. (2012) **Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala**. Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SANTOS, Rone Eleandro. Do governo pastoral à governamentalidade: crítica da razão política em Michel Foucault. In.: **PERI**, v. 02, n. 1, 2010. Disponível em <<http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/826>> Acesso em 15 de março de 2017

SILVA, Danielle da Costa; SILVA, Simone da Costa. A Implantação da Gestão Democrática: uma análise dos impactos no ensino fundamental em alagoas. In.: **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. Disponível em: <[http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/15.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/15.pdf)> Acesso em 15 de março de 2017

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan / abr 2007

SOUSA, Sandra M. Zákia. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval.pol públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, dez. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362004000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>.

SOUZA, Tiago Bittencourt de. **Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

TRAVERSINI, Clarice Saete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. In.: **Educação e Realidade**. 34(2):135-152 mai/ago 2009

VANDRESEN, Daniel Salésio. **GOVERNAMENTALIDADE E LIBERALISMO EM MICHEL FOUCAULT**. Anais da XIII Semana Acadêmica de Filosofia da UNIOESTE - 07 a 11 de junho de 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: Filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias**. Maceió: Edufal, 2006.

VIEIRA, Izabella da Silva. **O papel dos dispositivos de controle curricular: Avaliando a Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

YANAGUITA, Adriana Inácio. Financiamento e gestão da educação básica: CF/1988, Plano Decenal de Educação para Todos e PDDE. In.: **III Seminário Internacional de Gestão Educacional**, 2011, Rio Claro- SP. III Seminário Internacional de Gestão Educacional: trabalhos completos. Rio Claro- SP: UNESP – Campus Rio Claro, 2011.

# APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS EDUCATIVOS  
GRUPO DE PESQUISA: CURRÍCULO, ATIVIDADE DOCENTE E SUBJETIVIDADES

ORIENTADORA: Dr<sup>a</sup> LAURA CRISTINA VIEIRA PIZZI

DOUTORANDA: IZABELLA DA SILVA VIEIRA

PESQUISA: **AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O NOVO GERENCIALISMO  
NA EDUCAÇÃO: atuação do gestor educacional em Alagoas**

Roteiro de entrevista

Dados pessoais

- Nome:
- Idade:
- E-mail:

Formação acadêmica

- Área(s) de formação(ões):
- Nível de escolaridade:
- Ano de conclusão do último curso de formação:

História de vida

1. Nesse momento gostaria de lhe conhecer melhor. Conte um pouco da sua vida. Como foi sua infância, adolescência, a relação com a família:
2. Que lembranças têm da vida escolar enquanto aluno(a):
3. Algum professor marcou a sua vida de maneira positiva ou negativa? Por quê?
4. Algum gestor escolar lhe marcou positivamente ou negativamente? Por quê?

Trajetória profissional

5. O que levou a sua escolha profissional? O que fez ingressar na educação?
6. Com quantos anos você ingressou na carreira profissional? Em qual função?
7. Como chegou a gestão?
8. Por que decidiu ser gestor(a)?
9. Quantos anos de experiência na educação você possuía quando se tornou gestor(a) escolar?
10. Quantos anos de experiência na gestão escolar você possui? Você se consi experiente?
11. O que mudou no seu comportamento após assumir a gestão escolar?
12. Como se preparou pessoalmente para ser gestor?
13. O fato de ter sido professor/a contribuiu para exercer o cargo de gestor? De que forma?
14. Que apoio institucional recebeu no início para exercer o cargo de gestor?
15. Fez algum curso específico para gestão educacional?



16. Quais eventos foram mais marcantes na sua trajetória de gestor?
17. Como você avalia sua relação com os/as docentes nessa trajetória?
18. Como você avalia sua relação com os/as alunos/as nessa trajetória?
19. Como você avalia sua relação com os pais e a comunidade nessa trajetória?
20. Como você avalia a sua relação com os órgãos governamentais nessa trajetória?
21. O que estimulou você a querer continuar no cargo de gestão?

#### Políticas de avaliação em larga escala e o papel do gestor educacional

22. Como foi feita a sua indicação para ocupar o cargo de Gerente Regional de Educação?
23. Como você e sua família receberam a notícia?
24. O que você acha do critério de indicação para o cargo de Gerente Regional?
25. Como você avalia esta valorização dos mecanismos quantitativos de “medição da qualidade escolar” do governo estadual?
26. Após indicação houve algum curso/formação para preparação da ocupação do cargo?
27. Em sua opinião, por que o governo realiza a Prova Brasil?
28. Como você avalia a aplicação de políticas de mensuração do desempenho escolar em busca de melhores resultados, tais como a Prova Brasil e o IDEB?
29. Você considera necessária uma avaliação como a Prova Brasil? Por quê?
30. A que você atribui as boas notas alcançadas no Ideb 2013 da escola em que você era gestor?
31. Que ações em sua prática cotidiana você desenvolvia enquanto gestor escolar para alcançar as metas estabelecidas pelo Ideb?
32. Quais as atribuições do gestor nesse contexto de Prova Brasil e Ideb?
33. Houve alguma mudança no seu trabalho pedagógico depois da implantação da Prova Brasil? De que maneira?
34. Qual é a maior dificuldade para se cumprir as metas do Ideb?
35. Como viabilizar uma gestão democrática no contexto do Ideb e das avaliações externas?
36. Quais os fatores internos e externos você associa ao desempenho da escola no Ideb?
37. Como você avalia o Ideb e o seu sistema de ranqueamento entre escolas?
38. Quais as características que você considera essencial para o exercício da função de gestor escolar hoje?
39. O que é ser um bom gestor?
40. Você se considera um bom gestor? Por quê?
41. Como você relaciona o Ideb e a política educacional do Estado?
42. Quais os maiores desafios hoje de um gestor de escola pública?
43. Você pretende continuar no cargo de gestor? Por quê?
44. Como você avalia a educação pública em Alagoas? Que sugestões você daria para poder melhorar a gestão das escolas públicas em termos de: a) Infraestrutura: b) Formação: c) Desempenho: d) Parceria: e) Outros:
45. Em uma frase defina o que é pra você ser gestor/a.