



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ERIDAN RODRIGUES MAIA

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES (CREDE 10/CE):
RECONTEXTUALIZAÇÕES DO MÉTODO CIRCUITO DE GESTÃO DO PROJETO
JOVEM DE FUTURO (2016-2018)

MOSSORÓ
AGOSTO/2019

ERIDAN RODRIGUES MAIA

**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES (CREDE 10/CE):
RECONTEXTUALIZAÇÕES DO MÉTODO CIRCUITO DE GESTÃO DO PROJETO
JOVEM DE FUTURO (2016-2018)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte POSEDUC/UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Betânia de Oliveira.

MOSSORÓ
AGOSTO/2019

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

M217f MAIA, ERIDAN RODRIGUES
FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES (CREDE
10-CE): RECONTEXTUALIZAÇÕES DO MÉTODO
CIRCUITO DE GESTÃO DO PROJETO JOVEM DE
FUTURO. / ERIDAN RODRIGUES MAIA. -
MOSSORÓ/RN, 2019.
202p.

Orientador(a): Profa. Dra. MARCIA BETANIA DE
OLIVEIRA.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação
em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte.

1. Formação de gestores. 2. Recontextualização. 3.
Gerencialismo. 4. Performatividade. 5. Ciclo de Políticas. I.
OLIVEIRA, MARCIA BETANIA DE. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ERIDAN RODRIGUES MAIA

**FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES (CREDE 10/CE):
RECONTEXTUALIZAÇÕES DO MÉTODO CIRCUITO DE GESTÃO DO PROJETO
JOVEM DE FUTURO (2016-2018)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte POSEDUC/UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Aprovada em: 30/08/2019

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marcia Betania de Oliveira - UERN
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Examinador Externo

Prof. Dr. Allan Solano Souza
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Francisca de Fátima Araújo Oliveira
Examinador Interno-Suplente

Prof. Dr. Jean Mac Colle Tavares Santos
Examinador Interno-Suplente

À minha mãe, Toinha, por acreditar em meus projetos e ter abdicado de sua vida pessoal em prol das realizações e da felicidade dos seus seis filhos. **Ao meu pai**, Raimundo (em memória) que nos ensinou a leveza e o amor pela vida. **Aos meus irmãos**, Evanira (maior incentivadora), Elian, Diana, Leiriane e Gilvan pelo carinho e incentivo. **Aos meus amados filhos**, Lorena e Gabriel, pela sua maturidade e por me ensinarem novas formas de olhar o mundo. Sempre ao meu lado em todas as horas. Sem vocês nada disso teria sentido.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Antônia Rodrigues Maia, pessoa ímpar na qual me espelho. É professora do ensino básico e voltou a estudar somente depois de ter criado os filhos. Formou-se em Pedagogia e foi aprovada em concurso público da rede estadual, vindo a ocupar os cargos de coordenadora, diretora escolar e secretária de educação do município de Tabuleiro do Norte/CE. Sempre ao meu lado, seu exemplo me fez crer que a superação dos nossos problemas seria feita através da educação. Hoje somos (com orgulho) uma família de cinco professores.

Ao meu pai, Raimundo Maia Subrinho (em memória), pessoa leve e brincalhona que me carregava no “tum tum” quando criança.

Aos meus filhos, Lorena e Gabriel, sentido maior da minha vida. Agradeço a Deus todos os dias pelas suas existências. É por eles que procuro me tornar sempre uma pessoa melhor, incentivando-os a seguirem em frente com seus objetivos de vida. Por eles também aprendo a ser uma pessoa mais leve em nossas brincadeiras, nos momentos em família. Somos mais fortes, mais bonitos e mais felizes juntos! Ao meu terceiro “filho”, Stark (*husky*), que me aguarda embaixo da cadeira nas longas horas de estudo, dando-me apoio com a sua presença.

Aos meus queridos irmãos, Gilvan, Leiriane, Diana Leila e Elian, que sempre acreditaram em meus sonhos. Em especial a Evanira, maior incentivadora e ouvinte paciente das minhas queixas desde que resolvi encarar o projeto de mestrado.

Ao meu namorado, Vaninho, por ser tão companheiro, entendendo as minhas ausências e por cuidar do meu filho Gabriel. Seu apoio é muito valioso!

Às minhas amigas Cristina, Maelle e Regina, por compreenderem a minha falta nas nossas conversas de fim de tarde e finais de semana.

À Márcia Betânia, minha orientadora, pessoa admirável e afetuosa, que, apesar de mais jovem, sempre teve cuidados de irmã mais velha comigo e com as colegas orientandas. Ela me acolheu no seio da sua família com o privilégio de conviver com seus queridos filhos Guilherme e Eduardo. Meus agradecimentos pelas discussões em torno do universo das leituras descentradas e por acreditar nesse projeto me incentivando a seguir em frente.

Ao grupo de pesquisa CONTEXTO pelas leituras e reflexões tão enriquecedoras. Pelos caminhos trilhados e pelas inúmeras amizades feitas no **percurso do mestrado**, em especial Aída Maria (amiga-irmã), Valnice (Val), Rosemeire, Edilene, Camila, Celeneh, Francisco, Fábio, Rosemeire, Daiana, Virgínia, Bruna e todos os amigos aos quais aprendi amar.

Aos gestores da CREDE 10, que participaram espontaneamente enriquecendo este percurso com as suas valiosas experiências. Esta pesquisa não é só minha, ela parte da nossa

trajetória enquanto gestores das escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará.

À Coordenadora da Regional de Educação (CREDE 10-Russas), Jucineide Fernandes, e ao Sr. Antonio Marques (coordenador interino em 2017), pelos tempos e espaços cedidos para a realização da pesquisa e pelo material humano e profissional disponibilizados nesta colaboração.

Que esse estudo possibilite reflexão em torno da gestão da educação para que possamos enxergar possibilidades outras de análise das questões aqui apontadas, e vistas como é “ela mesma uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente” (LOPES, 2012, p. 712).

Aos Professores membros da banca Dr. Allan Solano Souza, Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Dr. Jean Mac Colle Tavares Santos e Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira, pelas valorosas contribuições quando do processo de qualificação e da defesa da dissertação. Suas observações e sugestões foram produtivas e instigantes para a produção que ora se apresenta. À Faculdade de Educação (FE/UERN), em nome de todos os professores, servidores e alunos que são minhas referências e oportunidades de discussão e reflexão constante.

Acredito que colocar doses de amor em tudo o que fazemos é sempre o melhor jeito!

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte POSEDUC/UERN, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. O trabalho problematiza a formação de gestores escolares e destaca o método Circuito de Gestão do Instituto Unibanco, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e suas recontextualizações diante do contexto da gestão por resultados na perspectiva das políticas gerencialistas de ranqueamento traduzidos pelas competências e habilidades das avaliações em larga escala. Investiga como o método de formação Circuito de Gestão que vem sendo recontextualizado pelos gestores das escolas estaduais de ensino médio regular, no período 2016 a 2018, e as suas relações com a globalização política, econômica e cultural iniciadas através das reformas da educação na década de 1990, no século XX. Utiliza o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores (BALL et al., 1992), por Bowe, Ball e Bowe (1992) e Ball e Mainardes (2007) como método de para interpretar a recontextualização política do método pela atuação dos gestores. Faz uso dos estudos de Lopes e Macedo (2011) na construção dos sentidos e na recontextualização de discursos e textos e de projetos curriculares híbridos. É uma pesquisa do tipo qualitativa com recorte na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10), localizada na cidade de Russas-CE, e envolve os seguintes procedimentos: revisão de literatura, análise documental, grupo focal como pesquisa exploratória, entrevistas e questionário. Elege como categorias para análise o gerencialismo, a cultura da performatividade, as parcerias público-privadas e o *accountability* na reconversão do trabalho do gestor escolar, buscando compreender o processo de recontextualização através da ação dos gestores no contexto da prática. Uma primeira aproximação com o objeto de estudo apontou que os gestores buscam garantir a qualidade da educação dentro do contexto das formações recebidas, considerando os projetos propostos pela escola, ao mesmo tempo em que procuram cumprir as determinações da Secretaria Estadual de Educação, direcionando as ações da escola para o cumprimento de metas e estratégias como forma de gerenciar os resultados de aprendizagem. Por fim, os resultados da pesquisa apontam que as formações através da parceria público-privada têm repercutido nas ações dos gestores, adquirindo características híbridas no sentido de readequar seu trabalho, levando em conta o ranqueamento dos resultados das avaliações externas propostos pela política em ação, permeados pelo discurso da qualidade na educação e validando a criação de uma cultura performática. Com a naturalização do privado no público, a democratização da educação e da escola retrocedem; há um esvaziamento da participação, da autonomia e da transparência dos sistemas e das políticas de educação. Nesse sentido, a formação do gestor tem perdido espaço para a formação do gerente escolar cada vez mais responsabilizado e autorresponsabilizado pelo desempenho da escola em que atua através dos mecanismos de responsabilização e de controle social.

Palavras-chave: Formação de gestores. Recontextualização. Gerencialismo. Performatividade. Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the framework of the Academic Master of the Postgraduate Program in Education of the State University of Rio Grande do Norte POSEDUC / UERN, in the research line Policies and Education Management. The paper analyzes the training of school managers and highlights the Unibanco Institute's Management Circuit method, developed in partnership with the Education Department of the State of Ceará (SEDUC) and its implications in the context of results management from the perspective of managerialist policies rankings by the skills and abilities of large-scale evaluations. It investigates how the Management Circuit training method has been recontextualized by the managers of the regular high schools in the period 2016 to 2018, and its relations with the political, economic and cultural globalization initiated through the education reforms of the 1990s. century. It uses the Policy Cycle proposed by Stephen Ball and colleagues (Ball et al., 1992), by Bowe, Ball and Bowe (1992), Ball and Mainardes (2007), as an element of theoretical analysis, to interpret the political recontextualization of the method by the managers. It uses the studies of Lopes and Macedo (2011) in the construction of the senses in the recontextualization of discourses and texts and of hybrid curricular projects. It is a qualitative research, with a cut in the Regional Coordination of Education Development (CREDE 10), located in the city of Russas-CE, involving the following procedures: literature review, documentary analysis, focus group as exploratory research, interviews and questionnaire. It selects as categories of theoretical analysis managerialism, performativity culture, public-private partnerships and accountability in the reconversion of school management work, seeking to understand the process of recontextualization through the action of managers in the context of practice. A first approximation with the object of study pointed out that the managers seek to guarantee the quality of education within the context of the training received, considering the projects proposed by the school, while seeking to comply with the determinations of the State Department of Education, directed the actions of the school to meet goals and strategies as a way to manage learning outcomes. Finally, the research results point out that the formations through the public-private partnership have had repercussions on the actions of the managers, acquiring hybrid characteristics in order to re-adjust their work taking into account the ranking of the results of the external evaluations proposed by the policy in action permeated by the discourse of quality in education and validating the creation of a performance culture. With the naturalization of the private in the public, the democratization of education and the school recede; there is a lack of participation, autonomy and transparency of education systems and policies. In this sense, the training of the manager has lost space for the formation of the school manager increasingly responsible and self-responsible for the performance of the school in which it operates through mechanisms of accountability and social control.

Key words: *Training of managers. Recontextualization. Management. Performativity. Policy Cycle.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Contextos de formulação de uma política.....	52
Figura 2 - Infográfico do Circuito de Gestão	92
Figura 3 - Mapa das cidades da abrangência da CREDE 10 /Russas-CE	107
Figura 4 - Mapa das Secretarias Regionais do Estado do Ceará.	108
Figura 5 - Evolução dos Estados (CE, ES, GO e PE) nos indicadores do IDEB (2005-2017)	156
Figura 6 - Infográfico do IU – ações comuns dos 4 estados líderes do IDEB em 2017.....	157
Figura 7 - Infográfico do Ranking do IDEB em 2017.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro-síntese das publicações trabalhadas na revisão de literatura.....	41
Quadro 2 - Organograma Estadual Administração Direta-Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)	72
Quadro 3 - Histórico da legislação para o cargo de diretor escolar no Ceará.	83
Quadro 4 - Fórmula para cálculo do IDEB.....	96
Quadro 5 - Dados profissionais dos participantes do grupo focal em dezembro de 2017	124
Quadro 6 - Dados profissionais dos participantes da entrevista em 2019.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG - Profissional de Apoio ao Circuito de Gestão
ASCOM - Assessoria de Comunicação
ASSEG - Assessoria Especial do Gabinete
ASJUR - Assessoria Jurídica
ASTIN - Assessoria de Tecnologia da Informação
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD - Banco de Dados de Teses e Dissertações
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEE - Conselho Estadual de Educação
CED - Centro de Educação a Distância
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
COAVE - Coordenadoria de Avaliação Educacional
CODEA - Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EAD - Educação à Distância
EEEP - Escola Estadual de Ensino Profissionalizante
EFAs - Escolas Famílias Agrícolas
EGPCE - Escola de Gestão Pública do Ceará
EEMTI - Ensino Médio em Tempo Integral
ENACEI - Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FE - Faculdade de Educação
FHC - Fernando Henrique Cardoso
GRpRA - Gestão Escolar para Resultado de Aprendizagem
GIDE - Gestão Integrada da Escola
GT - Grupo de Trabalho
IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio - Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IU - Instituto Unibanco
JF - Jovem de Futuro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
NGP - Nova Gestão Pública
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE - Planos de Ação Educacional
PDCA - Plan, do check, act
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDT - Partido Democrático Trabalhista
POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Ciência e Cultura
PPP - Projeto Político pedagógico
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
PROGEPE - Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco
PROGESTÃO - Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSLTQLE - Programa de São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
PT - Partido dos Trabalhadores
RBP - Reunião de Boas Práticas
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEFOR - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SENACEM - Seminário Nacional do Ensino Médio
SEPLAG - Secretaria do Planejamento e Gestão
SGP - Sistema de Gestão de Projetos
SIGE - Sistema Integrado de Gestão da Educação
SMAR - Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará

SER/SL - Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas de Manaus

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

TCLE - Termos de Consentimento Livre Esclarecido

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFC - Universidade Federal do Ceará

UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	28
2.1 As reformas educacionais brasileiras e sua relação com a Nova Gestão Pública ...	29
2.2 A formação dos gestores escolares no novo contexto: uma revisão de literatura ...	38
2.3 Ciclo de Políticas: referencial metodológico na análise das políticas públicas	49
2.3.1 O modelo gerencial e a convergência das políticas educacionais	58
2.3.2 A presença da accountability e a cultura da performatividade na consolidação do Estado Gerencial brasileiro	61
3 O CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE	68
3.1 A atuação da SEDUC como gestora das políticas educacionais do ensino médio...	70
3.2 O processo de escolha dos gestores escolares: a experiência cearense.....	76
3.3 Instituto Unibanco: princípios e métodos.....	85
3.4 A parceria com o Instituto Unibanco no Ceará	91
3.5 As avaliações em larga escala no contexto político cearense	95
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	101
4.1 Procedimentos Metodológicos	102
4.1.1 A investigação qualitativa em educação	102
4.1.2 Definição do contexto da prática: a CREDE 10	106
4.1.3 Importância do grupo focal na investigação	108
4.1.4 Informações e percepções sobre o contexto da entrevista.....	114
4.1.5 O questionário na construção de dados junto aos sujeitos	116
4.1.6 A pesquisa documental como instrumento metodológico	117
5 O CONTEXTO DA PRÁTICA	121
5.1 Os sujeitos da pesquisa.....	122
5.2 A interlocução do circuito de gestão com a educação básica do Ceará	127
5.3 Possibilidades metodológicas em torno das experiências dos gestores	129
5.4 A recontextualização das formações na atuação dos gestores escolares	132
5.4.1 A formação dos gestores na perspectiva da parceria público-privada	136
5.4.2 A formação no contexto da accountability e da performatividade	140

<i>5.4.3 Monitoramento e bonificação – Avaliação, prestação de contas e responsabilização</i>	146
<i>5.4.4 As orientações gerenciais e o perfil do novo gestor</i>	151
<i>5.4.5 A política de ranqueamento das avaliações no processo de accountability</i>	154
<i>5.4.6 Tensões/dificuldades</i>	160
6 CONSIDERAÇÕES	164
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	193
ANEXOS	202

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é o trabalho de conclusão do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) cujo percurso é parte do meu processo de formação como pesquisadora na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Esse programa tem como área de concentração Processos Formativos em Contextos Locais, objetivando formar pessoal qualificado para o exercício de atividades de ensino e pesquisa no campo da Educação.

Nessa perspectiva, reafirmo meu compromisso com a investigação, salientando a importância da busca através de caminhos surgidos no percurso em relação ao objeto da pesquisa, assim como o interesse em problematizar a temática da recontextualização dos processos formativos de gestores escolares, o que compreendo como de contribuição relevante dentro do contexto macro e micro da linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, ao qual este trabalho está vinculado.

Com base nas reflexões e interrogações construídas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional e com o intuito de conhecer melhor as políticas públicas da educação sempre presentes em meu caminho enquanto educadora e agora como pesquisadora, ressalto que a temática da recontextualização das formações do Circuito de Gestão pelos gestores escolares se apresenta como uma importante contribuição na perspectiva dos contextos locais, direcionando um olhar especial sobre a pesquisa empírica e os contextos da prática.

Nesta pesquisa direciono o olhar para o tema políticas de formação de gestores do Estado do Ceará, mais especificamente, para o método de gestão e acompanhamento intitulado Circuito de Gestão¹ do Projeto Jovem de Futuro² com um recorte na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 10³, localizada na cidade de Russas-Ceará, no período de 2016 a 2018.

A escolha do objeto de estudo se deu a partir das minhas vivências profissionais,

¹ O Circuito de Gestão é o método que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Ele permite orientar e organizar os processos, responsabilidades e atividades da gestão escolar em todas as instâncias (escolas, regionais e secretarias), bem como cria procedimentos para a conexão entre essas instâncias. Acessar o link: <http://www.institutounibanco.org.br/metodo/>

² O Jovem de Futuro (JF) é uma tecnologia educacional criada em 2007, desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio. http://www.seduc.ce.gov.br/images/Desenvolvimento_da_Escola/pjf/lancamento_pjf_informacoes_equipe_comunicacao_1.pdf

³ A Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10) de Russas, tem em sua abrangência 27 escolas em 13 municípios: Russas, Tabuleiro do Norte, Aracati, Quixeré, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Fortim, Palhano, Itaiçaba, Icapuí, Alto Santo, São João do Jaguaribe e Jaguaruana. Para mais informações, acessar o link: <http://www.crede10.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 25 de abril de 2018.

primeiramente como professora e depois como gestora (diretora escolar) da rede pública estadual de ensino do Ceará. Como gestora, atuei por um período de nove anos, sendo a primeira gestão em uma escola de Ensino Fundamental (2009 a 2012) e a segunda em uma escola de Ensino Médio Regular (de agosto de 2013 a março de 2018).

Tantas experiências vividas nesses 24 anos dedicados à educação cearense me estimularam a refletir e pesquisar sobre as especificidades da função gestora na educação, algumas vezes estimulante e outras angustiante, por agregar múltiplos afazeres e exigir tantos desempenhos diferentes em seus desdobramentos.

Por conta da escolha do *locus* da pesquisa ser o mesmo da atuação profissional, foi necessário após a imersão nas atividades do mestrado um afastamento das ocupações profissionais através de licença pelo período de 01(um) ano, com o objetivo de ampliar a capacidade de percepção nas questões da pesquisa com o olhar de pesquisadora. Era necessário, então, um distanciamento para a reflexão sobre a prática, pois alguns conceitos a serem partilhados nas leituras feitas no Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação – CONTEXTO⁴, necessitavam ser revisitados com o olhar de pesquisadora, a exemplo das categorias teóricas que foram sendo construídas no percurso da pesquisa como: as parcerias público-privadas na educação, o gerencialismo, a cultura da performatividade e *accountability*.

Esse distanciamento significou além de tempo para a pesquisa e a escrita, a possibilidade de conhecer novas leituras e buscar compreender as ressignificações presentes na prática dos gestores escolares, sujeitos da pesquisa, sobre as formações estaduais e regionais em sua luta incansável pela tão divulgada qualidade da educação cearense, representada pelos seus resultados e percebidos, nesta pesquisa, pelas falas dos gestores.

Na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a função gestora apresenta múltiplas dimensões. Dentre elas, é possível destacar as dimensões financeira, pedagógica e administrativa, a gestão de pessoas e do espaço escolar, a gestão de conflitos, além de agregar a dimensão política com a entrada do professor-gestor na esfera pública como representante da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que representa os interesses da SEDUC.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos (LUCK, 2009).

Luck (2000) afirma que, conforme aumenta a cobrança por uma educação de qualidade,

⁴ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8158519929569113>

consequentemente, multiplica-se a exigência sobre o gestor, se fazendo necessário o investimento no processo de formação desses profissionais, em especial para a formação continuada. Para a autora, “[...] a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a tem, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social” (LUCK, 2000, p. 25).

Na rede estadual cearense, notadamente, a forma de ingresso dos dirigentes escolares se dá através de seleção pública de provas e títulos e eleição direta nas escolas, podendo participar do processo professores da rede estadual ou de outras redes, desde que estes tenham comprovada a habilitação em docência de no mínimo dois anos, havendo assim, a necessidade de formação específica para a função gestora, já que os aprovados na seleção pública, no geral, possuem somente formação inicial para a docência.

Para uma melhor compreensão do cenário educacional cearense é necessário se remeter ao contexto nacional dos anos de 1990, do século XX, em que foram feitas diversas reformas na legislação do país para atender ao ensino médio, cujo aparato legal estava na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, sendo esta última concebida como provocadora e ao mesmo tempo, resultado das mudanças educacionais. Esses documentos trazem em seu bojo a previsão da formação dos professores-gestores, adquirindo a gestão um papel de centralidade dentro das políticas de desenvolvimento econômico para as reformas empreendidas no campo educacional, consideradas um dos pontos estratégicos para a modernização da gestão dos sistemas de educação pública. Isso porque, como afirma Carvalho (2012, p. 52, grifos do autor),

[...]A baixa qualidade no ensino público é atribuída ao fracasso escolar que, medido pelos altos índices de evasão, repetência, analfabetismo e aprendizagem incompleta, aparece como resultado do mau gerenciamento, da forte organização burocrática e centralizadora, do desperdício de recursos e de tempo. Na expectativa de tornar o sistema educacional mais ‘eficiente’ e ‘eficaz’, ou seja, de melhorar a qualidade da educação, bem como adequá-la às novas condições produtivas, as políticas educacionais dos anos 90 buscam promover alterações nas estruturas organizacionais e administrativas.

Nesse sentido, as mudanças ocorridas na formação de professores e gestores da educação teriam pouco a ver com as questões pedagógicas e da dinâmica das escolas, estando muito mais ligadas às questões da governabilidade e controle da educação pública num período caracterizado como de estado mínimo. Conforme Krawczyk (2008, p. 62), “A Reforma Educativa foi concebida no marco de um novo ordenamento das relações de poder internacionais e da reconfiguração de modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de

Estado forte e minimalista [...]”.

Portanto, a nova engenharia da gestão educacional relaciona-se às modificações vivenciadas na sociedade. Dito de outro modo,

A década de 1990 foi marcada por fatores político-sociais, que se destacam entre a globalização/mundialização, a financeirização da economia e a reestruturação produtiva, desencadeando uma alteração do foco da ação governamental com a política do Estado-mínimo, e da organização administrativa do aparelho estatal, com a introdução do modelo gerencial (CARVALHO, 2012, p. 208).

Os anos de 1990, do século XX, refletiram um contexto de reformas cujo objetivo foi atribuído à modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial, pregadas pelas agências internacionais financiadoras da educação. Bresser Pereira, na época o ministro (1995-1998) do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, afirmava que a administração pública burocrática se tornou inadequada e ineficiente com a expansão do Estado, que, no decorrer do século XX, passou a assumir um número crescente de serviços e papéis econômicos.

Quanto à administração pública gerencial, esta compatibilizava-se com a atual fase do capitalismo competitivo, porque contemplava formas mais descentralizadas e flexíveis, correspondendo, assim, ao novo Estado em um mundo globalizado (PEREIRA, 2005, p. 23). Conforme o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), o qual tinha por objetivo promover a reforma do aparelho do Estado brasileiro, ao substituir a administração pública burocrática pela administração pública gerencial, a reforma do Estado “[...] deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12).

Com o diagnóstico da crise do modelo burocrático, a Nova Gestão Pública (NGP) se apresentou como possível resposta aos modelos gerenciais na administração pública dentro do chamado contexto da globalização e do neoliberalismo. De acordo com essas diretrizes de cunho gerencialista dentro da chamada NGP, atribui-se ao gestor escolar a assunção de uma nova postura: ao invés de centralizar a tomada de decisão, sua atribuição passa a ser a de criar condições para que a comunidade escolar compartilhe dos processos da gestão. O gestor adquire papel central, sendo trabalhado em suas formações o perfil de liderança, assim como a capacidade de influenciar as pessoas, ou seja, é a presença da performatividade na gestão

educacional.

Nessa perspectiva convém então ressaltar o contexto das reformas educacionais em virtude da importância das reformas políticas e as suas repercussões para as novas políticas públicas que seriam direcionadas à educação.

Pode-se dizer que a reforma educacional brasileira teve como base e tutela o financiamento e a influência de organismos internacionais que consideram a educação básica como um fator estratégico para o processo de desenvolvimento. A educação tem sido objeto de discussão de programas e projetos levados a cabo por órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e por órgãos voltados para a cooperação técnica como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (CURY, 2002). É também o caso da Comissão Internacional, coordenada pelo francês Jacques Delors, que elaborou um relatório a pedido da UNESCO para a educação (DELORS, 2001).

Outra influência internacional foi a Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que aconteceu em 1990, na Tailândia e posteriormente, na resolução da Declaração Mundial de Educação para Todos: o Compromisso de Dakar, realizada no Senegal, em abril de 2000. Castro (2012) se refere ao modo de operar das agências internacionais influenciando os modelos educacionais de vários países, destacando que

O documento elaborado em Jomtien em 1990, na Tailândia, originou os Planos Decenais de Educação em vários países. Esses Planos contemplavam, entre outras medidas, a modernização da gestão como fator fundamental para a consecução dos objetivos da escola e já traziam os delineamentos de um novo modelo de gestão, e a *necessidade* de estabelecer uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia. (CASTRO, 2012, p. 4, grifo nosso).

No que diz respeito à formação dos gestores escolares, posso inferir que tais políticas vêm influenciando a criação de novos interesses e valores e esta é uma decorrência do desenvolvimento da chamada cultura do desempenho. É neste processo em que a performance se torna o ponto central para a ação do Estado Avaliador (AFONSO, 2009), que visa legitimar o controle social sobre o trabalho do docente (aferição de resultados) que está sendo forjada uma nova subjetividade docente/gestora, alinhada às políticas neoliberais para a educação.

Nesse contexto, as políticas de *accountability*⁵ para educação básica encontram terreno fértil, pois as políticas nacionais vêm a corroborar com o discurso da descentralização, da modernização, da responsabilização dos gestores, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados.

De acordo com Souza (2016) o surgimento do termo *accountability*

[...] está associado a realidade inglesa do século XVIII, à emergência da empresa capitalista cujos fundamentos de gestão se dão de acordo com os parâmetros do sistema capitalista, que busca reforçar a competição nos setores públicos e privados para buscar alcançar altos padrões de eficiência e eficácia, assim como modernizar a administração pública e romper até certo ponto com os referenciais tradicionais. (SOUZA, 2016, p. 83).

O uso do termo *accountability* será tratado nesta pesquisa sob a perspectiva da responsabilização do agente público em prestar contas ao governo e sociedade pelos atos praticados em nome da instituição que em atua como gestor, muito embora ainda não tenha tradução consensual na língua portuguesa, ou seja, o termo está “[...] em processo de construção de consensos teóricos – no contexto de políticas de financiamento, de gestão ou nas avaliações e controle social” (SOUZA, 2016, p. 84). O termo *accountability* “[...] traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado” (SOUZA, 2016 *apud* PINHO; SACRAMENTO, 2009 p. 1347).

Souza (2016) em concordância com Afonso (2012), traz o termo para o contexto da educação e reforça as reflexões acerca do conceito de *accountability*, acrescentando à compreensão do seu significado, ranqueamento, “[...] classificações e qualificações, o que mostra o seu caráter progressivo e inesgotável” (SOUZA, 2016, p. 86).

As políticas de *accountability* surgem no contexto das avaliações externas e indicadores para a educação em larga escala, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Governo brasileiro em 2007, e considerado pelo Ministério da Educação um indicador para aferir o desempenho cognitivo dos alunos combinado com os resultados de evasão e repetência por escola, municípios, estados, Distrito Federal e a educação básica brasileira, tendo como meta alcançar até 2022 a meta 6,0, que corresponde ao desempenho dos países membros da OCDE.

No Estado do Ceará, o ranqueamento⁶ dos resultados das avaliações externas das escolas

⁵ O termo *accountability* é de origem inglesa e sem tradução exata para o português. Traduzido, muitas vezes, como sinônimo de prestação de contas ou de responsabilização na maioria dos casos em que é utilizado, está associado a orientações políticas gerenciais e as políticas públicas (PINHO; SACRAMENTO, 2009).

⁶ Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/88-pagina-inicial-servicos/avali>

faz parte da rotina da gestão pedagógica. Nessa perspectiva, a dupla gestora (diretores e coordenadores escolares) são responsabilizados para a efetivação e sucesso de programas que visam uma gestão escolar para resultados de aprendizagem. As escolas que não conseguem se destacar entre as melhores ranqueadas acabam sendo vistas, por vezes, como de qualidade duvidosa. Nesse formato, a ideia de qualidade da educação está associada quase sempre à posição que a escola ocupa no ranqueamento dentro da própria regional de ensino e/ou do Estado.

Nessa perspectiva, é necessário pontuar que nas formações dos gestores escolares da rede estadual do Ceará são privilegiadas as metodologias e filosofias do setor privado, a exemplo do Instituto Unibanco⁷, o Instituto Allianza⁸, Fundação Lemann⁹, dentre outros, o que reforça a percepção da atuação dessas parcerias público/privadas na educação cearense, tendo como foco neste trabalho a parceria do Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Interessa-me investigar a inserção do setor privado e do capital internacional nas questões da educação pública e, em especial, nos processos formativos de gestores das escolas cearenses; também, como a lógica da esfera privada tem interferido nas políticas públicas de formação continuada dos gestores que, em muitos casos, são um reflexo das reformas do Estado nas últimas décadas, as quais têm intensificado o processo de mercantilização da educação.

Considero relevante pontuar essa crescente atribuição de responsabilidade conferida aos gestores escolares, às escolas e seus professores em torno da conquista da tão difundida qualidade da educação, tendo as avaliações em larga escala e a responsabilização como agentes potencializadores. A avaliação, portanto, constitui parte fundamental deste sistema, ainda que atue conjuntamente com outras ações no sentido de direcionar processos como as formações dos gestores e em consequência, o processo ensino-aprendizagem e o currículo escolar.

No ensino médio da rede estadual do Ceará essa parceria aparece através das formações para os gestores a nível estadual, regional e escolar, ocasiões em que o setor privado define as metodologias, os conteúdos e a filosofia de trabalho que são veiculadas nas formações. Essas tecnologias e estratégias de gestão chegam até as escolas como orientações oficiais propostas pela Secretaria Estadual de Educação na forma de “pacotes prontos” (INSTITUTO

ação -educacional/5170-spaee. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁷ Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/Desenvolvimento_da_Escola/pjf/lancamento_pjf_informacoes_equipe_comunicacao_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁸ Disponível em: <<http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/institucional.pdf>>

⁹ Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/211-noticias-2017/12542-seduc-recebe-representantes-da-universidade-de-stanford-fundacao-lemann-para-debater-estrategias-de-formacao-docente>

UNIBANCO, s/d), por meio de projetos e programas diversos.

As formações para os gestores do ensino médio da rede pública estadual do Ceará são promovidas em grande escala através das parcerias público-privadas, geralmente, sem considerar características e peculiaridades das escolas. Essas políticas se propõem a contribuir para o alcance de metas pré-estabelecidas, principalmente para as escolas que não conseguem atingir os índices propostos pela Secretaria de Educação, como se a mera aplicabilidade dos mesmos pudesse ser uma garantia de resolução dos problemas das escolas de forma efetiva.

Merece destaque nesta pesquisa, a parceria da Secretaria de Educação do Estado do Ceará com o Instituto Unibanco (IU) e, em especial, a implementação do método Circuito de Gestão. O Circuito de Gestão propõe concretizar a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR) concebido e desenvolvido pelo IU passando a ser o pilar orientador do processo formativo do Jovem de Futuro e apresentando para seus processos/procedimentos formativos, as seguintes finalidades, conforme disponível em site próprio¹⁰:

Orientar e organizar os processos, responsabilidades e atividades da gestão escolar em todas as instâncias (escolas, regionais e secretarias), bem como criar procedimentos para a conexão entre essas instâncias. Esse método foi inspirado no PDCA (*plan, do check, act*), que em português significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar. Criado na década de 1920, por Walter A. Shewhart, o PDCA é atualmente aplicado na melhoria contínua de processos de gestão. (INSTITUTO UNIBANCO, s/d).

O método proposto pelo IU para melhorar os processos da gestão e que se apresenta como moderno e inovador (da década de 1920) propõe um tipo de salvação para as escolas totalmente mecânica e previsível e por vezes acusatória, partindo da ideia de que o problema da gestão é o isolamento entre as instâncias.

Interessa a esta pesquisa entender como se dão esses processos formativos de gestores de escolas públicas de ensino médio regular no estado do Ceará, e em especial como acontecem as recontextualizações do método de formação do Circuito de Gestão nos espaços de atuação dos gestores escolares. Nessa perspectiva, busco compreender como esse método de formação vem sendo recontextualizado pelos gestores escolares que atuam no ensino médio regular, a partir de um recorte na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 10, com a sua sede localizada na cidade de Russas/CE.

Considero pertinente a discussão em torno da recontextualização do método Circuito de Gestão, visto que aborda questões de um contexto educacional regional e estadual, ao mesmo tempo que adquire grande visibilidade a nível de Estado e de país. Procuo analisar através da

¹⁰ Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/metodo/>.

abordagem do Ciclo de Políticas a formação dos gestores das escolas de ensino médio pelo método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, recontextualizado pela prática gestora nos espaços “micro”, local em que a política é destinada, ou seja, onde acontecem os embates, as disputas, as interpretações e reinterpretções das políticas, a fim de compreender de que maneira essas mudanças têm repercutido no contexto da prática.

No processo de recontextualização, a interpretação do texto da política pode ser influenciada pela visão e concepção que os gestores têm sobre educação, pelos seus conhecimentos prévios, por seus posicionamentos políticos e principalmente pelas concepções e propostas internas das escolas, visto que uma das funções desse profissional gestor é mediar a política educacional junto aos professores e atuar na construção de atividades e intervenções que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

A materialização das políticas nas atividades cotidianas da escola através da atuação dos gestores e seu grupo de trabalho é o que possibilita a criação de alternativas e ajustes na política oficial, no sentido de promover as integrações possíveis entre a proposta da Secretaria de Educação e a proposta da escola. Nesse caso, o diretor e a escola não serão meros implementadores da política de estado. Eles terão o papel de criar e recriar alternativas outras para a política que está sendo proposta atendendo às necessidades da escola.

Diante das reflexões feitas, busco compreender a recontextualização que ocorre quando o texto da política se desloca do contexto da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para a Regional de Educação (CREDE 10) e chega até o contexto das escolas, local em que a política é posta em prática pelos diversos atores escolares.

Nesse sentido, se constitui objetivo geral desta pesquisa analisar as recontextualizações do método de formação Circuito de Gestão do Instituto Unibanco, realizadas pelos gestores em seus espaços de atuação na CREDE 10-Russas/CE.

Como objetivos específicos, busco investigar a existência do que se denomina “convergência de políticas” como uma das características de um novo paradigma na gestão educacional do Estado do Ceará e a abordagem do Ciclo de Políticas formulado por Stephen Ball¹¹ como possibilidade de compreender o método de formação Circuito de Gestão do

¹¹ O sociólogo e pesquisador inglês Stephen J. Ball “[...] ao longo de mais de três décadas ampliou o escopo temático de seus trabalhos, experimentou, diversificou e combinou diferentes técnicas de pesquisa adaptando-as às novas problemáticas e objetos de estudo demandadas pelo campo das políticas. Ball “[...] constrói em sua leitura peculiar das políticas de educação e, mais especificamente, para pensa-las (no âmbito da escola) como processo de atuação e não como simples e direta implementação.

Instituto Unibanco e problematizar o processo de formação dos gestores escolares a partir do Ciclo de Políticas

Para fundamentar a análise e buscar compreender como essas relações se dão no contexto da prática, utilizei a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Bowe; Ball; Gold (1992)¹², em torno da recontextualização. A escolha teórica descentrada se mostrou bastante contundente e se justificou pelo fato de as leituras oferecerem um referencial que considero inovador, capaz de romper com as propostas de análises lineares das políticas no sentido de responder as questões aqui apontadas. A discussão da política pública em questão foi realizada a partir de uma abordagem que contemplou as especificidades dos sujeitos, suas lutas e seus interesses. Essa abordagem entende que as fases de formulação, de produção do texto oficial da política e a sua materialização (contexto da prática) são vistas como um ciclo contínuo, constituído por três contextos imbricados entre si, em que cada contexto não necessariamente precede ou sucede o outro.

Ball construiu este método tendo por princípio que as políticas são construídas em diferentes contextos: contexto de influência, da produção de textos e da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994, MAINARDES, 2006). O Ciclo de Políticas vem sendo utilizado no Brasil por pesquisadores como Mainardes e Marcondes (2009), Lopes (2002), Lopes e Macedo (2011), dentre outros, para analisar o campo de políticas sociais. Tais discussões possibilitam romper com a polarização dicotômica entre política e prática, superando a compreensão de gestores como meros executores das políticas públicas.

Para entender a recontextualização de práticas frente à dimensão regulatória dessas políticas voltadas para a considerada melhoria da escola e, conseqüentemente da educação pública, a pesquisa dialoga com alguns estudos de Lopes e Macedo (2011), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Mainardes e Marcondes (2009), Lopes (2002), Ball e Bowe (1992), por meio da interlocução de Mainardes (2006), dentre outros.

Ancorada em estudos de Ball (2004), investigo a recontextualização das formações dos gestores permeada pelo que esse autor denomina de performatividade, ou seja, a “[...] instauração de uma nova cultura [...] que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2004. p. 1107), na identificação da existência de um contexto político onde predomina a “convergência de políticas” ou

¹² A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) desenvolvida pelo sociólogo inglês Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) foi denominado como “Policy Cycle Approach”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Mainardes (2006, p. 48) aponta o Ciclo de Políticas como sendo uma abordagem de real utilidade no campo da pesquisa em políticas educacionais no Brasil.

transferência de políticas, caracterizando o surgimento de um novo paradigma na orientação gerencialista dos governos neoliberais nessa nova possibilidade de mercado no Estado do Ceará.

Leituras preliminares apontaram a implementação de mecanismos de gestão democrática e de mecanismos gerenciais para conduzir as ações das escolas estaduais, assim como a presença das parcerias público-privadas na educação. Nesse sentido, foram referências os estudos sob a perspectiva da *accountability* e da performatividade em Ball (2004).

Esta pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, utilizando o Ciclo de Políticas e outras leituras descentradas visando desconstruir uma perspectiva de análise estadocêntrica que coloca os sujeitos como meros executores das políticas públicas. O estudo foi realizado numa abordagem descentrada, em que os sujeitos são entendidos como produtores das políticas, independente do espaço/esfera (macro ou micro) em que atuam e onde as políticas vão sendo construídas/negociadas/reinterpretadas. A pesquisa tem “[...] uma preocupação maior em entender as formas como acontecem os processos do que pelos seus resultados ou produtos”, conforme Bogdan e Biklen (1994).

Outra questão importante sobre a pesquisa qualitativa é tratada por Bogdan (1982 *apud* TRIVIÑOS, 1987) que destaca a investigação do tipo qualitativo. O autor apresenta cinco características:

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, e o pesquisador como instrumento-chave. 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva. 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (BOGDAN 1982 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

Foi realizada a construção de dados através de documentos e informações a respeito da formação dos gestores escolares na rede estadual do Ceará, junto a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), através das publicações disponíveis *online*, no site oficial da SEDUC, da CREDE 10 de Russas/CE e do Instituto Unibanco.

A análise documental e das falas dos sujeitos investigados foram parte fundamental do processo metodológico, os quais foram analisados a partir da problematização, à luz da perspectiva das leituras descentradas apontadas neste texto. Dessa forma, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Se preocupa, dentro das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO *et al.*, 1994).

Foram realizados encontros para grupo focal com gestores escolares e entrevistas

individuais, buscando compreender a recontextualização das políticas em pauta. Constituem sujeitos do estudo 06 gestores de escolas estaduais de ensino médio na abrangência da regional de educação e o profissional Coordenador da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 10 - Russas.

O caminho metodológico foi estruturado nas seguintes etapas: identificação do campo de pesquisa e contato com os participantes; construção e geração de dados; entrevistas e grupo focal com gestores escolares; análise de textos impressos e on-line, documentos publicados e as falas dos gestores entrevistados. Na primeira etapa, foi realizado o contato com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10), Russas/CE e com os gestores escolares para esclarecimentos sobre a pesquisa. Feitos os esclarecimentos, foram apresentados os termos de consentimento aos que concordarem em participar do estudo.

Após a construção dos dados no grupo focal, conforme Morgan (1997), foi feita a análise dos textos e das falas dos gestores, sendo utilizado o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1998).. Foram consideradas as atuações dos sujeitos em seus espaços “micro” e como estes recontextualizam as políticas de formação recebidas.

A recontextualização é um conceito importante nesta pesquisa, sendo utilizado por Ball (1998) e comentado por Lopes (2005b) e Dias (2009). Ligado com o conceito de recontextualização, o conceito de hibridismo¹³, que corresponde a processos por meio dos quais os diferentes textos que circulam pelo meio educacional são produzidos e disseminados. Na recontextualização, um mesmo texto sofre diferentes interpretações de acordo com as orientações de cada contexto. Lopes (2005b) apresenta exemplos de recontextualização:

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. (LOPES, 2005b, p.53).

De acordo com Lopes (2005b, p. 59):

O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução [...]. Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro.

¹³ Hibridismo ou hibridização é o resultado das recontextualizações, isto é, de uma mistura de lógicas recontextualizadas, que produz discursos híbridos (LOPES, 2004b).

O processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises entre macro contexto e micro contexto, pois permite identificar as influências que os discursos de cada contexto sofrem. No caso de documentos e políticas quando se deslocam dos contextos de influência e de produção de texto até a prática (as escolas) já se transforma em outro texto.

Para Lopes (2005), a recontextualização é um processo permanentemente presente no ciclo contínuo de políticas de Ball.

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball [...] a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretções em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização. (LOPES, 2005b, p.56).

Baseada em Lopes (2005b), é possível inferir que a prática gestora também pode ser recontextualizada na perspectiva dos elaboradores e executores das políticas públicas educacionais; isto é, aquilo que os diretores escolares enfrentam no dia a dia – suas demandas e necessidades, que emergem das mais diferentes situações da escola – pode ser interpretado pelos formuladores das políticas de formação sob os mais diversos olhares. As ideias circulam em cada contexto e se transformam. É um movimento previsto e sempre presente. Nesse sentido, o estudo procura compreender as relações macro e micro, global e local, procurando não hierarquizar tais dimensões.

A pesquisa bibliográfica subsidiou a análise teórica acerca do objeto de estudo. A mesma obedeceu aos aspectos éticos e legais ao solicitar autorização dos entes públicos para obtenção de documentos oficiais que não sejam de domínio público e obtenção de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos da pesquisa.

A dissertação está organizada em quatro (04) capítulos, incluindo esse texto introdutório, no qual foi apresentada a temática da pesquisa e seus objetivos juntamente com questões e problemas dessa investigação e breve descrição da metodologia e do referencial teórico.

O primeiro capítulo trata dos temas ligados à formação do gestor escolar no contexto das reformas educacionais. Nele são discutidas a legislação educacional brasileira dos anos 90, século XX, e a sua relação com a Nova Gestão Pública (NGP), a formação dos gestores escolares no novo contexto e as categorias teóricas eleitas *a priori* da pesquisa empírica, quais sejam: o modelo gerencial dos governos neoliberais e a convergência das políticas educacionais associados às parcerias público-privadas na educação pública; a presença do novo

gerencialismo, da *accountability* e da cultura da performatividade na educação do Estado do Ceará.

O segundo capítulo é dedicado à discussão do contexto educacional cearense. Para tanto, faço uma discussão da atuação da SEDUC como gestora das políticas educacionais para o ensino médio; sobre o processo de escolha e formação dos gestores escolares no Estado do Ceará; um estudo sobre os princípios e métodos do Instituto Unibanco, assim como a parceria com a SEDUC e a implantação do método Circuito de Gestão no Estado.

O terceiro capítulo dedica-se ao percurso metodológico, com um olhar sobre a investigação qualitativa em educação, a definição do contexto da prática, ou seja, o recorte da investigação da pesquisa educacional e os instrumentos utilizados na pesquisa empírica: o grupo focal, a entrevista, o questionário e a análise documental. Segundo Minayo (2002, p. 26): “[...] essa etapa combina entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico, instrucional, etc”.

O quarto e último capítulo estão voltados para o contexto da prática. Foi realizada a análise do perfil profissional dos sujeitos da pesquisa; a interlocução do Circuito de Gestão com a educação básica do Ceará; a análise das categorias teóricas eleitas na pesquisa e a recontextualização das formações na atuação dos gestores escolares, subdivididos nos seguintes temas: as formações na perspectiva da parceria público-privada; as formações no contexto da *accountability* e da performatividade; o monitoramento dos resultados e as bonificações: as novas formas de controle da educação cearense; as orientações gerenciais e o perfil do novo gestor; a política de ranqueamento das avaliações, assim como as tensões/dificuldades observadas nas falas dos gestores sobre as formações investigadas.

Este último capítulo se reporta ao tema geral do trabalho (as formações dos gestores pelo método do Circuito de Gestão) e através da análise e inferências, baseadas nos sentidos atribuídos à fala dos sujeitos, busca compreender como acontece a recontextualização do método do “Circuito de Gestão” pelos gestores da CREDE 10-Russas-Ceará.

Por fim, considero que o atual estado de “privatização” da educação cearense, desde meados dos anos de 1990, representa uma invasão dos princípios do setor privado no público. Essas iniciativas “não estatais” promovem ações e posicionamentos que não correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática, que, a priori, deveria orientar a escola pública. O setor privado, a meu ver, representa, um modelo reacionário de reformas para o setor público, cujo objetivo é dar direção à educação visando às demandas do mercado, utilizando um método de 1920, que se propõe como inovador. Trata-se, portanto, de projetos em disputa, pela representação dos sentidos de qualidade da educação cearense.

2 A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, situarei a formação do gestor escolar no contexto da globalização e o surgimento da Nova Gestão Pública (New Public Management¹⁴) no âmbito da globalização neoliberal, com o objetivo de compreender esse fenômeno a partir de uma resposta à crise do modelo da velha burocracia considerado superado¹⁵ pelos principais formuladores da proposta de reforma no Brasil, o ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira e o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

A implementação dessa nova forma de gestão se deu no âmbito do Ministério de Reforma do Aparelho do Estado (MARE), na ocasião da reforma do Aparelho Estatal Brasileiro de 1995, que conduziram a transição do modelo de administração pública burocrática para o modelo de administração pública gerencial no Brasil da década de 1990, à luz da implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Situada no contexto da globalização neoliberal, a crise do modelo da administração pública abre espaço para o novo modelo que se consolida em todo o mundo, redefinindo as funções do Estado e de sua burocracia.

A Nova Gestão Pública (NGP) fortemente influenciada pelos movimentos reformistas da década de 1990, que propunham mudanças fundamentais na burocracia estatal, de modo a promover a descentralização e a flexibilização de mecanismos e procedimentos de Gestão Pública, era um modelo, que segundo os argumentos neoliberais, possibilitaria uma “resposta” às exigências de um mundo e um mercado competitivo, modelando a separação entre Estado e mercado, e outras dicotomias básicas entre: administração e política; formulação e execução de políticas públicas; autonomia e dependência; cidadão e cliente; transparência e eficiência – defendidas com entusiasmo durante a Reforma do Aparelho de Estado de 1995, como forma de viabilizar o estado mínimo a liberdade do país se promover economicamente no cenário internacional. Nesse cenário, a educação é influenciada pelo modelo econômico sofrendo mudanças.

¹⁴ New Public Management (NPM) defendidas com entusiasmo durante a Reforma do Aparelho de Estado brasileiro de 1995, cujo enfoque central era a adaptação e a transferência dos conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público, pressupondo a redução do tamanho da máquina administrativa, o aumento de sua eficiência e a criação de mecanismos voltados à responsabilização dos atores políticos (PIERANTI; RODRIGUES; PECI, 2007).

¹⁵ O modelo de reforma administrativa no Brasil foi estruturado sob os alicerces de uma abordagem mais técnica cuja linha foi seguida pelos principais formuladores da proposta de reforma no Brasil, o ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira e o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PIERANTI; RODRIGUES; PECI, 2007).

A disposição dos temas está assim distribuída neste capítulo: as reformas educacionais brasileiras e sua relação com a Nova Gestão Pública; a formação dos gestores escolares no novo contexto das reformas educacionais: uma revisão de literatura; Ciclo de Políticas: um referencial teórico-metodológico na análise das políticas públicas; o modelo gerencial e a convergência de políticas educacionais; a presença da *accountability* e a cultura da performatividade na consolidação do Estado Gerencial Brasileiro.

2.1 As reformas educacionais brasileiras e sua relação com a Nova Gestão Pública

Nesse tópico será discutida a predominância dos modelos de gestão pública que foram introduzidos no Brasil a partir dos anos 1990, alinhados a um contexto de reformas neoliberais que foram se legitimando, usando o discurso da busca pela eficiência e eficácia, e adotando desde sua gênese modelos baseados no mercado.

É no contexto da globalização que as reformas educacionais se situam como parte das reformas do Estado moderno e neoliberal, em que a chamada globalização nada mais é que o resultado das interações econômicas, sociais, políticas e culturais incrementadas nas sociedades ditas capitalistas das últimas décadas do século XX até o momento presente. Esse processo atravessa os mais diferentes campos da vida social, da face de integralidade dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias de informação. É um processo complexo e que possui muitas facetas com desdobramentos nos diversos setores como: econômico, social, político, cultural, religioso e jurídico.

É importante discutir com base no percurso das reformas neoliberais, como as atuais reformas educacionais brasileiras se relacionaram com a denominada Nova Gestão Pública (NGP) e como se deu a sua introdução na realidade brasileira, mais especificamente no setor educacional, sem perder de vista a questão da gestão educacional em um país de organização federativa que compreende diferentes orientações políticas em suas esferas administrativas, levando em conta a relativa autonomia que possuem os 26 estados e o Distrito Federal, bem como os 5.570¹⁶ municípios que compõem a federação brasileira.

Nesse sentido, é relevante considerar o contexto histórico e se reportar à década de 1990 do século XX, em que organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina, o Caribe (CEPAL) e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

¹⁶ IBGE. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/perfil-dos-municipios-brasileiros-2017.html>.

(UNESCO) acabam por demarcar discursos gerencialistas que vêm influenciar na produção e publicação de leis educacionais brasileiras (MILITÃO, 2006).

O Brasil se inseriu no cenário globalizado adotando as reformas na máquina pública, tendo como ponto de partida a influência do governo Fernando Henrique Cardoso, na Era FHC, de 1995 a 2002. Neste contexto, a sociedade brasileira foi incorporando a Reforma do Estado, através de pressões políticas mundiais neoliberais, que se firmaram principalmente na década de 1990, com consequências na organização do mundo do trabalho, da educação e da economia (OLIVEIRA. *et al*, 2010).

Ocorre na educação uma descentralização do domínio público para os ideais do empresariado. As grandes empresas passam a intervir na orientação da Educação Pública, ‘por meio de parcerias intermediadas com as organizações não-governamentais (ONGs) grupos técnicos, as fundações empresariais, entre outras’ (LUZ, 2011, p. 442).

As ideias da Nova Gestão Pública (NGP) chegaram ao Brasil no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995¹⁷, quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do então ministro Bresser-Pereira, e proposto o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) - o instrumento que reunia as propostas da NGP que apresentou um diagnóstico da administração pública federal pautado pelas orientações da NGP.

Nasce nesse contexto a chamada administração pública gerencial como uma nova etapa na história do aparelho do estado brasileiro, sendo possível afirmar que o projeto do então ministro Bresser-Pereira teve como principal discurso

[...] a continuação e aperfeiçoamento da *civil service reform*, por mais que o discurso do Plano Diretor da Reforma do Estado se baseasse numa visão (erroneamente) etapista – com a reforma gerencial vindo depois da burocrática. Houve uma grande reorganização administrativa do Governo Federal, com destaque para a melhoria substancial das informações da administração pública – antes desorganizadas ou inexistentes – e o fortalecimento das carreiras de Estado. Um número importante de concursos foi realizado e a capacitação feita pela Enap revitalizada. Em suma, o ideal meritocrático contido no chamado modelo weberiano não foi abandonado pelo Mare; ao contrário, foi aperfeiçoado (ABRUCIO, 2007, p. 71).

¹⁷ Em 1995 foi iniciada no Brasil a Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso e na gestão do ministro Bresser Pereira, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) que existiu entre 1995 e 1998, com a publicação, nesse ano, do Plano Diretor da Reforma do Estado.

Com a adoção da Nova Gestão Pública, o antigo modelo burocrático rende-se ao gerencialismo na gestão pública pautado nos moldes das organizações privadas. A burocracia é colocada como sinônimo de atraso e acusada de “[...] ineficiente e perdulária, por este motivo busca-se a adoção de medidas para possibilitar a otimização dos recursos financeiros na configuração do Estado Mínimo” (ALMEIDA; STELZENBERGER; GONÇALVES, 2012, p.6).

Reforçando a compreensão deste modelo de gestão, Bresser-Pereira (1999, p.5) afirma que a reforma gerencial do Estado “[...] é um novo fenômeno histórico, que ganhou forças nas últimas décadas, quando as pessoas começaram a perceber que uma das razões pela [...] crise fiscal do Estado era a ineficiência estrutural da administração pública burocrática”.

Segundo Bresser Pereira, as diretrizes do projeto de administração gerencial são expressas pelas seguintes orientações:

- a. Descentralização do ponto de vista político, transferindo-se recursos e atribuições para os níveis regionais e locais;
- b. Descentralização administrativa, através da delegação de autoridade aos administradores públicos, transformados em gerentes cada vez mais autônomos;
- c. Organizações com poucos níveis hierárquicos, ao invés de piramidais;
- d. Pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total;
- e. Controle a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos;
- f. Administração voltada para o cidadão, ao invés de auto referida. (PEREIRA, 2005, p. 242-243).

Conforme essas diretrizes, as novas tendências gerencialistas, apontam novos direcionamentos para a gestão da educação e da escola pública, que de acordo com Carvalho (2012, p. 52),

Essa nova visão da forma como vem sendo operacionalizada, também tem levado a gestão educacional a incorporar a lógica gerencial, alterando profundamente a gestão da educação e da escola pública. Assim, a tendência é ampliar os espaços de decisão no nível dos estabelecimentos de ensino, fortalecer a autonomia administrativa, curricular, pedagógica e financeira das unidades escolares e, ao mesmo tempo, aumentar a responsabilidade da escola e dos gestores escolares pelos resultados alcançados.

Em conformidade com estes argumentos, o Estado segue em frente com a reforma da administração e adota a lógica das organizações privadas para a gestão pública,

Ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por

referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública (LIMA; AFONSO, 2002, p. 20).

O Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) divulgava que o objetivo da Reforma da Gestão Pública de 1995 era contribuir para a formação no Brasil de um aparelho de Estado forte e eficiente diminuindo os serviços e encargos do aparelho estatal e delegando esses serviços para agências reguladoras ou para iniciativa privada. Parte desse discurso se apresenta na legislação brasileira como proposta de autonomia dos entes federados na gestão de seus processos educacionais. Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) são importantes conquistas no sentido da autonomia aos estados e municípios para definirem as políticas e projetos educacionais dentro da ordem da Nova Gestão Pública.

Através da dimensão gestão, divulgada nos documentos e textos construídos e publicados pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), de autoria do ex-ministro Bresser-Pereira, a reforma do estado dos anos de 1990, tinha como objetivo central contribuir para a formação no Brasil de um aparelho de Estado forte e eficiente. Esta reforma estava pautada em três princípios, conforme Bresser-Pereira (2005, p. 7-8) apresenta:

a) uma dimensão institucional-legal, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais; b) uma dimensão gestão, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática; e c) uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial.

Na dimensão institucional-legal, Bresser apontava a necessidade de uma ampla modificação da Constituição, das leis e regulamentos. Quanto à dimensão cultural, a reforma significava de um lado sepultar de vez o patrimonialismo, e, de outro, o transitar da cultura burocrática para a gerencial. Esta reforma que negava o patrimonialismo, admitia que algumas práticas faziam parte da cultura e que continuavam presentes sob a forma de clientelismo ou de fisiologismo, continuando a coexistir no país, apesar das reformas neoliberais. A proposta era “[...] completar a erradicação desse tipo de cultura pré-capitalista, não basta condená-la, será preciso também puni-la” (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 25). Estes eram considerados passos necessários ao contexto de transição para uma cultura gerencial que envolveu debate nos anos

1990 e que de certa forma, fizeram parte do processo de mudança de cultura das organizações do setor público.

Além das dimensões institucional-legal e cultural, na descentralização da administração pública e mudança de mentalidade, na nascente NGP, a dimensão gestão foi definida pela “[...] maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores, a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social, em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria”¹⁸ (BRUNELLI, 2008, p. 16). Essas dimensões se contrapunham ao modelo anterior de administração burocrática.

O que a dimensão-gestão propunha demandava mais esforço, pois se tratava de colocar em prática as novas ideias gerenciais, e “[...] oferecer à sociedade um serviço público efetivamente mais barato, melhor controlado, e com melhor qualidade” (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 25). Para isto, a transformação de autarquias em “agências autônomas” (grifo próprio) ao nível das atividades exclusivas de Estado, e das organizações sociais no setor público não estatal foram tarefas estratégicas nesse período. O Plano Diretor pretendia desenvolver a “[...] modernização da gestão através da implantação de laboratórios especialmente nas autarquias voltadas para as atividades exclusivas do Estado, visando iniciar o processo de transformação em agências autônomas, ou seja, em agências voltadas para resultados, dotada de flexibilidade administrativa e ampla autonomia de gestão” (PDRAE, 1995, p. 55).

Como exemplos de agências autônomas reguladoras, o próprio Ministério Público tanto da União quanto dos Estados e as inúmeras entidades de defesa do consumidor, entre elas o PROCON. Nesse sistema de agências são consideradas algumas autarquias como o Banco Central, a Comissão de Valores Imobiliários (CVM), o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), dentre outras. Atuando com jurisdição no plano federal agências setoriais como: a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), a Agência Nacional de Petróleo (ANP) e a Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT).

Para Bresser (1999), a administração pública gerencial implicava em modificação na estratégia da gerência, a qual pressupõe uma estrutura administrativa reformada para que possa ser posta em prática (BRESSER PEREIRA, 1999a). Com a referida reforma, buscou-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente na esfera federal, em concomitância com a descentralização vertical das funções executivas da promoção

¹⁸ Disponível em: www.bresserpereira.org.br.

de serviços sociais e de infra-estrutura para os níveis estadual e municipal (BRASIL, 1995).

Nesse contexto, o país prosseguiu no sentido de promover e implementar as reformas “descentralizadoras” na educação, no ensino fundamental conforme a nova legislação. A constituição de 1988 introduziu os princípios da descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas e reconheceu o município como ente federativo instância administrativa. E, no artigo 211, § 4º, atribuiu a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

[...] § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

Na LDB 9394/96, o artigo 11, inciso III, prevê que os municípios podem baixar normas complementares para seu sistema de ensino.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...] III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (BRASIL, 1988).

A reforma da administração pública visou, dentre outros objetivos já elencados, o fortalecimento da governança - a capacidade de implementação de políticas pelo Estado - por meio da transição de um tipo de administração pública burocrática, considerada pelos idealizadores da NGP, rígida e ineficiente, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente.

Os ideais neoliberais influenciam dentro e fora do país. No caso da educação, o fortalecimento das parcerias público-privadas que operam com os ideais de mercado dentro do setor público. Quanto ao rearranjo cultural, surge a criação de novos valores, a exemplo da performatividade, que faz parte dos novos relacionamentos entre os sistemas e as escolas, exigindo um perfil de trabalhador adaptado aos desafios do controle, dos resultados, em que a escola está mais preocupada em atingir a meta do sistema e dos resultados das avaliações externas do que com o aprendizado propriamente dito.

A educação não permanece imune nesse processo de globalização, que tem como objetivo garantir o domínio econômico, cultural e político. E nesse movimento, tem seus objetivos modificados, suas práticas pedagógicas são alteradas em consequência das exigências de mercado e os objetivos educacionais se moldam ao novo modelo político e econômico. O domínio da técnica, da informação e da tecnologia transformou o conhecimento técnico-científico, diminuindo assim a função que antes pertencia somente à escola.

Nessa nova conjuntura contemporânea, surgiram no Brasil as principais reformas com relação às políticas públicas na área da educação de modo a alcançar todo o território nacional. A começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que após ter ficado quase quinze anos “engavetada” foi sancionada e promulgada em 1996 pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), que imprimiu em seu governo a visão de “avanços” e mudanças na área da educação pública.

A educação passa por mudanças constantes em cujas propostas está a busca em preparar e qualificar cidadãos capazes de seguir o avanço tecnológico de produção, ou seja, uma das demandas da educação hoje é formar o indivíduo para o competitivo mundo do trabalho globalizado, procurando atender as exigências de um mercado competitivo e em mudanças constantes.

Num contexto em que a educação vem atuando dentro das regras do mercado e se tornando uma mercadoria a serviço da economia neoliberal, recai sobre a escola a obrigação de formar o cidadão para atender as demandas deste novo tipo de sociedade com as suas especificidades. Nesse cenário, as discussões sobre a função gestora ganham visibilidade na pauta das reformas da educação visto que, no contexto da globalização as exigências sobre a gestão escolar aumentaram consideravelmente.

O mercado, considerado como a única forma de superar os problemas da educação pública, atua a partir da “crise do público”, vendendo tecnologias educacionais, modelos de gestão, de assessorias, consultorias e treinamentos como exemplos de eficácia e excelência. Nesse sentido, autores como Luck (2000; 2001) e Machado (2000), sinalizam a relevância das atividades inerentes ao cargo de diretor escolar para o bom desempenho das instituições de ensino na busca por uma educação de qualidade, bem como, destacam modificações nas incumbências da gestão escolar após a Reforma do Estado (1990), o que tem resultado em uma multiplicidade de atividades inerentes ao cargo.

Dentro dessa lógica, o neoliberalismo está estimulando a produção de “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230). As políticas educacionais estão sendo feitas em novas localidades, por diferentes atores e em diferentes culturas, requerendo dos investigadores “[...] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa”, superando o “territorialismo metodológico” (BALL, 2014, p. 27).

A superação do territorialismo metodológico, segundo Ball (2014) está estimulando novas formas “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e

filantrópico” (BALL, 2014, p. 230), que viriam atuando de modo global a partir de redes políticas que ultrapassam os governos nacionais, estando sempre sujeitas a processos de tradução de interpretação. Essas redes seriam uma forma de superar/destruir maneiras mais antigas de governar e criar novas alternativas.

A educação, baseada nos princípios de mercado amplamente divulgados pelo modelo gerencial da administração pública, abdicou da figura do “chefe”, do burocrata e investiu na formação dos seus gestores com o objetivo de formar gerentes com as características do mercado, ou seja, o líder na gestão pública, a frente na resolução de problemas e situações, visando o contexto, “o cliente”, a satisfação da pessoa¹⁹, buscando alternativas para o atingimento de metas e prestando contas dos resultados dos seus “serviços”.

O termo “cidadão-cliente” é utilizado no intuito de aproximar a administração pública da lógica de mercado. Segundo Abrucio (1997), o Modelo Gerencial Puro (em inglês - *managerialism*) teve sua criação na Inglaterra no governo de Margareth Thatcher, em 1979. No início, suas ações buscavam a reduzir custos e aumentar a eficiência. Sendo consideradas mais eficientes, essas práticas do setor privado começam a ser introduzidas na administração pública. Importante pontuar que essa lógica do cidadão considerado como cliente pode ser considerado um engodo gerencial, visto que numa sociedade capitalista há a ilusão de que todos são consumidores de forma igual, desconsiderando que o consumo não está para todos de igual modo.

Pretendeu-se com as reformas, modernizar a administração pública alinhada aos objetivos comuns ao mercado e ao mundo corporativo, ou seja, a administração por resultados, os formatos organizacionais, a liderança, a gestão, a criação das Organizações Sociais, Agências Regulatórias e as Parcerias Público-Privadas (PPPs).

No recente governo Lula foi aprovada a lei que regulamenta as PPPs, a Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, reforçando, dentre outros setores a presença do terceiro setor na formulação das políticas educacionais. Com a aprovação da Lei, mudou-se a relação Estado, Sociedade e Mercado, trazendo à tona novas regulações, em forma de novas alianças.

¹⁹ Conforme Abrucio (1997, p. 8), um dos impactos do gerencialismo na administração pública, foi desenvolver três tendências (o Modelo Gerencial Puro, o *New Public Management* e o *Public Service Orientation*) das quais a mais recente (*Public Service Orientation*), tem como foco dos serviços públicos o cidadão-cliente.

Segundo Ball (2014), no atual quadro de interesses, disputas e concorrências, as políticas educacionais apresentam-se como uma oportunidade de lucro para o “*edu-business*” global, tanto no sentido de venda como de doação ou filantropia em diferentes contextos. Ball (2014) aponta que as políticas educacionais se tornam uma mercadoria, um negócio, um objeto de venda, de exportação ou importação, comercializado por empresas nacionais e multinacionais, podendo ser compradas, consumidas e/ou incorporadas por clientes, que no caso são os países mais pobres do globo que importam essas tecnologias educacionais. No entendimento desse autor,

Na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado. (BALL, 2014, p. 222).

Nesse sentido, Ball (2014) pontua que os mercados se aproveitam de argumentos como a crise da educação pública, da crise política do Estado e dos “medos e dos desejos do público”, usando a estratégia e um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160) para venderem seus pacotes prontos.

Ball (2014) fez sua contribuição ao conceito de “globalização” no sentido de mostrar “[...] como funciona por dentro as intrincadas lógicas de uma política global de educação que tem fortemente impactado países como o Brasil” e “[...] mais precisamente para demonstrar como certos mercados globais de educação se configuraram e, hoje, estão convertidos em um negócio de escala planetária nunca antes visto” (GRIMM; SOSSAI; SEGABINAZZI, 2016).

Ball (2014) avança para além da certeza de que o mundo está “globalizado” e de que os Estados nacionais são vítimas do “neoliberalismo”. O autor pontua diferentes projetos/programas educacionais que, ainda que imbuídos das mais nobres das intenções, evidenciam como um paradigma gerencialista tem avançado em nossas sociedades e se inserido no pensamento educacional de tal maneira que esta parece ser a salvação da qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas.

Ancorada em Ball (2014), compreendo que o neoliberalismo quando não empregado de forma contextualizada é um termo vago. Compartilho da concepção do autor de neoliberalismo como um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um mercado com penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, ou seja, vai muito além de uma doutrina econômica

ou de um conjunto de projeto políticos.

Em uma abordagem pluralista, Ball (2014) afirma que o neoliberalismo engloba “[...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a ‘economização’ da vida social e da ‘criação’ de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2014, p. 25, grifos do autor), bem como, em uma perspectiva foucaultiana de governamentalidade, envolve o “[...] governo das populações por meio da produção de seres empreendedores ‘dispostos’, ‘auto-governáveis’” (BALL, 2014, p. 26, grifos do autor). Ou seja, na visão de Ball, o neoliberalismo assume assim, diferentes dimensões da sociedade: econômica, cultural e política. De acordo com Ball (2014, p. 229, grifos do autor),

O neoliberalismo está ‘aqui dentro’ bem como ‘lá fora’. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar.

A “globalização” longe de ser um fenômeno simples e homogêneo, configura-se como de um alto nível de complexidade, visto que trata de processos de mudança altamente contraditórios e desiguais, variáveis na sua intensidade e até na sua direção (SANTOS, 2002).

2.2 A formação dos gestores escolares no novo contexto: uma revisão de literatura²⁰

A formação de gestores tem se caracterizado, possivelmente, como um dos meios de alavancar mudanças no contexto escolar. A busca constante por qualidade na educação pública se torna um desafio para as redes de ensino, modificando as incumbências dos gestores escolares numa sociedade globalizada, se constituindo em uma exigência para as secretarias de educação do nosso país.

Por meio do levantamento de algumas produções acadêmicas que pesquisaram sobre o tema formação de gestores escolares na rede pública e a revisão de literatura pretendo investigar como esse tema está sendo tratado nas comunicações científicas brasileiras. Nesse sentido, pretendo dialogar com a produção de pesquisadores que escreveram sobre o tema nos últimos anos (2012 a 2016), analisando o que vem sendo escrito sobre a formação continuada dos

²⁰ Esta pesquisa é parte integrante de atividade realizada por Eridan Rodrigues Maia na disciplina Pesquisa Educacional do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação POSEDUC/UERN (2017/2018). Publicada em parte no V Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM) e II Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (ENACEI), realizados nos dias 11,12 e 13 de abril de 2018, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN) - Mossoró/RN (<https://senacem.uern.br/files/users/lavinia/ANAIS/GD02atualizado.pdf>).

gestores escolares em diversas realidades educacionais brasileiras, as práticas utilizadas nessas formações e uso efetivo desse como um dos meios de alavancar as mudanças no contexto escolar. O estudo foi realizado entre novembro de 2017 a janeiro de 2018.

Para a análise das políticas públicas que promoveram esses processos formativos, utilizei o Ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011) como instrumento teórico no sentido de desconstruir uma visão estadocêntrica²¹ dos estudos de política de gestão. É um método para análise a fim de compreender como as políticas são formuladas e materializadas nos diferentes contextos (Contexto da Influência, Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática), conforme figura 1, página 52.

Nessa perspectiva, foi focado o contexto da prática apontado nas pesquisas buscando mostrar como a utilização do Ciclo permite que a análise de políticas educacionais seja feita, levando em conta as ações daqueles que normalmente são vistos como meros executores das políticas. Para este estudo foram tomados como referências trabalhos do Portal de Periódicos CAPES/MEC, do Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES) e do banco de dissertações em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora-CAED/UFJF-PGPP.

No Portal de Periódicos CAPES/MEC, foram obtidos duzentos e cinquenta e seis (256) resultados. A grande maioria dos trabalhos não atendia aos objetivos do objeto de estudo proposto por abranger discussões muito gerais em torno da gestão escolar e não atender ao objetivo da pesquisa. Por este motivo, optou-se pela busca também no banco de dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora-CAED/UFJF.

As palavras chaves utilizadas para a busca das pesquisas nos periódicos foi a expressão “formação de gestores escolares”. O critério de inclusão adotado na busca das dissertações foi a abordagem na formação de gestores das redes públicas, usada como ferramenta de obtenção de qualidade na educação, dentro da perspectiva da gestão democrática.

Foram excluídos estudos que relacionavam a formação da gestão a outros temas específicos, a exemplo de: formação de professores, gestão e tecnologia, gestão e currículo, educação de jovens e adultos e o combate ao *bullying*. Das dissertações selecionadas, foi feita

²¹ A perspectiva estadocêntrica de análise das políticas adotam o Estado como o único centro de poder. Realçam distorções entre as concepções de ciclos e as práticas (projeto/ação). Busca romper com os determinismos do estruturalismo. As leituras descentradas conseguem ir mais além “[...] como as que vão permitir refletir na redução operada sobre os fenômenos sociais sob o viés economicista ou estrutural, grosso modo” (CUNHA, 2015, p. 59). “[...]Uma vez que no viés estrutural, se entende o poder como localizado na topografia social [...]” (CUNHA, 2015, p. 60).

uma leitura preliminar dos resumos e uma seleção que foi registrada em um quadro-síntese onde os trabalhos foram categorizados por subtemas.

No banco de dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foram encontradas quinhentos e cinquenta e nove (559) produções, de 2012 a 2016, dentre as quais foram selecionadas quinze (15) de acordo com os critérios já descritos ao longo deste texto.

Na consulta ao Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados mil, seiscentos e dezoito (1.618) resultados. Destes, foram selecionados treze (13) trabalhos (01tese e 12 dissertações) que se encaixavam nos critérios da pesquisa. Feito um cruzamento preliminar nos dois bancos de dados foi observado que a nove (09) trabalhos se repetiam nos bancos BDTD e CAED/UFJF. Na Plataforma Sucupira um (01) trabalho foi selecionado. No final, vinte (20) trabalhos foram selecionados ao todo.

Para que esta exploração fosse exequível, as produções foram analisadas em duas perspectivas: como políticas de formação continuada providas pelas instituições mantenedoras (estadual e/ou municipal) e como políticas de contexto, criadas a partir das ressignificações feitas pelas escolas onde foram implementadas.

O passo seguinte foi uma leitura cuidadosa para analisar o conteúdo das dissertações selecionadas, considerando simultaneamente os discursos dos entrevistados, as características atribuídas pelos pesquisadores às formações analisadas e os temas que eram propostos nestas formações. Durante o processo de análise, foi necessário agrupar os trabalhos selecionados criando um processo de categorização próprio que pudesse contemplar o objetivo central da pesquisa e as características enumeradas no início desse parágrafo, ou seja, foi necessário criar um modelo conceitual que apresentasse as várias relações entre os fatores aqui considerados e as temáticas abordadas nos trabalhos.

É relevante ressaltar que, por vezes, as categorias conceituais aqui “criadas” não deram conta dos subsídios necessários para a análise dos resumos. Foi necessário então partir para a leitura das introduções, dos resultados e discussões de algumas produções selecionadas. Além de consultar apontamentos dos textos selecionados, prevaleceram inferências ao tipo de formação proposta pelo ente provedor, no intuito de validar as análises das especificidades de cada texto, possibilitando uma divisão por grupos segundo o tema proposto nas formações e perspectiva teórica.

Também foram consideradas as falas dos gestores que aparecem nas pesquisas, merecendo destaque, dentre as categorias das formações, o elemento humano, a figura do profissional professor-gestor. Nesse sentido, Paro (1996, p. 215), ao tratar da qualidade da força

de trabalho na área da educação, afirmou ser o corpo docente o “elemento mais importante que a escola pode oferecer na realização do trabalho de efetiva qualidade”.

Por serem ofertadas pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, as formações objeto de estudo das dissertações foram analisadas na sua totalidade como formações providas pelas instituições estaduais e/ou municipais. Serão estudados os trabalhos dos autores: Evangelista (2016), Fonseca (2013), Camarota (2012), Abreu (2012), Scott (2014), Grizende (2013), Figueiredo (2015), Ferreira (2016), Gomes (2015), Abreu (2014), Santos (2015), Vieira (2014), Moinhos (2016), Caixêta (2014), Andrade (2012), Sousa (2016), Raimundo Oliveira (2016), Torres (2015), Dalva (2015) e Gomes (2013). Em seguida um quadro síntese com o levantamento dos vinte (20) trabalhos analisados:

Quadro 1 - Quadro-síntese das publicações trabalhadas na revisão de literatura

Tipo de produção/ Ano	Autor	Título	Estado	Instituição/ Banco (s)
Dissertação 2016	Diná Oliveira da Costa Moinhos	A representação social de formação continuada para os gestores da cde2/Seduc-AM e sua relação com a participação destes no PROGESTÃO.	MG	CAED/UFJ F e BDTD
Dissertação 2016	Hernita Carmem Magalhães Sousa	Análise das ações de formação de gestores escolares no âmbito da superintendência das escolas estaduais de Fortaleza – Sefor 01.	MG	CAED/UFJ F e BDTD
Dissertação 2016	Raimundo Correa de Oliveira	Formação de gestores na CDE7 de Manaus: realidade, possibilidades e limites.	MG	CAED/UFJ F e BDTD
Dissertação 2015	Jani Torres	A formação básica do gestor escolar enquanto membro do processo seletivo interno da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro: o caso da Regional Serrana II.	MG	CAED/UFJ F
Dissertação 2015	Maria Socorro Farias dos Santos	Análise das ações de formação continuada para os gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do estado do Ceará.	MG	CAED/UFJ F
Dissertação 2014	Silvana Maria Caixêta	A formação de gestores de escola e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica: o caso da superintendência regional de ensino de Unaí/MG.	MG	CAED/UFJ F e BDTD
Dissertação 2014	Claudio Renato Souza Abreu	A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola: o caso da superintendência regional de ensino de Sete Lagoas/MG.	MG	CAED/UFJ F
Dissertação 2014	Silvana Ribeiro Dias Vieira	As ações de formação dos gestores dos centros estaduais de educação profissional do estado do Piauí: elementos para uma política de formação.	MG	CAED/UFJ F e BDTD
Dissertação 2014	Valentina de Souza Paes Scott	O processo de seleção e as ações de formação de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte frente aos desafios da gestão compartilhada.	MG	CAED/UFJ F e BDTD

Dissertação 2013	Antonia Edna Belém Gomes	O Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública: um estudo sobre os processos de planejamento, implementação e avaliação da formação junto aos gestores de escolas estaduais da CREDE 19 no Ceará.	MG	CAED/UFJF
Dissertação 2013	Eliane de Paula Grizende	Política de formação de gestores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora em 2011	MG	CAED/UFJF e BDTD
Dissertação 2012	Danielle Teodoro Santos Camarota	Atribuições de Diretor de escola pública: desafios para a formação.	MG	CAED/UFJF e SUCUPIRA
Dissertação 2012	Edvania de Lana Moraes Andrade	A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas.	MG	CAED/UFJF
Dissertação 2014	Emanuelle Oliveira da Fonseca	Os percursos formativos dos docentes que atuam na gestão escolar	CE	UECE e SUCUPIRA
Dissertação 2016	Karla Karine Nascimento Fahel Evangelista	Formação de gestores escolares: estudo em escolas de redes municipais e estaduais do Ceará	CE	UECE e BDTD
Dissertação 2015	Patrícia Alessandra Gomes Leal	Política de formação continuada dos gestores escolares: implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís – MA	MA	UFMA e BDTD
Dissertação 2015	Trícia de Sousa Lima Figueiredo	A implementação da política de formação e desenvolvimento de gestores escolares do estado do Rio de Janeiro: uma análise a partir da regional metropolitana II.	MG	CAED/UFJF e BDTD
Dissertação 2012	Isla Márcia Vidal de Assis Abreu	O programa de formação de gestores escolares do Ceará: a proposta do curso de especialização e as práticas de gestão/CE	MG	CAED/UFJF e BDTD
Tese-2015	Gercina Dalva	Formação continuada a distância para gestores escolares: estudo avaliativo da política de cursos de pós-graduação lato sensu (2009-2011)	RN	BDTD
Dissertação 2016	Raimundo Nonato Ferreira	Políticas de formação continuada de gestores escolares: um estudo do Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco (PROGEPE).	PE	BDTD

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Nestes trabalhos encontram-se presentes proposições que procuram conciliar ou refutar as formações continuadas como “[...] conhecimentos voltados à realidade da função de gestor” (EVANGELISTA, 2016, p. 37) e formações em que as instituições promotoras intitulam como de “moldes democráticos e de gestão compartilhada”, Abreu (2012) e Abreu (2014). Os resultados da dissertação de Fonseca (2013) indicam que a gestão escolar em moldes democráticos é um discurso muito presente dentro das instituições públicas, estando ligado diretamente com o relacionamento interpessoal e que “[...] este é um dos desafios dos professores que assumem o cargo de gestor, já que é exigida dos mesmos uma postura crítico-reflexiva diante das demandas da instituição e das políticas de educação em seu contexto mais

amplo na sociedade” (FONSECA, 2013, p. 8).

Camarota (2012, p. 16) afirma que a formação do gestor educacional “[...] deve assumir um novo papel, superando o caráter meramente administrativo visando uma gestão que prime pelos princípios democráticos, que tenha como consequência a autonomia da unidade escolar e a participação de todos os sujeitos envolvidos”.

Abreu (2012, p. 74) destaca que “[...] tais formações se traduziram em propostas elaboradas nos Planos de Ação Educacional-PAEs”, ao analisar a atuação de alguns gestores escolares do Ceará que receberam as formações do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAED/UFJF. A partir de hipóteses levantadas no decorrer da pesquisa, (Abreu, 2012) propõe a formação de uma “Rede Colaborativa de Gestores, na qual serão tratados assuntos relevantes sobre os novos desafios da educação, tendo por base as intervenções efetivadas de acordo com as proposições dos Planos de Ação Educacional” (ABREU, 2012, p. 74). Segundo a pesquisadora, a formação de Redes Colaborativas de gestores “[...] favorece a discussão entre os erros e os acertos de determinadas práticas, na medida em que se socializa o conhecimento e favorece uma relação de parceria entre profissionais com interesses comuns” (ABREU, 2012, p. 74).

Scott (2014) analisa as formações da rede municipal de Belo Horizonte para o pleito de 2011, com mandato 2012/2014 e pontua a necessidade de apoio e formação de gestão para a elaboração do Plano de Trabalho Estratégico dos candidatos a gestores, “[...] a fim de propor ações que contribuam para a efetividade dele” (SCOTT, 2014, p. 17). A autora propõe em suas considerações a perspectiva de “[...] fomentar a discussão sobre a política de formação de gestores na RME/BH, frente aos desafios da gestão compartilhada no contexto nacional de educação” (SCOTT, 2014, p. 18).

A necessidade de formação do gestor escolar é referenciada por Grizende (2013), cujo objetivo de sua pesquisa é analisar a primeira etapa do curso de formação de gestores da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG, em 2011, que objetiva “[...] capacitar os candidatos à direção e vice direção a construírem o Plano de Trabalho com o qual devem se inscrever para a eleição ao cargo” (GRIZENDE, 2013, p. 41). É sugerida como parte da proposta de gestão democrática a certificação como critério e requisito obrigatório para a candidatura ao cargo de gestor escolar.

Figueiredo (2015) define como objetivo da sua pesquisa “[...] identificar e analisar as demandas de formação de Gestores de Escola na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro-SEEDUC/RJ, de modo a contribuir com a proposição de ações que possam suprir as demandas existentes” (FIGUEIREDO, 2015, p.188). A autora propõe incluir no Plano de Ação

Educacional “[...] formatar uma proposta de treinamento e desenvolvimento para Gestores Escolares com o intuito de incrementar as ofertas já existentes” (FIGUEIREDO, 2015, p. 191).

Os trabalhos de autores como Ferreira (2016), Gomes (2015) e Abreu (2014) identificaram as formações dos gestores como de cunho gerencialista. A análise do Programa de São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA (GOMES 2015, p.135), aponta que foi situada a política de formação continuada respaldada nas análises das referências teóricas sobre a reforma educacional brasileira no contexto da reconfiguração do estado:

As reformas educacionais brasileiras, situando-as no âmbito da reconfiguração do Estado, as modificações na estrutura do Estado na concepção do modelo gerencialista, nas influências dos organismos internacionais nas reformas educacionais na década de 90 do século passado, nas concepções e modificações na trajetória histórica da gestão escolar estando vinculadas ao contexto social, econômico e político brasileiro, no funcionamento do sistema educacional (GOMES, 2015, p. 8).

Em seu trabalho, Abreu (2014, p.7) considerou que “[...] a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola pode implicar no desempenho escolar”. Segundo o autor, as boas condições do espaço físico e a boa estética escolar podem “[...] criar um sentimento positivo de pertença e de satisfação com o espaço escolar”. Ferreira (2016), por sua vez, analisa o Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco (PROGEPE) e levanta a hipótese de que este programa constitui estratégia de governo estadual com o objetivo de “[...] moldar o profissional da educação aos parâmetros do gerencialismo, com repercussões na gestão escolar sob a forma de práticas empresariais, tendo como corolário a perda da autonomia dos gestores frente aos instrumentos de controle utilizados” (FERREIRA, 2016, p. 8).

Nas formações destinadas às Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizantes (EEEP's), merece destaque uma pesquisa realizada no Ceará (SANTOS, 2015) e outra no Piauí (VIEIRA, 2014). Entre outros fatores a pesquisa de Santos (2015) considerou “[...] ser imprescindível a oferta de formação continuada em gestão escolar para os gestores das EEEP's a fim de promover a qualidade educacional desta modalidade educativa” (SANTOS, 2015 p.7). Estes estudos possibilitaram discussões em torno dos papéis da gestão escolar e a necessidade de sua formação ser contínua e eficaz. Vieira analisa “[...] demandas e *gaps*²² na formação dos gestores dos Centros de Educação Profissional na Secretaria Estadual de Educação do Piauí, a fim de propor ações de melhoria” (VIEIRA, 2014, p. 99).

Nas produções de Moinhos (2016), Caixêta (2014), Abreu (2014) e Andrade (2012),

²² Gaps – Palavra inglesa que significa lacuna, vão ou brecha. É também utilizada com significado de diferença.

estão as formações identificadas como Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO). Os resultados das análises apontam a “[...] baixa participação dos gestores nas formações” (MOINHOS, 2016, p.51), como possível causa para lacunas ou deficiências no processo de formação continuada, ao mesmo tempo que se propõe a buscar “[...] um melhor entendimento sobre a não adesão dos gestores escolares à formação continuada” (MOINHOS, 2016, p.52).

De acordo com Caixêta (2014), O PROGESTÃO em Minas Gerais contribuiu para o desenvolvimento do perfil dos gestores a partir da formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado, além de “[...] verificar as possíveis lacunas frente às exigências de um modelo de gestão pedagógica estratégica” (CAIXÊTA, 2014, p.6) como também com a “[...] gestão estratégica do espaço físico e do patrimônio da escola” (ABREU, 2014, p.7).

Na análise de Andrade (2012), sobre até que ponto o PROGESTÃO de fato desenvolve as competências necessárias aos gestores das escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas (SRE/SL), o estudo tem como objetivo investigar se a formação continuada ofertada aos diretores escolares tem “[...] propiciado o desenvolvimento das competências técnicas necessárias à apropriação dos dados das avaliações externas no contexto escolar” (ANDRADE, 2012, p.13). Tais análises apontam ainda que as “[...] deficiências estão relacionadas tanto ao processo de adesão quanto à proposta curricular e, por fim, ao acompanhamento dos resultados da formação, tornando-se problemas evidentes nos dados que seriam obtidos com a pesquisa” (ANDRADE, 2012, p.15).

É possível perceber que parece haver um consenso entre as conclusões das pesquisas, de que para enfrentar os desafios, as formações ofertadas ainda são incipientes e há muito que se avançar no sentido de oferecer uma formação continuada que instrumentalize efetivamente os gestores.

Nos trabalhos voltados para as formações de preparação para assunção de cargos de gestão em seleções e/ou concursos públicos estão os trabalhos de Sousa (2016), Raimundo Oliveira (2016) e Torres (2015). As pesquisas de Torres, (2015, p. 24) sobre a Formação Básica do Gestor Escolar enquanto membro do Processo Seletivo Interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, apontam que as pesquisas “[...] dão suporte à discussão sobre a formação de gestores escolares e as dimensões de competências exigidas desses profissionais”. “E, ainda, que elas giram em torno da análise de questões como: perfil, trajetória acadêmica e profissional, participação da formação no Processo Seletivo Interno e conteúdos estudados na formação” (TORRES, 2015, p. 24). Na análise das formações da Coordenadoria Distrital de Educação 7- CDE7, de Manaus, Raimundo Oliveira (2016) sugere a estruturação de “[...] um

programa de treinamento e desenvolvimento de gestores que seja capaz de contribuir na execução das ações relacionadas à gestão administrativa da escola” (OLIVEIRA, 2016, p.7).

Do mesmo modo, Sousa (2016, p. 6) propõe “[...] uma formação pautada no desenvolvimento de competências, a partir do mapeamento das principais dificuldades apresentadas pelos gestores”. Nesse contexto, a construção de um perfil “desejável” às instituições formadoras seria critério para a assunção da função gestora

Nas formações de modalidade à distância, a tese de Dalva (2015) e a dissertação de Gomes (2013), trazem pesquisa sobre as formações dos gestores através das especializações, analisando cursos ofertados no Ceará e no Rio Grande do Norte. A primeira autora analisa Curso de Especialização em gestão Escolar – Lato Sensu para gestores da educação básica realizado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a forma como foram conduzidos os processos de planejamento, implementação e avaliação do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública, entre 2009 e 2011, tendo como particularidade a educação à distância, no ambiente virtual, através da plataforma moodle. Os resultados da pesquisa acenam para “[...] contradições, limites e desafios na expansão do ensino superior com EAD” (DALVA, 2015, p.9).

Nos trabalhos são apontadas dificuldades da modalidade de formação à distância para os gestores escolares através do Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA. No caso cearense, o tema estava ligado às atribuições da pesquisadora que analisou a forma de condução dos processos de planejamento, implementação e avaliação do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública, no desenho de sua primeira edição (2009 a 2011), no recorte da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 19. Para propor melhorias na formação dos gestores escolares, a autora investiga “[...] até que ponto o gestor escolar participante da pesquisa encontrou na Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública subsídios para melhorar seu conhecimento e sua prática sobre uma Gestão Estratégica e Participativa” (GOMES, 2013, p. 8).

Considerando que a formação da gestão faz parte dos aspectos essenciais para o sucesso e a autonomia das escolas, torna-se relevante, portanto, conhecer e explicar a influência da formação continuada e os impactos no agir profissional dos gestores após suas formações.

A análise das formações dos gestores na perspectiva das políticas de contexto criadas a partir das ressignificações atribuídas pelos gestores escolares em seu espaço de atuação, onde as políticas são implementadas, podem ser inscritas e/ou se encontram presentes nos trabalhos que versam sobre as discussões das formações que ocorrem dentro do contexto dos processos institucionais, identificados como de cunho gerencialistas ou de “controle de contexto”, termo

cunhado por Ball (2005).

Seguindo essa linha de análise, Ball (2005) cita Clarke, Cochrane, McLaughlin (1994), afirmando que o gerencialismo tem sido o meio “[...] pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas” (CLARKE, COCHRANE, MCLAUGHLIN, 1994, p.4). Nesse sentido, busca “[...] introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (CLARKE, COCHRANE, MCLAUGHLIN, 1994, p.4).

Para Bernstein (1996), o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder: o poder do capital, do setor privado, onde é usado como um “[...] instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996, p.75), agindo como uma força de transformação do meio educacional.

Nessa análise, as formações são percebidas como orientações de cunho neoliberal, em que as políticas de controle das ações dos gestores funcionam como reguladoras do processo e seria a maneira do poder local ou central atuar de forma invisível na educação sem sofrerem as implicações inerentes a esse processo. É o que Ball (2005) denomina de Performatividade, ou o que Lyotard (1984) também chama de “controle do contexto”, e está “[...] intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas” (BALL, 2005, p. 544).

Para Ball (2005, p. 543), “[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. De acordo com Ball (2005, p. 544), a “[...] subjetividade autônoma desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial”, já que o gerencialismo tem sido “[...] o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas”.

Um dos pontos relevantes identificado nas pesquisas aqui destacadas foi a necessidade de uma formação que possibilite ao gestor atual gerenciar os recursos humanos, financeiros, administrativos e pedagógicos, o que requer uma qualificação ampla e sólida condizente com a função em exercício. Foi relatada ainda a importância da participação da comunidade escolar na gestão e que as relações por estes estabelecidas interferem diretamente na educação dos alunos e na qualidade do trabalho da gestão. As pesquisas apontam que, para que a gestão seja, de fato, democrática se faz necessário haver uma maior comunicação com a comunidade escolar. Em se tratando da formação inicial, as falas dos gestores analisadas nas pesquisas realizadas na revisão de literatura aqui apresentada, sugerem que os mesmos não obtiveram os

conhecimentos necessários para assumir a função durante a sua graduação e sugerem que estas lacunas sejam complementadas por uma sólida formação continuada a nível de aperfeiçoamento e de especialização. Nesse sentido, concordo que as formações devem acontecer tanto a nível de aperfeiçoamento quanto de mestrado, pois a função gestora dentro do contexto atual das reformas educacionais agrega muitas especificidades que exigem múltiplos conhecimentos por parte do gestor escolar.

Para Luck (2008), o gestor escolar no contexto da gestão democrática tem como uma de suas atribuições gerir a dinâmica social, mobilizar e articular a diversidade dando consistência e unidade ao trabalho escolar. Essa autora (LUCK, 2000) afirma que, conforme aumenta a cobrança por uma educação de qualidade, conseqüentemente, multiplica-se a exigência sobre sua gestão, se fazendo necessário o investimento no processo de formação desses profissionais. Desse modo, a autora atenta para a necessidade no investimento em formação continuada para essa função, visto que “em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a tem, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social” (LUCK, 2000, p. 25).

As formações institucionais contêm processos regulatórios envoltos em programas e políticas públicas oficiais (como exemplos o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO²³, a Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará - EGP²⁴, a Escola de Gestores da Educação Básica Pública²⁵), voltadas para o campo da gestão escolar, nos quais os discursos pregam uma formação que contemple as consideradas lacunas existentes (de ordem técnica e financeira, de gerenciamento da educação pública e de processos) na formação inicial dos professores que se tornam gestores dessas instituições como condição necessária à garantia da qualidade da educação pública.

Nessa lógica, as organizações do terceiro setor, apropriam-se desse discurso para

²³ O PROGESTÃO, implantado pelas secretarias estaduais a partir do ano de 2001, foi idealizado e formulado pelo CONSED, com o objetivo de formar em serviço, por intermédio da modalidade semipresencial, gestores escolares, devido à impossibilidade de afastá-los da sua função para frequentar o curso (MACHADO, 2001). Segundo Machado (2001), o programa foi elaborado para assegurar “[...] um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas de estados e municípios” (MACHADO, p. 11).

²⁴ A Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGP), apresenta como missão “[...] desenvolver o processo educacional em gestão pública, com vistas ao aprimoramento das competências dos atores públicos, possibilitando a melhoria da prestação dos serviços ao cidadão” (EGP, 2019, s/p).

²⁵ O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e [...] constrói processos de gestão escolar compatíveis [...] baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC.

legitimar a necessidade de sua interferência no serviço público. Penso que, no momento em que estamos vivenciando, precisamos fortalecer o papel da universidade como protagonista desse processo, na promoção de formação continuada em todas as áreas do conhecimento. Onde a Universidade pública não está conseguindo chegar, as instituições privadas estão conseguindo alcançar, principalmente, em cursos à distância.

É o discurso da performatividade, que foi incorporado da iniciativa privada para as secretarias municipais de educação e estaduais de educação, ou seja, o “gerenciamento do desempenho” - “exigida pelo órgão de inspeção” (BALL, 2005, p. 552).

Analisadas pela perspectiva da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, as formações voltadas aos gestores escolares poderão trazer várias contribuições, uma vez que esse processo formador pode ser compreendido como de muitas faces. Neste sentido, as políticas implementadas pela gestão dentro do ambiente escolar é um campo aberto de disputas, uma vez que os sujeitos a recriam a partir dos seus interesses políticos e pedagógicos.

As formações para gestores ofertadas/promovidas pelas redes estaduais e/ou municipais, assim como as políticas de gestão implementadas, se configuram um novo paradigma dentro da política educacional emergente e de cunho gerencialista, trazendo em seu bojo novas questões a serem investigadas. Esse processo exige uma reflexão à discussão ora apresentada. Nesse sentido, aponto a necessidade de reflexão sobre os objetivos propostos nas formações dos gestores sob a ótica novo paradigma, pois surgem questões do tipo: como essas políticas contemplam a formação dos professores-gestores para atuar nas escolas de ensino médio? As formações contemplam as necessidades dos gestores frente as dificuldades e especificidades da escola? Elas mencionam a necessidade de propiciar uma formação diferenciada para esse gestor e sua escola?

2.3 Ciclo de Políticas: referencial metodológico na análise das políticas públicas

Quanto ao referencial metodológico dessa pesquisa, a análise é feita a análise segundo orientações dos estudos do Ciclo de Políticas de Ball, Bowie e Gold (1992), que vem sendo utilizado no Brasil por pesquisadores como Mainardes e Marcondes (2009), Lopes (2002), Lopes e Macedo (2011), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), dentre outros, para analisar o campo de políticas sociais, e em particular na educação.

O Ciclo de Políticas contribuirá para análise de políticas educacionais, pois essa abordagem formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball tem sido empregada em diferentes países como referencial analítico de políticas educacionais. Stephen Ball enfatiza mais as

questões da formação de políticas educacionais, percebendo as relações de poder de uma forma mais diluída nos diversos contextos que envolvem a produção de uma determinada política.

Ball, em palestra²⁶ proferida no Brasil, explicou como suas ideias poderiam ser abordadas:

O ponto principal é que o ciclo é um método e não uma teoria. Ele contém algumas ideias teóricas implícitas, mas ele não descreve o processo das políticas. Ele é um instrumento, uma forma para se compreender as políticas. Então, o pesquisador tem a missão de compreender o ciclo para fazer um uso apropriado. É importante que o ciclo não seja usado de uma forma fixa, mas que seja um lugar para se começar e isso requer uma mudança na concepção do que as políticas são (BALL, 2009, s/p).

O uso da concepção do Ciclo de Políticas busca romper com a verticalidade como princípio constituinte das políticas, pois esta é uma poderosa ferramenta para entender as políticas educacionais como campos de luta e negociação. O contexto da prática mostra como a utilização desta concepção permite que a análise de políticas educacionais seja feita levando em conta as ações daqueles que normalmente são vistos apenas como os objetos/recebedores dessas políticas.

Esse é um ponto de vista também reforçado em entrevista publicada no periódico *Educação e Sociedade* (grifo próprio), no qual o sociólogo justifica o seu “método”:

Ele [o método] não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’ (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

Dessa forma, através da adoção de tal método investigo formação dos gestores e, mais especificamente, a recontextualização do método Circuito de Gestão pelos gestores escolares que vem sendo ressignificadas através de um processo de produção de políticas para a educação básica no Estado do Ceará²⁷. Assumo, assim, na condição de pesquisadora, que não pretendo descrever as referidas políticas em detalhes ou tentar elucidá-las. Coloco-me, portanto, numa posição de compreender como foram criadas e como circulam nos diversos contextos, conforme as citações anteriores de Ball (2009). Creio, dessa forma, na possibilidade de uma análise

²⁶ Palestra com o tema “The Policy Cycle/policy analysis” ocorrida em 9 de novembro de 2009 e organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED (BALL, 2009).

²⁷ Pontua o ano de 2007, com a vinculação da distribuição da cota parte do ICMS aos resultados do SPAECE do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental e o início, no mesmo ano (2007) da gestão de Cid Gomes (PSB-CE) no governo do Estado, que instituiu por meio da lei nº13.875, de 07 de fevereiro de 2007, a Gestão por Resultados (GEpR), como um dos princípios que deveriam nortear a administração do Poder Executivo Estadual.

descentrada das negociações, ambiguidades e adaptações como elementos constituintes da recontextualização da política em estudo.

Ball (2009, s/p) destaca que a “[...] ideia da trajetória é para mostrar o movimento pelo qual a política percorre através do tempo e do espaço. Esse movimento tem um grau de incerteza de como a política pode se mover de um contexto para o outro”. Essa observação faz com que se possa perceber a política não como estática e linear, mas sujeita à transformação contínua nos contextos descritos pelos autores, proposta na pesquisa como leituras com ideias de descentramento²⁸.

As análises lineares de políticas educacionais têm optado por uma separação e/ou distinção entre os processos de criação e de implementação das mesmas. E acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.* 1992) acreditam que esse ponto de vista estabelece o processo político de forma linear, algo vindo de cima para ser implementado – formatado e claramente definido pela legislação – e colocado em prática pelos executores da política, ou, em visão oposta, algo a ser contestado pelos praticantes.

Ancorada em Ball e Bowe (1992) e Ball (2006), concebo as políticas educacionais como “[...] processos de negociação complexos nos quais distintos momentos precisam ser entendidos como associados” (Bowe *et al.*, 1992, p. 21; BALL, 2006, p. 50; 2009, s/p).

Ball e Bowe (BALL *et al.*, 1992, p. 19) introduzem, então, a noção de “Ciclo de Políticas”, na qual diferentes contextos, cada um com diversas arenas de ação, estão em relação simbiótica, “[...] recontextualizando e hibridizando as políticas [...]” (LOPES, 2004a, p. 50).

Compreendo que, mesmo em políticas supostamente apontadas como impostas “de cima para baixo”, há a atuação de escolas e professores que fazem diversos tipos de acomodações e de apropriações que são, em grande parte, distintos dos propósitos iniciais das políticas.

Em seus estudos sobre políticas públicas educacionais, Ball (2001) se refere as conexões dentro da lógica de uma política global que afeta a educação das diversas nações. Citado por Fanizzi, (2016):

“Ball (2001) aborda, a princípio, os efeitos da globalização e as transformações nos níveis econômico, político, cultural e social que as nações encaram há mais de três décadas. Embora o autor observe que há uma tendência unificadora, principalmente no tocante aos aspectos culturais, de homogeneizar os interesses de todos os cidadãos – a ponto de já se falar em ‘cidadania mundial’ (grifo do autor) (FANIZZI, 2016 *apud* BALL, 2001, p. 101) – as nações recebem os efeitos da globalização de forma diferente, via

²⁸ Lopes aponta que “Descentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidivo; sujeito à disputa, no tempo e no espaço” (OLIVEIRA, 2016, *apud* LOPES, 2015, p. 447).

uma tradução local, ou seja, conciliando a lógica dos sistemas mundiais às demandas e necessidades nacionais de cada país” (FANIZZI, 2016, p. 02).

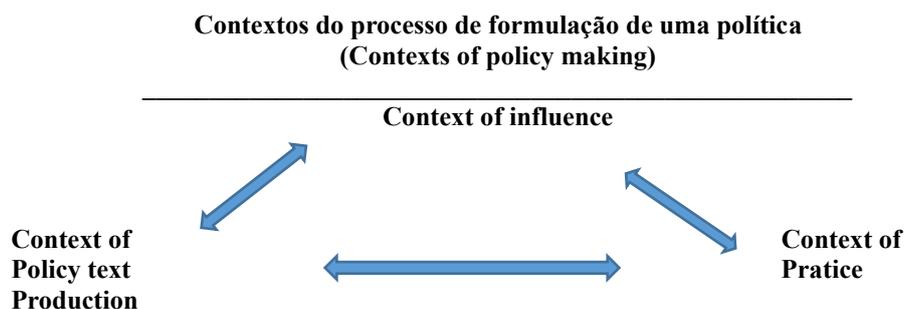
Sobre os efeitos da globalização, Ball (2001, p. 102) entende que há uma interconexão entre as lógicas global e local, com uma “tendência unificadora” em alguns aspectos como o cultural, porém, adverte que os efeitos da globalização acontecem de forma diferente de acordo com a tradução dessas políticas em cada país, pois ao adentrarem as nações levam em conta o contexto e a cultura local, além das demandas e necessidades desses países sendo, portanto, modificadas. De acordo com Ball (2001) “[...] a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (BALL, 2001, p. 102).

Dessa forma, o autor reconhece que há uma integração entre esses contextos – o macro e o micro – e, sem privilegiar nenhum deles, desenvolve o seu modelo de análise de políticas públicas, apresentando o ciclo contínuo de políticas.

Ball (1992, 1994) define cinco contextos para descrever o micro e o macrocontexto das políticas públicas, que podem ser entendidos como arenas políticas: 1) o contexto de influência, 2) o contexto da definição de texto político, 3) o contexto da prática, 4) o contexto dos resultados e efeitos e 5) o contexto da estratégia política. Neste estudo, serão abordados somente os três primeiros contextos, com foco especial, no contexto da prática, por ser o local privilegiado para a compreensão das ressignificações das formações que os gestores elaboram para recontextualizar o método Circuito de Gestão.

Entendendo a abordagem do ciclo de políticas como uma forma possível de análise de políticas, foi proposta originalmente por Bowe, Ball e Gold (1992) compreendendo os três contextos principais. Esses contextos se relacionam entre si e cada um tem suas características próprias, como lugares e grupos de interesses, envolvendo disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Na figura abaixo os três contextos encontram-se representados.

Figura 1 - Contextos de formulação de uma política



Fonte: Mainardes (2006).

Os três contextos (contexto de influência, da produção de textos e contexto da prática serão explicitados nesse texto, sendo dado um tratamento mais específico ao contexto da prática foco da pesquisa em empírica, por compreender que este último está articulado com os dois anteriores.

O contexto da influência é o momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse âmbito, “[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades da política e seus significados” (MAINARDES, 2006). Podem ser analisadas nesse contexto as influências da circulação internacional de ideias, dos organismos internacionais e dos grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e educacional por meio de periódicos, livros, conferências, entre outros. É também nesse espaço que os conceitos adquirem legitimidade e é constituído o discurso que lhe dá embasamento (MAINARDES, 2006).

Fazem parte do Contexto da Influência as redes sociais dentro e no entorno de partidos políticos, as secretarias municipais e estaduais de educação, os governos e as escolas. E nesse caso, “[...] as arenas são: arenas públicas de ação - meios de comunicação social; arenas públicas mais formais - comissões, grupos representativos; e as redes políticas e sociais internacionais através da circulação de ideias” (BALL, 2002 *apud* SOUZA; GOMES, 2011. p.2).

Os órgãos internacionais seriam, a exemplo, UNESCO, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros organismos multilaterais que influenciam de maneira direta ou indireta o processo de formulação de políticas nacionais, quando usam a sua influência para atuar em diversas frentes, tanto no campo político, no âmbito econômico e/ou social, exercendo um peso primordial no cerne das relações geopolíticas. Nesse contexto, há uma migração de políticas que são recontextualizadas em cada nação.

Para Ball e Bowe (1992), este primeiro contexto tem uma relação muito próxima com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. E mesmo os contextos estando interligados, essa relação, não é evidente ou simples, pois enquanto o contexto de influência está relacionado com interesses e ideologias, os textos políticos estão apresentados com a linguagem do interesse da população, pois o texto político representa a política. Esse contexto engloba a produção de diversos textos como os documentos legais, ofícios, discursos, entre outros.

No contexto da produção de texto, as políticas são realizadas e articuladas com a linguagem do interesse público mais geral. “Nesse contexto, temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; discursos; propagandas oficiais; vídeos; panfletos e revistas” (BALL, 2002, *apud* SOUZA e GOMES, 2011, p.2). Os

textos são resultado de disputas e acordos na esfera política.

Os textos políticos resultam de disputas e acordos resultados das influências para a criação da política, pois os grupos atuantes dos diferentes locais da produção de textos competem entre si para controlar as representações dessa política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Para Ball e Bowe (1992), a política não é feita e finalizada no momento de sua criação. Os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e aos locais específicos de sua produção, com as suas contribuições.

Assim, “[...] embora caracterizado com um tom prescritivo [...] os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuições de significados e de sentidos diversos em um mesmo termo.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431). Ball (2001) enfatiza ainda que os textos políticos são o resultado de uma série de negociações, de várias influências e diversos interesses, pois durante o processo de construção, algumas vozes são legitimadas e ouvidas, outras não.

No terceiro contexto da abordagem do ciclo de políticas, o contexto da prática, Ball e Bowe (1992) afirmam que é o momento em que as políticas estão sujeitas à interpretação, em que podem ser relidas, reelaboradas, recriadas e onde são produzidos seus efeitos e consequências geradoras de alterações e transformações importantes para a área ou setor a que se destina.

Cada um desses contextos apresenta lugares de discussão, disputas (arenas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) e cada um deles contém seus conflitos próprios. Na proposta de Ball, “[...] o foco da análise de políticas deveria acontecer sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (SOUZA e GOMES, 2011. p.1, *apud* BALL, 2002).

Portanto, é no contexto da prática que estas políticas sofrem influências dos atores que ali atuam conduzindo os processos educacionais. Nesse contexto, as políticas públicas estão sujeitas à interpretação e ressignificação pela ação dos sujeitos. Para Ball e Bowe (1992), o contexto da prática constitui-se o tendão de Aquiles das políticas, pois, segundo eles, ao dialogar com a leitura e o imaginário dos implementadores, as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme está no texto, elas podem ser interpretadas de diferentes formas e, então, podem ser reconstruídas.

Assim, nesse contexto, diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser seguidos ou não pelas escolas e professores. Segundo Lopes e Macedo (2011, p.258) “este é o lugar das consequências”, onde aquele texto político é

efetivado, é praticado, e é neste mesmo contexto que sua legitimidade se firma ou não. Nesse sentido, mesmo após a assinatura e/ou a instituição de um texto político, a política continua acontecendo e sendo produzida, para além do que supõe quem escreve os textos políticos. Não se pode negar o processo de ressignificação ou reinterpretação dos profissionais que atuam no processo de implementação das políticas, como é o caso das políticas públicas para a educação, em que os profissionais não são meros executores ou implementadores das políticas, mas sujeitos atuantes, produtores de políticas em seu campo de atuação.

No contexto da prática, as políticas serão interpretadas diferentemente de um profissional para outro, já que cada tem sua própria experiência e interesses diversos. Assim, a transformação da política não será linear. Quem elabora os textos políticos não tem controle sobre o significado e possibilidades que eles possam ter, então, trechos podem ser rejeitados ou absorvidos, ignorados, mal-entendidos ou não. Esses atores/autores podem utilizar somente o que lhes interessa, mas uma ou outra interpretação vai ser predominante mesmo com alguns desvios (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Ancorada na abordagem do ciclo de políticas, entendo que os profissionais que atuam no contexto da prática são, também, autores das políticas educacionais, pois sua interpretação sobre o texto irá dar sentido às suas práticas e nesse sentido, não são simplesmente executores de algo determinado por outros, e sim produtores de políticas. É no espaço escolar que estas políticas se transformam e podem representar mudanças e transformações consideráveis na política. As arenas são as escolas e locais de atuação e influência dos profissionais da educação. Logo, os grupos de interesse são: os diretores, professores e demais profissionais que tem papel proativo na aplicação das políticas quando as formações chegam até a escola.

A pergunta desta pesquisa foi assim construída: Como a política de formação “Circuito de Gestão” do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco vem sendo recontextualizada pelos gestores escolares que atuam no ensino médio regular da CREDE 10, no Estado do Ceará?

De acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas" de acordo com os interesses, vivências e experiências, dos atores educacionais durante o processo:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática,

e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, s/p).

De acordo com essa abordagem, portanto, assume-se que os diretores/gestores e os outros profissionais da educação exercem um “[...] papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006) ou seja, nessa perspectiva, estes atores sociais também são “fazedores” de políticas em seus espaços “micro” de atuação. As políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em ação por diferentes indivíduos e grupos de atores em contextos específicos, a partir de recursos disponíveis e em realidades socioculturais e históricas que afetam sua concretização/efetivação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em uma produção mais recente, Ball, Maguire e Braun (2016) utilizam o conceito de atuação para possivelmente explicar o contexto da prática. A teoria da atuação oferece elementos significativos para uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais em geral. Conforme escrita de Pavezi (2018, p. 2, grifos da autora),

No livro *Como as escolas fazem as políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), Ball e colaboradores apresentam a teoria da atuação (*theory of policy enactment*). A partir desta teoria, compreende-se que as políticas não são meramente *implementadas*, mas colocadas em ação com diversas adaptações; ou seja, são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas. Isto é possível em razão da existência de certo grau de autonomia no contexto escolar.

Por entender que as políticas não são meramente implementadas, mas colocadas em ação com diversas adaptações compreendo que as políticas são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com o contexto em que elas serão colocadas em ação. Os autores afirmam que “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Portanto, o conceito assumido pelos autores é o da atuação, em que as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução.

Esses dois processos (de interpretação e tradução) são distintos, mas dependentes entre si. A interpretação “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? ” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). As interpretações são elaboradas em reuniões de equipes de liderança, no caso desta pesquisa, pela equipe da Secretaria Estadual de Educação, em que

são produzidas formas de apresentação dos objetivos da política em parceria com IU, com a finalidade de orientar a prática dos gestores escolares. Tais interpretações são apresentadas às equipes escolares em fóruns, eventos, reuniões ou em forma de textos.

Na tradução há uma maior aproximação com as linguagens da prática,

[...] é uma espécie de ‘terceiro espaço’ entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sites* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70, grifos dos autores).

De acordo com Lopes, Cunha e Costa (2013), a tradução se torna potente aos estudos de políticas,

[...] ao permitir questionar a noção de representação plena advogada pelos críticos das políticas que cobram sentidos coerentes das práticas, por quem atua (em algum nível) na elaboração de documentos assinados por governos e que, de algum modo, crê que os textos expressem a exata correlação ou correspondência entre o escrito e suas demandas. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398).

A teoria da atuação dá uma ênfase especial aos sujeitos envolvidos na atuação da política, no contexto da prática, o que envolve uma permanência no campo (contexto da prática), bem como o emprego de procedimentos de construção de dados e a percepção do nível de autonomia na gestão das políticas públicas no contexto da prática. Nesse sentido, é importante compreender que ainda que os diferentes autores afirmem os processos de tradução, não elaboram o seu pensamento da mesma forma, pois as interpretações dos textos políticos são diferentes por conta de uma “[...] pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores” (BALL, 1994).

Para esta pesquisa, especificamente, o Ciclo de Políticas se torna um método que, diferentemente de outros métodos que analisam um contexto apenas, amplia suas discussões para além de descrições de políticas quando enfatiza as várias dimensões da política nos seus contextos de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Dentro dessa análise, as políticas e formações recebidas pelos gestores são recontextualizadas por diretores e coordenadores escolares, professores e demais profissionais para quem estas são replicadas. Esses atores/autores se investem de poder para recriar e reinventar as políticas de formação ministradas pelas instituições. As formações recebidas serão interpretadas de diferentes formas, uma vez que os interesses, as experiências e os valores

desses atores escolares são diversos.

Em se tratando das orientações recebidas pelos gestores em suas formações pelo método Circuito de Gestão, percebo que estas podem ser entendidas sob a perspectiva do Ciclo de Políticas, pois passaram pelo contexto de influências e de produção de textos, onde grupos se sobrepuseram a outros na elaboração dos mesmos, assim como pelo contexto da prática, em que cada escola ou gestor são relativamente autônomos em seus atos, recontextualizando com suas ações, na prática, estes textos produzidos.

Especificamente quanto à reflexão propiciada através das leituras sobre o processo de formação dos gestores cearenses, me posiciono de acordo com Oliveira, (2016) para afirmar que “[...] embora algumas dessas leituras apresentem enfoque estadocêntrico (BALL et al., 1990), considero-as produtivas, tanto pelo caráter informativo quanto por entender que tais leituras configuram um discurso pedagógico que também produz (sentidos nas) políticas curriculares” (OLIVEIRA, 2016, p. 30).

2.3.1 O modelo gerencial e a convergência das políticas educacionais

As transformações que têm ocorrido na área da educação nos últimos anos, estão significativamente relacionadas à reforma do Estado brasileiro, conforme discutidas no capítulo introdutório e alinhadas às orientações do “novo paradigma da gestão pública” (OCDE, 1995, p. 08), publicado pelo relatório do OCDE (1995): *Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OCDE*.

Neste documento as normas gerais apontam para uma “convergência de políticas” ou transferência de políticas de orientações comuns que ultrapassam as fronteiras dos Estados nacionais se hegemonizam em diversas culturas pelo mundo “a nível macro gerando a base para um novo ‘pacto’ (grifo do autor) entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas” (BALL, 2001 p. 103).

Essa transferência de políticas que poderia ser entendida como a implementação das mesmas políticas em diferentes quadros nacionais, pode ser discutida em nível mais amplo como uma “[...] ‘convergência de paradigmas’ - a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes” (BALL, 2001, p. 112).

Ball (2001) descreve o contexto em que alguns serviços sociais – no caso, a educação - passam a ser pensados como produtos comprados em “pacotes prontos” vendidos por fornecedores de soluções para os “problemas” educacionais e o gestor como um novo gerente

educacional no contexto da globalização política.

O autor levanta questões no sentido de nos fazer pensar até que ponto estamos assistindo ao desaparecimento da concepção de políticas específicas ao Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, “o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou dito de outra forma, o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação” (BALL, 2011, p. 99).

Para Ball (2001), embora exista claramente “[...] uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologia de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas”, que, segundo o autor, são “partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes” (BALL, 2001, p. 103).

O novo paradigma publicizado no relatório de 1995 traz orientações que também se fazem presentes nos documentos da reforma da educação brasileira. Ball (2001, p. 103-104) cita o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), resumindo as reformas políticas que seguem o princípio do novo gerencialismo evidenciados no documento com as seguintes características:

- Atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos.
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 103-104).

A gestão pública passa a gerir o setor com as mesmas regras do setor privado e nesse cenário aparece uma nova função para o setor público, que é a do gestor, aquele que irá conduzir os processos dentro das organizações públicas com foco nos objetivos e resultados estabelecidos dentro da lógica da descentralização, da flexibilidade e uma relativa autonomia na utilização de recursos humanos e financeiros. Há uma mudança nas formas de controle por

parte do Estado dentro desse novo paradigma para a gestão pública, a exemplo do estabelecimento de metas e resultados para as instituições públicas como as escolas.

Este mecanismo, assim como os resultados estabelecidos para os gestores educacionais segundo Ball (1998, 2001, 2002, 2004, 2006), é controlado à distância de forma descentralizada e com autonomia financeira, administrativa e pedagógica, em que os estados conservam o controle através de regras para produtividade e/ou resultados alcançados pelas escolas.

O diretor escolar passa, nesse caso, a atuar na função de gerente tendo como uma de suas metas promover formação continuada para os funcionários da instituição para que sejam alcançados os objetivos e metas propostas.

Ao se pensar no processo de organização das políticas educacionais como alvo das reformulações do papel do Estado, esta é considerada ineficiente, ineficaz, atrasada e de baixa competitividade. Diante do indicativo de que a educação era demasiadamente burocrática, a nova exigência para a sua modernização com bases gerenciais exige uma política de formação diferenciada dentro dos moldes do mercado, assumindo um papel de destaque no cumprimento de metas estabelecidas no planejamento estratégico do governo, que foi um dos instrumentos requisitados na reformação da administração pública brasileira, na década de 1990.

As reformas alinhadas ao novo gerencialismo trazem à tona o gestor/a como figura de destaque, ou seja, como “[...] a figura central, o herói, no meio disto tudo, e o principal beneficiário da reforma, é um ator relativamente novo no palco das organizações do setor público – gestor” (BALL, 2002, p. 6).

O enfoque das iniciativas reformistas vem operando nas últimas três décadas com a ideia da superação da crise do público, através das soluções propostas pelo setor privado que vende seus modelos de gestão como exemplo de excelência, visando uma busca por eficiência e redução de gastos com serviços públicos que é complementado “[...] no decorrer do movimento gerencialista por objetivos que envolvem priorização da qualidade dos serviços prestados; empoderamento do cidadão no processo de escolha de serviços via competição entre os órgãos; *accountability* e transparência” (CARNEIRO; MENICUCCI, 2011, p. 12; PACHECO, 2010, p. 189).

Nesse cenário, profissionais e empresas vendedoras de “soluções” vêm operando no setor público no sentido de investir nos mercados de serviços educativos que representam, nesse contexto, uma oportunidade para investimentos. De acordo com Ball, a privatização do setor público, que vem acontecendo, não é feita “[...] retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de ‘soluções’ políticas e vias de colaboração de vários tipos com o setor público, embora algumas sejam mais significativamente colaborativas do que

outras” (BALL, 2014, p. 162, grifo do autor). Ou seja, os representantes do setor privado “[...] têm operado cada vez mais por dentro do próprio governo, fazendo parte e disputando suas premissas no contexto de desenvolvimento das políticas educacionais, bem como atuando *in loco*, por meio da doação e da venda de produtos educacionais” (BALL, 2014, p. 162, grifo do autor).

2.3.2 A presença da accountability e a cultura da performatividade na consolidação do Estado Gerencial brasileiro

Nesta seção discuto a categoria *accountability* e os limites de tais políticas e seus desdobramentos para a educação brasileira. Aliado a essas políticas, faço uma abordagem de outras categorias teóricas como a cultura da *performatividade* presente no trabalho do gestor educacional e a análise das *reformas gerenciais* e de parcerias *público-privadas* (grifo próprio) na educação.

A performatividade tem como uma de suas facetas “[...] aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das capacidades exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade” (BALL, 2004, p. 1108), em que “a privatização e a mercantilização do setor público são crescentemente complexas e totalizadoras e formam parte de um novo acordo político global” (BALL, 2004, p. 1105). Nesse contexto, as empresas privadas consideram a oferta de serviços sociais do governo (no caso educação) como lucro garantido.

Ball (1992, 2002, 2004) utiliza o Ciclo de Políticas para explicar essas mudanças. O autor descreve como tendências gerais, em relação ao novo gerencialismo e à cultura da performatividade, um cenário em que ocorre um ranqueamento dos resultados das avaliações externas das escolas, atrelado ao pagamento de bonificações e incentivos (ou sanções no caso de insucesso) como uma estratégia importante utilizada pelos governos no atingimento de suas metas para a educação.

Esse contexto caracteriza o que Ball (1998, 2001, 2002, 2004, 2006) denomina de cultura da performatividade, que cria mecanismos de controle à distância ou de forma indireta que substitui a intervenção e a presença do Estado através do estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e comparação das metas alcançadas nos resultados das avaliações.

Vale considerar que, a partir da reforma do estado brasileiro, no contexto pós Constituição de 1988 e LDB 9.394/1996, a *accountability* e a cultura da performatividade se fizeram presentes na educação brasileira. O cenário político e econômico da consolidação do

Estado Avaliador²⁹ no Brasil teve seu início com as reformas da administração pública gerencial. Conforme já visto no início deste capítulo, no contexto do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), a reforma do modelo de administração pública para administração gerencial simbolizou uma resposta formal do Estado à política econômica mundial.

O modelo gerencial foi uma contraproposta ao modelo de administração pública burocrática que inicialmente foi adotada no século XIX por alguns países da Europa. A proposta gerencial representava a busca por um modelo em que o governante não administrasse a coisa pública como sendo uma matéria pessoal.

No Brasil, a administração pública burocrática predominou até a década 1960, quando, durante o regime militar, o país começava a dar os seus primeiros passos na mudança do que se denominava a gestão administrativa burocrática de característica centralizadora. Nas palavras de Secchi (2009, p. 5, grifos do autor):

A preocupação com a eficiência organizacional é central no modelo burocrático. Por um lado, os valores de eficiência econômica impõem a alocação racional dos recursos, que na teoria weberiana é traduzida em uma preocupação especial com a alocação racional das pessoas dentro da estrutura organizacional. Por outro lado, o valor da eficiência administrativa induz à obediência às prescrições formais das tarefas, em outras palavras, preocupações do ‘como as coisas são feitas’.

As críticas a esse modelo anterior estão presentes em Bresser-Pereira (1999) no sentido de pontuar que no modelo da administração burocrática o pressuposto de eficiência não se efetivou de fato, haja vista, que as demandas provenientes do estado social e econômico no século XX não foram respondidas de forma rápida, tendo em vista os altos custos dos serviços sociais e sem a eficiência no atendimento às “necessidades dos cidadãos”.

A adesão do governo FHC ao modelo gerencial foi oficialmente anunciada no documento - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), (BRASIL/MARE, 1995). O texto esclarece quais são os objetivos e diretrizes para a reforma da administração

²⁹ O Estado Avaliador com relação à educação, segundo o entendimento de Almerindo Janela Afonso significa “[...] sinalizar que está em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas” (AFONSO, 2000, p.49). O autor explica que, por conta das diferenças na forma de administrar e controlar as instituições de educação básica no Brasil, Estado Avaliador adquire um significado específico, “[...] adotando em *ethos* competitivo [...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Nesse caso, a preocupação passa a ser com o produto enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior. Essa tem sido uma das tônicas da avaliação numa ótica de prestação de contas. (AFONSO, 2000, p.49).

pública brasileira. Em seu conteúdo, destaca-se a crítica ao modelo de administração baseada em princípios burocráticos.

A partir da década de 1990, segundo o ex-ministro Bresser-Pereira³⁰, a Reforma do Estado teve como proposta modernizar, enxugar a máquina estatal, atender as demandas da globalização e transferir serviços públicos como saúde e educação para a iniciativa privada.

Para o ministro da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, a estratégia da Reforma do Estado era a substituição da administração burocrática pela administração gerencial, como forma de garantir o crescimento econômico.

Nesse contexto, as políticas públicas no âmbito educacional seguem as orientações dos organismos internacionais atendendo as propostas do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). As exigências desse modelo de gestão evidenciavam que o planejamento, acompanhamento e controle do uso dos recursos seriam realizados com a participação da comunidade, dando visibilidade aos processos educativos.

Bresser Pereira ao se referir a Reforma do Estado brasileiro no ano de 1995, afirma que elaborava argumentos para reforçar a tendência gerencialista do Estado. Argumentava que a administração pública gerencial era ideal para a remodelagem do Estado moderno. Pontuava a necessidade de o Estado assumir um novo papel, refazendo modificações profundas na sua estrutura de poder, formas de organização e gestão do setor público (BRESSER PEREIRA, 1999b).

Nesse sentido, a regulação e a intervenção do Estado na extensão dos direitos sociais são pontos chave da cultura gerencialista. A explicação está no fato da pretensão do Estado deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para ganhar força na função de promotor e regulador do desenvolvimento pregado por seus administradores. Como serviço não exclusivo ou competitivo do Estado, a educação reflete diretamente as modificações assumidas pela nova administração pública. Dessa forma, há um afastamento do Estado em ofertar a educação por meio da redução dos gastos públicos, criando um cenário propício para a crescente privatização da educação.

Nesse cenário, o Estado reduz a responsabilidade da educação dividindo essa tarefa com outros setores, como o privado. Das instituições (nesse caso, a educação) são exigidos os 4 E's

³⁰ Luís Carlos Bresser Gonçalves Pereira foi nomeado em janeiro de 1995 para a recém-criada pasta da Administração Federal e Reforma do Estado onde iniciou a reforma gerencial do Estado no qual desenvolveu um marco teórico para essa reforma, que, na perspectiva gerencial, se baseou na gestão por resultados, na competição administrada por excelência, e no controle ou responsabilização social.

da Nova Gestão Pública (eficiência³¹, eficácia³², efetividade³³ e economicidade³⁴) para responder às novas demandas da administração pública gerencial pautada no controle de resultados e nos recursos na prestação de conta com o ente provedor. Políticas avaliativas a nível nacional são idealizadas para controlar a qualidade da educação. Essas ações se alinham com as circunstâncias históricas de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado gerencial no contexto do neoliberalismo.

Junto com a reforma da administração gerencial, a avaliação passa a ter um papel de centralidade e se vincula diretamente aos interesses do Estado, ou seja, na medida em que a educação passa a não ser um serviço prestado com exclusividade pelo Estado, a sociedade civil parece *exigir* (grifo próprio) um acréscimo na oferta e na qualidade. Conseqüentemente, os serviços educacionais passam a ser um bem negociável em nível de mercado. Nessa lógica, a redução das despesas públicas e ao mesmo tempo a exigência por qualidade nos serviços públicos, passa a ser função da gestão educacional que nessa nova cultura baseada no modelo empresarial, passa a criar mecanismos de controle e responsabilização social dos seus gestores.

O cenário de complexificação e ampliação das demandas populares por educação e outros direitos sociais, agravado pelas sérias restrições econômicas, justifica bem o surgimento do 'Estado Avaliador' [...] Sua presença se fortalece à medida que as reivindicações dos setores sociais se tornam mais agudas e se agravam as crises econômicas. Isso produz a necessidade de um rigoroso acompanhamento das políticas oficiais, de controle dos gastos e medida de eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais (DIAS SOBRINHO, 2000, p.59).

Nesse novo contexto, surge uma nova forma de atuação do Estado que, como Avaliador, realiza intervenções e mantém sob sua vigilância alguns aspectos relativos à educação como formas de acesso, currículos, projetos e políticas centralizadoras. E como Estado-interventor, investe na normatização de objetivos, estratégias, critérios de qualidade, se valendo das parcerias com o setor privado e importando tecnologias e especialistas da área. Dessa forma, o

³¹ O princípio geral da eficiência é a relação entre esforço e resultado, quanto menor o esforço para atingir um resultado, mais eficiente é o processo. A eficiência pode ser avaliada inicialmente pela produtividade e qualidade, a antítese da eficiência é o desperdício (MAXIMILIANO, 2000).

³² Pode-se conceituar a eficácia como sendo a relação entre resultados e objetivos, compreender o ambiente, suas necessidades e desafios, capacidade de resolver um problema. Quanto mais alto o grau de realização dos objetivos mais a organização é eficaz (MAXIMILIANO, 2000).

³³ A efetividade na área pública, diz respeito a medida de resultados de uma ação que retorna em benéficos para a população. Ela é mais abrangente, pois indica se o objetivo foi atingido (CASTRO, 2006).

³⁴ A economicidade agrega os demais conceitos de eficiência, eficácia e efetividade. O gestor público torna-se econômico quando é eficiente produzindo mais benefícios com menos recursos: é eficaz porque consegue alcançar as metas estabelecidas: e efetivo porque satisfaz às necessidades do cidadão, agregando resultados mensuráveis aos objetivos alcançados (SILVA, REVORÊDO, 2005).

Estado Avaliador adquire características específicas e se fortalece, adotando um viés competitivo “[...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2000, p.49).

Nessa perspectiva, as avaliações de larga escala adquirem papel de centralidade nas políticas públicas educacionais produzidas em diferentes países do mundo. Estudos sociológicos do campo da educação indicam que nas últimas décadas estamos presenciando a consolidação de “novos arranjos do papel do Estado, denominada Estado-avaliador” (AFONSO, 2009; BALL, 2004).

Nesse sentido, as formas de avaliação de larga escala direcionadas (para estudantes, escolas e para os professores) tornou-se peça-chave das estratégias empreendidas pelos Estados nacionais na orientação das mudanças em curso. Apoiada em estudos de Ball (2004), é possível afirmar que as políticas de avaliação adotadas desde então têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um “quase-mercado” ou “mercadorização da educação” e da avaliação (AFONSO, 2013. p. 268), a partir dos quais se concretizaram novos formatos do papel do Estado na condução das políticas públicas e no fortalecimento nas estratégias de controle educacional.

Dessa forma há uma inversão de valores, ou seja, a preocupação passa a ser com o produto final da educação enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições e não com o processo da aprendizagem em si. Nesse processo, a avaliação passa a ter um fim em si mesma, passando a ter caráter de prestação de contas (accountability), eficiência, produtividade, gestão racional “[...] revelando a intenção explícita do Estado de imperar perspectivas economicistas e exercer o seu poder regulador na economia, na educação e em todos os âmbitos socioculturais” (DIAS SOBRINHO, 2003).

Sobre as principais consequências das políticas de responsabilização na educação, assim se pronuncia Souza (2016, p. 20):

As principais consequências da responsabilização [...]: ficar de fora das premiações financeiras, suspensão do recebimento de recursos públicos, desvalorização e não reconhecimento do trabalho realizado, burlar as regras de competição para melhorar os resultados, além da rotulação negativa que destaca a incapacidade das escolas de avançarem nas metas instituídas pelo sistema ou criadas pela própria escola. Para além das formas de punição, que historicamente são atribuídas à responsabilização, as premiações simbólicas e materiais são utilizadas para legitimar os resultados de escolas que competiram em processos que geralmente não se encontram nas mesmas condições de realização de trabalho.

A performance se torna o ponto central para a ação do Estado que visa legitimar o controle social sobre o trabalho do docente (aferição de resultados) que está sendo forjada uma nova subjetividade docente/gestora, alinhada as políticas neoliberais para a educação (AFONSO, 2009). Essa configuração parece representar a sustentação ideológica para a performatividade, através, sobretudo, dos mecanismos de avaliação externa e do ranqueamento dos resultados das avaliações em larga escala.

Essas finalidades estabelecem e legitimam iniciativas que vêm assumindo formato nas políticas estaduais de educação, com destaque para as parcerias público-privadas do Estado do Ceará em que se encontram presentes as práticas de responsabilização dos gestores da rede pública de ensino. O Estado do Ceará “[...] têm desenvolvido experiências de responsabilização instituídas por lei, atreladas ao alcance de resultados [...]”, constatando-se “[...] a implementação de políticas educacionais influenciadas por perspectivas de responsabilização pelo controle de resultados” (SOUZA, 2016, p. 23). A exemplo de políticas de *accountability* no estado do Ceará, o modelo de premiação na versão do “Prêmio Escola Nota Dez” que se caracteriza por ser

[...] uma política de *accountability* educacional de alocação de recursos, com base em resultados das avaliações do Spaece, com consequências fortes ou responsabilização *highstakes*³⁵ (grifo dos autores), visto que a distribuição de recursos, condicionada ao melhor desempenho escolar, provoca a competição entre as escolas, a reorientação das práticas pedagógicas e a preleção de conteúdos curriculares de acordo com as matrizes das avaliações externas (ARAÚJO; LEITE; PASSON, 2018).

Ao serem identificadas práticas de divulgação e uso dos resultados das avaliações (*accountability*) e de responsabilização dos sujeitos envolvidos na educação, percebe-se que as dinâmicas escolares são reorientadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), direcionando o que, como e para que ensinar, subsidiada pela praticada exposição das escolas, pelo ranqueamento dos resultados e pela bonificação dos funcionários e alunos, o que tende a pressionar a gestão e corpo docente a alcançar as metas proposta, possibilitando um condicionamento da aprendizagem vinculado às práticas das avaliações escolares.

Nesse sentido é possível perceber que as políticas de *accountability* giram em torno da classificação das escolas no SPAECE e que esta, assim como outras avaliações (SAEB, IDEB) desempenham importante papel no sentido da ação secretaria estadual que as utilizam como parâmetro, direcionando para a tomada de decisão em relação á políticas financeiras,

³⁵ Alto risco (tradução própria).

pedagógicas e de currículos na dinâmica das escolares cearenses.

Posto isso, é importante anunciar que a *accountability* e a performatividade são conceitos-chave dessa pesquisa, ou seja, categorias teóricas eleitas nas leituras e identificadas nas políticas gerencialistas do Estado do Ceará.

A partir desses pontos, analiso o contexto da prática, examinando o processo de recontextualização da política do método Circuito de Gestão, a fim de entender até que ponto a cultura da *accountability* e da performatividade podem ser identificadas dentro no contexto do novo gerencialismo, presente na educação do Estado do Ceará, tendo como uma das características os processos formativos voltados aos gestores das escolas estaduais, assim como o controle de sua atuação nas escolas que gerenciam.

3 O CONTEXTO EDUCACIONAL CEARENSE

Neste capítulo será abordado o contexto educacional cearense aqui entendido como sendo o contexto da influência. Foram também analisados a atuação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) como gestora das políticas educacionais, assim como o processo de escolha dos gestores escolares no Estado do Ceará; a formação dos gestores escolares no Ceará e as parcerias público-privadas e, por último, a implantação do método Circuito de Gestão no Estado do Ceará.

A partir dos anos 1990 do século XX, ocorreram mudanças políticas e consequentemente reformas educacionais no cenário brasileiro em sintonia com a orientação de organismos internacionais, expressos em vários dispositivos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9394/96). A nova LDB se enquadrava nas políticas de inspiração neoliberal que priorizam a eficiência, a produtividade e a qualidade total.

Em meados de 1990, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-1998) - foram feitos alguns acordos internacionais e o Brasil se fez signatário de uma série de acordos e conferências mundiais que aconteceram nesse período. Com o propósito de efetivar as ações de “modernização” do Estado, o governo FHC contou com o apoio técnico e financeiro de organismos internacionais, em especial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Nesse sentido, de acordo com a publicação do Programa de modernização do poder executivo federal (BRASIL, 1998), houve uma orientação direta do BID no processo de reforma. Conforme Garcia (2010, p. 449):

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

No propósito de construir um Estado gerencialista foram afetadas as formas de gestão das políticas públicas, dentre elas, a política educacional. Os desafios apresentados pelas agências de financiamento em relação à educação foram acesso, equidade e as reformas da educação e das instituições. Essas eram algumas características nas gestões do presidente Fernando Henrique em que a política externa praticada como a celebração de acordos de cooperação técnica as parcerias com organismos multilaterais (Bancos, FMI, OCDE).

O compromisso em consolidar as reformas do setor público de educação, firmado

através da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, contou com influentes organizações internacionais como: o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e também o Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

Não foi por acaso que as reformas educacionais e a Reforma no Estado brasileiro tiveram início nos anos 90, promovendo mudanças organizacionais e administrativas nos sistemas de ensino. As orientações neoliberais redirecionam, entre outros processos da educação, a forma de gestão, possibilitando, ao mesmo tempo, a criação de mecanismos de descentralização como a municipalização e autonomia dos estados para gerir a sua educação, como também as novas formas de centralização e controle por parte da gestão central, como os instrumentos nacionais de avaliação.

A lei destaca os mecanismos de gestão escolar democrática já presentes na Constituição de 1988, aliada à participação de todos os segmentos escolares na gestão escolar. Associada às possibilidades de democratização da escola, os processos formativos buscam novos horizontes para a gestão da educação e da escola. Nesse cenário de mudanças, a gestão escolar e sua formação adquirem contornos e proposições gerenciais, sobretudo nos processos de controle e regulação, norteados as questões escolares.

Dentro do contexto das reformas educacionais brasileiras e da perspectiva de autonomia dos Estados, merece destaque o processo de escolha e provimento do cargo de Diretor Escolar das escolas públicas estaduais do Ceará. Iniciado em meados da década de 1990, quando se registra a primeira legislação estadual em 1995 (criada pela Lei nº 12.442, de 8 de maio de 1995), a fim de garantir a eleição direta para diretores das escolas públicas estaduais. O processo é realizado em duas etapas nas escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará, foi constituído por provas de seleção para composição de banco estadual e eleições diretas para diretores escolares.

Pontua como relevante a discussão sobre o processo seletivo e a legislação que ampara o concurso de provas e títulos e a eleição dos gestores cearenses em virtude desse processo ser parte do contexto das formações onde essa política de formação se insere, pois, é nesse contexto que os gestores escolares selecionados atuam. Vale destacar que, na elaboração deste item da pesquisa foram tomadas como base a legislação, as normas vigentes, publicações e bibliografia disponíveis sobre o tema nos sites do Governo do Estado do Ceará.

O percurso metodológico para a escrita deste capítulo foi organizado em três partes. Num primeiro momento foi feito um breve histórico contendo um pouco da trajetória da

legislação referente à gestão escolar no país. Em seguida, foi retomado o contexto em que as eleições de diretores foram introduzidas no Ceará, sendo pontuada a evolução histórica das diferentes edições do processo de eleição, destacando os processos realizados de 1998 até o último processo concluído em março de 2018.

Esse capítulo buscou contribuir no sentido de uma reflexão em torno dos limites e desafios propostos pelo governo do Estado do Ceará através do discurso em torno da política de implementação da chamada gestão democrática, tendo a escolha de diretores das escolas públicas como uma das formas de manifestação concreta da ação governamental para essa efetivação.

3.1 A atuação da SEDUC como gestora das políticas educacionais do ensino médio

Este tópico tem como objetivo analisar a atuação da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) como gestora das políticas públicas educacionais e em especial no que se refere ao método de formação de Gestores das escolas públicas intitulado Circuito de Gestão.

A SEDUC foi criada em 15 de setembro de 1916, século XX e tem 103 anos de existência. Está localizada no bairro Cambéba, em Fortaleza, sendo responsável por 450 mil alunos nas 716 escolas estaduais³⁶. A SEDUC foi “Criada com o nome de Inspeção Geral da Instrução Pública, a atual Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) que tinha como objetivo a inspeção do ensino primário do Estado e a execução das deliberações do Governo para esse mesmo ensino” (CEARÁ, SEDUC, 2019, p. 01).

Conforme disponível em site próprio³⁷, em dezembro de 1945, o Decreto Lei nº 1.440 criou a Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará e seus serviços. A partir de um decreto assinado em 1961, o governo retira da pasta as atividades da área de saúde e inclui a cultura, passando a chamar-se Secretaria de Educação e Cultura. Somente em 1996 a Secretaria teve seu nome mudado para Secretaria de Educação Básica na Lei nº 12.613, de 07/08/1996.

A SEDUC divide sua estrutura organizacional em várias instâncias onde estão lotados os principais agentes administrativos e órgãos administrados e/ou sob a sua responsabilidade.

³⁶ No ano de 2019, no Ceará, a matrícula para o ensino médio foi de 450.000 alunos, nas 727 escolas estaduais, 251 funcionando em tempo integral (130 são de Ensino Médio Regular em Tempo Integral – EEMTI e 121 Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP’s). Nas EEEP’s, 50 mil alunos de 98 municípios estão matriculados em 53 cursos. As restantes 476 são em sua grande maioria Escolas Estaduais de Ensino Regular e algumas Indígenas, quilombolas e de Educação do Campo. Disponível em: <http://www.oestadoce.com.br/politica/camilo-aponta-metas-para-educacao-do-ceara-em-2019>.

³⁷ SEDUC, CEARÁ. Disponível em: <http://dados.seduc.ce.gov.br/#/>.

Na direção superior encontram-se o Secretário de Educação, o Secretário Executivo de Gestão Pedagógica, o Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional e o Secretário Executivo de Cooperação com os municípios. Logo em seguida, na chamada gerência superior, está a secretaria executiva do órgão, que é a secretaria executiva de planejamento e gestão interna da educação, elo entre os dois primeiros e todo o corpo operacional da SEDUC.

Assistindo a toda secretaria ficam os Órgãos de assessoramento, onde estão lotados os profissionais da Assessoria de Comunicação (ASCOM), Assessoria Especial do Gabinete (ASSEG), Assessoria Jurídica (ASJUR) e Assessoria de Tecnologia da Informação (ASTIN). Responsáveis pelo desenvolvimento das atividades estão os chamados Órgãos de Execução Programática, que são: Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio; Coordenadoria de Educação em Tempo Integral; Coordenadoria de Educação Profissional; Coordenadoria de Protagonismo Estudantil; Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional; Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância; Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem; Coordenadoria de Gestão da Rede Escolar; Coordenadoria de Gestão de Aquisições e Eventos Educacionais; Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem e Coordenadoria de Educação e Promoção Social. Cada uma destas coordenadorias tem, por sua vez, células específicas que desenvolvem o planejamento elaborado pela direção da SEDUC.

Agindo diretamente sobre as metas desenvolvidas pela secretaria também estão os chamados Órgãos de Execução Instrumental, que são: Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional e Planejamento; Coordenadoria de Controle Interno e Ouvidoria; Coordenadoria de Gestão de Pessoas; Coordenadoria Administrativa e Coordenadoria Financeira. Estas têm, por sua vez, células e núcleos que atuam diretamente com os setores sob a supervisão dos Órgãos de Execução Instrumental, conforme organograma da SEDUC, a seguir.

De acordo com o organograma³⁸ da página seguinte, atuando diretamente com cada escola e sendo responsável pela aplicação da maioria das ações desenvolvidas pela SEDUC, está o Órgão de Execução Regional e local, as chamadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE's). Esse órgão de execução regional atua diretamente com as escolas e está dividido em 20 coordenadorias regionais, as CREDE's e 03 Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza, as SEFOR.

³⁸ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/organograma/secretaria-da-educacao/>.

Quadro 2 - Organograma Estadual Administração Direta-Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)

DIREÇÃO SUPERIOR	SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO	
	SECRETÁRIO EXECUTIVO DE GESTÃO PEDAGÓGICA	
	SECRETÁRIO EXECUTIVO DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL	
	SECRETÁRIO EXECUTIVO DE COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS	
GERÊNCIA SUPERIOR	SECRETARIA EXECUTIVA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO INTERNA DA EDUCAÇÃO	
ÓRGÃOS DE ASSESSORAMENTO	ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO	
	ASSESSORIA ESPECIAL DO GABINETE	
	ASSESSORIA JURÍDICA	
	ASSESSORIA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	
ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO PROGRAMÁTICA	COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO	
	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
	COORDENADORIA DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL	
	COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL	
	COORDENADORIA DE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
	COORDENADORIA DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	
	COORDENADORIA DE GESTÃO DA REDE ESCOLAR	
	COORDENADORIA DE GESTÃO DE AQUISIÇÕES E EVENTOS EDUCACIONAIS	
	COORDENADORIA DE COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS PARA DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	
	COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO SOCIAL	
	ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO INSTRUMENTAL	COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PLANEJAMENTO
		COORDENADORIA DE CONTROLE INTERNO E OUVIDORIA
COORDENADORIA DE GESTÃO DE PESSOAS		
COORDENADORIA ADMINISTRATIVA		
COORDENADORIA FINANCEIRA		
ÓRGÃOS DE EXECUÇÃO REGIONAL E LOCAL	COORDENADORIA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (CREDE 1- MARACANAÚ)	
	CREDE 2 –ITAPIPOCA	
	CREDE 3- ACARAÚ	
	CREDE 4- CAMOCIM	
	CREDE 5- TIANGUÁ	
	CREDE 6- SOBRAL	
	CREDE 7- CANINDÉ	
	CREDE 8- BATURITÉ	
	CREDE 9- HORIZONTE	
	CREDE 10- RUSSAS	
	CREDE 11- JAGUARIBE	
	CREDE 12- QUIXADÁ	
	CREDE 13- CRATEÚS	
	CREDE 14- SENADOR POMPEU	
	CREDE 15- TAUÁ	
	CREDE 16- IGUATU	
	CREDE 17- ICÓ	
	CREDE 18- CRATO	
	CREDE 19 -JUAZEIRO DO NORTE	
	CREDE 20- BREJO SANTO	
SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA (SEFOR 1- FORTALEZA)		
SEFOR 2-FORTALEZA		
SEFOR 3-FORTALEZA		

FONTE: organizado a partir do site da SEDUC³⁹

³⁹ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/organograma/secretaria-da-educacao/>. Acesso em: 11 ago. 2019

As regionais são responsáveis pelas escolas estaduais de todo o Ceará (interior e capital, respectivamente) e, com seus núcleos, agem diretamente com os professores, coordenadores e demais atores da educação do estado em atividades nos estabelecimentos de ensino público do Estado.

A SEDUC, em seu portal Identidade Organizacional, propõe como missão:

Ser uma organização eficaz que valoriza o desenvolvimento de pessoas, tendo como prioridade garantir o atendimento educacional de todas as crianças e jovens de 04 a 18 anos, a melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino e a efetiva articulação do ensino médio à educação profissional e ao mundo do trabalho (CEARÁ, SEDUC INSTITUCIONAL, 2019, p. 01).

Em 2016, o Governo do Ceará, por meio da SEDUC, iniciou a implantação do tempo integral em 26 escolas estaduais de ensino regular com a 1ª série do Ensino Médio, e a expansão se dará gradualmente para as demais séries e escolas. Estavam matriculados nesta modalidade 2.788 alunos. O Estado é responsável pela oferta do Ensino Médio Regular e Profissional, enquanto compete aos municípios a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, este último compartilhado com o Estado.

A SEDUC/CE apresenta como valores a ética, a transparência, a efetividade, a equidade, o respeito, a busca pela excelência e a disposição de servir. E, como objetivos estratégicos, destaca em seu portal:

- 1 – Fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 5º ano;
- 2 – Garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio;
- 3 – Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior;
- 4 – Promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa;
- 5 – Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.
- 6 – Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem;
- 7 – Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz (CEARÁ, SEDUC INSTITUCIONAL, 2019, P. 01).

Os objetivos assumidos pela Secretaria colocam seu foco de atenção na melhoria da aprendizagem, através da melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho do aluno; destacando a educação como voltada para o mundo do trabalho, o que segundo Ball (2014), segue às exigências dos acordos internacionais como no sentido da busca por resultados.

Menciona ainda a melhoria nas condições de trabalho dos docentes, assim como a consolidação dos modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem, que são premissas do modelo gerencialista assumido na educação cearense.

A SEDUC apresenta várias competências, dentre as quais destaco para esta pesquisa:

a) definir e coordenar políticas e diretrizes educacionais para o sistema de ensino médio [...] c) estimular a parceria institucional na formulação e implementação de programas de educação profissional para os jovens cearenses; [...] f) estimular o diálogo com a sociedade civil e outras instâncias governamentais como instrumento de controle social e de integração das políticas educacionais; g) assegurar a manutenção e o funcionamento da Rede Pública Estadual de acordo com padrões básicos de qualidade; h) desenvolver mecanismos de acompanhamento e avaliação do sistema de ensino público, com foco na melhoria de resultados educacionais; i) promover a realização de estudos e pesquisas para o aperfeiçoamento do sistema educacional, estabelecendo parcerias com outros órgãos e instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais; [...] na rede pública de ensino do Estado. (CEARÁ, SEDUC, ORGANOGRAMA ESTADUAL, 2019, p. 01).

Buscando desenvolver os mecanismos de acompanhamento e avaliação do sistema e a formação, pesquisa e estudos, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), vem trabalhando através de parcerias na rede estadual de ensino com órgãos da instituição pública e privada. Por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem - CODEA/Núcleo Diversidade e Inclusão Educacional, e em articulação com outras áreas da Gestão Escolar e Pedagógica, Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE's) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), a SEDUC vem desenvolvendo, segundo a secretária atual⁴⁰, de forma “[...] transversal e interdisciplinar, um trabalho de sensibilização e formação de gestores, educadores e alunos, contribuindo para a construção de um ambiente mais saudável, compreensivo e valorizador da diversidade humana, sobretudo em suas relações de gênero e sexualidade” (CEARÁ, SEDUC, EDUCAÇÃO GÊNERO E SEXUALIDADE, 2017, p. 01).

Conforme disponível em site próprio⁴¹, o Plano de governo denominado “Os 7 Cearás” da atual gestão em exercício (Governador Camilo Sobreira de Santana⁴² e Vice-governadora Maria Izolda Cela de Arruda Coelho⁴³), são as propostas iniciais da campanha política que se

⁴⁰ A atual gestora da pasta da Secretaria de Educação do Estado do Ceará é a professora Eliana Nunes Estrela. É funcionária de carreira da Universidade Federal do Cariri (UFCA), desde 2014 e está à frente da pasta da Secretaria de Educação do estado do Ceará desde 1 de janeiro de 2019.

⁴¹ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/home/os-7-cearas/>.

⁴² Eleito governador do Ceará em 2014 pelo partido dos trabalhadores (PT), e reeleito em 2018 com a maior votação proporcional do Brasil (79,96%). Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/governo/#>.

⁴³ A atual Vice-Governadora Maria Izolda Cela de Arruda Coelho foi secretária de Educação do Estado do Ceará de 2007 a março de 2014. Na Secretaria da Educação do município de Sobral foi secretária adjunta de 2001 a 2003

transformaram no Plano de Governo da gestão no exercício 2015-2018, que são: O Ceará Democrático, Ceará Pacífico, Ceará Saudável, Ceará Acolhedor, O Ceará do Conhecimento, Ceará de Oportunidades e Ceará Sustentável.

No que tange a essa pesquisa, será mostrado em linhas gerais o “Ceará do Conhecimento”, que manifesta a idéia de desenvolvimento e fortalecimento de políticas públicas de educação, anunciadas em seu texto como comprometidas com as mudanças do Ceará pelo executivo cearense em seus discursos através da fala do governador e dos materiais do portal do governo (CEARÁ, PORTAL DO GOVERNO, 2019b, p. 01). Esse documento⁴⁴ coincide com o recorte temporal desta pesquisa que é de 2016 a 2018, o que torna importante o seu conteúdo para esta investigação.

Segundo o portal da SEDUC, “O Ceará do Conhecimento constrói os alicerces para uma sociedade esclarecida e inovadora, nos quais se sustentam os pilares de uma economia mais avançada, em uma estratégia de estímulo a um salto de qualidade no perfil socioeconômico do Ceará” (CEARÁ DO CONHECIMENTO, SEDUC, 2019a, p. 01).

O Ceará do Conhecimento traz em seu texto os temas: educação, ensino superior, ciência, tecnologia e inovação e cultura. Em seu discurso, anuncia que baseia no acompanhamento das políticas públicas por parte do cidadão, tendo sido idealizado como um documento de planejamento participativo pela Vice-Governadora Izolda Cela. A culminância da sua construção aconteceu no Centro de Convenções do Ceará, em Fortaleza, com o Seminário de Consolidação e Validação das Propostas do Plano de Governo ocorridos nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2014, em que “[...] mais de 1.300 pessoas estiveram presentes para discutir, debater e refinar as propostas apresentadas ao longo de toda a campanha para governador de 2014” (OS 7 CEARÁS, CEARÁ, 2014, p.06).

O Estado do Ceará divulgou as suas políticas e modelos educacionais, assim como os resultados do IDEB relativos ao ensino médio (2011, 2015 e 2017) nas publicações do Boletim Aprendizagem em Foco⁴⁵ do Instituto Unibanco (Boletins nº 48 e 49, de março de 2019), que segundo a página principal do Boletim Aprendizagem em Foco, o IU, tem como principal público os diretores escolares e aborda temas e questões diretamente relacionadas à atuação do

e secretária de educação de 2004 a 2006. Foi vice-governadora eleita do Estado do Ceará para a gestão 2015-2018 Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/governo/#>.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/projeto/educacao-cultura-ceara-do-conhecimento/>

⁴⁵ Segundo o Instituto Unibanco, o Boletim Aprendizagem em Foco foi lançado em novembro de 2015, com o objetivo de aprofundar os debates sobre o contexto educacional brasileiro e colocar em pauta temas relevantes para a discussão de políticas públicas. Com periodicidade quinzenal, é ancorado em evidências empíricas, difundindo pesquisas, estudos e experiências nacionais e internacionais. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagememfoco/>.

gestor escolar “[...] sinalizando caminhos que contribuam para sua prática profissional, até dados e análises sobre o contexto educacional, visando à ampliação de repertório” (INSTITUTO UNIBANCO, BOLETIM APRENDIZAGEM EM FOCO, Página de apresentação, 2019).

Assim, o Estado do Ceará torna público os seus programas e ações centrais em parceria com o setor privado, intitulado de “gestão eficiente” fazendo referência aos avanços nos índices educacionais (ENEM, IDEB, aprovação, combate à evasão).

Em parceria com o Instituto Unibanco, o Ceará divulga projetos como exemplo de boas práticas da gestão educacional, evidenciando seus indicadores e conquistas, tendo como exemplo: “Circuito de Gestão⁴⁶, Projeto Diretor de Turma⁴⁷, evasão, prioridade a escolas vulneráveis⁴⁸, protagonismo jovem⁴⁹, gestão com foco no pedagógico e mobilização via Enem⁵⁰” (INSTITUTO UNIBANCO, APRENDIZAGEM EM FOCO, Nº 48. 2019 p. 1-8).

3.2 O processo de escolha dos gestores escolares: a experiência cearense

Neste tópico será discutida a experiência cearense no processo de escolha de gestores. Algumas informações sobre o processo foram complementadas por mim, já que vivenciei quatro processos para provimento de cargo para diretores escolares das escolas públicas do Ceará, tendo participado de dois mandatos na CREDE 10, nos períodos de 2009 a 2012 e 2013 a 2018.

A gestão democrática é uma temática bastante discutida na literatura educacional e ganha força no Brasil nos anos 1970 e 1980, com o processo de luta pela abertura política, redemocratização do país e retomada da institucionalidade democrática. Isto se aplica de forma direta ao contexto das reformas educacionais pós-constituição de 1988, as lutas pela

⁴⁶ Do programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco. Uma das ações do Circuito de Gestão, é que ele orienta e organiza processos, responsabilidades e atividades da gestão de escolas, regionais e secretarias, facilitando a conexão entre os diversos atores de todas essas instâncias. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Aprendizagem_em_foco-n.48-1.pdf.

⁴⁷ Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), criado em 2008, inspirado numa experiência de Portugal em que cada turma tem um professor com uma carga horária maior, designado para ser o principal elo entre a escola, o aluno e a família, na disciplina de Formação Cidadã. Uma espécie de padrinho da turma. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Aprendizagem_em_foco-n.48-1.pdf.

⁴⁸ Inspirado numa ação do programa Jovem de Futuro, escolas foram escolhidas como prioritárias para ações de mobilização de sua equipe de gestores, professores e dos alunos, de recursos como melhorias físicas e reforço pedagógico.

⁴⁹ Incentivo à maior participação dos alunos na gestão escolar.

⁵⁰ Apoio para que todos os alunos se inscrevessem no Enem e se preparassem melhor para o exame. Programa intitulado “ENEM, Chego Junto, Chego Bem”.

participação e pela democratização da educação e conseqüentemente ao processo de escolha da gestão escolar, que ganhou espaço na agenda das políticas educacionais e coincidiu com as transformações mais amplas decorrentes do projeto político-econômico ideológico globalizado: o neoliberalismo (CARNOY, 1999; VIEIRA, 2006).

Desde meados dos anos 1980, muitos estados brasileiros, a exemplo do Paraná, Acre, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal, desenvolveram diferentes iniciativas de democratização da gestão educacional. O foco era uma maior participação e autonomia das escolas, com destaque para a criação dos conselhos escolares, e grêmios e a introdução da política de eleição de diretores (PARO, 1996; DOURADO, 1998, 2000; LUCK, 2010).

É nesse contexto que o debate sobre a forma de acesso ao cargo de direção escolar passa a assumir diferentes interpretações em cada sistema da rede estadual do país. No caso cearense a política de eleição como forma de provimento do cargo de diretor escolar foi implementada pela primeira vez em 1995, embora, desde 1989, no texto da Constituição Estadual, esse dispositivo já fosse previsto (SEDUC, 2001).

O Ceará também inclui na sua Carta Constitucional, promulgada em 1989, o princípio constitucional de eleição para as funções de direção em suas escolas e prevê as formas de como forma garanti-la. A carta propôs a gestão democrática das escolas públicas (Art. 215, inciso V), traduzida hoje, pelo processo seletivo de diretores das escolas públicas; garantindo, através da Lei 12.442/95, a participação de representantes da comunidade escolar.

A regulamentação determina que o processo de eleição de diretores, previsto na Constituição Estadual, só foi efetivada com a Lei nº 12.442, de maio de 1995 (ver quadro 4 pag. 82), que instituiu e determinou que ele ocorreria em duas etapas: a primeira, de avaliação técnica dos candidatos ao cargo, por meio de prova escrita e de títulos; e a segunda, por eleição direta e secreta pela comunidade escolar, como previsto na lei.

Promover uma maior participação da comunidade na vida escolar e dar mais responsabilidades ao diretor são marcas das políticas públicas implementadas no período (LUCK, 2000). Nesta política, o diretor passou a ter a missão estratégica de conduzir pedagógica e administrativamente a escola, inclusive a partir de uma progressiva transferência de recursos a serem geridos pela própria unidade escolar, a exemplo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Esse cenário de descentralização dos recursos da educação não é isolado, situando-se, portanto, em um contexto internacional de globalização, marcado pela agilidade nas mudanças e pela exigência permanente da educação em responder às novas demandas da sociedade. Nesse sentido, são efetivadas diferentes reformas políticas educacionais que se basearam na crença de

que somente de modo local é possível acompanhar de modo eficiente a gestão dos processos e a necessidade de recursos frente ao crescimento dos sistemas educativos.

A implementação da política de provimento do cargo de diretor escolar das escolas públicas estaduais do Ceará, iniciada na última década do século XX, considerando que elas trazem em seu conteúdo propostas para adequar as escolas públicas às mudanças sociais, políticas e econômicas em tempos de neoliberalismo, por meio da mudança do paradigma da gestão escolar⁵¹, atendendo aos preceitos da “gestão democrática” instituída na legislação brasileira, a exemplo da Constituição de 1988, da LDB 9394/96 e da Meta 19 do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que contempla o tema assegurando condições, no prazo de dois anos (a partir da data da publicação desta lei), para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas.

Dessa forma, a “[...] análise das políticas educacionais exige a compreensão dos atuais marcos da reestruturação produtiva do capital, num cenário constitutivo de relações sociais mais amplas” (DOURADO; PARO, 2001, p.7). Neste contexto, vale a pena analisar como estas políticas fazem frente à ideia de um projeto neoliberal em curso com a proposta baseada na lógica de enfrentamento de um estado mínimo, ou como visam somente atender às demandas da não tão recente globalização da economia, adequando as escolas cearenses as exigências do mundo contemporâneo.

A política implantada ficou conhecida como “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (1995-2002). Como no Plano Nacional de Educação, sob a vigência do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e assim como em outras unidades da federação, o Estado deu largos passos na direção da expansão do Ensino Médio e “[...] imprimiu forte ênfase na participação e mobilização da sociedade pela educação” (VIEIRA, 2007). Algumas peculiaridades, entretanto, foram importantes no processo vivenciado na educação cearense nesses oito anos, duas das quais merecem destaque: o processo de seleção e eleição de diretores escolares. Tais peculiaridades foram mantidas nas gestões seguintes, mudando o quadro de indicação política na alternância da gestão escolar feitas nas gestões anteriores. A partir da segunda metade dos anos 1990, o Estado do Ceará iniciou o processo da chamada gestão

⁵¹ O conceito de gestão escolar que veio a superar o conceito de administração é relativamente recente para a sociedade brasileira. Passou a ser incorporado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, dispõe sobre a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, no seu Art. 14 que destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, denominando a administração escolar como um trabalho coletivo, participativo e dialógico (QUIRINO; MOREIRA, 2014).

democrática para a escolha e provimento dos cargos de gestores das escolas públicas estaduais através da publicação da Lei nº 12.442, de 18 de maio de 1995, que em seu texto “Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do Artigo 215 e no Artigo 220 da Constituição Estadual⁵²”

De acordo com publicação no site da Assembleia Legislativa do Ceará⁵³, este processo teve continuidade em 1998, quando foi aprovada nova lei estadual, a Lei nº 12.861/98 e o Decreto Nº 25.297/98, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de diretor e coordenador escolar junto às escolas públicas estaduais de ensino básico no Ceará, revogando a lei anterior, e regulando o processo seletivo através de edital com provas objetivas e provas de título, seguido de eleição direta e secreta para diretores escolares pela comunidade escolar para um mandato de três anos.

Era formado por esse processo um banco de gestores estaduais para escolas de ensino médio regular, em que diretores e coordenadores escolares se tornavam aptos a assumirem funções de gestão na escola onde concorreu, podendo ser reeleito para o mesmo cargo somente uma vez consecutiva para compor o núcleo gestor das escolas. No ano de 2004, houve uma modificação do processo através da Lei estadual nº 13.513. A referida lei aumentava o mandato do núcleo gestor (diretor escolar, coordenador pedagógico e secretário escolar) de três para quatro anos, mantendo a forma de ingresso dos gestores ao banco estadual.

Para o mandato de gestores escolares nos anos de 2009 a 2012, foi incorporado ao processo seletivo, um curso de especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ofertado como formação em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, como critério básico para assunção da função de Diretor Escolar visando capacitar aqueles que não possuíam formação em gestão ou administração escolar.

No mandato de 2013 a 2017 (mandato estendido até 31 março de 2018), as eleições aconteceram somente para as escolas regulares de ensino médio, ficando de fora do processo aclamado como democrático as Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizantes (EEEP's), criadas em 1998, com processo seletivo próprio e formações para os gestores diferenciadas das demais escolas da rede. No final deste mandato, que foi ampliado até 31 de março de 2018, também ficaram de fora desse processo as recém-criadas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI), criadas em 2016, em que os gestores nomeados em gestão anterior

⁵² Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislacao5/leis95/12442.htm>.

⁵³ Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislacao5/leis98/12861.htm#art14>.

deram continuidade a sua gestão, estendendo o mandato por designação das CREDE's/SEDUC.

Para o processo seletivo da gestão 2018-2021, a lei que regulava a seleção foi modificada novamente. Foi aprovada a Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017, que alterou a Lei 13.513 de 19 julho de 2004. Esta dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretores e de Coordenadores Escolares da rede pública estadual de ensino, exceto para as escolas indígenas, quilombolas, as regulares situadas em áreas de assentamento da reforma agrária e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

Neste novo processo, com início de mandato em abril de 2018, a escolha e provimento de gestores foi regida por dois editais: o Edital N.024/2017 e o N. 025/2017, relativos a Certificação de Gestores Escolares e a Seleção Pública para composição do Banco Estadual de Gestores Escolares, respectivamente.

O edital n.º 024/2017/GAB/SEDUC/CE⁵⁴, regulamentou a Certificação de Gestores Escolares destinado exclusivamente, a candidatos já aprovados na primeira etapa de processos seletivos anteriores (concurso público de provas e títulos). Já o Edital n.º 025/2017/GAB/SEDUC/CE, regulamentou a nova seleção através de provas e títulos para aqueles profissionais que ainda não faziam parte do banco estadual de gestores escolares e estavam interessados em participar do processo de provimento dos cargos em comissão para Diretor e/ou Coordenador Escolar das escolas da rede pública estadual.

A seleção pública para ampliação do banco, regida pelo edital nº 025/2017⁵⁵, constituiu-se da 1ª etapa do processo de escolha e indicação de novatos para o provimento dos cargos de diretor e de coordenador escolar da rede pública estadual do Ceará. A primeira fase, conforme processos anteriores, foi composta de prova objetiva para todos os candidatos inscritos. Incluiu uma avaliação de conhecimentos aferidos por meio de prova escrita com questões objetivas de múltipla escolha. A segunda fase foi feita através de prova de Títulos relativos a uma avaliação da formação educacional e da experiência profissional dos candidatos, onde somente foram analisados os títulos dos aprovados na prova escrita da primeira fase. Puderam participar deste processo candidatos com ou sem vínculo com a Administração Pública Estadual, desde que comprovassem experiência mínima de dois (02) anos em efetiva regência de sala de aula.

A novidade, no processo seletivo de 2017, foi a Certificação de Gestores Escolares ofertada pela própria SEDUC, através de formação realizada pelo Centro de Educação a Distância (CED). A iniciativa destinou-se, exclusivamente, a candidatos já aprovados em

⁵⁴ Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/DOE-Edital-24-2017.pdf>

⁵⁵ Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/DOE-Edital-25-2017.pdf>

processos seletivos anteriores para composição de banco de gestores escolares, pois para agilizar e diminuir custos do processo, os candidatos aprovados em processo para banco de gestores anteriores (2009 e 2013) ficaram aptos a concorrerem nas eleições diretas e secretas após curso de certificação de 100 h/aula com formação tipo Educação à Distância (EAD), oferecida pela SEDUC através da Escola de Gestão Pública (EGP).

Após aprovação nestas fases, os integrantes do banco de gestores interessados em assumir cargo em comissão de diretor escolar participaram de processo de eleição direta e secreta pela comunidade escolar, nos termos da Lei 13.513, de 19 de julho de 2004, da Lei 16.379, de 16 de outubro de 2017 e de suas respectivas regulamentações.

A SEDUC divulgou o edital nº 007/2018⁵⁶, que regulamentou o processo de eleição de diretores nas Escolas Públicas Estaduais. O documento, que foi publicado em 22 de fevereiro de 2018 no Diário Oficial do Estado, trouxe a relação das escolas do Estado que participariam da seleção. Os candidatos interessados deveriam registrar suas candidaturas entre os dias 05 e 09 de março de 2018, no local (escola de ensino regular) onde pretendiam exercer a função de diretor (a).

Como exigência para participar das eleições, estes deveriam estar habilitados em Gestão Escolar ou Administração Escolar, segundo a Resolução 460/2017⁵⁷, que regulamentou formação em Gestão ou Administração Escolar para candidato com graduação em pedagogia (mínimo de 240 horas) e para candidato que tenha cursado outra graduação, com pós-graduação na área de gestão/administração escolar.

Os diretores eleitos foram indicados ao cargo para um mandato de quatro anos e puderam selecionar do banco estadual de gestores escolares o(s) coordenador(es) escolar(es) que integraram a sua equipe e puderam escolher pessoas de fora da administração pública estadual e do quadro da SEDUC, para os cargos de secretário(a) escolar e assessor(a) financeiro (a), tendo como critério de entrada desses profissionais para o núcleo gestor das escolas estaduais a habilitação profissional específica para cada cargo. A seleção pública terá vigência de 02 (dois) anos a partir da data do seu resultado, podendo ser prorrogada por igual período a

⁵⁶ Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2018/02/DOE-Edital-007-2018-Regulamento-Processo-Elei%C3%A7%C3%A3o-Diretores.pdf>

⁵⁷ Para participar da eleição de diretores, o docente precisava ser integrante do Banco Unificado de Gestores Escolares, resultante do processo de Seleção Pública e Certificação dos Gestores. Além disso, o candidato deveria comprovar as exigências da Resolução do CEE nº 460/2017, como validar formação escolar em curso de Graduação em Pedagogia e em disciplinas na área de gestão/administração escolar; ou se for outra graduação, com pós-graduação na área; e, experiência de, pelo menos, três anos de efetivo exercício de docência, comprovados por meio de declaração. Disponível em: <https://apeoc.org.br/eleicao-de-diretores-seduc-lanca-edital-com-regulamento/>

critério da administração pública.

O Estado do Ceará, no contexto das últimas décadas, onde se efetivaram os governos estaduais mais recentes⁵⁸, apresentou propostas para provimento de cargo de gestores escolares, que viraram políticas estaduais de educação com o propósito de “promover” e “subsidiar” as ações gerencialistas no sentido de formar os gestores cearenses para promover a “melhoria” do desempenho das escolas públicas. Merecem destaque as formações voltadas aos gestores escolares como suporte dessas ações, com a finalidade de ajustar a educação cearense às atuais exigências do capitalismo contemporâneo que funciona sob a égide dos organismos internacionais.

Essa sequência de governos citados na nota, vem mantendo a cultura de “foco na educação básica⁵⁹” com a chamada “gestão escolar para resultados⁶⁰” no contexto do “Ceará do Conhecimento⁶¹”, se referindo a um Estado que “[...] constrói os alicerces para uma sociedade esclarecida e inovadora, nos quais se sustentam os pilares de uma economia mais avançada, em uma estratégia de estímulo a um salto de qualidade no perfil socioeconômico do Ceará” (CARMO, 2016-2019, s/p).

A eleição de diretores é uma política de abrangência estadual, criada originalmente pela Lei 12.442, de 8 de maio de 1995, devido à amplitude da rede, que conta com 184 municípios e 716 unidades escolares de Ensino Médio, entre Escolas regulares, Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante (EEEP’s), Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI’s), Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA’s), Escolas de Campo em área de assentamento rural, Escolas Indígenas e Escolas Quilombolas (estas três últimas de criação recente não fazem parte do processo eleitoral).

No caso da propagação gestão democrática do Estado do Ceará, no cenário dos governos liberais que se seguiram à era FHC, foram consolidadas características desse processo também através de reformas políticas e econômicas, além de reformas da educação no contexto da globalização da sociedade contemporânea.

Abaixo, o quadro-resumo 4, com o histórico da legislação para o cargo de diretor escolar

⁵⁸ Nas figuras dos governadores Tasso Ribeiro Jereissati (PSDB-Mandatos: de março de 1987 a março de 1991 e de janeiro de 1995 a abril de 2002); Ciro Ferreira Gomes (PDT-Mandato de março de 1991 a setembro de 1994); Beni Veras (PSDB-Vice de Tasso Jereissati de 1999 a 2002-Assumiu mandato de abril de 2002 a janeiro de 2003); Lúcio Alcântara (PSDB-Mandato de janeiro de 2003 a janeiro de 2007); Cid Ferreira Gomes (PDT-Dois mandatos de janeiro de 2007 a janeiro de 2015) e atualmente Camilo Sobreira de Santana (PT-Dois mandatos de janeiro 2015 até a atualidade).

⁵⁹ Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/identidade-organizacional/pensamentoestrategico>.

⁶⁰ Disponível em: <http://aprece.org.br/blog/noticia/gestao-escolar-para-resultados-de-aprendizagem-e-tema-de-seminario-realizado-pela-seduc-e-instituto-unibanco/>.

⁶¹ Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/projeto/educacao-cultura-ceara-do-conhecimento/>

na rede pública estadual do Ceará.

Quadro 3 - Histórico da legislação para o cargo de diretor escolar no Ceará.

ANOS	Histórico da legislação para o cargo de Diretor Escolar
1995	Implantação da gestão democrática nas escolas públicas cearenses através da Lei Nº 12. 442 de 18 de maio de 1995.
1998	Foi aprovado pela lei estadual Nº 12.861/98 e o Decreto Nº 25.297/98 que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de diretor junto às escolas públicas estaduais de ensino básico no Ceará, revogando a lei anterior.
2001	Não houve modificações na legislação, nem no processo seletivo em relação ao anterior ocorrido em 1998.
2004	Em 19 de julho de 2004 com a publicação da Lei nº 13.513, a referida lei aumentou o mandato do núcleo gestor de três para quatro anos
2008	Criação das primeiras EEEP's.- Escolas Estaduais de Ensino Profissionalizante, criadas a partir do decreto nº 5.154/04, no estado do Ceará, em tempo integral que organizam e integram o ensino médio à educação profissional, configurando cenários de cidadania que articulam o direito à educação e ao trabalho. Atualmente 116 escolas. Processo seletivo diferenciado das escolas regulares.
2009	Mandato de 2009 a 2012. Foi incorporado um curso de especialização pela UFJF no processo seletivo.
2013	Mandato 2013 a 2017. Eleições somente para as escolas regulares de Ensino Médio.
2016	Escolas regulares de Tempo Integral-TI. Primeiras experiências com escolas piloto a partir de escolas de ensino regular.
2017	Aprovada na Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017, (CEARÁ, 2017b), que altera a Lei 13.513 de 19 julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo de Seleção Pública destinada à composição de Banco de Gestores Escolares para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador das escolas da rede pública estadual de ensino, exceto para as escolas indígenas, quilombolas, as regulares situadas em áreas de assentamento da reforma agrária e as Escolas Família Agrícola (EFA's). Para agilizar o processo e diminuir custos, os candidatos aprovados em banco anterior estará apto a concorrer às eleições diretas e secretas após processo de certificação em curso oferecido pelo Centro de Educação à Distância-CED/SEDUC. E a Resolução nº 460/2017, que regulamenta formação em gestão ou administração escolar para candidatos com graduação em pedagogia (mínimo 240 horas) e para candidato que tenha cursado outra graduação, com pós-graduação na área de gestão/administração escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base em SEDUC, 2011/2012/2017; LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2002.

A Constituição Federal de 1988 é um marco para esse processo e aponta, em seu Artigo nº 206, que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, por sua vez, retoma e amplia essa premissa constitucional nos seus artigos 3º, 14º e 15º, nos quais estão destacados os princípios da gestão democrática.

Nesse sentido, promover uma maior participação da comunidade na vida escolar e dar mais responsabilidades e autonomia ao diretor escolar, que passou a ter a missão estratégica de conduzir pedagógica e administrativamente a escola, inclusive a partir da progressiva transferência de recursos a serem geridos pela própria unidade escolar, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), são marcas das políticas públicas implementadas no período (LUCK, 2000).

Esse processo de descentralização da educação se situa em um cenário internacional de globalização, marcado pela velocidade das mudanças e pela obrigação permanente da educação em responder às novas demandas da sociedade. Nesse contexto, desenvolve-se no Brasil uma nova legislação que reproduz os desejos de democratização da população que se estende a gestão da educação, que é a expressão desse cenário de disputas e discussões no conjunto da sociedade.

No Brasil, as políticas educacionais recentes estão centradas e acompanham as regras dos processos de globalização, ou seja, de expansão dos mercados e da reestruturação produtiva causando efeito sobre o trabalho do gestor-docente. Quanto ao Ceará, os rumos de sua política educacional se alinham com do cenário das orientações educacionais neoliberais, norteadas pelas regras do novo gerencialismo.

O modelo de gestão empresarial implantado no setor público, através das parcerias com o setor privado, quando aplicado às formações dos gestores escolares, objetivam inserir um modelo de padronização e controle do trabalho do gerente educacional como forma de elevar a qualidade da educação, produzindo maiores resultados com menos custos, mensurados através das avaliações de desempenho aplicados em sua rede. Para Ball, a figura central de tudo isto é um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público - o gestor (BALL, 2011, p. 104).

De acordo com BALL (2011, p. 112), “[...] a educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização”. Ou seja, a globalização, por meio de processos de regulações transnacionais têm criado um processo de interdependência econômica mundial e uma “convergência de políticas” educacionais. Em relação à globalização das políticas educacionais, Ball (2011) não advoga pela existência de uma convergência simples, mas, ao contrário, discute uma “[...] convergência de paradigmas” (BALL, 2001, p. 112).

Assim, nesse novo contexto se assiste a “[...] movimentos em direção a uma maior uniformidade e determinação central, o regresso das políticas liberais do século XIX e a abertura da educação para os que buscam o lucro” (BALL, 2011, p. 112). Ou seja, um movimento no sentido de uma “[...] autonomia institucional, à introdução de um novo

paradigma de gestão pública, ao desenvolvimento de relações de competitividade entre provedores públicos e a proliferação do privado, provedores de educação voltados para o lucro” (BALL, 2011, p. 112-113).

3.3 Instituto Unibanco: princípios e métodos

O Instituto Unibanco (IU) criado em 1982, é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Instituto Unibanco. Segundo o site do Instituto, constam na finalidade de sua criação “[...] ações de responsabilidade social⁶² das empresas em prol do desenvolvimento da sociedade” (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 4).

Inicialmente, o Instituto investiu em projetos voltados para o meio ambiente. Com o passar do tempo esse foco foi revisto “[...] ao concluir que ao concluir que maior contribuição seria na melhoria da educação pública [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 4). Buscando obter maior impacto social, em 2002, O IU redirecionou sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios.

Segundo o Instituto a decisão em focar na educação é declarada por esta ser uma parte “[...] estratégica para o desenvolvimento do País” (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 4). Tendo forte atuação na educação pública, o Instituto Unibanco divulga em seu site o foco específico na gestão da educação básica e em especial dos resultados de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio (EM):

Com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio e na produção de conhecimento sobre este ciclo de ensino, o Instituto Unibanco elabora e implementa soluções de gestão comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Busca também a institucionalização, nas redes de ensino, de uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as escolas e no interior de cada uma delas (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 2).

⁶²A falência do Estado como mantenedor de necessidades básicas do cidadão, juntamente com a escassez do trabalho ou emprego, especialmente no final do século XX, abriram espaço e necessidade para o fenômeno da responsabilidade social corporativa. As empresas passaram a exercer um papel diferenciado do tradicional - provedoras de bens e serviços. Ou seja, a sociedade passou a reconhecer que as empresas como grandes portadoras e geradoras de riquezas materiais, também deveriam e poderiam assumir uma maior responsabilidade para com a sociedade, assumindo e participando de causas sociais. A empresa então, deixou de ser apenas a produtora de bens e serviços, para participar e influenciar diretamente outras dimensões sociais. No entanto, considera-se que a atuação empresarial pode ser abrangente e preocupante (SCHROEDER; SCHROEDER, 2004, p. 5).

O Instituto Unibanco apresenta as ações e os projetos voltados a gestão do Ensino Médio e estruturados em três frentes:

- Concepção, desenvolvimento, implementação. E avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional;
- Produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates focados em soluções baseadas em evidências empíricas e na investigação científica;
- Apoio e fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 2).

O Instituto apresenta como Missão e Valores voltados ao Ensino Médio, respectivamente:

Missão: Contribuir na garantia do direito de aprendizagem dos jovens na educação pública.

Valores: Ser uma referência de excelência no Ensino Médio, fortalecendo o diálogo com atores relevantes e ampliando o repertório de soluções para a educação pública de qualidade (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 3).

Como parte do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, o método Circuito de Gestão, criado e organizado pelo Instituto, é indicado como um norteador para a equipe gestora e profissionais de educação, incluindo as secretarias estaduais de educação. Em 2007, o Instituto concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro, de forma experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte, aplicou o projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 25 do Rio Grande do Sul. Em 2009, o projeto foi expandido para mais 41 escolas do estado de São Paulo. Em 2011, as unidades participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do Jovem de Futuro e deram subsídio para a validação do projeto e para sua aplicação em larga escala, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação. Entre 2012 e 2014, o Projeto Jovem de Futuro foi incorporado ao programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC), o que permitiu a inclusão de novos Estados através da parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, com o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação concretizando-se como uma política pública para o Ensino Médio.

O material do Jovem de Futuro destaca o papel do projeto como uma tecnologia educacional construída para a melhoria contínua da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem (GEpR). Parte do pressuposto de que a gestão escolar desempenha papel central na organização e articulação de processos e recursos disponíveis (INSTITUTO UNIBANCO,

RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017. p.11). Ao mesmo tempo, propõe que a gestão escolar implemente ações voltadas para a “[...]redução das condições que produzem desigualdade, com foco em equidade, em um ambiente orientado para resultados, definido pela eficiência dos processos e pela efetividade da aprendizagem” (INSTITUTO UNIBANCO, MODELO E MÉTODO, 2019. p.01).

O material de divulgação destaca que na fase piloto do Projeto, o Instituto projetou os efeitos da avaliação de impacto possibilitando constatar que os alunos das escolas atendidas tiveram um avanço no aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática. “Nesse período piloto foi possível, além de identificar os impactos positivos da proposta no aprendizado dos estudantes, acumular experiências e detectar os ajustes necessários para a disseminação do projeto em larga escala”. (UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 11) O projeto é apresentado como meio efetivo para a concretização de uma gestão escolar orientada para resultados de aprendizagens nas escolas de ensino médio.

O Jovem de Futuro prevê a implementação do Circuito de Gestão (método de gestão específico), que tem como objetivo orientar, organizar e sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar. O método Circuito de Gestão é inspirado no PDCA⁶³ e, conforme material do Instituto, é adaptado à realidade educacional da escola pública. O Circuito de Gestão é composto pelas etapas de Planejamento, Execução, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas. (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 12).

O método é colocado em execução através da participação de quatro tipos de atores principais: a) Técnicos da Secretaria Estadual de Educação: que tem o desafio de definir e acompanhar os profissionais cuja tarefa é apreender e implementar o Jovem de Futuro na rede de escolas. b) Profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG): no Ceará esses técnicos são os superintendentes escolares das Regionais de educação, responsáveis pelo acompanhamento de um grupo de escolas e que têm como atribuição orientar os gestores escolares (diretores e coordenadores) na implementação do método de gestão escolar com foco nos resultados de aprendizagem. c) Técnicos Formadores da Secretaria e Regionais: que são os responsáveis pela formação dos gestores na modalidade semipresencial. d) A dupla gestora escolar: diretor e coordenador pedagógico da unidade escolar.

⁶³ O Circuito de Gestão é um método de gestão elaborado a partir do PDCA (plan, do, check, act), em português: planejar, executar, checar e atuar/ajustar. Criado na década de 1920 por Walter A. Shewhart e, mais tarde, disseminado por Willian Edward Deming, o PDCA, é atualmente aplicado na melhoria contínua de processos de gestão (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 12).

No contexto da escola, além da dupla gestora, é formado o Grupo de Trabalho (GT), eleito pelos diversos segmentos escolares. O GT é formado por um (a) professor (a) da escola, que terá a função de representar a equipe docente; um estudante que represente os demais estudantes da escola e um representante das famílias dos alunos. Este grupo será responsável por “[...] discutir questões relacionadas à implementação do Circuito de Gestão na escola e propagar as discussões para a comunidade escolar de maneira mais ampla.” (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p.13-14).

No início do Circuito cada escola realiza um diagnóstico da sua situação, elabora um planejamento e inicia a execução do seu plano de ação. Feita a apresentação da sistemática do Circuito pelo (a) superintendente escolar (ou profissional ACG), são apresentados os benefícios que o método propõe, para em seguida ser elaborado o Plano de Ação da escola de acordo com as principais dificuldades elencadas pelo Grupo de Trabalho.

Dentro da perspectiva adotada nas formações do Projeto Jovem de Futuro, cabe ao gestor liderar processos dentro da escola, envolver a comunidade escolar no decorrer da implementação do circuito, disseminar informações, motivar professores e estudantes, propor reflexões e buscar caminhos para os desafios enfrentados pela escola para o avanço das tecnologias do Circuito de Gestão. Conforme disponível em site específico⁶⁴, para que o gestor se enquadre nesse perfil proposto pela empresa, “[...] é importante que ele busque aprimorar suas competências e aperfeiçoar sua liderança, além de mobilizar os outros atores, gerando comprometimento e corresponsabilização” (INSTITUTO UNIBANCO, CIRCUITO DE GESTÃO. MODELO E MÉTODO, 2019, p. 01).

Segundo o material do Instituto Unibanco, para que todos os atores da gestão tenham condições de enfrentar os desafios do seu cotidiano, são oferecidas formações para que adquiram o repertório de conteúdos necessários à implementação do Circuito de Gestão. Nessas formações, os agentes também recebem uma publicação com o conjunto de protocolos do método que descrevem o processo de forma padronizada e orientam sua implementação.

De acordo com o material do ambiente virtual do Instituto Unibanco, um dos fundamentos do Jovem de Futuro é a formação, entendida como:

[...] necessária para que os profissionais de educação entendam o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR) e possam planejar, executar, monitorar e avaliar as ações executadas nas escolas, visando as metas definidas para fazer avançar os resultados de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, pactuadas entre os estados e o Instituto Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, 2007c, s/p.).

⁶⁴ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/metodo/>

Durante todo o processo de formação, o Instituto oferece uma série de cursos e outras atividades de capacitação para gestores escolares, professores e supervisores das Secretarias Estaduais que assumem um papel multiplicador nas escolas e nas redes de ensino. A formação acontece de forma presencial e por módulos a distância – estes realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Instituto.

Nos cursos à distância, o Instituto disponibiliza tutores que são profissionais responsáveis por dar orientações e tirar dúvidas sobre questões relativas ao uso dos materiais didáticos e do AVA. Estes profissionais também fazem as correções das atividades avaliativas e a mediação dos fóruns de discussão. Nessas formações, os participantes recebem materiais de apoio com os conteúdos trabalhados para serem replicados nas escolas.

O curso semipresencial de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem é uma formação oferecida a diretores e coordenadores pedagógicos das escolas no processo de implementação do Jovem de Futuro, composta de encontros presenciais e aulas no AVA. O objetivo do curso é “[...] estimular os profissionais a refletir sobre o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR) e a implementar, com o apoio do supervisor, os protocolos de gestão nas escolas, de forma que suas especificidades estejam contempladas em seus respectivos planos de ação [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007c, s/p.).

Esse tipo de formação segue os preceitos da globalização tecnológica⁶⁵, com base no modelo de Educação à Distância (EaD), que realiza a formação em rede, fazendo sentir os efeitos da globalização e suas influências na educação através da oferta de tecnologia que o Instituto utiliza na formação do aluno-gestor do século 21.

Para Ball (2001), essa influência da globalização se evidencia pela adesão da educação pública a mecanismos da gestão privada em busca da eficiência, ou seja, eficácia com o menor custo possível, seguindo a tendência de “modernizar” os serviços da administração pública, “aperfeiçoando” (grifos próprios) a gestão numa perspectiva de maior autonomia e flexibilidade, se rendendo à lógica de produtividade do mundo globalizado.

No contexto da globalização, o estado trocou seu lugar de provedor, passando cada vez mais a tomar o lugar de regulador e auditor de resultados. O que, segundo Ball, “[...] estamos a

⁶⁵ A obra, *A Sociedade Informática*, de Adam Schaff, é um aprofundamento e ampliação das reflexões iniciadas por ele em sua obra anterior intitulada *Microeletrônica e Sociedade*, publicada em 1982, na qual expunha suas opiniões sobre as consequências que as novas tecnologias teriam a longo prazo, particularmente sobre o trabalho e o tempo livre, e também aludia, de modo especial, sobre as possíveis consequências no campo da educação (SECO, 2005. p. 191).

assistir ao desaparecimento gradual da concepção das políticas específicas do Estado-Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica (BALL, 2001, p.100).

As políticas públicas, e de modo especial as que se dirigem à educação, estão cada vez mais sujeitas às prescrições do economicismo (BALL, 2001), e à propagação de ideias do tipo “[...] vivemos em uma sociedade de aprendizagem” e de que “[...] a economia se baseia no conhecimento”, “[...] servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas (BALL, 2001, p. 100).

Esse novo paradigma economicista para a educação e para a gestão pública, redefine os papéis do Estado criando uma nova linguagem para a educação em que as novas políticas passam a parecer legítimas. “As novas organizações de gestão pública passam a ser ‘populadas’ de recursos humanos que precisam ser geridos” (BALL, 2001, p. 104, grifo do autor).

Nesse processo de implementação de um novo paradigma na organização da gestão pública, este setor incorpora a linguagem técnica das organizações privadas a exemplo de: gestão, produtividade, produto final, dentre outras. De acordo com Ball (2011), essas reformas,

[...]‘costuram’ um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. É importante dizer que, ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle [...] (BALL, 2001, p. 104, grifo do autor).

Quanto as formações do Circuito de Gestão, um outro tipo de formação são as oficinas intituladas de Protocolos de Gestão. Elas são destinadas aos supervisores – profissionais que auxiliam os diretores e coordenadores pedagógicos. De acordo com o material do Instituto Unibanco, elas têm como objetivo “[...] apoiar o uso dos protocolos de gestão escolar nas escolas” (INSTITUTO UNIBANCO. MÉTODO. 2019, p. 01). São realizadas ainda oficinas com dirigentes regionais e com a equipe central da secretaria sobre os protocolos.

Além das oficinas de Protocolo de Gestão, tem a formação pelas Oficinas de Protocolos para Visitas Técnicas, voltada para os profissionais de apoio ao Circuito de Gestão (ACGs), em que são trabalhadas as diretrizes e os materiais orientadores das visitas técnicas feitas às escolas para implantar o Circuito de Gestão.

Os Seminários Estaduais promovidos pelo Instituto Unibanco com estratégias intituladas Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, destinaram-se a diretores de escolas, supervisores, superintendentes regionais e equipe técnica das Secretarias Estaduais de Educação e abordam temas como liderança, equidade e autonomia escolar. Também são um espaço para a apresentação de experiências exitosas de gestão escolar nos estados participantes do Jovem de Futuro. A atuação do Jovem de Futuro nos estados e escolas parceiros segue o método Circuito de Gestão que inclui metas, diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e, por fim, a ampla disseminação das denominadas boas práticas de gestão. Feita a adesão, a escola passa a ser gerida dentro de uma lógica do Instituto, e a ter divulgados os resultados de suas boas práticas através dos seus canais de comunicação.

3.4 A parceria com o Instituto Unibanco no Ceará

O Projeto Jovem de Futuro, criado pelo Instituto Unibanco em 2007, sob a premissa da gestão escolar para resultados teve a primeira implementação nas quatro escolas selecionadas, situadas na vizinhança do antigo Centro de Estudos do Instituto Unibanco, em São Paulo (SP).

Conforme informações do site próprio⁶⁶, em 2008 teve início a fase piloto do Jovem de Futuro nas redes estaduais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Essa fase serviu como um laboratório para o projeto, em que foram testadas estratégias e metodologias e medidos seus impactos. Em 2009, houve a implantação do formato piloto do projeto em São Paulo, com o reconhecimento do Jovem de Futuro como tecnologia educacional pelo MEC, após o projeto obter bons resultados na fase piloto. Essa validação possibilitou a sua aplicação em larga escala.

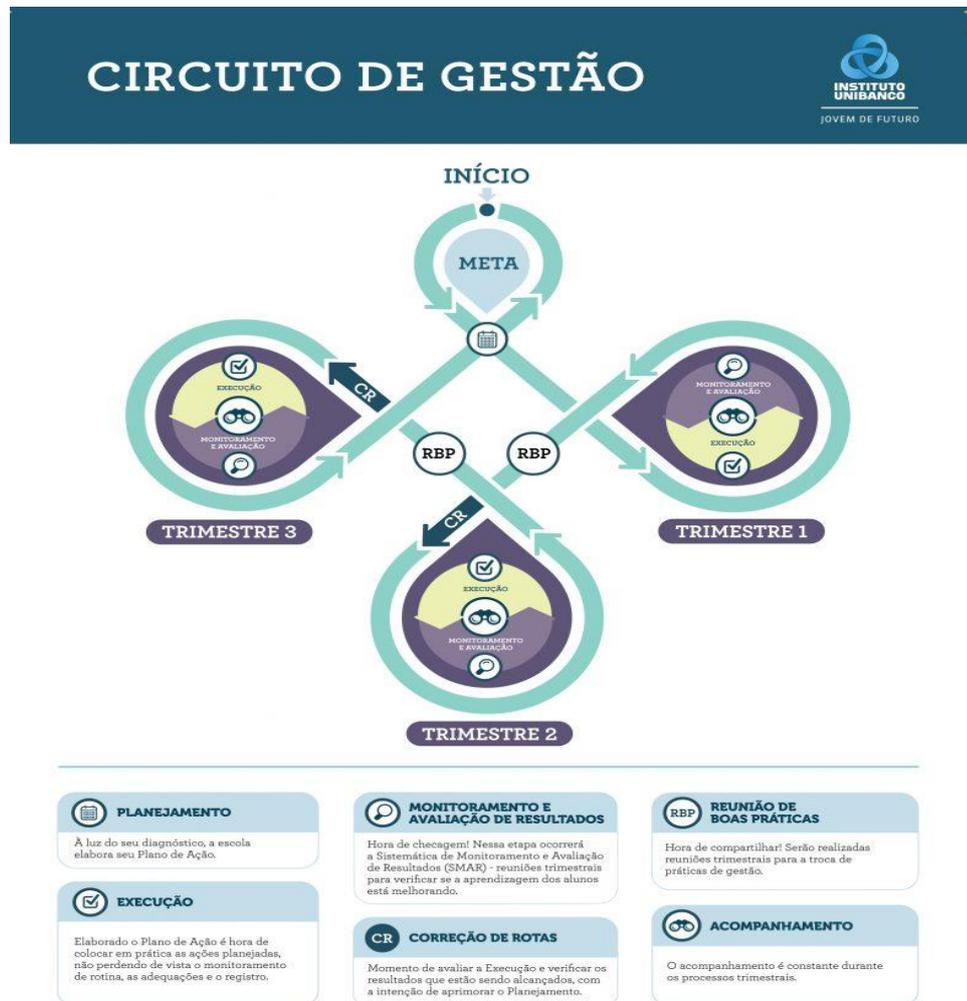
Em 2010, houve a fase de implantação do formato piloto do Jovem de Futuro no Rio de Janeiro e em 2011, "[...] o estabelecimento de parceria com o MEC e articulação do Jovem de Futuro ao Programa Ensino Médio Inovador, formando o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro-ProEMI/JF (INSTITUTO UNIBANCO. JOVEM DE FUTURO, projetos e iniciativas, 2019. p. 01). O Ceará fez a adesão em 2012, no primeiro grupo com a implementação em escala do ProEMI/JF nas redes públicas estaduais juntamente com os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Conforme o IU, o Projeto⁶⁷ propõe, a partir das análises de indicadores internos e externos, estabelecer ações centradas na gestão e na avaliação de resultados com ênfase no

⁶⁶ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>.

⁶⁷ Disponível em: www.institutounibanco.org.br/metodo/.

planejamento e monitoramento das metas e indicadores planejados para as políticas públicas estaduais.

Figura 2 - Infográfico do Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco⁶⁸

Desse modo, o Estado de Ceará, que teve o desafio de alcançar um IDE-Médio⁶⁹ em 2017 de 3,75. Neste ano de 2017 o estado do Ceará ultrapassou esta meta em 0,13, atingindo o IDE-Médio 3,88. Um pequeno avanço, portanto, em relação as expectativas em cima da meta

⁶⁸ Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

⁶⁹ O Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio é um indicador de qualidade educacional criado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), em 2016, para o acompanhamento do rendimento das escolas. A iniciativa tem o objetivo de dar suporte às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE's), Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) e às escolas estaduais de ensino médio na avaliação de desempenho em busca da melhoria na qualidade do ensino (Ver em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/05/02/escolas-superam-meta-do-ide-medio-em-2017-2/>)

pactuada entre os gestores a nível de estado, de regionais de educação e com os gestores a nível de escolas. Para 2018, a meta pactuada para o Estado foi de 3,95. Porém esta não foi atingida, ficando em torno de 3,84, portanto com um déficit de 0,11.

Em 2017, 652 escolas de Ensino Médio no Ceará foram avaliadas e implantaram o Circuito de Gestão do Jovem de Futuro “para apoiar as escolas na trajetória com foco em resultados de aprendizagem com equidade” (CEARÁ, SEDUC, 2018). No ano de 2018, 655 unidades de ensino foram acompanhadas pelo método Circuito de Gestão. De acordo com a fala do ex-secretário de educação do Estado do Ceará, Rogers Vasconcelos Mendes⁷⁰,

O IDE-Médio distribui um esforço para cada escola da rede estadual a fim de permitir que o Estado do Ceará alcance a sua meta, que, em 2017, era 3,75 e, com o crescimento da maioria das escolas, nós conseguimos alcançar 3,88. O alcance da meta estadual depende muito do envolvimento e do esforço de cada escola (CEARÁ SEDUC, 2018, s/p).

A “convocação” (grifo próprio) dos gestores presente na fala do ex-secretário de educação do Estado do Ceará, Idilvan Alencar⁷¹, quando se pronunciou no ano de 2017, na apresentação do Circuito de Gestão para os diretores escolares da rede estadual do Ceará sobre os resultados das avaliações externas afirmando que “estes resultados não nos representam”, foi uma forma de dividir com os gestores escolares e coordenadores das Regionais de educação, a responsabilidade com cada unidade escolar e com todos os que fazem a escola, colocando a gestão na linha de frente para o atingimento da meta estabelecida para ano letivo de 2017.

O indicador do IDE-Médio é desenvolvido pela Coordenadoria de Avaliação Educacional (COAVE). O índice é obtido por meio da logística de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil. O índice usa as proficiências de Língua Portuguesa e Matemática obtidas pelos alunos da 3ª série do ensino médio, a partir da aplicação do Sistema Permanente da Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) e considera também a média harmônica do rendimento das séries do Ensino Médio. “O indicador IDE-Médio estabelece a meta a ser alcançada individualmente por cada unidade de ensino. A partir desses resultados, são

⁷⁰ Nomeado Secretário Estadual de Educação em 18 de abril de 2018 a 01.01.2019. Sua substituta foi a professora Eliana Nunes Estrela em 01/01/2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/perfildirecaosuperior>. Acesso em: 13 ago. 2019.

⁷¹ Natural do Crato, no Cariri-CE, Antonio Idilvan de Lima Alencar, servidor público estadual da Secretaria da Fazenda do Estado do Ceará, assumiu como titular da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), em 19 de abril de 2016. Após dois anos, deixou a pasta em 07/04/2018 para se candidatar a deputado federal, tendo sido eleito pelo PDT neste mesmo ano. Atuou como secretário executivo e adjunto da Seduc entre 2007 e 2014.

calculadas metas atingidas pelas regionais, as quais, estabelecem o rendimento do Estado” (CEARÁ, SEDUC, 2018).

Do conhecimento e divulgação da meta individual, a escola, parte para a fase de produção do seu diagnóstico e elabora o seu Plano de Ação baseado nas principais dificuldades eleitas pela equipe escolar. O Plano de Ação é um importante instrumento para a materialização do planejamento participativo na escola. Após a sua construção, a comunidade escolar traça o que é preciso fazer de acordo com o seu diagnóstico para alcançar os resultados esperados. O plano é uma espécie de guia para a execução e serve para que a equipe não perca de vista a melhoria da aprendizagem e o caminho traçado para sua efetivação. Para construção do Plano de Ação se faz necessário realizar o Planejamento, que é outra etapa importante, dentro do método do Circuito de Gestão.

Quando é realizada a primeira visita técnica na escola, fica pactuado o compromisso com as metas para apresentação do Circuito de Gestão e da Meta estabelecida por escola. O Grupo Gestor é corresponsável por todas as ações do Circuito de Gestão na Escola.

Seguindo o método de operacionalização do PDCA⁷² (plan, do check, act), o circuito é constituído pelas seguintes fases, conforme as informações do infográfico acima:

- Planejamento – inicia-se com o diagnóstico, procurando identificar os principais entraves que dificultam a melhoria da proficiência em português e matemática e o fluxo de aprovação (1^a, 2^a e 3^a série do ensino médio), variáveis chamadas de componentes. Esse primeiro momento é composto pelo levantamento das “causas raízes” através da técnica dos porquês. Em seguida, é realizado o filtro de gerenciamento, que separa as causas de competência da escola daquelas que são externas. De posse dos dados construídos nas fases anteriores, são elaborados os mapas de ação para cada componente crítico. O coletivo de mapas dá corpo ao plano de ação de cada escola. É relevante frisar, que as ações devem estar associadas aos indicadores estruturantes: percentuais de aulas dadas e frequências dos alunos.
- Execução – principia-se com a realização das tarefas planejadas. Paralelamente acontece o monitoramento, objetivando avaliar a implementação das ações e, se necessário, realizar adequações. Esse acompanhamento é sistematizado através do registro nos formulários disponibilizados pelo Profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG).

⁷² Citado na introdução deste trabalho.

- Monitoramento e Avaliação de Resultados – ocorre a cada trimestre por meio da Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR). Esse momento é realizado em 4 níveis, com o propósito de apresentar uma síntese da execução e dos resultados no trimestre, considerando os indicadores estruturantes fornecidos e postados, pela escola, no Sistema de Gerenciamento de Programas (SGP) e disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Essa etapa indica que posição a escola se encontra no painel do Perfil das Escolas no Jovem de futuro: Escolas em Destaque – apresentam crescimento nos indicadores estruturantes e conseguiram executar as tarefas do Plano de Ação; Escolas em Alinhamento – apesar de efetivarem seu Plano de Ação, não conseguem melhorar em seus indicadores estruturantes; Escolas em Apoio Intensivo – não realizam seu Plano de Ação.
- Reunião de Boas Práticas (RBP) – atividade que acontece entre o Monitoramento e Avaliação de Resultados e a correção de Rotas. Momento do circuito em que os gestores compartilham as estratégias que tiveram êxito.
- Correção de Rotas – etapa em que se realiza a revisão do percurso já trilhado, reexaminando os procedimentos propostos e identificando os que não geraram resultados para o alcance da meta. Dessa forma, o Plano de ação é reformulado e retificado. Após as escolas corrigirem suas rotas, retoma o Plano de Ação a partir de sua Meta e novamente se faz um novo percurso em todas as etapas do Circuito. Para concluir o Circuito, espera-se ao final da etapa, que cada escola consiga superar sua meta, corrigindo rotas e aprimorando suas tecnologias educacionais.

3.5 As avaliações em larga escala no contexto político cearense

Os resultados das avaliações em larga escala vêm repercutindo na gestão da educação pública e nos diversos espaços escolares cearenses. Seguindo o modelo das avaliações em caráter nacional, o Ceará vem impondo metas para a rede estadual de ensino e para cada escola em particular e isso tem significado a construção de estratégias e planos para que a escola, através de seus gestores melhorem os resultados destas avaliações e cumpram as metas atribuídas para essas avaliações.

Nesse sentido, o Estado vem determinando, por meio dos princípios e das bases da avaliação externa, um modelo de gestão em que as redes de ensino são chamadas a prestar contas, a criar ações e estratégias a fim de “melhorar” (grifo próprio) os indicadores. Assim,

observa-se uma política indutora, a partir do contexto de políticas nacionais que interpelam o contexto de políticas locais (BALL, 1994).

O Estado do Ceará tem no IDEB seu principal eixo norteador (#foconoidebceara)⁷³, demonstrando a importância atribuída ao sistema de avaliações externas na conjuntura política cearense.

O IDEB reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos atribuídos como importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre o rendimento escolar (aprovação e evasão) obtidos no Censo Escolar Anual⁷⁴ e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios.

A combinação entre fluxo e aprendizagem do IDEB vai expressar em valores de 0 a 10, que é a média de desempenho medida a cada dois anos, para aferir o andamento dos sistemas de ensino em âmbito nacional, nas unidades da Federação e municípios, calculada por meio da fórmula:

Quadro 4 - Fórmula para cálculo do IDEB

IDEB _{ji} = N _{ij} .P _{ij}
IDEB _{ij} = IDEB no ano (i) da escola (j)
N _{ij} = proficiência no ano (i) dos estudantes da escola (j)
P _{ij} = rendimento no ano (i) da etapa de ensino dos estudantes da escola (j)

Fonte: nota técnica (metodologia da concepção do IDEB) – adaptação da autora.

A fórmula para o cálculo do IDEB parece simples: as notas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de zero a dez (0 a 10). Depois essa nota é multiplicada pela taxa de aprovação que vai de 0% a 100%. Por exemplo, se a média das notas nas provas de uma determinada escola for sete (7) e, essa mesma escola tiver 70% de aprovação, seu IDEB será 4,9. Ou seja, $7 \times 70\% = 7 \times 0,7 = 4,9$ (Todos Pela Educação, 2018).

Embora pareça simples, o índice é expresso por um cálculo bastante elaborado.

⁷³ Disponível em: <<https://alunoonline.seduc.ce.gov.br/noticias/detalhe/211>>

⁷⁴ O Censo Escolar consiste de um levantamento de dados estatístico-educacionais no âmbito nacional e é realizado todos os anos. Todos os estabelecimentos de ensino do país devem responder ao Censo, por meio do sistema Educacenso (INEP).

Isso se deve ao fato de que para chegar a esses dois números (taxa de rendimento e proficiência), uma série de outros cálculos precisa ser feitos.

O rendimento escolar P_{ij} ⁷⁵ é expresso pela média da taxa de aprovação⁷⁶ em cada etapa do Ensino Fundamental. O desempenho escolar (N_{ij})⁷⁷ é dado pela média padronizada de proficiência na Prova Brasil.

O IDEB é a ferramenta do Ministério da Educação que conduz as políticas públicas direcionadas à educação e constitui instrumento de acompanhamento de metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação básica, que tem estabelecido como meta para o Brasil em 2021 a média de desempenho 6,0⁷⁸, que é o mesmo resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷⁹, quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais.

O índice 6,0 foi a nota obtida pelos países que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo. Mais precisamente, a meta do governo federal é de que a nota média da Educação no Brasil seja igual ou superior a 6,0 até 2021 (ano que antecede a comemoração do bicentenário da independência do Brasil-2022), níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde a média 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental.

O INEP, que passou a conduzir esse processo avaliativo com base na política regulatória dos índices educacionais, é também um instrumento de prestação de contas dos entes federados acerca da qualidade da educação básica no país.

Outros exemplos dessas avaliações em larga escala são exames como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com avaliações bianuais e metas traçadas a

⁷⁵ Assim, a taxa de aprovação que compõe parte da fórmula do IDEB é dada pela média das taxas de aprovação dos alunos daquela etapa: a taxa de aprovação dos Anos Iniciais é formulada a partir da média das taxas de aprovação de todos os anos dessa etapa (1º, 2º, 3º, 4º e 5º); e a taxa de aprovação dos Anos Finais é dada pela média das taxas dos anos dessa etapa (6º, 7º, 8º e 9º), por exemplo. (Todos Pela Educação, 2018). Se todas as turmas da etapa em questão tiverem uma aprovação de 100%, a taxa média desta etapa será 1. Se, por outro lado, nem todas as turmas tiverem uma aprovação de 100%, essa taxa será um número menor, entre 0 e 1, que é a variação da taxa de rendimento escolar (P_{ij}) (INEP, 2018)..

⁷⁶ Segundo a Nota Técnica Nº 03/2013 do INEP (BRASIL, 2013), a taxa de aprovação dos estudantes de uma determinada turma é dada pelo quociente do número de alunos aprovados pela soma dos alunos aprovados, reprovados e evadidos.

⁷⁷ Essa prova não é realizada pelo conjunto dos alunos do nível de estudos e, sim, pelos alunos das turmas de 5º ano e 9º ano, ou seja, as turmas que encerram esta etapa de estudos. A variação de (N_{ij}) é um número entre 0 e 10, e para chegar a esse valor, o cálculo se vale de fórmulas pré-estabelecidas em relação à proficiência (Todos Pela Educação, 2018).

⁷⁸ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as metas/Artigo_projecoes.pdf

⁷⁹ Fundada em 1960, a OCDE é uma organização de cooperação internacional composta por 35 países (novembro de 2017). OCDE é dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Em junho de 2015, o Brasil (país emergente) e a OCDE assinaram um acordo de cooperação, que permitirá aprofundar e sistematizar o relacionamento bilateral (BRASIL, Itamaraty).

partir de 2005, cujos indicadores compõem-se de informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências em Língua Portuguesa e Matemática), em que o conceito de qualidade está relacionado ao de avaliação, uma vez que a obtenção de resultados desejáveis obtidos nos exames e taxas de aprovação pressupõe a chamada melhoria educacional. As avaliações externas quantificam resultados para verificar a qualidade da educação, ou seja, há uma tentativa de se quantificar a qualidade da educação brasileira com a mensuração da qualidade, através de avaliação padronizada, cálculos e fórmulas matemáticas.

Freitas (2007), ao fazer a sua crítica ao encaminhamento das políticas de avaliação, explicita que se trata de um sistema de avaliação baseado no modelo americano de “responsabilização” com a encomenda da educação pelo mercado, que visa transformar o serviço público em mercadoria ou um quase-mercado educacional, através de competições entre escolas e professores aliadas às iniciativas de promoção da imagem das escolas mais bem colocadas no ranking, como exemplo de escolas bem-sucedidas.

Martins (2001, p. 2) expõe que,

[...] a avaliação externa sobre os rendimentos de alunos adquiriu centralidade, pois a relação entre resultados de aprendizagem medidos por testes padronizados, que seguem modelos internacionais, e o aumento da eficácia e da eficiência dos sistemas de ensino justificariam o controle que o Estado deve exercer sobre os processos descentralizadores de gestão do ensino e da outorga da autonomia às escolas, que deveriam se responsabilizar, como unidades autônomas, pelo sucesso ou fracasso do ensinar e aprender.

No que se refere aos resultados das avaliações externas medidas por testes padronizados ganharem centralidade das decisões políticas, é notável que estes têm como objetivo final o controle da educação pelo Estado. Logo, a descentralização e autonomia da escola não se aplicam nesse contexto, apesar de os documentos oficiais assim indicarem. As aferições de aprendizagem pautadas nesses modelos pré-estabelecidos de avaliação são comemoradas e respeitadas, já que possibilitam o controle do sistema, sua eficiência e eficácia, sem o qual não teriam um rendimento “garantido”.

Acompanhando o modelo de avaliação educacional vigente, a educação cearense criou o seu próprio sistema de avaliação em larga escala, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que surge como política de avaliação e controle que afere as (consideradas) competências e habilidades dos alunos de ensino fundamental e médio em língua portuguesa e matemática. A avaliação foi implementada em 1992, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) (CEARÁ, SPAECE).

A avaliação educacional tem cada vez mais papel de destaque no contexto sociopolítico

cearense. As políticas de avaliação em larga escala funcionam como uma estratégia de controle, atribuição de responsabilidades e assunção de sanções às escolas para os casos do não cumprimento das metas previstas/estabelecidas.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) criou em seu quadro uma célula para acompanhamento e controle das avaliações em larga escala do Estado: a Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE). A criação desta célula na SEDUC faz parte de uma estratégia fundamental para identificar os processos e resultados de aprendizagem na Educação Básica.

A COAVE tem como algumas de suas competências: planejar e coordenar o SPAECE; coordenar, no estado, as ações que integram os sistemas de avaliação nacional e os realizados por instituições internacionais; *estabelecer parcerias com outros órgãos ou instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais* (grifo próprio) para a realização de estudos, pesquisas e avaliações na área educacional; proporcionar apoio técnico aos municípios na área de avaliação e indicadores educacionais e disseminar, nas diversas instâncias do sistema educacional e da sociedade civil, indicadores educacionais e resultados dos estudos das pesquisas e das avaliações realizadas (SEDUC/CE).

São marcantes as características gerencialistas nas metodologias de gestão implementadas como políticas públicas no espaço das escolas cearenses, através de processos formativos para os gerentes/gestores educacionais em parceria com a iniciativa privada. Essas ações/intervenções dão maior visibilidade às políticas neoliberais adotadas pelo Estado na última década, acompanhando “[...] a tendência mundial para outorgar maior autonomia no poder de decisão para as escolas, com o interesse de melhorar o desempenho e a responsabilidade destes estabelecimentos” (BANCO MUNDIAL, 1999 *apud* MILITÃO, 2006, p. 6).

Atualmente, o diretor escolar vem fazendo o papel de gestor e sua função se aproximando cada vez mais da função do gerente empresarial. No atual perfil, faz parte da rotina do gestor escolar garantir o desempenho da instituição de ensino e de todos os que se encontram envolvidos nela, fazendo cumprir com resultados satisfatórios as diversas formas de avaliação e as metas estabelecidas pela secretaria.

Ball (2001) afirma que o gerencialismo na educação é uma tendência mundial trazida pelos tempos da globalização, uma tendência na qual as políticas são compradas em “pacotes”, com soluções prontas, ou a transferência de políticas, o que também “[...] poderia ser chamado de convergência simples” (BALL, 2001, p. 112).

Os sucessivos governos estaduais vêm implementando políticas educacionais,

utilizando os modelos de gestão e tecnologias educacionais empresariais, negociados com o setor privado e apresentados nas escolas públicas como solução para as mazelas da educação a exemplo da reprovação, do abandono escolar, do baixo nível de proficiência das escolas e de alunos nas avaliações internas e externas.

Nos últimos vinte anos esses governos vêm realizando reformas na educação que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal do Estado. Tais pressupostos assentam-se nas ideias de que a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilização dos agentes públicos e das escolas, a accountability; além da qualificação de professores/gestores visto como essencial para o processo, sendo mobilizados investimentos em parcerias público-privadas para formação em serviço para essa finalidade.

E nesse sentido, se observa que as políticas neoliberais voltadas para educação cearense apresentam aspectos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que investe na formação de gestores, na autogestão da escola, com a descentralização financeira, administrativa e curricular, desenvolvem processos regulatórios e políticas centralizadoras, alinhadas ao sistema nacional de avaliação (como o IDEB, o SAEB e o ENEM) que, na prática, esbarram nas diretrizes emanadas dos currículos nacionais e com o sistema de avaliação posto em funcionamento para medir o desempenho dos estudantes e das escolas, que acabam por limitar a real autonomia da gestão escolar.

Vale destacar que este Estado reforça ainda mais uma perspectiva gerencialista na educação adotando políticas voltadas para a sua rede estadual de ensino com o objetivo de responder às demandas das políticas nacionais (criação de políticas de bonificação, criação de avaliação estadual nos moldes das nacionais como o SPAECE, indicadores estaduais, simulados para toda a rede, dentre outros), com centralidade nas avaliações externas e com plano de ações voltado para atender as exigências das avaliações externas.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, faço uma abordagem metodológica à investigação qualitativa em educação e utilizo os seguintes instrumentos: grupo focal, entrevista qualitativa e questionário. Discorro ainda, sobre o caminho delineado, procurando caracterizar o cenário e os sujeitos participantes da pesquisa, explicitando os motivos pelos quais optei pelos instrumentos escolhidos e a maneira como foram utilizados e analisados, especialmente para a realização da investigação no contexto da prática.

Busco analisar as recontextualizações do método de formação Circuito de Gestão do Instituto Unibanco, realizadas pelos gestores em seus espaços de atuação na CREDE 10-Russas/CE. Para fundamentar a análise, utilizo o conceito de recontextualização de Ball e a abordagem do ciclo de políticas proposto por Bowe; Ball; Gold (1992).

Para contribuir com o debate, Lopes (2005) ancorada em Ball (1992, 1994, 1998, 2001), constrói associações entre recontextualização e hibridismo. O conceito de recontextualização, construído por Basil Bernstein em uma matriz estruturalista, vem sendo associado por Ball ao entendimento das culturas híbridas, marcado pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas. Apesar da incongruência que inicialmente pode ser vista entre conceitos de matrizes teóricas distintas, Ball vem desenvolvendo trabalhos no sentido de viabilizar a articulação desses conceitos (LOPES, 2005, p. 3). A escolha desses autores se deve ao fato de oferecerem um referencial inovador que rompe com a proposta de análise linear das políticas. Conforme o Ciclo de Política, essa abordagem entende que as fases de formulação são vistas como um ciclo contínuo constituído por três contextos inter-relacionados, em que cada contexto não necessariamente precede ou sucede o outro. O ciclo de política, por isso, contribui para analisar o movimento da política em diferentes contextos e dentro dos contextos.

O foco da pesquisa foi entender o que ocorre com o deslocamento do texto das formações do método Circuito de Gestão que fazem parte das orientações da política oficial da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), que é mediado no contexto da prática pelas negociações e adaptações feitas pelos gestores juntamente com seu grupo de trabalho.

Nesse intuito, busco atingir os seguintes objetivos: investigar a existência do que se denomina “convergência de políticas” como uma das características de um novo paradigma na gestão educacional do estado do Ceará; e compreender o método de formação Circuito de Gestão do Instituto Unibanco e problematizar o processo de formação dos gestores escolares a partir do Ciclo de Políticas.

Em seguida, descrevo o processo pelo qual a política oficial do método Circuito de Gestão do Instituto Unibanco foi recontextualizada no contexto da prática.

4.1 Procedimentos Metodológicos

O presente tópico está estruturado para explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado pela dissertação. Apresento as pesquisas adotadas neste estudo, tendo em conta o método, a abordagem, os instrumentos da construção dos dados na fase empírica, assim como a análise e interpretação dos resultados.

Tendo como finalidade analisar as recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, realizadas pelos gestores em seus espaços de atuação, nas escolas da Coordenadoria Regional de Educação (CREDE 10), de Russas-Ceará, optei por utilizar nesse trabalho uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, em virtude dos objetivos da pesquisa e a natureza do objeto de estudo.

De acordo com Minayo (2008, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, entendendo-se pesquisa qualitativa como uma forma de procurar respostas para questões através da problematização. Dessa forma, se preocupa, dentro das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994).

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, retomo ao objetivo da pesquisa através de uma revisão de literatura sobre a formação de gestores escolares nos últimos anos e, por fim, buscando analisar como o processo de recontextualização acontece no contexto da prática através da realização de um grupo focal, entrevista e aplicação de questionários com gestores das escolas regulares de ensino médio da rede estadual do Ceará, além da análise de notícias, registros como documentos impressos e documentos on-line sobre a política em execução, disponibilizados pela SEDUC, CREDE 10 e Instituto Unibanco, em suas páginas oficiais.

4.1.1 A investigação qualitativa em educação

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas: a) a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores

qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou “produtos” (grifo próprio); d) os investigadores qualitativos tendem analisar os seus dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Feita a análise da primeira característica que diz que a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, mesmo quando o investigador qualitativo faz uso de algum equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação obtida pelo contato direto com os sujeitos. Por essa razão, os investigadores frequentam o local de estudo em busca de compreender o contexto e as ações do fenômeno investigado.

Quanto à segunda característica relatada por Bogdan e Biklen (1994) item b, da página anterior, a da descrição, tem grande valor nas pesquisas em geral, já que a investigação qualitativa exige uma análise cuidadosa e tudo pode vir a ser uma pista que permita maior compreensão ao objeto estudado, respeitando a forma na qual o fenômeno se apresenta. Porém, esta pesquisa busca ir além da simples descrição, e foi embasada em referenciais⁸⁰ que questionam modelos de política educacional lineares, os quais separam as etapas da formulação e da implementação, procurando superar abordagens meramente descritivas do estudo de políticas públicas.

Portanto assim como Lopes (2016) valorizo “[...] a articulação desenvolvida por Ball entre teorias críticas e pós-estruturais no campo da educação” (LOPES, 2016, p. 5), dessa forma “[...] apostando na sua produtividade para visões mais complexas das políticas que questionem a separação entre interpretação e tradução, proposta e prática, estrutura e agência” (LOPES, 2016, p. 1). Entendendo como política, todas as ações, textos, elaborados e divulgados por órgãos governamentais.

Lopes e Macedo (2011) destacam que

No caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold denominam contexto de produção do texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação. (LOPES; MACEDO, 2011, p.259).

Neste caso, incluo além do texto oficial do método de formação do Circuito de Gestão

⁸⁰ A pesquisa tem como base de análise as discussões dos três contextos da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, Richard Bowe e Anete Gold: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (foco da pesquisa empírica) e as discussões de currículo como prática discursiva, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

do Instituto Unibanco, as próprias falas dos gestores como textos políticos, que são ressignificados, tendo como referências as formações recebidas durante o processo de gestão que orientam as suas práticas.

Entendendo também que para que as políticas se apresentem como são, diversas relações de poder foram estabelecidas. Segundo Lopes e Macedo (2011), nesta concepção de política, ela passa a ser vista como um processo que envolve negociação, lutas e hegemonias, lembrando que estas hegemonias não são estáticas, ao contrário, elas são fruto de lutas e negociações, ou seja, contingentes, mutáveis.

Lopes e Macedo (2011) abordam também a corrente teórica que compartilha a ideia na qual o poder não é regido de cima para baixo. O poder é difuso, proveniente de vários lugares e neste caso, a escola é vista como um ambiente de relações de poder e de legitimação para as políticas, e os gestores não somente como meros executores, mas como produtores de textos e de políticas a partir de sua atuação dentro da escola. É importante pontuar que as disputas não se dão de forma homogênea em todas as escolas e lugares permeados pelas políticas. A escola e os gestores possuem relativa autonomia para legitimar ou negar determinado texto ou política.

No que diz respeito ao enfoque às leituras descentradas desta pesquisa, é válido afirmar que as escolhas metodológicas aqui apresentadas implicam no próprio questionamento da ciência como local de proclamação de verdades. Nesse sentido, Aguilar e Gonçalves (2017) apresentam discussões relativas à desconstrução de percepções binárias enquanto fontes de verdades absolutas da perspectiva pós-estruturalista, bem como ao descentramento da compreensão de sujeito a partir das principais teorias de estudo vinculadas à esta perspectiva descentrada de leituras de políticas.

Quanto à quarta característica, em que “[...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p, 47-51) ao recolherem os dados, os investigadores não o fazem com o intuito de confirmar suposições e hipóteses que tenham sido levantadas anteriormente. Os autores esclarecem que o processo de análise de dados começa com a postura do investigador que precisa estar aberto para perceber os fatos, ou seja, desde o início os investigadores devem estar atentos a todos os acontecimentos para entender melhor o contexto em que se dá a investigação, para, ao longo do percurso, irem focando na percepção das questões mais relevantes para a pesquisa como um todo.

Na última característica, em que “[...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51), significa que os investigadores qualitativos se preocupam com a vida pessoal dos que fazem parte do seu estudo. Compreendendo significado como um aspecto de importância vital na abordagem qualitativa, esses autores

enfocam que os investigadores qualitativos se preocupam com o que eles chamam de “perspectivas participantes”, ou seja, os investigadores estabelecem estratégias que lhes possibilitam perceber o ponto de vista de seu informante (neste caso, os entrevistados).

Para Minayo (2008, p. 26), o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa, para ser melhor compreendido, pode ser dividido em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo (pesquisa empírica) e a análise e tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória, para essa autora, seria a própria produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para o pesquisador entrar no trabalho de campo; ou seja, é o momento onde ele definirá o seu objeto de estudo, problematizará o tema proposto, escolherá os instrumentos a serem utilizados na pesquisa, organizará o cronograma e definirá a metodologia que será utilizada.

A fase da pesquisa de campo se constituiu num momento central da pesquisa, em que as reflexões, objetivos e instrumentos construídos ao longo do percurso foram levados para a construção dos dados junto aos sujeitos participantes, na busca por reconhecer em suas experiências as marcas do processo de recontextualização do método de formação. Esta construção foi realizada por meio de questões problematizadoras formuladas com o objetivo de provocar a reflexão entre os participantes, resguardadas as devidas particularidades entre as escolas e os gestores.

Assim como (BALL; BOWE, 1992) compreendo que a política é um processo contínuo, de idas e vindas, no qual todos os sujeitos estão envolvidos e em constante disputa por representatividade na agenda política. E tendo como pressuposto a compreensão de que as próprias políticas, compreendida em sua complexidade e caracterizada por elementos instáveis e contraditórios – estão em permanente movimento através do tempo e do espaço, delineando uma trajetória e mantendo sempre um grau de incerteza sobre onde vai “chegar”.

Baseada nesses pressupostos que possibilitam “uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48), que se contrapõe à análise tradicional de políticas públicas, assumo a compreensão do método da análise de políticas pela Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) como orientação para as análises da recontextualização do método formativo do Circuito de Gestão pelos gestores escolares como parte do processo metodológico desta pesquisa.

A análise e tratamento do material empírico e documental construído nas fases anteriores, de acordo com Minayo (2008), trata-se do momento em que os dados deverão ser analisados, interpretados, valorizados, compreendidos, e articulados com a teoria que serviu de

fundamentação para o projeto. É nesse momento que a pesquisa irá buscar compreender e interpretar através da análise dos sentidos atribuídos as falas dos gestores e “[...] embasada na teoria, as observações, os códigos sociais e os símbolos que estão presentes dentro do grupo observado; ou seja, não será apenas uma mera coleta de dados e sim uma descoberta contextualizada dentro do estudo proposto” (Minayo, 2008).

Fundamentada nesses autores, foi feita a opção pela abordagem qualitativa se detendo de forma mais minuciosa, nos procedimentos metodológicos utilizados. Seguem os demais itens referentes ao local da pesquisa, a construção de dados junto aos sujeitos, as categorias para análise da recontextualização das formações e análise das falas dos gestores participantes.

4.1.2 Definição do contexto da prática: a CREDE 10

Na perspectiva de investigar a recontextualização do método de formação Circuito de Gestão pelos gestores escolares na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE 10-Russas, Estado do Ceará, realizei contato com a Regional no sentido de solicitar anuência da gestora regional para que fosse dada a autorização para iniciar a pesquisa de campo.

A autorização da organização coparticipante foi solicitada através da Carta de Anuência⁸¹ assinada pela Coordenadora Regional, representante legal da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), na região da CREDE 10. Esse contato inicial foi necessário para analisar os aspectos desse estudo no contexto da prática, além de obedecer a questão legal do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CEP/UERN/RN)⁸², através da Plataforma Brasil⁸³. O Projeto foi aprovado em julho de 2017, no Comitê de ética, sob o parecer número 2.780.813 (ANEXO 01).

A CREDE 10 está localizada na cidade de Russas, na mesorregião do Vale do Jaguaribe, microrregião do Baixo Jaguaribe. Situa-se a 165 km da capital, Fortaleza, e o principal acesso é feito pela BR 116. A CREDE 10 abrange 13 municípios: Russas, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Icapuí, Aracati, Alto Santo, Tabuleiro do Norte, São João do Jaguaribe, Quixeré, Jaguaruana, Itaiçaba e Fortim.

⁸¹ Trata-se de uma declaração ou ofício da instituição onde o sujeito foco do estudo está vinculado. É um documento obrigatório para os casos em que a pesquisa será realizada/desenvolvida no âmbito da instituição onde o sujeito está vinculado.

⁸² Disponível em: <http://portal.uern.br/blog/tag/comite-de-etica-em-pesquisa/>

⁸³ Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

Figura 3 - Mapa das cidades da abrangência da CREDE 10 /Russas-CE



Fonte: SEDUC⁸⁴

De acordo com o site da CREDE 10⁸⁵, a Regional de Russas coordena 27⁸⁶ escolas de ensino médio entre as modalidades: Escolas Regulares de Ensino Médio, Escolas de Ensino Médio Profissionalizante, Escolas de Ensino Médio Regular em Tempo Integral, Escola de Campo e Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA.

Faz-se necessário o recorte geográfico no sentido de delimitar o estudo. Atualmente, o Ceará tem 184 municípios com escolas estaduais de ensino médio. As escolas estão organizadas administrativamente em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento de Ensino (CREDES), conforme figura 4, abaixo. As coordenadorias representam a política de educação da Secretária de Educação do Estado do Ceará, conforme apresentado no mapa das secretarias regionais.

⁸⁴ Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/pdf/default.html>. Acesso em: 11 ago. 2019.

⁸⁵ Disponível em: <http://www.crede10.seduc.ce.gov.br/>.

⁸⁶ Disponível

http://www.seduc.ce.gov.br/images/lista_escolas/escolas_ativas_2015_rede_fisica_completa.pdf

Figura 4 - Mapa das Secretarias Regionais do Estado do Ceará.



Fonte: SEDUC⁸⁷

4.1.3 Importância do grupo focal na investigação

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

O grupo focal pode ser caracterizado também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001).

Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas individuais. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001). Nesse sentido, representa uma conquista e um desafio para os pesquisadores da área das Ciências Humanas e Sociais pela possibilidade de instigar novo

⁸⁷ Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/pdf/default.html>. Acesso em: 11 ago. 2019.

saberes, de ressignificar posturas profissionais e aproximar a pesquisa dos cenários de prática e vice-versa.

Como técnica de construção e análise de dados, o grupo focal representa uma nova possibilidade metodológica para as pesquisas qualitativas e vem sendo adotada na área educacional, com a valorização das interações produzidas por uma condução mais flexível do grupo, consideradas elementos básicos para o processo investigativo (BACKES et al., 2011). Representa uma técnica de construção de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico. Na busca por uma caracterização dessa técnica, pode-se argumentar que se trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método.

Morgan (1997) assevera que os grupos focais trazem à tona aspectos que não estariam acessíveis sem a interação grupal e que o processo de compartilhar e comparar oferece rara oportunidade de compreensão por parte do pesquisador de como os participantes entendem as suas similaridades e diferenças.

“Escolhido os métodos, as técnicas a serem utilizadas serão selecionadas, de acordo com o objetivo da pesquisa” (Andrade, 2009. p. 132). Com essa afirmação, a autora faz referência a escolha dos instrumentos de construção de dados, que são próprios para cada tipo de pesquisa. De acordo com a autora, a pesquisa de campo utiliza técnicas e instrumentos específicos, que têm o objetivo de recolher e registrar os dados sobre o assunto em estudo.

Os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados. (ANDRADE, 2009, p. 132/133). Esse processo corresponde, portanto, à parte prática do conteúdo coletado e observado.

Os gestores que participaram da construção de dados formaram um grupo homogêneo em termos de ocupação profissional, sendo competentes, portanto, para se posicionar diante da temática a ser abordada na pesquisa, o que deverá facilitar a percepção e a discussão do assunto em foco. Barbour e Kitzinger (1999) recomendam que os participantes sejam selecionados dentro de um grupo de indivíduos que convivam com o assunto a ser discutido e que tenham profundo conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes.

Dentro dessa pesquisa o encontro grupal possibilitou aos participantes explorarem seus pontos de vista, a apresentar reflexões sobre método Circuito de Gestão, utilizando o vocabulário próprio e os jargões desse ambiente profissional, gerando perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. Desse modo, a utilização do grupo focal se justificou na intenção de atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguiriam

alcançar, revelando informações e entendimento que não seriam explorados pelas técnicas convencionais de coleta de dados. O sucesso do grupo focal está relacionado diretamente à definição clara do objetivo da pesquisa e à boa escolha de pessoas com habilidades comunicativas e que compartilhem suas ideias e sentimentos.

No primeiro momento foram realizados o acolhimento e a preparação dos gestores para a entrevista grupal através do esclarecimento a respeito do tema e dos objetivos da pesquisa, assim como das regras do encontro: o tempo das falas, os riscos da participação na pesquisa, assim como a garantia do sigilo dos participantes. Feitos os esclarecimentos iniciais e após o consentimento dos mesmos para participarem da pesquisa, foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as exigências da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais e a permissão para gravação do encontro que foram assinados por todos os gestores.

Nessa pesquisa exploratória com os sujeitos foi utilizando um espaço cedido pelo então coordenador regional, após a realização de uma reunião de Fórum Mensal de Gestores Escolares na cidade de Russas-CE, no mês de dezembro de 2017, na sede da Regional de educação. Na ocasião, o gestor regional⁸⁸ convidou um público específico que era composto por seis (06) diretores das escolas de ensino médio regular (público-alvo da pesquisa), e foi utilizada uma sala nas dependências da CREDE 10. Como questões norteadoras tiveram foco às formações dos gestores escolares, através das parcerias com a Secretaria Estadual de Educação-SEDUC, Coordenadoria Regional-CREDE 10 e o Instituto Unibanco-IU.

Esse procedimento foi baseado em perguntas semiestruturadas e com abertura para a discussão de outros temas que iam surgindo na fala dos diretores, tais como: formações então promovidas pelo Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, o Circuito de Gestão, a gestão escolar para Resultados de Aprendizagem-GEpRA, as parcerias público-privadas na educação e como os gestores agem diante das dificuldades encontradas para a aplicação das orientações recebidas nestas formações.

As perguntas foram divididas em cinco blocos: a) identificação das avaliações recebidas e pertinência para a ação dos gestores; b) a utilidade das formações recebidas para resolver os problemas/demandas da escola no dia a dia; c) ressignificação das formações no contexto da prática, ou seja, o que o gestor acrescentava às formações no seu fazer diário; d) forma como

⁸⁸ Na ocasião do grupo focal (em dezembro de 2017), um coordenador interino, Antonio Marques de Oliveira, respondia pela coordenação regional na CREDE 10-Russas/CE, como substituto na Licença Gestante da Coordenadora oficial.

os gestores resolviam as situações de conflito vivenciadas nesse processo, ou seja, quando não era possível aplicar o que foi proposto nos processos formativos; e) como os gestores compreendiam a entrada do setor privado na agenda da educação do Estado do Ceará, mais especificamente, a parceria público-privada nas discussões da educação pública.

Constatou-se que dos 06 participantes, desse primeiro contato através de grupo focal, todos responderam ao questionário sobre seus dados gerais e participaram ativamente de todas as discussões propostas. Dos respondentes, antes de assumirem a função de gestão, 100%, atuava em educação. Ao serem indagados sobre o tempo de atuação em gestão, 17% (os diretores escolares) responderam estar no cargo de gestão pela segunda vez e 83% responderam estar ocupando função gestora pela primeira vez (os coordenadores escolares).

Todos os entrevistados tiveram experiência de sala de aula e/ou gestão antes de ocuparem o cargo atual. Todos tinham uma formação pedagógica a nível no mínimo de especialização, sendo que 02 gestores já tinham concluído o mestrado em educação.

No Estado do Ceará, há a política de formação de um quadro especializado de gestores, através de um banco de gestores estaduais construído por seleção pública de provas e títulos⁸⁹. Além do critério de ter sido aprovado na primeira etapa da seleção, para fazer parte do quadro para provimento dos cargos em comissão, no caso de candidato ao cargo de diretor escolar, acatar as condições constantes da Resolução N° 460/2017⁹⁰, do Conselho Estadual de Educação (CEE), em que o professor interessado em concorrer ao cargo deve possuir formação em gestão/administração escolar, resolve:

Art. 1º Para o exercício do cargo de direção das instituições de ensino da educação básica no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor/administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia.

Parágrafo único. Os profissionais de educação graduados em Pedagogia deverão apresentar comprovação em histórico escolar das disciplinas cursadas na área de gestão/administração escolar, totalizando, no mínimo, duzentas e quarenta horas-aula.

Art. 2º A função de direção poderá ser exercida, igualmente, por candidato que tenha cursado outra graduação, com pós-graduação na área de gestão/administração escolar.

Art. 3º Será exigida do candidato ao cargo de direção de instituição do ensino da educação básica, além da formação a que se referem os Artigos 1º e 2º desta Resolução, experiência de, pelo menos, 3 (três) anos de efetivo exercício de docência (DOE, 13 de março de 2017).

Os candidatos terão ainda que participar do curso de atualização em gestão escolar, com carga horária de 100h ou seja, o curso de certificação de gestores, através do Centro de

⁸⁹ Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/DOE-Edital-25-2017.pdf>

⁹⁰ Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=340082>

Educação à Distância (CED)⁹¹ da Escola de Gestão Pública do Ceará e realizarem provas a partir dos conteúdos desse curso.

Todos os gestores participaram das formações iniciais e continuadas, de forma presencial e também através de EAD (Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA) que é uma parceria entre a SEDUC e Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

Essas formações fazem parte das competências e habilidades desenvolvidas para o exercício da função gestora nas escolas sob a abrangência da SEDUC, ou seja, fazem parte do perfil profissional trabalhado para os professores que desempenham funções de gestão na política educacional atual. Nesse sentido, pode-se inferir que ao assumir a função de gestor escolar, o profissional com as formações exigidas encontra-se mais “preparado” para conduzir a gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola dentro dos moldes propostos pelo gerencialismo da educação cearense.

Quanto ao vínculo dos gestores com a rede estadual, 83% eram professores efetivos, enquanto 17% eram professores que prestavam serviço através de contrato temporário por tempo determinado e que participaram do processo de seleção do banco de gestores estadual, atuando como diretor e/ou coordenador escolar, conforme publicado na norma do edital da SEDUC nº 001/2013, que no seu item, 2.7⁹² determina que “[...] poderá participar do presente certame o candidato, com ou sem vínculo com a Administração Pública Estadual [...] ter experiência mínima de 2 (dois) anos de efetivo exercício da docência, devidamente comprovados” (SEDUC, 2013, p. 2).

As análises a partir desses dados apontam para a decisão do governo estadual em permitir a participação de profissionais não efetivos da educação em seu processo seletivo, ou seja, há o acesso aos seus quadros de gestão tanto os profissionais da rede quanto os que estejam fora desta, desde que comprovada a experiência em docência e a “competência técnica” para a gestão aferida através da aprovação nos concursos e seleções para o banco estadual de gestores escolares, conseguida por meio de formações quando parte do núcleo gestor. Trata-se, portanto, de um processo de terceirização da gestão educacional cearense amparada pela legislação estadual que podem trazer como possíveis consequências a precarização do trabalho do gestor escolar, assim como a progressiva exclusão da participação dos professores da rede estadual do quadro da gestão escolar.

Druck (2008) afirma que os efeitos perversos causados pela terceirização a tornam uma das principais formas de flexibilização e precarização do trabalho.

⁹¹ Disponível em: <http://certificacaodegestores.ced.ce.gov.br>.

⁹² Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2013/docs/Edital_Publicado_em_08.02_DOE.pdf

A tendência atual de terceirizar a gestão, tendo em seu quadro de gestores profissionais que não fazem parte da rede pública ou que são de empresas privadas prestadoras de serviços educacionais apresentam muitas mudanças na organização atual, dentre elas, aponto a possibilidade desses gestores não possuir compromisso com as escolas e/ou o Estado, pois o compromisso desse profissional seria com a empresa que o contratou. Um outro ponto a considerar é que o processo da terceirização da gestão escolar é um dos sinais de que a privatização da educação pública está ocorrendo de forma rápida e sem que a sociedade se aperceba que esse é um tipo de ataque as instituições públicas, pois representa mais uma forma pela qual os educadores perdem a autonomia sobre o processo educacional.

No que se refere ao foco desta pesquisa, no mês de maio de 2018, foi feita uma modificação na pergunta de partida do projeto do mestrado e assim, uma consequente mudança no título da pesquisa. Essa mudança aconteceu durante uma reflexão realizada em aula da disciplina de Seminário de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação. A pergunta inicial do projeto estava relacionada às formações dos gestores cearenses de forma mais geral, cujo título era: Avaliação das formações dos gestores nas dimensões administrativas, pedagógica e financeira, voltado para investigar como os gestores avaliavam as formações recebidas nestas três dimensões.

A nova pergunta da pesquisa procurava problematizar a recontextualização das formações, com foco específico no método Circuito de Gestão. Com a especificidade da pesquisa voltada para o método Circuito de Gestão o novo título passou a ser “Formação de Gestores Escolares (CREDE 10/CE): Recontextualizações do Método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro”.

Com a mudança do foco da pesquisa, houve a necessidade de se fazer novo grupo focal que contemplasse a modalidade do método Circuito de Gestão com ênfase na recontextualização das formações no contexto de atuação dos gestores. Feito novo contato com a Regional de Educação, foi acordado um novo encontro com grupo focal a partir do mês de setembro ou outubro de 2018. Neste intercurso, porém, existiram algumas dificuldades em se acertar uma data que contemplasse ao mesmo tempo a intensa agenda da gestora regional e dos diretores de escolas, em virtude da proximidade de avaliações em larga escala como ENEM e SPAECE, que geralmente se concentram no final do segundo semestre do ano letivo. Por conta das dificuldades apresentadas pela gestão regional, não houve oportunidade de realização de um novo grupo focal com os diretores escolares, sendo redefinida em comum acordo com a professora orientadora a opção de se realizar entrevistas escritas e individuais.

4.1.4 Informações e percepções sobre o contexto da entrevista

A realização das entrevistas, através de questionários escritos e estruturados, se deu de forma individual enviada aos e-mails dos diretores convidados (dois deles participaram pela segunda vez) para colaborarem com a pesquisa. Os gestores foram convidados a aderir a pesquisa de forma espontânea e de acordo com a sua disponibilidade em participar. A primeira abordagem para a realização do convite aos gestores foi realizada através do contato por telefone celular, seguido de e-mail, com a coordenadora da CREDE 10, Russas. A utilização de questionários via e-mails se deu por conta da impossibilidade de marcar uma data junto à coordenação regional em que os gestores estivessem disponíveis para participar de um segundo grupo focal. Após várias tentativas de definição de uma data que contemplasse a agenda dos gestores escolares, optou-se pela forma individualizada de entrevista através de um roteiro de questões estruturadas. Obedecendo ao critério da anuência da pesquisa, os contatos destes profissionais foram solicitados a CREDE 10, sendo informados através da coordenação regional de Russas. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de fevereiro e abril de 2019, sendo feita a complementação de informações através dos telefones celulares dos gestores e via WhatsApp.

A entrevista escrita foi escolhida como uma das técnicas da pesquisa, por se tratar de um instrumento flexível para a construção de dados e por poder ser feita de forma remota. De acordo com Marconi e Lakatos (1996, p. 84), a entrevista é

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

As entrevistas qualitativas, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.135), variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por serem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior riqueza de detalhes e segurança a investigação.

Entre as diferentes técnicas de pesquisa, Ribeiro (2008) expõe que a entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, permite conhecer atitudes, sentimentos e valores implícitos ao comportamento, podendo ir além das descrições de ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos

próprios entrevistadores.

Aos seis (06) gestores participantes foram atribuídos nomes fictícios sem nenhuma relação com sexo ou nome verdadeiro para preservar o sigilo de suas identidades. É importante esclarecer que a nomeação dos sujeitos é somente por questão de organização das falas, portanto, sem a intenção de fazer comparações entre os gestores e a realidade das escolas ou de atribuição de juízo de valor ao conteúdo das entrevistas.

Conforme descrito em seguida, o recurso da entrevista foi utilizado como mais um importante instrumento de recolha de dados, tendo em conta que os objetivos propostos para os respectivos estudos, estão essencialmente relacionados com aspectos formativos ou experienciais dos gestores, investigados por meio de questões de partida ou objetivos de investigação numa perspectiva descentrada⁹³.

De um modo geral, foram utilizados conceitos como analisar, compreender e investigar, refletindo assim a tentativa de compreensão do processo mediante o qual as pessoas constroem significados, e de descrição desses mesmos significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Pela entrevista, é salientado o estudo da singularidade do indivíduo, mas recuperando essa mesma singularidade no seu contributo para o conhecimento” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As entrevistas realizadas ao final da fase empírica foram duas: entrevista individual para a gestora regional e entrevista para o grupo de seis diretores escolares. Estas entrevistas tinham como principal objetivo colher as impressões dos diretores e da gestora regional no que diz respeito as formações recebidas. Esse momento com os gestores teve como objetivo complementar algumas informações da primeira entrevista grupal através do grupo focal, com questões direcionadas de forma específica para do método Circuito de Gestão. Dessa forma, diante das reflexões feitas pelos gestores no grupo focal, pude fazer adaptações do roteiro já utilizado para a entrevista escrita.

As entrevistas foram baseadas em um novo roteiro semiestruturado. Neste, foram adicionadas questões com a finalidade de obter informações mais específicas sobre as formações do método Circuito de Gestão, além de incluir questões que contemplassem as categorias eleitas durante as leituras e pesquisas textuais feitas no decorrer do mestrado, que foram analisadas como subtemas da pesquisa. Essas categorias de análise são: a influência do gerencialismo nas políticas educacionais, a presença do *accountability* e da cultura da

⁹³ Estudo de políticas com a compreensão do social como constituído discursivamente e ainda, como estrutura descentrada, aberta, cujas possibilidades de significação e identificações são infinitas, e também infinitas as demandas, então as lutas políticas também articulam e centralizam demandas. A constituição do social é discursiva e haverá sempre novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações (LOPES, 2011, p.252).

performatividade no contexto do Estado Avaliador e a percepção dos gestores em relação as parcerias público-privadas, além de informações dos gestores consideradas necessárias para a análise do processo de recontextualização das formações.

Em todas as entrevistas foram inseridas questões que exigissem reflexões em torno da prática gestora e alguma exploração de ideias das políticas de formações. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “[...] as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Este foi um momento extraordinário para a construção de dados e o material sobre as formações por conta da riqueza das discussões entre os sujeitos, possibilitados pela entrevista grupal que produziram um cenário ideal criando imensas oportunidades de reflexões em torno da prática dos sujeitos.

Em ambas as entrevistas, foi solicitada a autorização da Regional e assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) dos gestores para que estas acontecessem e pudessem ser gravadas e transcritas para fins de utilização na pesquisa. Após o grupo focal, foi feita a transcrição das falas dos sujeitos para facilitar a análise e utilização como fonte de informações da pesquisa exploratória.

A entrevista foi realizada entre fevereiro e abril de 2019. Os gestores receberam os seguintes nomes fictícios: Joana, André, Gilles, Maria, Marta e Lia, com o objetivo de personalizar os participantes da pesquisa, ao contrário do procedimento utilizado no grupo focal em dezembro de 2017. As nomenclaturas Gestor, seguido de um número serão mantidas para facilitar a utilização dos dois momentos de coleta de dados (2017 e 2019) e realizar o processo de análise diferenciando as falas nas duas etapas da pesquisa, além de diminuir a quantidade de nomes atribuídos as falas dos gestores que serão analisados.

4.1.5 O questionário na construção de dados junto aos sujeitos

Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas, maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

De forma idêntica, Marconi e Lakatos (1996, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite

alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato ao interrogado.

Contudo, o questionário também possui alguns inconvenientes, dentre os quais podem ser citados: o anonimato não assegura a sinceridade das respostas obtidas; ele envolve aspectos como qualidade dos interrogados, sua competência, franqueza e boa vontade; os interrogados podem interpretar as perguntas da sua maneira; alguns temas podem deixar as pessoas incomodadas; há uma imposição das respostas que são predeterminadas, além de poder ocorrer um baixo retorno de respostas (LAVILLE; DIONNE, 1999; MALHOTRA, 2001). Outras desvantagens ainda podem ser citadas (MARCONI; LAKATOS, 1996; MATTAR, 1996): baixo índice de devolução, grande quantidade de perguntas em branco; dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas; demora na devolução do questionário e a impossibilidade de o respondente tirar dúvidas sobre as questões o que pode levar a respostas equivocadas.

4.1.6 A pesquisa documental como instrumento metodológico

Reconhecendo as limitações em abordar somente um tipo de instrumento no processo de construção e de análise de dados, foram associados diversos tipos de instrumentos metodológicos à pesquisa. Entre eles o grupo focal, a entrevista, o questionário e a pesquisa documental. A utilização de documentos nessa pesquisa foi valorizada em virtude da riqueza de informações sobre a formação de gestores pelo método Circuito de Gestão, possibilitando ampliar o entendimento sobre a compreensão de contextualização histórica e as circunstâncias sociais em que acontecem as formações, pois,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. [...] além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

O uso de documentos em pesquisa social se justifica em grande parte por ele permitir acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do assunto a ser investigado. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

São considerados documentos “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de

programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). A prática de interpretar o conteúdo das mensagens e documentos não é algo novo, pois de acordo com Franco (2003), essa prática acompanha a humanidade desde a exegese bíblica.

A pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio de estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Portanto, estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Calado e Ferreira (2004, p.3), consideram que

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador analisa e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, reforça a produção de conhecimento teórico relevante. Franco (2003, p.14) afirma que este “[...] é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Nessa pesquisa, os principais documentos analisados foram: notícias, textos oficiais de orientação da Secretaria Estadual de Educação; textos e material de divulgação publicados pelo Instituto Unibanco; as publicações oficiais no *site* da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e Instituto Unibanco; publicações no *site* da Coordenadoria Regional da Educação CREDE 10, Russas/CE que foram fundamentais para compreensão da política pública em curso e o processo de recontextualização da formação. Nesse sentido, a pesquisa documental foi utilizada como importante procedimento metodológico e também como forma de auxiliar no embasamento da seção teórica.

Quanto aos textos oficiais procurei identificar de que forma apareciam na proposta do discurso gerencial das políticas neoliberais no ambiente institucional da SEDUC e nos demais textos, assim como o material impresso veiculado pelo Instituto Unibanco. As informações obtidas nas publicações foram analisadas buscando-se identificar nesses documentos informações diretamente relacionadas com o tema da pesquisa, principalmente informações

sobre as políticas direcionadas à formação dos gestores escolares em publicações e nos bancos digitais da CREDE/SEDUC e Instituto Unibanco.

Na busca pela definição dos caminhos que melhor respondessem as questões da pesquisa foi adotada uma postura de combinação de procedimentos metodológicos que apontassem para possíveis resultados que viessem a contribuir de alguma forma com o tema da pesquisa social, sem correr o risco de apontar para uma simples descrição de informações, uma constatação de hipóteses ou uma mera denúncia da política.

Nesse sentido, a pesquisa utilizou a análise documental como técnica de coleta e análise de dados no sentido de realizar uma integração das informações encontradas em fontes diversas, como uma possibilidade de responder aos objetivos da pesquisa, por compreender que algumas informações relevantes para o estudo, em geral, são encontradas através da consulta e análise de documentos específicos, pois estas informações não estariam disponíveis de outra forma. Assim, a análise documental nessa pesquisa é caracterizada pelo tratamento analítico de documentos, orientado pela problematização das questões propostas na pesquisa. Dessa forma, pôde ser utilizada como um instrumento complementar de análise e construção dos dados, associado a outros procedimentos metodológicos como a entrevista, o questionário e o grupo focal.

A necessidade de reunir diversos instrumentos se deu por conta das escolhas teórico-metodológicas ao se problematizar as políticas públicas através do Ciclo de Políticas na tentativa de romper com perspectivas de análises verticalizadas que compreendem o Estado como a única fonte da qual emana o poder, desconsiderando o potencial criativo e as estratégias de ação desenvolvidas nos espaços micro.

Diante do desafio proposto, a análise, a interpretação, a avaliação e a construção de inferências em relação aos dados construídos foram realizadas de forma a buscar identificar elementos comuns nos sentidos atribuídos as falas dos gestores para realizar a análise das recontextualizações do método Circuito de Gestão. Este procedimento norteou a apropriação dos diversos sentidos produzidos nos textos da política e nas falas dos gestores escolares, incluindo também, a imersão no espaço-tempo investigado, o que é especialmente relevante quando se trata de estudar a recontextualização da política nesta investigação.

Quando se faz a análise de documentos o pesquisador recorre geralmente para a metodologia da análise de conteúdo. Porém, nesse trabalho foi utilizado apenas alguns elementos dessa forma da análise (pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados: inferência e interpretação), como forma de organizar os passos para analisar as contribuições dos gestores e orientar a reflexão e a problematização das informações, realizando

as articulações possíveis entre a política de formação e a recontextualização, além das discussões sobre a proposição de categorias analíticas identificadas na política em curso.

As idas e vindas do processo metodológico representaram a busca por uma perspectiva de análise que apesar de utilizar algumas estruturas fixas se propôs a não perder de vista uma alternativa de análise que levasse a outras possibilidades de alargamento teórico, visto que a perspectiva assumida não se limita em fixar sentidos ou em construir uma trajetória de continuidades. O que a análise de conteúdos propõe é alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto.

A análise das recontextualizações foi operada no sentido da circulação de ideias e de documentos, buscando uma não saturação dos sentidos ou uma estabilização dos sentidos sobre tais termos. Dessa forma, alguns elementos da análise de conteúdo foram realizados com a idéia de processo dentro do contexto social pesquisado, de forma autoral, dentro da perspectiva do pesquisador autoconsciente que se dirigiu a um público específico em circunstâncias particulares.

Foi realizada uma “leitura” problematizadora dos textos para buscar perceber os valores e sentidos que são negociados em termos das lutas pela hegemonia dos seus significantes privilegiados através de uma reiteração no método (qualidade da educação, avaliação, aprendizagem, competência, gestão, democracia, dentre outros).

Com isso em mente, o texto é abordado a partir do entendimento do contexto da sua produção pela própria pesquisadora, pois a percepção de que esses discursos que ganham a esfera pública por meio da mídia hegemonomizam sentidos e ganham legitimidade de expressão que aparecem nas falas dos sujeitos sociais em atuação.

Nesta fase o objetivo foi analisar os sentidos atribuídos às falas dos gestores buscando compreender os possíveis significados das experiências vividas nas formações voltadas para o método Circuito de Gestão, buscando agrupar os principais elementos presentes nas mensagens para assim, possibilitar a produção de algumas generalizações. Ao atribuir significados às falas dos gestores entrevistados, foi feita a triangulação entre o caminho adotado no processo de compreensão da interlocução entre as formações da política, as leituras adotadas como referenciais e as recontextualizações da formação.

5 O CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste capítulo me ocuparei da pesquisa empírica e do tratamento dos dados colhidos nas questões trabalhadas na investigação da recontextualização. Apresentarei uma caracterização dos participantes e para isso, os dados profissionais desses sujeitos foram organizados em dois quadros que representam dois momentos diferentes da pesquisa. Explanarei uma breve análise a partir de pesquisa exploratória por meio de grupo focal, feito em contato inicial realizado com seis gestores escolares (diretores e coordenadores) durante a realização de um fórum mensal da Regional de Educação/CREDE 10, em dezembro de 2017.

Apresentarei de forma sucinta no primeiro momento da análise, o resultado das discussões de algumas questões levadas para o debate na oportunidade da pesquisa exploratória. As questões investigadas no primeiro momento estão relacionadas à problemática inicial da pesquisa, que tratava de forma mais geral sobre as formações dos gestores escolares do Estado do Ceará e que trazia como título: “Formação dos gestores escolares nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira”.

Em seguida, serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas por questionário que fizeram parte do segundo momento da pesquisa empírica que aconteceu entre fevereiro e abril de 2019. Esse formato de entrevista individual através de questionário escrito se deu diante da impossibilidade de um novo encontro para a entrevista coletiva para o grupo focal. Por conta da agenda da gestão regional e das escolas estaduais foi feita a opção por entrevista individual, por escrito, via questionário, que foi enviada ao e-mail dos seis (06)⁹⁴ gestores escolares, assim como as fichas individuais dos gestores com questões sobre suas experiências profissionais.

A ficha individual tinha o objetivo de conhecer as características dos sujeitos participantes tais como: o perfil do gestor e a sua formação inicial; a experiência profissional na educação e na função atual; a forma de acesso ao cargo atual; o tempo de gestão na escola atual e experiências em outras atividades. Essas informações foram reunidas no quadro 05 intitulado de “Dados profissionais dos participantes da entrevista em 2019” para serem feitas as análises posteriores.

As perguntas encaminhadas na ficha individual dos gestores e nas questões da entrevista propriamente dita, buscam compreender as particularidades da aplicação das formações recebidas nas escolas, ou seja, no contexto da prática, local da recontextualização do método

⁹⁴ Para o segundo processo de entrevistas foram selecionados 06 gestores das escolas regulares de Ensino Médio, assim como no primeiro encontro. 02 sujeitos participaram dos dois momentos, contribuindo com os dois focos da pesquisa sobre formação dos gestores escolares e sobre as formações do método Circuito de Gestão.

Circuito de Gestão. Com o novo título da pesquisa, os instrumentos da coleta de dados e as questões das entrevistas foram alinhadas ao novo foco.

As questões enviadas aos entrevistados foram organizadas da seguinte forma:

a) Perguntas iniciais: identificação das formações com o método Circuito de Gestão e a pertinência destas para a prática do gestor escolar; b) identificação dos conhecimentos das formações que os gestores utilizam para resolver os problemas/demandas da escola no dia a dia.

b) Sobre a recontextualização das formações: como os conhecimentos adquiridos nas formações estão sendo ressignificados no contexto da escola (o que o gestor e sua equipe acrescentam às formações no seu fazer diário); sobre situações de conflito/dificuldades vivenciadas no processo de implementação do método Circuito de Gestão; como os gestores e seu grupo de trabalho resolvem/negociam dificuldades na escola quanto as propostas de desenvolvimento de novas ações das formações; a compreensão dos gestores a respeito da entrada/inserção do setor privado (Instituto Unibanco) na discussão da educação pública.

c) Resultados esperados: como o circuito de gestão direciona os trabalhos e ações para as avaliações externas; como o gestor analisa a relação entre as tecnologias do Circuito de Gestão do Jovem de Futuro e os indicadores de desempenho das avaliações em larga escala (IDEB, SPAECE, IDE-Médio, ENEM) nas escolas da CREDE 10; identificar e compreender como as formas de recompensa (financeira ou profissional) influenciam as ações das escolas, gestores e professores que se classificam como melhores no ranking das avaliações em larga escala a nível de estado e de regional; de que modo essas recompensas e divulgação dos resultados das avaliações externas influenciam no (re) planejamento de ações das escolas e dos gestores escolares; compreender como os resultados das avaliações em larga escala (acima ou abaixo da meta prevista para a escola) são divulgados e recebidos pelos que trabalham na escola.

5.1 Os sujeitos da pesquisa

A exemplo das publicações e do *site* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, utilizei nesta pesquisa a nomenclatura gestores escolares para me referir a figura do (a) diretor (a) escolar (a), pois atualmente no caso brasileiro a ideia de gestor vem acompanhada da figura do gerente, influenciada pela perspectiva neoliberal da gestão escolar. Vale pontuar, portanto, que nos textos das leis publicadas no Diário Oficial do Estado do Ceará (DOECE) que regulam as seleções para gestores escolares utilizam as expressões “diretores escolares” e “gestores

escolares” como sinônimos do cargo de gestão destinados àqueles que são responsáveis por liderar os vários processos administrativos, pedagógicos e financeiros nas escolas.

Como critério para a escolha dos participantes da pesquisa foi feito convite àqueles que se encontravam de forma concomitante nas seguintes condições: a) diretores⁹⁵ de escolas de ensino médio regular atuando em cidades da abrangência da CREDE 10-Russas; b) diretores participantes da segunda gestão escolar consecutiva (quadriênios: 2013-2017 e 2018-2022) e, portanto, atendendo ao critério de estarem dentro do recorte temporal estabelecido na pesquisa – 2016 a 2018; c) diretores com experiência em gestão e que acumulavam diversas formações em serviço dentro dos moldes do Circuito de Gestão.

A gravação em áudio e vídeo foi o recurso utilizado para registrar as falas dos gestores no primeiro momento com o grupo focal. Foram excluídos da transcrição vícios de linguagem e palavras repetidas em excessos. Nas falas foram consideradas somente as informações que viriam a contribuir para identificar a resignificação da política investigada.

Por recomendação do Comitê de Ética, foi feita a opção pelo sigilo em relação às identidades dos sujeitos pesquisados e das instituições em que atuavam na função gestora, atribuindo-lhes no grupo focal as denominações do tipo: Gestor 01; Gestor 02; Gestor 03; Gestor 04; Gestor 05 e Gestor 06. Do mesmo modo, quanto à identidade das escolas, estas foram nomeadas por letras maiúsculas de acordo com o número do seu respectivo gestor: 01-A; 02-B; 03-C; 04-D; 05-E e 06-F.

Considero a caracterização dos sujeitos da pesquisa relevante no processo de análise, uma vez que suas formações e atuações possibilitam perceber o grau de engajamento com o projeto da escola em que atuam e com o projeto da Secretaria de Educação, ajudando a compreender de que maneira a gestão escolar, juntamente com a coordenação e os professores, se posicionam frente à política oficial de formação do Estado.

Para a realização da entrevista, as questões foram alteradas para se ajustarem melhor ao novo foco da pesquisa, ou seja, às formações do Circuito de Gestão. Assim como as questões da entrevista, as questões da ficha do gestor foram modificadas, acrescentando dados da experiência profissional tais como: tempo do gestor em educação, tempo do gestor em gestão escolar e tempo de experiência com o Circuito de Gestão. Observação: os dois primeiros

⁹⁵ Vale salientar que os termos diretores de escola e gestores escolares são utilizados com sentido de sinônimos no próprio site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, para se referir aos cargos de diretores escolares das escolas da rede pública estadual do Ceará, como também nos editais dos processos de seleção pública para os cargos de diretores e coordenadores escolares. VER: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/21/seduc-realiza-eleicao-de-diretores-da-rede-publica-estadual-de-ensino/> e Editais 024 e 025/2017/Gab-SEDUC-CE. Disponível em: <https://www.portaldenoticiace.com.br/2017/12/selecao-e-certificacao-para-banco-de.html>.

sujeitos do grupo focal de 2017 também participaram da entrevista por questionário em 2019.

Quadro 5 - Dados profissionais dos participantes do grupo focal em dezembro de 2017

Sujeitos	Formação Inicial e maior grau de formação	Forma/Acesso a função Atual	Idade	Experiência profissional				
				Em Educação	Gestão na Escola atual	Em Gestão Escolar	Circuito de Gestão	Outras atividades
01 A LIA	Licenciatura em Química. Especialização em Gestão Escolar Mestrado	Seleção	33	11	05	05	03	Professor estadual
02 B MARIA	Licenciatura c/habilitação p/ Matemática Especialização em Gestão Escolar Mestrado	Concurso	43	21	06	08	02	Professor da rede municipal e particular. Coordenador(a) escolar. Sec. Meio Ambiente
03 C Raniele *⁹⁶	Licenciatura em Letras	Indicação	38	-	1ª gestão	-	-	Professor da rede estadual e coordenador(a) escolar
04 D Francisco *	Licenciatura em História	Indicação	34	-	1ª gestão	-	-	Professor temporário na função de coordenação
05 E Mara *	Licenciatura em Geografia Especialização em Meio Ambiente	Indicação	40	-	1ª gestão	-	-	Professor (a) efetivo (a) na função de coordenação
06 F Maurílio *	Licenciatura em Ciências Biológicas	Indicação	-	-	1ª gestão	-	-	Professor (a) efetivo (a) na função de coordenação

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações indicadas pelos gestores entrevistados.

Por conta da proximidade da temática da formação geral explorada no grupo focal de 2017, com a temática explorada nos questionários sobre as formações do Circuito de Gestão

⁹⁶ Os Gestores que participaram do grupo focal em 2017 e que estão grafados com asterisco (*) estavam na função de coordenadores escolares e faziam parte da dupla gestora, portanto também receberam as mesmas formações do Circuito de Gestão. Para ocupar esta função na escola, o professor ou professora deveria ter sido aprovado (a) no concurso público de provas e títulos e fazer parte do banco estadual de gestores do Ceará, além de ter sido indicado para o cargo pelo diretor (a) escolar. Após aprovação na mesma seleção e fazendo parte do banco de gestores do estado do Ceará, o diretor ou diretora escolar é escolhido por eleição direta na unidade escolar de sua escolha. Na eleição votam todos os segmentos que fazem parte da escola: pais, alunos, professores, gestores e funcionários da escola.

em 2019, serão consideradas para as análises algumas das falas transcritas feitas no grupo focal de dezembro de 2017, principalmente no que se refere à abordagem dos gestores sobre as formações do Instituto Unibanco pelo método Circuito de Gestão. Por este motivo, mantenho nesta pesquisa dois quadros de caracterização dos sujeitos retirados das fichas dos gestores durante os dois momentos em que aconteceram ricas interações sobre os assuntos pesquisados.

Quadro 6 - Dados profissionais dos participantes da entrevista em 2019.

Sujeitos	Formação Inicial e maior grau de formação	Forma/ Acesso a função Atual	Idade	Experiência profissional				Outras atividades
				Em Educação	Gestão na Escola atual	Em Gestão Escolar	Circuito de Gestão	
ANDRÉ	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar Mestrado	Seleção	54	27	07	18	05	Gestor nas redes estadual e municipal. Prof. E.F. / E.M. e E.S
GILLES	Licenciatura c/habilitação em Química e Biologia Especialista em Química e Gestão Escolar	Indicação	41	20	09	09	03	-
JOANA	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	Concurso	45	22	06	20	06	Gestora Escolar em outra escola da rede estadual
LIA	Licenciatura em Química Especialização em Gestão Escolar Mestrado	Seleção	33	11	05	05	03	Professor estadual
MARIA	Licenciatura c/habilitação em Matemática Especialização em Gestão Escolar Mestrado	Concurso	43	21	06	08	02	Professora da rede municipal e particular. Coordenadora Escolar. Sec. Meio Ambiente
MARTA	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar Mestrado (cursando)	Seleção	51	28	08	23	02	Professora da Ed. Infantil, fundamental, médio e superior.

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações indicadas pelos gestores entrevistados

De acordo com a sistemática do Circuito, participou das formações a dupla gestora das escolas de ensino médio regular que são o diretor escolar e um coordenador pedagógico. Nesse sentido, para dar maior visibilidade a esses partícipes, trago no quadro acima as informações das experiências profissionais e das formações dos sujeitos da pesquisa.

A idade dos entrevistados variava entre 33 a 54 anos, tendo os gestores uma média de 43,5 anos. Dentre os entrevistados se sobrepõe o gênero feminino. Em relação ao tempo de atuação em educação, todos eram profissionais experientes com um tempo entre 11 a 28 anos de profissão, com uma média de 18 anos atuando na área de educação, e uma média de 14 anos na área de gestão. A média de permanência na escola em que estavam na data da pesquisa era de 07 anos. Quanto ao tempo que os gestores atuaram no método Circuito de Gestão, a média é de 3,5 anos. A forma de ingresso da maioria dos gestores entrevistados no cargo (83%) foi através de seleção via concurso público, tendo como critério principal fazer parte dos aprovados no banco de gestores estaduais do Ceará. A minoria dos entrevistados (17%) declarou que foi indicado para o cargo atual.

Quanto à formação superior, 100% concluíram graduação em áreas de atuação em educação e foram habilitados para a gestão através de curso de Especialização em Gestão da Educação Pública, promovidos pela SEDUC em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (CAED/UFJF)⁹⁷, de 2009 a 2012. Um fato a ser pontuado é que 50% dos entrevistados concluíram curso de mestrado na área de educação e uma gestora (17%) estava com mestrado em curso no ano de 2019. Esse investimento em formação a nível de mestrado é iniciativa do próprio gestor, apresentando uma relação direta com a atividade desenvolvida em educação e/ou como investimento em formação pessoal e para fins de agregação ao salário.

O tempo médio de atuação dos gestores na escola atual variou de 05 a 08 anos, indicando que os professores-gestores estavam atuando na segunda gestão consecutiva na mesma unidade de ensino (o período do mandato do gestor escolar no Ceará é de 04 anos). Considerando o período dos dois mandatos consecutivos dos entrevistados em atuação na escola no ano de 2019, estes atenderam, portanto, o critério de atuar no Circuito de Gestão no período do recorte da

⁹⁷ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil. Desenvolve *softwares* para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE). O CAEd oferece apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro. (Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>).

pesquisa, que é de 2016 a 2018.

Através dessas informações, da análise das falas dos sujeitos e pelo tempo médio que estes gestores atuaram em suas respectivas unidades de ensino, pude inferir que os diretores escolares entrevistados demonstraram possuir amplo conhecimento ao se pronunciarem sobre os assuntos relacionados ao pedagógico, administrativo, financeiro e relacional da escola, ou seja, todos estão aptos a falar com propriedade em nome da gestão em que assumiram.

5.2 A interlocução do circuito de gestão com a educação básica do Ceará

Nessa etapa, será apresentado o caminho adotado no processo de compreensão da interlocução entre a política, as formações e a recontextualização pelos gestores escolares, presentes nas categorias eleitas no percurso dessa pesquisa e nas falas dos sujeitos participantes.

Bardin (2011) aponta como importante colocar a percepção e intuição a serviço da análise para se chegar à síntese dos dados construídos junto aos gestores escolares. A interpretação é o momento de se debruçar sobre os dados, fazendo-os expressar (ou não) os elementos necessários para a elucidação do objeto de estudo, do problema da pesquisa e das hipóteses.

Um outro ponto importante a ser levando em conta nesse processo investigativo é a “[...] natureza da representação e da conceptualização das pessoas em nossos textos como um todo e em nossos modelos de sociabilidade” (BALL, 2011, p. 47), ou seja, a valorização dos sujeitos na política implica levar em conta como concebemos o papel dos sujeitos na sociedade em geral e no contexto da política, as identidades social e coletiva dos sujeitos, os formuladores das políticas, as interações que ocorrem entre sujeitos, assim como as relações de poder nos diferentes níveis e esferas que permeiam as políticas públicas em educação.

O contexto da prática é o espaço no qual os sujeitos interpretam e recriam as políticas, pois parte dos textos podem ser interpretados, rejeitados, recriados, e até incompreendido pelos agentes escolares. Dessa forma, a partir das ações de interlocução com os gestores escolares da CREDE 10/CE, busquei compreender como eles interpretam, em suas áreas de atuação, o método Circuito de Gestão como uma orientação da Secretaria de Educação do Ceará.

De início, uma apresentação do panorama geral das questões que nortearam a conversação com os sujeitos, e em seguida apresentei a análise das categorias identificadas a partir das suas falas utilizando o Ciclo de Políticas⁹⁸ como método de análise. De acordo com

⁹⁸ A abordagem do ciclo de políticas pode ser considerada de matriz pós-estruturalista, porque “questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar

o Ciclo de Políticas, o contexto da prática é o local privilegiado em que os sujeitos interpretam a política e a colocam em ação. Nesse contexto, a política está sujeita a processos de recontextualização, pois “[...] a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto”, conforme afirma Ball em entrevista (AVELAR, 2016, p. 7).

Compreendo que no processo de atuação do método Circuito de Gestão, que faz parte da política do Projeto Jovem de Futuro, coube, em princípio, aos formadores do Instituto Unibanco – que são os responsáveis pela formação dos técnicos da SEDUC, das CREDES e das Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) – a tradução e interpretação do conteúdo do material da formação e com o apoio dos supervisores – que, por sua vez, auxiliaram na formação dos técnicos das regionais e dos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas no processo de implementação do Circuito de Gestão.

O processo de tradução e de interpretação dos materiais do Instituto Unibanco não segue um caminho fácil ou linear, pois, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. A recontextualização na formação dos gestores teria início, então, na formação dos técnicos da Secretaria de Educação e em seguida nas Regionais, para só então chegar às escolas.

Para alcançar o objetivo proposto, fiz uso das teorizações de Ball, Bower e Gold (1992), Ball (1994) e Ball, Maguire e Braun (2016), pois esses autores destacam os processos micropolíticos em evidência, reforçando a necessidade de relacionar as instâncias macro e micro nas pesquisas do campo da formação dos gestores da educação.

Os estudos de Ball, Bower e Gold (1992) e Ball (1994), explicitados a partir da produção contínua de políticas, por meio do Ciclo de Políticas, serviram de auxílio na compreensão de como os processos de transferência das políticas se deslocam de um contexto para outro, ou no momento em que os discursos pedagógicos se fundem. Esses processos envolvem relações de poder que não são fixas e que acabam sendo descontextualizadas, ressignificando sentidos que se colocavam como fixos, tais como: ensino, aprendizagem, resultados e avaliações, dentre outros.

Desse modo, os discursos das políticas são recontextualizados em novos sentidos que dão origem a novos discursos e textos na micropolítica (LOPES; MACEDO, 2011). Ball (1994)

estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente em geral” (LOPES, 2005, p.53). Uma outra característica da matriz pós-estruturalista é que ela “considera a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatiza a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.156)

define a micropolítica como o processo que liga duas facetas básicas, contraditórias e inexoráveis da vida das organizações: o conflito e o controle, este entendido aqui como a eliminação ou a prevenção do conflito.

5.3 Possibilidades metodológicas em torno das experiências dos gestores

Dedico a este item do capítulo empírico às análises e discussões do material construído junto aos sujeitos nessa fase da pesquisa. No sentido de assegurar a qualidade científica da escrita, utilizei o processo de triangulação como metodologia na análise empírica dentro do paradigma qualitativo. Pretendo com esse estudo valorizar o conhecimento e a experiência prática dos professores que se encontram em situação de gestão, partindo do grupo focal e de entrevistas com os sujeitos participantes para a coleta de dados, para assim buscar estabelecer conexões entre as falas os documentos analisados e os achados teóricos das leituras feitas.

No caso concreto desse trabalho, a combinação dos dados qualitativos com o uso de alguns dados quantitativos não tem por objetivo a validação de informações. Procurei dessa forma, integrar diferentes fontes de modo a alcançar maior profundidade e riqueza de informação. Dessa maneira, parte das informações quantitativas foram usadas no sentido de elucidar e aprofundar alguns dos principais dados qualitativos.

Um dos desafios da investigação qualitativa é preencher de sentido as características que circundam um fenômeno social e que consistem em um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível (DENZIN; LINCOLN, 2011). Nesse processo de significação de informações, a análise dos dados de estudos qualitativos ocupa papel fulcral, pois, independentemente das características do conteúdo explorado, a forma como se interpreta o material de pesquisa determina os caminhos que os resultados tomam (FLICK, 2014).

A análise dos dados da pesquisa, conforme aponta Bardin (2016, p. 15), trata-se de “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” e bastante utilizado no estudo em educação. Nesse caso, a definição das categorias teórico-metodológicas na pesquisa é um momento crucial do processo da empiria, pois elas são como “[...] uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 43).

Sobre o processo de categorização, Bardin explica que se trata de uma “[...] operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, sem seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos (2016, p.

147). A autora lembra ainda que os critérios podem ser diversos, como a sintática ou a semântica, mas que a classificação é um processo que inclui inventariar os elementos, separá-los e organizá-los, atitudes que já costumamos tomar em nosso cotidiano. Ao mesmo tempo, Bardin ressalta a importância dessa etapa para qualquer atividade científica, pois fornece “uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119), seja para a análise quantitativa ou para as inferências qualitativas.

O processo de categorização foi realizado a partir de um sistema de categorias já fornecido ou definido no decorrer das leituras da pesquisa. Dessa forma, entendo que uma revisão da literatura acadêmica permite identificar estas categorias pré-definidas (*a priori*), assim como a análise dos dados construídos durante a fase empírica permite criação ou inclusão de novas categorias identificadas no decorrer da pesquisa (*a posteriori*). O primeiro modelo (*a priori*) é um processo que Bardin descreve como sendo o de colher elementos para a análise do material construído a partir de outras pesquisas já realizadas, que servem para “inspirar” o analista. No segundo modelo, ou seja, *a posteriori*, outras categorias poderão surgir do próprio material e são chamadas de não apriorísticas ou por “acervo” (Bardin, 2016, p. 149).

Particularmente na proposta de categorias para a análise e tratamento dos dados coletados com foco na recontextualização das formações de gestores, parto da existência de indexadores⁹⁹ de periódicos ou classificações categoriais propostas em artigos, livros, teses e dissertações sobre “formação de gestores” examinados nas leituras no período da pesquisa.

Nesse sentido, considero pertinente dialogar com diferentes autores, pois acredito que tal atitude abre a possibilidade metodológica de relacionar os resultados dos dados construídos na entrevista e no grupo focal com as categorias identificadas na fase de construção do referencial teórico. Abordarei nos próximos tópicos as categorias de análise formuladas no decorrer da pesquisa como forma de motivação metodológica.

No sentido de elaborar as categorias desse estudo busquei seguir algumas orientações de Bardin (1977) que apesar de utilizar estruturas fixas em seus processos me auxiliaram na sistematização das idéias tendo como referencial os objetivos da pesquisa. Esta autora indica que categorias devem seguir as seguintes qualidades:

- Exclusão mútua: cada elemento só pode existir em uma categoria;
- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias.

⁹⁹ Os indexadores reúnem um conjunto de títulos de periódicos que passaram por um processo de seleção. Essas informações incluem, usualmente: autor; título do artigo; título do periódico; ano, volume e/ou número do fascículo; número de páginas; dentre outros. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indexador/>.

– Pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise e quando pertence ao quadro teórico.

– Objetividade e a fidelidade: as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.

– Produtividade: um conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados férteis.

Para uma melhor análise dos sentidos atribuídos as falas dos gestores, as contribuições desses profissionais foram separadas em quatro categorias temáticas que foram se definindo ao longo da pesquisa teórica, levando-se em conta a sua pertinência dentro da pesquisa (*a priori*) e de uma análise das reflexões dos gestores (*a posteriori*) voltadas às intenções dessa investigação: gerencialismo, *accountability*, performatividade e parcerias público-privadas para a compreensão da recontextualização do método de formação Circuito de Gestão.

A categoria gerencialismo trata do modelo da educação cearense baseada na adoção de “ferramentas” da gestão empresarial na educação com a sua origem no chamado modelo da Nova Gestão Pública. De acordo com Shiroma e Campos (2006), o gerencialismo no campo educacional, “é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, mas imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]” mas, principalmente, “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente” (SHIROMA e CAMPOS, 2006, p.)”, transformando o gestor escolar em um gerente.

O estudo da categoria *accountability* revela as características dessa política implementada na educação pública cearense pautada nos resultados das avaliações em larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), dentro do modelo gerencial de gestão pública e as políticas de responsabilização educacional baseado em resultados.

O estudo da categoria performatividade, no sentido que lhe atribui Stephen Ball (2002), retrata o uso da subjetividade do gestor como estratégia para a melhoria da aprendizagem, nesta lógica compreendida como desempenho da educação para atender as metas estabelecidas para a escola assim como a relação que se estabelece entre a lógica da performatividade, o trabalho da gestão escolar e a aprendizagem.

Por último, a categoria parceria público-privada, com enfoque especial a parceria firmada entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará tendo em

suas configurações o foco nas avaliações e no resultado de aprendizagem conforme o modelo do setor privado, servindo aos interesses desse setor e com tendência a regulamentação do espaço público, assim como as suas consequências para a democratização da educação.

5.4 A recontextualização das formações na atuação dos gestores escolares

O contexto da prática abordado nessa pesquisa é a Coordenadoria Regional de Educação-CREDE 10, Russas/Ceará. Conforme já abordado anteriormente, os gestores foram nomeados de formas diferentes de acordo com o momento da coleta de dados. No primeiro momento, no estudo exploratório de dezembro de 2017, os gestores foram identificados pelo nome genérico de Gestor, seguido da numeração de 01 a 06. A observação se justifica pela utilização de parte do material do grupo focal, por conta das ricas contribuições dos gestores em relação ao método Circuito de Gestão que faz parte do Jovem de Futuro e também pelas falas sobre as formações escolares que foram feitas nesse primeiro momento.

No segundo momento da construção dos dados (entre os meses de fevereiro e abril de 2019), na ocasião das entrevistas individuais, tendo como foco as formações pelo método Circuito de Gestão, os gestores foram identificados por nomes fictícios. Nessa ocasião, os sujeitos foram convidados a contribuir com o relato de suas experiências sobre as formações recebidas com foco no método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco (IU), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), no período do mandato em que estavam atuando (2013-2018)¹⁰⁰.

Dou início a esta parte da escrita, admitindo que através do Ciclo de Políticas, os textos políticos são lidos, reinterpretados e traduzidos de forma que a política é recriada baseada em concepções, experiências, interesses e subjetividades que o texto político não tem como acessar ou saber. Admitindo ainda, que na leitura desses textos valorizam-se determinados sentidos dos textos oficiais em detrimento de outros e que há, então, alteração de sentidos, de ressignificações.

Nestes termos, na expressão de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14-15),

É com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais “fazem sentido”, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas. [...] a política não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um

¹⁰⁰ Conforme já tratado no percurso metodológico, um dos critérios para participar da pesquisa foi o fato do gestor estar na segunda gestão consecutiva, ou seja, ter participado do mandato (2013-2017) e do mandato em curso (2018-2021).

processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.

Vale considerar que a política da qual faz parte o método Circuito de Gestão do Instituto Unibanco está presente nas esferas estadual, regional e municipal, e que esse fato amplia as possibilidades de recontextualização da política, visto que, para Ball (1994), no contexto da prática, as políticas não são simplesmente “implementadas”, pois estão sujeitas a diferentes interpretações e recriações. Diante de tão diferentes esferas, amplia-se a pluralidade de leitores e atores da política e, assim, as possibilidades de recontextualização na prática se ampliam.

Assim, quando perguntado aos gestores sobre como eles lidam com as dificuldades de implementação das práticas propostas pelo método formativo nas escolas, o gestor André respondeu que “[...] se reúne com o grupo de professores e assim realizam um realinhamento das ações/atividades pedagógicas para que sejam possíveis de serem executadas dentro da realidade escolar” (Entrevista com o gestor André, em abril de 2019). Em sua fala, o gestor anuncia que nessa reunião de realinhamento da equipe há um novo “consenso” (grifo próprio), uma modificação da política proposta pelas formações, que acontece pela negociação com os diversos atores escolares através dos acordos e ajustes realizados em seus coletivos.

Da mesma forma, a gestora Maria apresenta em sua fala as negociações que acontecem entre os diversos atores escolares em relação à política proposta nas formações:

Procuramos discutir com a equipe de professores nos planejamentos as orientações e sugestões apresentadas nas formações, mas buscamos sempre encontrar medidas possíveis para a nossa realidade, motivando a equipe a pensar estratégias que visem a melhoria das práticas com foco em amenizar as dificuldades de aprendizagem” (Entrevista com a gestora Maria, abril de 2019).

Pela fala dos gestores acima é possível perceber que, ainda que os atores educacionais devam seguir as orientações propostas na política do Instituto Unibanco, eles têm a possibilidade de projetar diferentes ações nos seus processos de tramitação entre a SEDUC, a CREDE 10 e as escolas, negociando junto a seus pares as possibilidades de adequar as orientações recebidas à realidade escolar, pensando na melhoria das práticas pedagógicas da escola. Essas projeções possibilitam pensar as políticas, conforme Ball (1994), como mediações que são codificadas de formas complexas (por meio dos embates e acordos) pelas autoridades públicas, e decodificadas também de maneiras complexas por parte dos atores envolvidos no processo (considerando as suas experiências e possibilidades).

Em sua entrevista, a gestora Lia afirma que “[...] quando não tem a possibilidade de execução da ação conforme planejamento, buscamos adaptar com outra ação o mais próximo possível da ação inicial” (Entrevista com a gestora Lia, em fevereiro de 2019).

Assim como a gestora Lia, a gestora Joana afirma que juntamente com seu grupo de trabalho “[...] reavaliamos as ações desenvolvidas, fazemos algumas adaptações para a realidade da escola e reprogramamos as mesmas” (Entrevista com a gestora Joana, abril de 2019).

No sentido de redirecionar as orientações recebidas nas formações que não foram possíveis de serem colocadas em prática na escola, conforme indicado pelas instâncias superiores, o gestor Gilles explica como é direcionado esse trabalho na escola: “Primeiro, levamos para o Grupo de Trabalho-GT (a dupla gestora, o representante dos professores, o representante dos alunos e o representante dos pais) e em seguida são levadas para discussão com todos os professores até que se chegue a uma solução viável” (Entrevista com o gestor Gilles, em março de 2019).

Através da negociação dos termos da política junto a seus pares, por meio de debates e negociações com seus grupos de discussão, os gestores recontextualizam o método de formação Circuito de Gestão, adaptando-o à realidade da escola, ou seja, “adaptando a política à realidade escolar” (conforme fala do gestor André) e “reavaliando e reprogramando as ações planejadas para a escola”, conforme a fala da gestora Lia.

A recontextualização, categoria principal deste trabalho (de onde surgem as demais), é abordada a partir da defesa de que o método Circuito de Gestão do Jovem do Futuro é traduzido pelos gestores nas escolas de ensino médio, em um processo de negociação e de adaptação às condições da realidade da escola. Este contexto é produzido quando o discurso oficial das formações é deslocado para o contexto da prática das escolas por meio da recriação de um espaço de negociação entre os diferentes interesses da política orientada pela SEDUC/CREDE e os projetos e demandas das escolas.

A recontextualização do método Circuito de Gestão acontece nessas interlocuções de contextos que se encontram imbricadas entre a SEDUC, a CREDE 10 e as escolas, sendo este último, local privilegiado de atuação no contexto da prática em que ocorre o processo de transformação da política onde os atores escolares a representam através de várias práticas, num movimento de reinterpretação constante.

De acordo com a fala do gestor Gilles quando questionado sobre as recontextualizações da política de formação,

Na primeira etapa do Circuito (Planejamento), a escola leva em conta sua cultura, estrutura física, público-alvo, materiais disponíveis, quadro de profissionais, a comunidade onde está inserida e assim vai ressignificando os conhecimentos adquiridos para que as ações possam trazer resultados de aprendizagem efetivos” (Entrevista com o Gestor Gilles, março de 2019).

Do mesmo modo, a gestora Joana explica como as formações recebidas no contexto escolar são recontextualizadas na escola, que seria “fazendo os devidos ajustes, tendo em vista que a escola é um espaço diverso e que se deve levar em conta cada ator em que nela atua” (Entrevista com a gestora Joana, em abril 2019).

Desse modo, os professores-gestores reinventam a política do Instituto Unibanco no âmbito da CREDE 10/Russas, de acordo com a realidade das escolas em que atuam, de acordo com a sua formação, com as dificuldades financeiras, levando em conta a situação física das escolas e as experiências e possibilidades do grupo de trabalho que lideram, fazendo os ajustes necessários para que a política planejada possa realmente funcionar na prática.

A atuação desses profissionais traduz o método Circuito de Gestão para o contexto da prática, em um processo de recontextualização, a partir da negociação das condições de trabalho com as orientações das formações com os diversos atores que atuam nesse espaço e da criatividade na adaptação da política às condições locais. Essa recontextualização se encontra representada na fala da gestora Marta:

As informações chegam de forma geral, porém cada instituição tem suas características peculiares. Assim, faz-se necessário a análise e o estudo das possibilidades. Pois uma ação que funciona bem em uma realidade, pode não promover o mesmo resultado em outra clientela (Entrevista com a gestora Marta, abril de 2019).

Ancorada em Mainardes (2007), discuto o conceito de recontextualização no que se refere às transformações das políticas nas circulações dos textos, nas apropriações e nas interpretações no espaço da prática, ou seja, “[...] no processo de recontextualização as políticas são reinterpretadas e adaptadas ao contexto” (MAINARDES, 2007, p. 44). Assim, o processo de recontextualização presente no Ciclo de Políticas reafirma a ideia de que as políticas não são criações verticalizadas, pois sofrem as influências dos sujeitos em cada contexto que atuam.

Baseada nas falas dos gestores quando afirmam que adaptam as orientações advindas das formações à realidade escolar em que atuam, e partindo da compreensão de que apesar da existência dos desenhos estabelecidos *a priori* nas políticas, compreendo que os textos e orientações da política oficial não podem controlar as interpretações e releituras produzidas nos diferentes contextos. Dito de outra forma, pelo próprio sujeito entrevistado, os gestores estão

recontextualizando as formações recebidas e as orientações da política proposta quando “[...] realinham as ações/atividades pedagógicas para que sejam possíveis de serem executadas” (Fala da gestora Joana em abril de 2019).

Assim, compartilho da compreensão dos autores quando afirmam que “[...] entendemos política como um processo que é diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições e salas de aula” (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 03).

Compreendo, que as políticas estão continuamente sujeitas às diversas interpretações de maneiras criativas, em vez de enxergar os sujeitos que atuam na prática somente como meros executores, sem intervenção direta nestas políticas. E, ao considerar que esses sujeitos operam na prática como fazedores de políticas, é possível transcender o entendimento de políticas como o que está escrito somente nos documentos oficiais. De acordo com Braun; Maguire e Ball (2010) “[...] em nossas escolas encontramos evidências de políticas não escritas e que, apesar disso constituem e mudam práticas educacionais” (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p. 05).

Dessa forma, política é toda ação que transforma a prática educativa e, como tal, podem ser criadas pela própria escola e não somente chegam até elas com o objetivo de transformar as ações dos docentes. As políticas são desenvolvidas *por sujeitos* (grifo próprio) e esses sujeitos têm história e fazem parte de um contexto social e político, interferindo assim na sua materialização.

De acordo com Ball (1994), uma política, além de processos e consequências, é texto e discurso. Textos são documentos, representações produzidas a partir de disputas e embates por sentidos e significados, enquanto os discursos atuam no que pode ser dito e pensado, sobre quem, quando e com que autoridade pode falar. Nesse sentido, essas duas conceituações, texto e discurso, são complementares e estão implícitas uma na outra.

5.4.1 A formação dos gestores na perspectiva da parceria público-privada

Quando questionados sobre a formação inicial para o exercício do mandato, os gestores responderam de forma semelhante que esse momento teve início em 2013, juntamente com a inserção dos professores na gestão escolar para o quadriênio 2013-2017 (mandato estendido até 31 de março de 2018).

De acordo com o Gestor 01 “[...] todos nós tivemos uma capacitação de três dias na cidade de Brejo Santo/CE, onde foram dadas todas as orientações, para quem estava iniciando a gestão no Estado. A questão das leis e a questão pedagógica também”. (Entrevista com o

Gestor 01, dezembro de 2017). Na continuação da sua fala, ele aponta que a formação inicial aconteceu de forma coletiva e que a formação é “[...] continuada, frequente e periódica” para os gestores do ensino médio da rede estadual do Ceará. “No decorrer desses anos nós tivemos sempre seminários de gestores, a cada ano, seminários com todos os diretores do Estado e na nossa prática cotidiana nós temos encontros de gestores na CREDE 10, que geralmente é mensal” (Entrevista com o Gestor 01, dezembro de 2017).

De acordo com o Gestor 02, “[...] quem estava participando do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, teve a *possibilidade* (grifo próprio) de fazer a formação continuada, com plataforma, com encontro presencial e também voltada para a questão da gestão de resultados¹⁰¹” (Entrevista com o Gestor 02, dezembro 2017).

A gestão para resultados é um movimento presente na educação cearense desde os anos de 1990 e com o aprimoramento das ações de gerencialismo e controle da educação através de políticas de responsabilização e de uso de tecnologias como a antiga Gestão Integrada da Escola (GIDE). Para substituir a GIDE, a SEDUC a SEDUC implementou outro sistema de acompanhamento em rede de internet para fazer o monitoramento da rede estadual: o SIGE ESCOLA. O SIGE ESCOLA é um software criado pelo Governo do Estado do Ceará para o gerenciamento dos dados escolares das unidades estaduais de Ensino Médio.

O SIGE monitora todo o sistema de avaliações internas e externas, a vida escolar de alunos e as aulas dos professores com os programas: Sistema acadêmico (notas mensais e bimestrais, faltas dos alunos, registro de aulas e carga horária, dentre outros, frequência de professores); monitora o ENEM; Lotação dos professores; projeto Diretor de Turma; sistemas de professor e aluno on-line; rede física; alimentação escolar; organismos colegiados; remoção de professores; funcionários terceirizados e Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA. (CEARÁ, SEDUC, 2019). Através dessa tecnologia o governo monitora e controla aspectos considerados importantes para a política de resultados – a garantia de que os professores/escolas realizarão os mesmos procedimentos e ensinarão os mesmos conteúdos, um “suposto curriculocomum” (grifo próprio).

É possível observar na fala do gestor 02 que desde o início do mandato de 2013 a 2018, as formações aconteceram em parceria com o Instituto Unibanco e estavam voltadas para o foco nos resultados de aprendizagem, seguindo as características dos governos de administração

¹⁰¹ O início desse movimento está presente desde as administrações de Tasso Jereissati (1995-1998 e 1999-2002), e, principalmente, na administração de Lúcio Alcântara (2003-2006), com o aprimoramento das ações de gerencialismo (com a introdução da GIDE – Gestão Integrada da Escola) e de políticas de responsabilização, com o “foco na escola”, tendo como substrato o ideário técnico-pragmático das “escolas eficazes” (RAMOS, LIRA e SOARES, 2012).. (Ver em: <http://sige.seduc.ce.gov.br/>).

gerencialistas que vem se sucedendo no Estado do Ceará desde meados dos anos 1990. É também presente na fala do gestor a aceitação em relação à formação pelo Instituto Unibanco, evidenciada pela palavra *possibilidade* (em destaque) que na presente análise interpreto como sinônimo de oportunidade.

Quanto à metodologia do Circuito de Gestão, esses agentes públicos demonstram entender o desafio da implementação do método de forma a envolver e mobilizar toda a comunidade escolar, parecendo convencidos pelos conteúdos trabalhados nas formações. Nesse sentido, foram selecionadas algumas falas dos atores educacionais sobre o método de formação:

Ajuda a enfrentar desafios com segurança, liderar pessoas e processos dentro da escola, estabelecer metas e acompanhar seu alcance fazendo intervenções, foi o legado do JF através das formações. (Entrevista com o gestor Gilles, março de 2019).

É um potencializador na focalização dos indicadores do processo de ensino e aprendizagem (Entrevista com o gestor André, março de 2019).

A formação é essencial para ampliar a visão do gestor e da equipe gestora (Entrevista com a gestora Marta, abril de 2019).

Os conhecimentos das formações contribuem para melhoria da gestão, principalmente com organização das ações a serem desenvolvidas; no acompanhamento e monitoramento das ações e das metas estabelecidas. É importante para refazer o projeto pedagógico com foco na gestão para resultados (Entrevista com a gestora Maria, abril de 2019).

Essa parte da formação do Circuito de Gestão, tem o foco pedagógico. Tem a formação, o acompanhamento, o monitoramento, dica de avaliação na escola, as boas práticas entre as escolas para que elas possam ser replicadas. Tem que ser feita a troca entre as escolas da rede. A ideia é essa: é a do Circuito de Gestão no que tange a ferramenta de Jovem de Futuro de cunho pedagógico no ano de 2017. (Entrevista com o Gestor 01, dezembro 2017).

As formações do UI, cumprem, assim, o seu papel no sentido de convencer os gestores da sua aplicabilidade e legitimidade, visto que estes enaltecem o método em suas falas, se apropriando do seu linguajar técnico e argumentando, inclusive, da sua importância para “[...] refazer o projeto pedagógico da escola (PPP) com foco na gestão para resultados” (Entrevista com a gestora Maria em abril de 2019), acatando assim as exigências das formações do Circuito de Gestão que é voltado para os resultados de aprendizagem, em detrimento, possivelmente, das demandas escolares traçadas no projeto da escola pela comunidade escolar.

Assim como os seus colegas, o Gestor 04 se pronuncia de forma a enaltecer a metodologia formativa do circuito, afirmando que: “Nessa prática do Circuito de Gestão queria ressaltar a gestão participativa. O segredo é construir juntos, é o diálogo, é estar junto, porque

é fruto de um trabalho geral. Por que quando se fala de gestão, a participação é essencial” (Entrevista com o Gestor 04, dezembro 2017).

Com base nas falas dos sujeitos entrevistados, é possível identificar a aceitação dos gestores em relação à parceria da educação pública cearense com o Instituto Unibanco principalmente em relação ao conteúdo das formações e das orientações propriamente ditas.

Nesse trecho da entrevista, o Gestor 02 assume em sua fala expressões e vocábulos disseminados nas formações que têm orientações voltadas para o foco nos resultados:

Então a gente teve esse momento de formação inicial. Tivemos formações do Jovem de Futuro e também metodologias para a prática pedagógica, para o acompanhamento do pedagógico da escola, ou seja, o papel do gestor nesse processo e foram intensificadas essas capacitações através de formações continuadas como os fóruns de gestores a cada mês, além também dessas formações que a gente faz a distância que vem justamente contribuir com o nosso fazer pedagógico e aprimorar as práticas dentro da escola (Entrevista com o Gestor 02, 2017).

Quando questionados sobre a participação do setor privado nos assuntos da educação pública, a gestora Marta aponta que “[...] esta pode ser uma maneira de trabalhar o social, como também pode ser uma maneira de garantir bons profissionais para a sociedade” (Entrevista com a gestora Marta, em abril de 2019). Nesse sentido, a gestora Lia afirma que a parceria “[...] possibilita uma oferta de capacitações mais constantes, com suporte financeiro melhor e ainda a troca de experiência através dos formadores com pessoas de outras regiões” (Entrevista com a gestora Lia, em fevereiro de 2019).

Em consonância com a fala das gestoras Marta e Lia, o Gestor 03 no grupo focal de 2017 e o gestor Gilles em entrevista em 2019, apontam vantagens na parceria com o setor privado:

Eu acho que a parceria é produtiva porque assim o setor privado tem uma outra visão, né? Então ele com essa outra visão, pode contribuir para a melhoria do público. Eu acho muito louvável a parceria (Fala do Gestor 03, dezembro de 2017).

O setor privado pode sim, e com êxito, auxiliar nas políticas educacionais. A prova disso são os resultados de aprendizagem nos estados onde foi implantado o Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco. Através de um método de gestão específico que tem por objetivo orientar, organizar e sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar, o IDEB nesses estados teve um avanço significativo. São resultados efetivos que podem inspirar práticas inovadoras e implantar nas escolas a cultura da gestão para resultados. (Entrevista com o gestor Gilles, março de 2019).

Muito embora haja um aparente consenso em torno das falas, é importante pontuar que

dentro dessa aparente igualdade de opiniões existem as vozes dissonantes do discurso da maioria, como é o caso da gestora Joana, quando afirma que as formações em parceria com o setor privado muitas vezes “[...] não refletem as especificidades de cada contexto” (Entrevista com a gestora Joana, em abril de 2019). Um outro exemplo é a fala da gestora Lia que mesmo elogiando as formações, enxerga na parceria “[...] um possível direcionamento das políticas públicas” pelo setor privado. (Entrevista com a gestora Lia, fevereiro de 2019).

Essa representação da anuência dos gestores em torno das formações e da eficiência das tecnologias de gestão do setor privado, são representações que Ball (2010) denomina de “performatividade¹⁰² na política social” (BALL, 2010, p. 37). Ela (a anuência) é demonstrada pela ênfase do discurso gerencial na fala dos gestores se que sobrepõe ao discurso pedagógico, vindo a confirmar a formação do perfil desejável de um novo profissional da educação, semelhante ao perfil do mercado, quer seja pela assunção do discurso da política incorporado no vocabulário do professor-gestor, quer seja através das ações voltadas para a substituição dos projetos da escola, por estes serem “ultrapassados” (grifos nossos) e não resolverem as demandas da escola.

Os discursos voltados para a defesa das parcerias público-privadas e para a adesão das técnicas gerenciais do mercado, passam a sugerir que para a obtenção de melhores indicadores de qualidade é necessária uma gestão escolar eficiente, com o foco nas avaliações externas a responsabilização dos gestores pelos resultados, no campo pedagógico, administrativo e financeiro. E desta forma, o discurso da gestão por resultados passa a ser naturalizado no âmbito da gestão educacional.

Nesse sentido me reporto às reflexões de Ball (2002), ao indicar que “[...] o foco da análise de políticas deveria acontecer sobre a formação dos discursos da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (BALL, 2002, *apud* SOUZA; GOMES, 2011, p. 1).

5.4.2 A formação no contexto da accountability e da performatividade

Associadas aos discursos do modelo das organizações empresariais de eficiência, eficácia, qualidade e flexibilização, as formações funcionam como uma espécie de argumento

¹⁰² Ball (2010) parte de uma concepção de performance como medida de produtividade e desempenho e de performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/15865/9445>.

para que os professores na função de gestão cheguem a um consenso de que a melhoria dos resultados educacionais do setor público será feita através das “soluções mágicas” migradas do setor privado. Essa é uma face do processo de convencimento do gestor nesse contexto de performatividade.

A outra face é o discurso, que de certa forma denigre as escolas, atestando a sua incapacidade de resolver seus problemas, de não possuir os saberes necessários para enfrentar as dificuldades e gerenciar seus projetos. Esses discursos apostam nas “incapacidades” das escolas e dos gestores para se estabelecerem, para se hegemonizarem no contexto de influência assim como no contexto da prática. Há que se observar também os discursos de modernização e de participação da comunidade na gestão educacional, que funcionam como promessas para garantir a melhoria da qualidade do processo educacional.

Dessa forma, está implícito na formação, o discurso para trabalhar a adesão e o convencimento dos gestores escolares para “vestir a camisa” da escola e das políticas governamentais voltadas para os resultados de aprendizagem. Estes discursos, no geral, encontram certa facilidade de se estabelecerem e de se tornarem “consensos” entre os gestores escolares e, a despeito disso, observa-se muitos gestores aderirem certas “lógicas” com muita convicção.

Nesse sentido, esse duplo processo de convencimento – o rebaixamento da capacidade da escola para o enfrentamento de seus problemas e a oferta de soluções mágicas – é o que parece hegemonizar, por um período, uma forma única de lidar com a educação que parece ser inquestionável. Cabe aqui a observação de que através do registro nas falas do discurso performático dos gestores, estes estão convencidos da eficiência proposta pelas políticas gerenciais do Estado. Sobre a performatividade presente nesse novo modo de regulação das ações dos gestores escolares, Ball (2010, p. 38) afirma:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo [...] um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

Nessa nova realidade, o também novo gestor público se torna o responsável pela implementação das técnicas dos processos produtivos e a esse profissional é imposta sem que ele perceba, a prática gerencial que de acordo com Shiroma (2003, p.78):

O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática.

Os gestores públicos incorporam os vocábulos específicos das formações do setor privado e atuam no sentido de atender as demandas do mercado educacional propostas e apontadas nas formações como o cardápio de problemas a serem resolvidos e que dão o mote no direcionamento do trabalho da gestão para atender as urgências de uma educação voltada para resultados.

As parcerias público-privadas são fenômenos instaurados na educação dessas últimas décadas e vem sendo divulgado junto à sociedade como acontecimentos corriqueiros que acontecem dentro da *normalidade* nas agendas das políticas públicas educacionais da atualidade. As parcerias já fazem parte do cotidiano das escolas e das agendas dos governos, e a divulgação de seu desempenho como fórmula para o sucesso já vem sendo internalizado na cultura escolar desde a reforma administrativa do Estado Brasileiro.

As parcerias com o terceiro setor é considerada como um dos mecanismos de mudança técnica e estrutural do setor público que deixa de assumir todas as responsabilidades sociais, como também uma maneira de fortalecer um novo perfil para os profissionais da administração pública com foco na figura do gestor.

Neste novo contexto, o diretor escolar é visto como parte da organização e está sujeito a julgamentos, mensurações, comparações e metas que são efetivadas por meio de avaliações e atrelam às funções dos gestores a condução dos processos educativos voltados para atender a cultura da avaliação e do ranqueamento na educação. Em consequência a esses processos, os gestores são responsabilizados pelos resultados obtidos pela organização com base no desempenho da instituição (*accountability*), sendo responsabilizados pelo sucesso, como também pelo insucesso das escolas. A avaliação adquire uma posição de centralidade, vindo a definir as outras políticas por meio de seus resultados.

Desse modo, a performatividade procura naturalizar posturas e culturas na educação que colocam os gestores numa posição de serem cobrados pelo desempenho da instituição através da exposição e julgamento da sociedade, como também deles próprios. Dessa forma,

[...] avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos dentro das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho,

de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (status), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade. (BALL, 2010, p. 40).

De acordo com Ball (2005, p. 544), a performatividade é alcançada “mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar”.

Para Ball (2005, p. 544) “[...] paralelamente e relacionado a isso, o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos últimos 20 anos”. Assim como argumenta Ball (2005) no gerencialismo, o trabalho do gestor ou gerente “[...] envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005. p. 545).

Nesse sentido, o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve processos de institucionalização e desinstitucionalização, ou seja, para ter sucesso em seu intento “[...] o gerenciamento busca inculcar performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005. p. 545).

Nas entrevistas por questionários realizadas entre fevereiro e abril de 2019, que tratavam diretamente do foco do método Circuito de Gestão nas formações dos gestores escolares, quando perguntados sobre como se deram as formações sobre o método Circuito de Gestão, os gestores responderam de formas semelhantes, afirmando que as formações, “ocorreram de forma presencial em encontros na SEDUC e CREDE 10, com as visitas da Superintendência Escolar nas escolas e a formação em EAD¹⁰³ pela plataforma Jovem de Futuro” (Entrevista com a gestora Marta, abril de 2019).

Em sua fala, a gestora Joana faz menção às várias ferramentas, conteúdos e tecnologias utilizadas nas formações do método Circuito de Gestão do Jovem de Futuro:

São atividades de formação oferecidas pelo Jovem de Futuro: curso semipresencial de gestão escolar para resultados de aprendizagem, oficinas de protocolos de gestão, oficinas de protocolos para visitas técnicas, seminários estaduais de gestão escolar para resultados de aprendizagem e metodologias pedagógicas. Há módulos de formação presenciais e a distância – estes realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Em todas as formações, os participantes recebem materiais de apoio com os conteúdos

¹⁰³ As formações presenciais são complementadas com os módulos de formação à distância realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Instituto Unibanco.

trabalhados. Nos cursos a distância, contam ainda com tutores, profissionais responsáveis por dar orientações e tirar dúvidas sobre questões relativas ao uso dos materiais didáticos e do AVA, além de fazer as correções das atividades e a mediação dos fóruns de discussão. O Jovem de Futuro também disponibiliza aos professores das escolas participantes do projeto cursos a distância sobre metodologias pedagógicas elaboradas pelo Instituto Unibanco, para que eles desenvolvam atividades com os estudantes (Entrevista com a gestora Joana, abril de 2019).

A fala da gestora parece indicar que a parceria entre a Secretaria de Educação e o Instituto Unibanco, tem foco na orientação da formação pela busca de resultados, assim como a valorização das tecnologias e ferramentas utilizadas nas organizações privadas que ganham espaço no setor público, com ênfase na eficiência, na eficácia e na produtividade.

E neste sentido, Ball (2005) observa que o papel do professor-gestor passa por transformações para adequar-se a esta nova conjuntura. As formações são direcionadas para uma mudança na visão do gestor passando este a se transformar em um técnico, um gerente.

Essa discussão de Ball, ao ser trazida para a gestão escolar, aponta que “[...] essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência” e “[...] durante o treinamento, o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (BALL, 2005, p. 548).

A análise de algumas falas dos sujeitos sinaliza para essa mudança na visão do gestor escolar em relação às formações a ele proporcionadas. Quando questionados sobre as contribuições dos conhecimentos adquiridos para a prática gestora nas formações do Circuito de Gestão, seu conteúdo foi considerado aplicável pelo Gestor 03, quando o mesmo afirma que “[...] a formação conseguiu atender à expectativa dos cursistas quanto ao tempo destinado aos estudos e ao conhecimento adquirido estar relacionado à prática gestora” (Fala do Gestor 03, dezembro de 2017).

Quando questionados sobre as formações através dos parceiros privados, de modo geral, os gestores participantes do grupo focal apontam um repertório maior de vantagens do que de desvantagens, colocando em destaque o método do Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro:

A gente precisa realmente das formações. São bastante relevante essas formações. (Entrevista com o Gestor 04, dezembro de 2017).

O Jovem de Futuro na geração de hoje, atrelado ao Circuito de Gestão, tem como foco a melhoria dos índices de aprendizagem e é voltado justamente para os desafios de hoje. Trabalhar um pouco da questão da infrequência, ou seja, práticas diversificadas na escola. Aulas mais atrativas garantindo

permanência e o sucesso do aluno na escola (Entrevista com o Gestor 02, dezembro de 2017).

As falas dos gestores apontam opiniões favoráveis à parceria entre o governo estadual e o Instituto Unibanco, partindo da ótica de que através das formações irão conduzir os vários processos de forma mais eficiente. Essa influência se estende à gestão escolar por meio de mecanismos e técnicas de gestão do IU no interior da escola pública cearense.

É sempre bem aceita por todos as propostas inovadoras para que possamos melhorar a cada dia a qualidade do ensino e aprendizagem da escola pública. Acredito que as propostas da iniciativa privada, desde que leve em consideração a realidade em que está inserida a escola pública, é um fator que agrega e soma juntamente conosco para a obtenção de bons resultados (Entrevista com o gestor André, março de 2019).

Nessa análise, é possível observar, pelas falas dos gestores, que alguns parecem aderir com bastante certeza ao novo modelo gerencial, citando-o como um “ganho” e uma iniciativa eficiente na educação, que vem se apresentando como apoio no sentido de auxiliá-los em seu trabalho de gerenciamento e monitoramento dos processos escolares orientados pelo modelo de gestão gerencial.

O Jovem de Futuro tem a maior parte do pensamento apoiado em cima de uma instituição privada. Então assim, há, no início, aquele impacto. Opa! O privado está querendo ensinar aqui o público. Então, há esse impacto. Ao longo do processo, quando já se consegue compreender o que é um plano, o que é o Jovem de Futuro, a gente percebe que as duas instituições têm a ganhar com essa parceria. A gente consegue ver também que tem uma visão mais gerencial de todos os processos, digamos assim. É uma forma mais gerencial mesmo dos processos pedagógicos e financeiro e todos os outros da escola” (Entrevista com o Gestor 01, dezembro de 2017).

Com a adesão ao método Circuito de Gestão do Jovem do Futuro, as escolas estaduais cearenses assumem um novo papel através de seus gestores que é o de responsabilizá-los diretamente pelos resultados das escolas e de seus estudantes. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará promove eventos para os gestores da educação (a nível estadual, regional e escolar) em que são pactuadas metas para o SPAECE, IDEB e IDE-Médio todos os anos. A pactuação de metas já faz parte da rotina da educação cearense e são amplamente divulgadas em diversos meios de comunicação social.

5.4.3 Monitoramento e bonificação – Avaliação, prestação de contas e responsabilização

Em seus desdobramentos, no método Circuito de Gestão, o monitoramento das ações pactuadas e o registro da construção dos planos de ação das escolas são realizados através das novas tecnologias de gestão adquiridas com o parceiro privado (como exemplo o SGPIU¹⁰⁴) para o acompanhamento e controle das atividades previstas para as unidades escolares da rede estadual de ensino médio cearense.

Ao final de cada ano, após a aferição do desempenho das escolas, das CREDES e das SEFOR, é feita a disseminação das boas práticas em reuniões e eventos e a publicação dos resultados exitosos nos canais próprios e meios de comunicações sociais para que a sociedade possa acompanhar o desempenho da educação a nível local, regional e estadual. Do mesmo modo, acontece a divulgação das premiações e bonificações criadas para incentivar a melhoria do desempenho da rede. Dessa forma, os resultados das avaliações estaduais, das escolas e das CREDES se tornam públicos, estimulando uma cultura de competição entre as escolas e CREDES através do ranqueamento dos resultados.

Assim, quando perguntado aos gestores se existe alguma forma de recompensa financeira ou profissional para as escolas e os gestores/professores que se classificam como melhores no ranking das avaliações a nível de Estado e de Regional, eles responderam da seguinte forma:

Existe a gratificação de desempenho para os profissionais das escolas, no caso das escolas de educação profissional e também para grupo de escolas regulares (com perfil de escola diferenciado) que se destacam nas avaliações do SPAECE/alcance das metas estabelecidas. Também alguns incentivos financeiros/aporte complementar para as escolas em função de destaque no crescimento das proficiências. Vale salientar que este incentivo é algo novo, a partir dos resultados 2017 e 2018 (Entrevista com a gestora Maria, abril de 2019).

Sim. A bonificação do décimo quarto salário (14º) para as escolas que estão entre os 50 melhores resultados no âmbito estadual (Entrevista com gestor André, março de 2019).

¹⁰⁴ O Sistema de Monitoramento de Projetos (SGPIU) é uma tecnologia do Jovem de Futuro do Instituto Unibanco usado pelos gestores das escolas estaduais parceiras do JF. O SGP é o sistema responsável por automatizar uma série de processos e procedimentos do Jovem de Futuro. Ele permite cadastrar usuários, registrar, controlar, acompanhar e monitorar as etapas do Circuito de Gestão. Os usuários do SGP são gestores escolares, agentes do Circuito de Gestão/supervisores, gestores e técnicos das regionais e das Secretarias de Educação parceiras do JF. Os indicadores estruturantes (aulas dadas, frequência dos alunos e notas) também são registrados no SGP, permitindo seu monitoramento contínuo do cotidiano da gestão em cada escola. Uma das importantes funcionalidades do SGP é produzir conteúdo qualificado – relatórios gerados a partir do cruzamento de um conjunto de dados – para a realização da Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR). (Ver em: <https://jovemdefuturo.org.br/sistemas/>).

Os alunos que estão no nível adequado, de acordo com a avaliação do SPAECE, recebem um notebook e as escolas com crescimento no SAEB recebem um aporte nos recursos de manutenção (Entrevista com a gestora Gilles, março de 2019).

As premiações fazem parte das estratégias do governo do Estado do Ceará e das rotinas da educação estadual no sentido de estimular o cumprimento de metas e índices educacionais em avaliações em larga escala a nível de Estado (SPAECE e IDE-Médio) e avaliações externas a nível nacional (SAEB e ENEM), que usam os números do IDEB na construção dos seus indicadores.

Segundo as gestoras Maria e Joana, respectivamente, a divulgação dos resultados e as premiações “[...] motivam a todos os sujeitos da escola a quererem fazer o melhor possível e a divulgação dos resultados nos mostra aonde estamos e nos fornece subsídios aonde queremos chegar” (Entrevista com a gestora Maria em abril de 2019). “A equipe fica mais motivada com o trabalho reconhecido e isso faz com que o grupo se empenhe mais ainda para continuar avançando na busca de ações que melhorem a aprendizagem dos alunos” (Entrevista com a gestora Lia em fevereiro de 2019).

Algumas ações governamentais e legislações marcam o início das políticas de *accountability* no Estado do Ceará, permitindo estabelecer de certa forma, um marco temporal. Pontua o ano de 2007, com a vinculação da distribuição da cota parte do ICMS aos resultados do SPAECE do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental e o início, no mesmo ano (2007) da gestão de Cid Gomes (PSB-CE) no governo do Estado, que instituiu por meio da lei nº13.875, de 07 de fevereiro de 2007, a Gestão por Resultados (GEpR), como um dos princípios que deveriam nortear a administração do Poder Executivo Estadual.

Outro exemplo, é que, desde 2009 foi instituída pela Lei nº 14.483 (Ceará, 2009a), a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Ceará, para as 3 (três) séries do ensino médio que seriam premiados com um notebook conforme o seu desempenho nas provas anuais do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O texto da legislação apontava os seguintes termos:

- I – Os alunos do 1º ano do ensino médio que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE;
- II – os alunos do 2º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 520 (quinhentos e vinte)

pontos ou que alcancem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral; (Nova redação dada pela Lei nº 15702, de 20.11.2014, alterando a pontuação da premiação contida no item II, de 540 para 520).

III – os alunos do 3º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 560 (quinhentos e sessenta) pontos ou que alcancem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral.

(CEARÁ, AL, 2019. Página principal).

Nesse mesmo ano foi instituído pela Lei nº 14.484, de 08.10.2009, (CEARÁ, 2009b), o prêmio “Aprender pra Valer¹⁰⁵” destinado a premiar com o 14º salário os funcionários das escolas da rede estadual de ensino que alcancem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos. Segundo o seu Artigo 4º, são objetivos do prêmio:

I – Estimular os gestores, professores e os demais servidores da escola na implementação de um projeto pedagógico que possibilite a todos os alunos do ensino médio a permanência na escola e o alcance dos níveis de proficiência adequado para cada série nas diversas áreas do conhecimento;

II – Reconhecer o trabalho de todos os profissionais da educação das escolas que apresentam bons resultados de aprendizagem dos alunos;

III – Dar visibilidade às escolas com experiências exitosas e passíveis de replicabilidade em outras escolas da rede estadual (CEARÁ, AL, 2019. Página principal).

Além dessas premiações existentes, o governo do Estado do Ceará sancionou uma lei estadual em dezembro de 2017, a Lei nº 16.448 de 12/12/17¹⁰⁶(CEARÁ, 2017b), que instituiu o *Prêmio Foco na Aprendizagem* (grifo próprio) em que o Estado, por meio da Secretaria de Educação, fica autorizado a conceder anualmente premiação voltada para os funcionários das 50 escolas de ensino médio mais bem colocadas no ranking estadual com base nas avaliações

¹⁰⁵ O Prêmio Aprender pra Valer Lei nº 14.484 de 08/10/09, consiste na premiação do quadro funcional de todas as escolas que alcancem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. (Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4993-lei-14-484-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09>).

¹⁰⁶ Lei Estadual Nº 16.448 de 12/12/17, institui o Prêmio Foco na Aprendizagem em que o Estado, por meio da Secretaria da Educação, fica autorizado a conceder, anualmente, premiação pecuniária aos integrantes do quadro funcional de até 50 (cinquenta) escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, com base no desempenho obtido no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – Spaece, e nos indicadores de fluxo do ensino médio, na forma a ser regulamentada por meio de Portaria do Secretário da Educação. (Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/6057-lei-n-16-448-de-12-12-17-d-o-12-12-17>).

no desempenho obtido no SPAECE, e nos indicadores de fluxo do ensino médio (IDE-Médio).

[...] fica autorizado a conceder, anualmente, premiação pecuniária aos integrantes do quadro funcional de até 50 (cinquenta) escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, com base no desempenho obtido no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica –SPAECE, e nos indicadores de fluxo do ensino médio. Farão jus à premiação pecuniária prevista no art. 1º os ocupantes de cargos comissionados de diretor, coordenador, secretário escolar e assessor administrativo-financeiro, os professores e servidores pertencentes ao quadro da Secretaria da Educação, professores da base técnica, os professores contratados por tempo determinado e os colaboradores terceirizados, que tenham efetivamente trabalhado por no mínimo metade do ano letivo na escola premiada. A premiação pecuniária terá por referência o valor mensal da remuneração de cada servidor, excluindo-se da base de cálculo as gratificações de representação e férias, além de diferenças que se encontrem percebendo, quando se tratar de servidor e professor ocupante de cargo efetivo/função e contratado por tempo determinado (Entrevista com a gestora Joana, abril de 2019).

São objetivos do prêmio Foco na Aprendizagem, de acordo com o texto do artigo 2º da Lei estadual nº 16.448 de 12/12/17:

- I – Mobilizar os gestores, professores, servidores e demais colaboradores da escola na implementação coletiva de um projeto pedagógico com foco na permanência e na aprendizagem dos estudantes para que todos concluam o ensino médio com qualidade;
- II – Promover o engajamento de todos os integrantes do quadro funcional das escolas na construção de estratégias para o alcance das metas de aprendizagem de sua escola;
- III – Premiar o quadro funcional das escolas que se destacarem no alcance de suas metas (CEARÁ, AL, 2019. Página principal).

A legislação tornou-se fundamental no novo arranjo da organização dos novos rumos da educação do Ceará. Vinculado à premiação surge o desenvolvimento do discurso da responsabilização de gestores que passa a ser utilizado no sentido de fazer com que os sujeitos operem com êxito buscando atingir metas e resultados propostos, aferidos através dos novos sistemas de monitoramento do desempenho das instituições, apresentados como soluções para os desafios desse “novo gerencialismo¹⁰⁷” presente no serviço público.

Esse conjunto de iniciativas governamentais caracterizam a adoção de políticas de *accountability* educacional, compostas pela aplicação de testes em larga escala e a divulgação

¹⁰⁷ Nas palavras de Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), o novo gerencialismo, como tecnologia política de governo para a organização institucional no campo educacional, aposta na descentralização do controle da gestão para a instituição individual, por meio do estabelecimento de novas formas de financiamento e responsabilização.

pública dos seus resultados como parâmetro para a premiação e/ou punição de agentes públicos (FREITAS, 2012).

Em relação às premiações, Araújo (2014, p. 110) afirma que a recompensa e o reconhecimento público pelos desempenhos na obtenção de resultados “[...] naturaliza a ideia de que o ‘sucesso’ da escola se centra na sua própria capacidade de superação e de avanço”, enfatizando a responsabilidade dos profissionais da educação e da gestão escolar pela geração das melhorias, desconsiderando as condições materiais das escolas e o nível socioeconômico dos alunos, entre outros.

O método Circuito de Gestão atua no sentido de garantir que as metas pactuadas para a educação do Estado e das escolas sejam cumpridas. Segundo a gestora Maria,

O plano de ação do Circuito de Gestão é construído com foco na melhoria da aprendizagem e com olhar para as competências e habilidades das matrizes de referência das avaliações externas. As atividades propostas são planejadas e executadas no intuito de trabalhar os descritores das avaliações externas” (Entrevista com a gestora Maria, abril de 2019).

Do mesmo modo que Maria, o gestor Gilles afirma que “[...] o Circuito de Gestão está totalmente relacionado com os resultados das avaliações em larga escala, visto que todas as ações do plano têm como meta final a melhoria da aprendizagem dos alunos” (Entrevista com o gestor Gilles em abril de 2019).

Os gestores entrevistados relacionam o sucesso dos indicadores de desempenho das avaliações em larga escala com as tecnologias do Circuito de Gestão. Assim como Gilles, Joana fala da relação entre o método e os resultados alcançados: “Na maioria das escolas, prevalece uma relação bastante exitosa, considerando-se que os indicadores internos e externos crescem a cada ano. Em 2018, por exemplo, a CREDE 10 foi aquela que mais atingiu as metas previstas para o IDE-Médio” (Entrevista com a gestora Joana em abril de 2019).

No âmbito das reformas do setor público cearense há forte relação entre o controle social e a *accountability*. Um exemplo disso é que quando os gestores recebem os resultados das avaliações externas, estes são bastante divulgados a nível de escola e de CREDE. Segundo a fala da Lia, “[...] há um momento de socialização na CREDE e cada gestor faz a socialização na escola”, ou seja, há uma prestação de contas junto à regional de educação como também diante da comunidade escolar no momento em o gestor leva os resultados até a escola que atua “abordando esses resultados nas reuniões de professores e pais de alunos” (Entrevista com a gestora Lia em fevereiro de 2019).

O compromisso com a prestação de contas também está presente na fala da gestora

Marta, quando questionada sobre como os resultados das avaliações são recebidos nas escolas escola quando não atingem as metas previstas:

Se o resultado for abaixo das expectativas, partilhamos com a comunidade escolar, professores, alunos e pais e realizamos a análise das causas e reorganizamos rapidamente as rotas, sem procurarmos culpados ou focarmos muito nos erros, mas criando um sentimento de que se não conseguimos não foi por falta de tentarmos e seremos capazes de alcançarmos resultados melhores se confiarmos e agirmos com mais foco. Se o resultado for bom, exitoso, fazemos nossa comemoração, parabenizamos a equipe inteira e analisamos quais foram as ações mais importantes que contribuíram e essas permanecem no plano, por outra parte, as ações que foram prejudiciais são trocadas (Entrevista com a gestora Marta, abril de 2019).

Pela fala acima é observável o quanto os gestores levam a sério a política de responsabilização em relação aos resultados alcançados, principalmente diante da comunidade escolar em que atuam. De acordo com Freitas (2012, p. 383), um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático das políticas gerencialistas, em que o reconhecimento dos líderes mais competentes, faz parte da natureza do processo, mas vai além, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em sua essência uma exposição que envolve alguma forma de recompensa ou sanção pública.

5.4.4 As orientações gerenciais e o perfil do novo gestor

Baseado na adoção dos princípios das reformas da administração pública das últimas décadas, o Ceará vem, a exemplo do país, ganhando força na adoção do modelo gerencialista, acentuando as orientações das práticas na gestão pública em conformidade com essa tendência global. Esse modelo privilegia o lucro e a contenção nos gastos e se apresenta ainda como um modelo flexível, ou seja, uma solução em oposição ao modelo anterior.

No Ceará, a reforma teve seus desdobramentos na modernização da gestão da Educação no período de 1995-2006. A reforma trouxe mudanças, “resultando na descentralização, na gestão por resultados e na participação da comunidade escolar” (RAMOS, LIRA E SOARES, 2012, p. 261).

Em sintonia com a conjuntura mundial e nacional, o Estado do Ceará efetiva a revisão na estrutura e funcionamento do sistema educacional, pela reforma administrativa de cunho gerencial (CEARÁ,1996), pela revisão do marco legal (LDB nº. 9396/96) e com a

implementação de políticas públicas.

Nesse ínterim, a educação escolar passou a ser vista como o “remédio” perfeito para as mazelas sociais, frente às expectativas de melhorias das condições de vida dos indivíduos e superação das desigualdades sociais. No entanto, os processos de modernização da gestão do Estado e da educação passaram a ser disputados por referenciais antagônicos, são eles: gestão de qualidade total – GQT e a qualidade social. (RAMOS; LIRA; SOARES, 2012, p. 262).

Nesse novo modelo organizacional adotado pelas políticas gerencialistas da SEDUC/CE, muitas práticas sofrem modificações, o que pode ser percebido pela fala dos profissionais que incorporam o linguajar técnico das formações e orientações recebidas e se integram ao modelo gerencial da gestão em que “hoje o léxico, eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, são terminologias correntes utilizadas no ambiente educacional” (SHIROMA, 2003, pág. 77).

A política de formação dos gestores cearenses em parceria com o Instituto Unibanco tem versado sobre temáticas que estão diretamente ligadas ao projeto da educação cearense em formar e certificar os gestores educacionais através da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGPCE)¹⁰⁸ para atuarem na gestão por resultados. Ao questionar os gestores sobre a relevância/pertinência das formações do método Circuito de Gestão para a sua prática, alguns gestores assim responderam:

É um potencializador na focalização dos indicadores do processo de ensino e aprendizagem (Entrevista com o gestor André, março de 2019).

Os processos de rotina da Gestão Escolar estudados nestas formações revelaram-se fundamentais para a escola obter melhores resultados de aprendizagem (Entrevista com o gestor Gilles, março de 2019).

Mediante as formações oferecidas, o gestor escolar tem a possibilidade de ampliar suas possibilidades como agente motivador dos professores, pais e alunos com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem e redução considerável dos índices de abandono e reprovação (Entrevista com a gestora Joana, abril de 2019).

Em relação ao conteúdo das formações do Circuito de Gestão, a gestora Lia se refere à necessidade de planejamento para se ter uma visão geral e ao plano de ação como algo que está previsto por diversas etapas do circuito e a correção de rotas.

¹⁰⁸ A Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGPCE), criada pela Lei 14.335 de 2009, é um órgão da Administração Direta, vinculada à Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG), que desenvolve ações de capacitação para os gestores, servidores e empregados públicos, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional, com o objetivo de elevar o padrão de qualidade e agilidade do serviço público no Estado do Ceará. (Ver em: <https://www.egp.ce.gov.br/>).

As formações que ocorrem dentro do Circuito de Gestão possibilitaram aos gestores ter uma visão ampla da execução de um plano de ação. Tornando evidente a necessidade de ter uma visão geral de todo o plano e da importância das etapas do circuito de gestão, como o planejamento, correção de rotas e etc (Entrevista com a gestora Lia, fevereiro de 2019).

Os conteúdos dos textos formativos e as falas dos gestores reafirmam a formação de competências profissionais desenvolvidas para a gestão, que fazem parte do desenvolvimento do perfil do gestor escolar para atuar diretamente na melhoria dos resultados das avaliações. As formações têm como um dos seus objetivos

[...] buscar estratégias integradas de formação, qualificação e educação corporativa, reforçando o aperfeiçoamento das capacidades técnicas operacionais, especialmente orientadas para a adoção e adaptação de novos conhecimentos e tecnologias em gestão pública” e aponta como umas das competências “Elaborar, coordenar, executar, controlar e avaliar programas, projetos e ações de educação em gestão pública para servidores públicos (CEARÁ-EGPCE-Secretaria do Planejamento e Gestão, 2019).

Para ocupar o cargo de diretor(a) escolar, o professor-gestor (além do processo seletivo público de provas e títulos seguido de eleição direta na comunidade escolar) deve passar por formações com o objetivo de adquirir em seu perfil as especificidades requeridas para atender as exigências de uma gestão comprometida com as metas dos resultados de aprendizagem da Secretaria Estadual de Educação, tendo como ferramentas os mecanismos de gestão com foco nos processos avaliativos e com centralidade da escola.

Nesse modelo gerencial e de responsabilização dos gestores pelos resultados dos índices educacionais, Ball (2004, p. 4) afirma existir:

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

A política como texto e como discurso a circular pelos diferentes contextos, traz consigo a influência de certos discursos (Ball, 1994). Na fala dos gestores analisados, carrega discursos que fazem parte dos objetivos do programa e das formações recebidas. Também carrega novos discursos, propostos pela secretaria estadual e pela regional, a partir de diferentes eixos, tornando-se influenciadores de novos discursos nas escolas.

Ao assumirem como seus, os discursos que fundamentam os textos da política,

direcionando as suas ações no contexto escolar, os profissionais estão aderindo ao que Ball (2003) define como cultura da performatividade. Ball (2004) atenta para dois importantes elementos que vêm fazendo parte desse novo discurso de poder nas sociedades pós-industriais, que são, a *accountability* (a responsabilização) e a competição, “[...] a partir dos quais todo um processo de legitimação de novas identidades sociais passa a se pautar” (BALL, 2004, p. 142).

Ancorada em Lopes (2004, p.63, grifos da autora), é possível compreender que:

Nesse sentido, a educação adquire ainda maior destaque, já que, por intermédio dela, busca-se, de modo mais efetivo, a transmissão da cultura da performatividade para a constituição de sujeitos mais produtivos, eficientes, polivalentes, proativos, assertivos, disponíveis à compreensão de outras culturas. Instaure-se a incessante busca pelo que denominamos sujeito onicompetente, aquele que está em perene prontidão para a demonstração de seus conhecimentos e desempenhos, em constante e permanente processo de avaliação, no qual ‘o funcionamento do poder é garantido pelo controle constante da performatividade.

Os modelos de gestão escolar embasados na racionalidade técnico-burocrática do gerencialismo evidenciam uma concepção de educação centralizadora, “[...] numa visão instrumental centrada na orientação para a o desempenho e na importância das estruturas organizacionais.” (LIMA, 2011, p. 23-24). Essa tendência de operacionalização da gestão induz os sistemas de ensino e as escolas a eles vinculadas reproduzirem esse modelo de regras fundamentadas no gerencialismo tendo, portanto, reflexos no novo perfil do gestor educacional para atuar nessa realidade.

5.4.5 A política de ranqueamento das avaliações no processo de accountability

Com o estabelecimento de políticas gerencialistas e de *accountability* pelo governo do Estado do Ceará, as instâncias educacionais cearenses têm adotado uma postura de responsabilização das instituições escolares e dos gestores por meio de medidas que estimulam o “ranqueamento” das escolas, mediante a avaliação de desempenho dos alunos como forma de elevar o prestígio das políticas educacionais perante a comunidade e “[...] consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE, 2006, p. 378).

Baseada nessa postura e no formato de organização da educação cearense com ponderações sobre o papel da escola e da atuação gestora, percebo sinais da concepção de escola como espaço de aprendizagem para uma organização de metas e resultados, pois esta (a escola) é colocada como

uma instituição social reconhecida pela sociedade como a responsável pela sistematização do conhecimento humano.

Para ilustrar essa questão, aponto a fala da Gestora Regional quanto à efetivação do Circuito de Gestão na CREDE 10: “A implementação do Circuito de Gestão na Crede10 ajudou às escolas a estarem mais focadas nos resultados de aprendizagem e conseqüentemente, ajuda nos indicadores de desempenho” (Entrevista com a Gestora Regional em fevereiro de 2019).

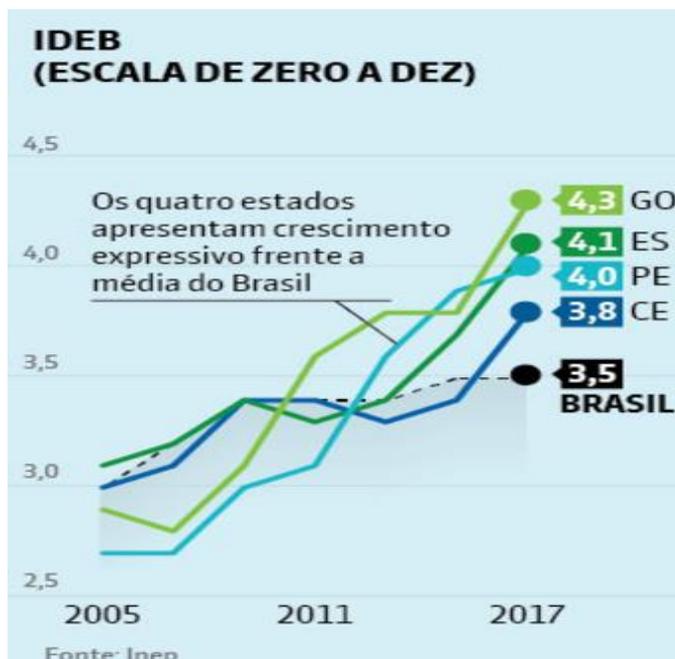
Conforme estabelecem os documentos norteadores de gestão educacional da OCDE, a orientação é de “[...] encorajar os gestores a centrarem a sua ação nos resultados.” (OCDE, 1995, p. 8). Para Freitas (2007), o Estado brasileiro obteve a legitimação de sua proposta de uma avaliação centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e pautada nos “[...] princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado” (FREITAS, 2007, p. 187).

No Ceará, a política de ranqueamento é observável pela priorização dos resultados e metas da avaliação do IDEB, presentes nas publicações do Instituto Unibanco, como é o caso do Boletim Aprendizagem em Foco, nº 49, edição especial IDEB, que retratou a experiência dos 4 Estados brasileiros cujos alunos da rede pública estadual obtiveram as melhores médias no IDEB do Ensino Médio.

A nota resumo da publicação chamava atenção para os resultados do IDEB ao longo de 12 anos (2005-2017), atribuindo esses resultados à parceria de três estados (Ceará, Goiás e Espírito Santo) com o Instituto Unibanco com o seguinte título: “As lições de quatro estados líderes do IDEB. Em comum entre todos está a gestão com foco nos resultados de aprendizagem combinada com apoio intensivo às escolas” (Instituto Unibanco, Boletim em Foco nº 49).

O Ceará, local de recorte desta pesquisa, é um dos três estados líderes no ranking do IDEB, parceiros do Instituto, utilizando os conteúdos e as tecnologias de suporte aos gestores das escolas estaduais, através das formações presenciais e a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Figura 5 - Evolução dos Estados (CE, ES, GO e PE) nos indicadores do IDEB (2005-2017)



Fonte: Instituto Unibanco¹⁰⁹

Nos três Estados parceiros do Instituto Unibanco, um dos instrumentos citados pelos gestores entrevistados neste boletim foi o *Circuito de Gestão* (grifo próprio), que orienta e organiza processos, responsabilidades e atividades da gestão de escolas, regionais e secretarias, facilitando a conexão entre profissionais de todos esses níveis (IU, 2018, Boletim nº 49).

O Instituto Unibanco repassa nas formações as tecnologias do Circuito de Gestão para a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), que em parceria com o Instituto promove formações para os gestores e técnicos das Regionais de Educação, que por sua vez, são responsáveis pelas formações dos gestores das escolas. Nas fases da implantação do Circuito de Gestão nas escolas, há o acompanhamento do profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG), e a correção de rotas das ações planejadas, conforme infográfico do Instituto.

¹⁰⁹ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/49/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

Figura 6 - Infográfico do IU – ações comuns dos 4 estados líderes do IDEB em 2017.



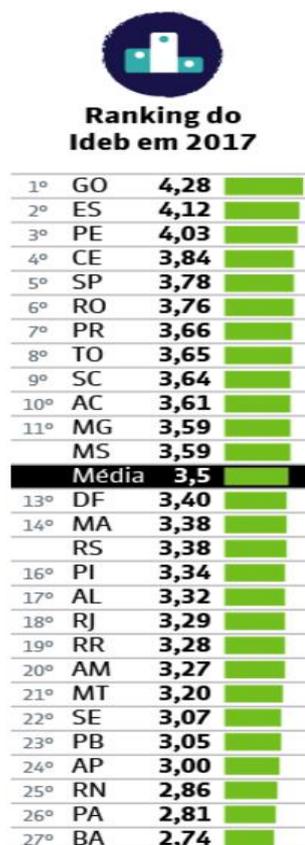
Fonte: Instituto Unibanco¹¹⁰

O Instituto Unibanco também divulgou em seu boletim *Aprendizagem em Foco* nº 49, o ranking com os resultados do IDEB 2017, em que três de seus Estados parceiros estão entre os primeiros quatro líderes do IDEB deste ano.

Nesta perspectiva, a construção de uma nova cultura no setor público cearense é disseminada por meio de discursos para os profissionais da educação e para a população que evoca o controle, a eficiência e a competitividade como meio para alavancar e garantir um desempenho de qualidade nas atividades da administração pública que se assemelha a economia de mercado.

¹¹⁰ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/49/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

Figura 7 - Infográfico do Ranking do IDEB em 2017



Fonte: Instituto Unibanco¹¹¹

A divulgação dos resultados é promovida nas mídias pelo governo estadual, revelando a intencionalidade de se posicionar nacionalmente como referência em educação, conforme publicação em jornal Cearense¹¹².

O Levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aponta que a rede pública cearense está entre as melhores do país em análise de fluxo escolar. A rede pública cearense ocupou as primeiras posições entre os estados brasileiros com melhores indicadores de promoção, diminuição de repetência, queda de evasão escolar e migração para Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos Fundamental e Médio. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-2017), 82 dos 100 melhores resultados escolares do Ensino Fundamental são do Ceará (O ESTADO, 12 de abril de 2019).

Nesse sentido, Ball (2004) atenta para dois importantes elementos que vêm fazendo parte desse novo discurso de poder nas sociedades pós-industriais, que são, a *accountability* (a

¹¹¹ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/49/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

¹¹² Disponível em: <http://www.oestadoce.com.br/politica/camilo-aponta-metas-para-educacao-do-ceara-em-2019>

responsabilização) e a competição, “[...] a partir dos quais todo um processo de legitimação de novas identidades sociais passa a se pautar” (BALL, 2004, p. 142).

Nesse sentido, para legitimar a cultura da performatividade, as organizações adotam estratégias e planos de cumprimento de metas, apostando no crescimento do desempenho através de seus profissionais, sem levar em conta “[...] questões de ordem ética, profissional, humana” (LOPES, 2010, p. 98). Esta nova cultura que está diretamente ligada à “cultura do desempenho”, que não só (re) forma a estrutura da organização escolar, mas também o agir e o pensar dos sujeitos envolvidos nesse processo (BALL, 2002). Trata-se de um esforço de naturalização que a cultura da performatividade tem possibilitado, no sentido de constituir dada normatividade, o disciplinamento por intermédio de novos arranjos discursivos e de regulação social” (LOPES, 2010, p. 98).

Para Lopes (2006), o discurso “[...] não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas” (LOPES, 2006, p. 38). Assim, os discursos fazem os sujeitos pensar e agir induzidos pelos significados que trazem, influenciando a prática da política e, nessa direção, fazem-se presentes as tecnologias de poder nos discursos contidos no método, como é o caso dos gestores escolares.

Conforme pensamento de Cunha (2015), “[...] a produção acadêmica em torno do tema põe em marcha um poderoso discurso sobre a escola e sua necessária mudança, articulando concepções de educação e ensino, de avaliação, metodologia currículo, formação de professores e, não obstante, de formação de políticas” (CUNHA, 2015, p. 38). Pois, para que a política em execução posta em prática pelos gestores escolares possa ser legitimada “[...] a produção no campo projeta soluções para o fracasso escolar e legitima uma lógica específica (estrutural) de investigação, de política e de democracia (CUNHA, 2015, p. 39).

A política como texto é definida por Ball (1994) como uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores. As diferentes leituras realizadas pelos diferentes gestores consideram as necessidades de suas escolas e particularidades na elaboração da justificativa perante a mesma política, caracterizando um movimento de recontextualização.

Dentro do contexto da gestão escolar é importante pontuar que para o gestor ter um bom desempenho dentro da organização regional e estadual, é fundamental aderir as práticas propostas nas formações e focar nas questões em torno da eficiência, da organização. Nesse contexto, o gestor tem como uma de suas atribuições ser um formador de seus pares:

É de grande relevância a formação continuada para nós que estamos em gestão e o nosso papel é o de dar formação aos nossos professores né? Então a gente precisa disso: capacitação direta, constante. Porque a gente tem que estar formando os nossos professores que estão ali sob a nossa responsabilidade. (Entrevista com o Gestor 04, 2017).

A fala do Gestor 04 remete ao acúmulo de funções do professor que está em gestão e a transferência da responsabilidade das formações de seus subordinados, pois é função do gestor replicar os conhecimentos recebidos na formação para seus pares dentro do ambiente escolar para cumprirem com efetividade os processos pedagógicos da escola,

Na parte de formação voltada para o diretor, nós precisamos de algumas competências e habilidades para tentar aprender essas habilidades que são fundamentais para o perfil do gestor, que dá segurança tanto para gestão de pessoas como a questão da organização do clima escolar que é de fundamental importância estes conhecimentos de forma harmônica para que realmente tenha uma gestão de equilíbrio (Entrevista com o Gestor 02, 2017).

Aprendizado de uma gestão para resultados e mobilizar a comunidade escolar (Entrevista com a gestora Maria, abril de 2019).

Há nesse processo formativo uma mudança na cultura escolar. A escola e seus gestores são intimados a cumprir o papel de uma organização social vindo a ser responsabilizados pelos seus resultados.

5.4.6 Tensões/dificuldades

Quando questionados sobre possíveis situações de conflito/dificuldades vivenciadas no processo de implementação do método Circuito de Gestão, os gestores escolares se reportam à questão da insuficiência do tempo, das condições físicas das escolas da rede, acompanhamento e monitoração das atividades e a execução do plano em concomitância com as demandas do cotidiano escolar. O gestor André apontou como principais dificuldades para a implementação do método Circuito de Gestão, a “[...] disponibilidade de espaço físico para a execução das atividades planejadas, a sensibilização do corpo docente em prol das ações do plano e alinhamento das atividades planejadas pelos professores”. (Entrevista com o gestor André em março de 2019).

Ainda em relação às dificuldades da implementação das metodologias das formações nas escolas, os gestores apontam um repertório de queixas, algumas comuns entre eles:

Eu me sinto até um pouco cobrada porque toda a formação é na plataforma. Às vezes fico até um pouco angustiada porque a gente não tem tempo por

conta da demanda da escola (Entrevista com o Gestor 05, 2017);

A formação esbarrou no meio [...] O principal problema foi a questão de recurso (Entrevista com o Gestor 04, 2017);

Faltou tempo para você ganhar a escola para fazer o projeto. Foi atropelado. Isso gerou conflitos (Entrevista com o Gestor 01, 2017);

Nas formações e parcerias às vezes o problema não é no conteúdo, mas a forma. O conteúdo é muito bom. A proposta é muito boa. Os resultados vão vir. Mas é a forma como chega às vezes, né? As coisas são muito *para ontem*, muito apressada e nem dá tempo esclarecer direito e a coisa já tem que estar funcionando (Entrevista com o Gestor 06, 2017).

A gestora Joana apontou como dificuldades a questão dos papéis atribuídos aos diversos segmentos escolares:

Em relação aos professores, tiveram que implementar ao currículo tradicionalmente engessado, novas práticas que permitiram dinamizar o ensino e garantir a permanência e o sucesso do aluno na escola. Quanto aos alunos, foram mais chamados à responsabilidade de frequentar às aulas regularmente e assumirem a responsabilidade por seus resultados acadêmicos. Por outro lado, os pais foram convocados ao acompanhamento pedagógico e permanente de seus educandos, em parceria com a escola (Entrevista com a gestora Joana em abril de 2019).

Em relação a regional de educação (CREDE 10), as dificuldades com a implementação do método são apontadas ao nível de gestão: “[...] não penso que houve resistência em relação ao Circuito. As dificuldades apontadas estão associadas às próprias dificuldades que envolvem a gestão escolar” (Entrevista com a gestora regional em fevereiro de 2019).

Quando questionada em relação aos maiores desafios do Circuito, a coordenação aponta que: “[...] o maior desafio do primeiro ano de implementação foi a elaboração do plano. Pensar as ações mais impactantes na melhoria da aprendizagem, envolver toda a comunidade na elaboração, acompanhamento e execução do plano e garantir a alimentação dos indicadores estruturantes” (Entrevista com a Gestora Regional em fevereiro de 2019).

Como agentes responsáveis por replicar as políticas propostas pelas formações, os gestores (nos dois níveis de gestão) colocam em prática habilidades de negociação com os seus liderados para que a política seja exequível a nível de escola e de regional. Em virtude das dificuldades de colocar em prática as orientações das políticas tal como elas são propostas, os gestores encontram juntamente com seus liderados, maneiras de atender as orientações da administração dentro da realidade e das relações em cada contexto:

Um dos princípios do plano é respeitar os contextos de cada escola e as suas necessidades. A CREDE 10 tenta, na maioria das vezes, encontrar junto com os próprios gestores as soluções para os problemas de sua realidade através da ação/reflexão/ação. A própria formação leva que os gestores pensem soluções para os desafios da escola. [...] A CREDE 10 busca cumprir o seu papel de acompanhamento, mas acredito que poderíamos melhorar auxiliando as escolas que mais precisam, principalmente, aquelas em que a gestão precisa ser fortalecida (Entrevista com a Gestora Regional, fevereiro de 2019).

Segundo Dias (2009), Ball atribui significativa importância ao contexto da prática, pois é nele que aparecem as transformações decorrentes dos efeitos da política original. Ball (2011) reconhece que as políticas públicas não são simplesmente implementadas pelo processo *top down*¹¹³, pois são reinterpretadas e ressignificadas pelos atores que compõem o contexto da prática. Dessa forma, a prática não é apenas o resultado do que foi planejado nas instâncias superiores. Segundo o autor, esta deve submeter-se a uma análise relacionada aos demais contextos para ser compreendida. Dessa maneira, as diferentes interpretações das “vozes” que compõem o discurso – mesmo aquelas não manifestas e não ouvidas – compõem o processo de assimilação das políticas públicas por parte dos professores e outros profissionais que atuam no contexto da prática.

Ancorada em Ball (1998), entendo que durante esse processo de adaptação da política à realidade da escola, esta política sofre a influência de vários agentes e de interesses diversos, nasce uma política de caráter híbrido. Estes importantes conceitos utilizados por Ball e comentados por Lopes (2005) – hibridismo ou hibridização – correspondem a processos por meio dos quais os diferentes textos que circulam pelo meio educacional são produzidos e disseminados. Na recontextualização, um mesmo texto sofre diferentes interpretações de acordo com as orientações de cada contexto. Lopes (2005, p.53) apresenta exemplos:

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. (LOPES, 2005, p. 53).

Na recontextualização das formações essas propostas são apresentadas aos sujeitos que definem como essas políticas são aplicadas na prática, no dia-a-dia da escola, “[...] cabe entender como esses processos se desenvolvem, valendo-se da hibridização de tendências

¹¹³ A expressão “top down” é definida pela expressão “de cima para baixo” e refere-se à forma como as políticas podem ser implementadas ou analisadas. (BALL, 2011).

teóricas distintas, no âmbito dos três contextos investigados por Ball (1994) ”.

Sobre o caráter híbrido que estas políticas adquirem ao serem trabalhadas nas escolas, pontuo a observação de Lopes (2005, p.56):

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball (1992, 1994, 1998, 2001) a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre passíveis de recontextualização.

Quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca investigar as nuances locais das políticas educacionais. De acordo com Lopes (2015), “[...] é a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura” (LOPES, 2005, p. 56).

Nesse sentido, as orientações das formações também podem ser recontextualizadas na perspectiva dos elaboradores e daqueles que colocam em prática as políticas públicas educacionais, ou seja, as demandas e necessidades, aquilo que os gestores e professores enfrentam no seu dia a dia.

Essa recontextualização não acontece apenas como um processo de adaptação de forma direta, e conforme as necessidades da escola e de seu grupo pedagógico. É mais que isso, é o discurso e a ação do professor e dos demais atores da escola – diretores, coordenadores escolares e funcionários – o que corresponde a um híbrido derivado de vários processos de recontextualização. Nesse sentido, faço aporte nos estudos pós-críticos sobre políticas públicas, os quais entendem a política sujeita a processos de recontextualização, onde professores e profissionais da educação atuam diretamente na construção de discursos sobre a política (MIRANDA, *et al* 2018), bem como na constituição de mecanismos e artefatos que adequam e produzem a política na prática (BALL, 2014).

6 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa destacou o método Circuito de Gestão do Instituto Unibanco nos processos formativos dos gestores das escolas públicas estaduais de ensino médio do Estado do Ceará, com recorte na CREDE 10, Russas, no período de 2016 a 2018 e propôs análise das recontextualizações das formações pelo Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores (Ball *et al.*, 1992), por Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2007), como elemento de análise teórica para interpretar a recontextualização política do método pela atuação dos gestores, com foco no contexto da prática.

Ao longo desta pesquisa, busquei responder ao problema descrito na problematização central que foi “Como o método de formação Circuito de Gestão vem sendo recontextualizado pelos gestores escolares que atuam no Ensino Médio Regular, a partir de um recorte na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 10, com a sua sede localizada na cidade de Russas/CE”?

Na tentativa de responder a essa pergunta, busquei compreender pela perspectiva do Ciclo de Políticas o que ocorre quando o texto da política se desloca do contexto da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para a Regional de Educação, CREDE 10, até o contexto das escolas, local em que a política é posta em prática pelos diversos atores escolares.

Através dos objetivos específicos, busquei investigar a existência do que se denomina “convergência de políticas” como uma das características de um novo paradigma na gestão educacional do Estado do Ceará e a abordagem do Ciclo de Políticas como possibilidade de problematização e compreensão do método de formação Circuito de Gestão do Instituto Unibanco pelos gestores escolares.

As leituras dos referenciais destacados buscaram romper com as propostas de análises lineares das políticas, no sentido de responder as questões aqui apontadas. De acordo com estas leituras, a pesquisa enfatizou a circularidade das políticas, contradizendo a noção de contexto da prática como o território onde as políticas são mecanicamente implementadas, ou seja, as leituras descentradas apontaram a existência de uma interação entre o global e o local. Nesse sentido, a migração ou “convergência de políticas” não resulta de uma mera transposição ou transferência, mas de um processo de recontextualização em seus contextos nacionais específicos. Desse modo, esse estudo valoriza o papel dos sujeitos que atuam no contexto da prática, sem desconsiderar os outros contextos das políticas, centrando as análises nas interpretações e vozes daqueles que vivenciam os processos, contemplando as especificidades dos sujeitos, suas lutas e seus interesses.

Com a adoção da gestão por resultados pela educação cearense a partir dos anos de 1990, as diretrizes da gestão gerencial chegam às escolas acompanhadas pelo discurso da qualidade sendo operadas pela ótica do mercado, podendo ser aferidas por meio de indicadores de desempenho e geridas através da cultura da performatividade e da *accountability*, como meios de controle dos sentidos que circulam em torno da “qualidade da educação”.

Nesta abordagem, as formações com base nas metas educacionais voltadas para as avaliações em larga escala, prescrevem o alinhamento de ações e discursos dos gestores para, sobretudo, viabilizar o acompanhamento e controle de resultados conduzindo-os a atuarem como gerentes educacionais.

As formações pelo método Circuito de Gestão como constituintes das políticas de gestão “implementadas” no Estado do Ceará adotam a “convergência de políticas” e o ranqueamento da educação como funcionalidades de um novo paradigma na gestão educacional. Aliadas às exigências de qualidade das políticas públicas em parceria com o setor privado, ações são efetivadas no ambiente educacional através da atuação do gestor escolar, com objetivo de atender aos sentidos de uma educação que tem como modelo de competência as orientações gerencialistas dos governos estaduais das últimas décadas.

Através das falas dos entrevistados e das análises dos documentos norteadores das políticas, foi possível perceber que esses valores estão presentes em suas atribuições, destacando-se a centralidade da ação do gestor escolar na articulação das relações internas e externas à escola e como indicadora das políticas estabelecidas no período analisado.

Por meio das entrevistas com os professores-gestores, pude perceber que as formações desses profissionais têm se constituído com foco no alcance de metas e resultados em avaliações de larga escala, como sendo a função precípua da gestão. Avaliações periódicas como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e avaliações como o Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) - o indicador cearense criado desde 2016, vinculadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acabam por direcionar as ações do contexto escolar, alterando de forma significativa algumas rotinas e projetos da escola que “precisa” se adaptar a proposta da rede, mudando o foco de suas ações em função do alcance de metas para a avaliação do desempenho.

Sob o peso destas considerações, pude constatar uma tendência de rápido crescimento da vinculação do resultado do desempenho dos alunos à premiação e remuneração das escolas e de seus profissionais, e ainda que esses usos se deem de maneira diversificada nesse contexto, configura-se como elemento fundamental num Estado Avaliador que coloca as avaliações de

larga escala em posição de centralidade, vindo, portanto, a definir as políticas públicas para a educação.

Apesar da existência de alguns processos isolados de resistência a essas iniciativas, observa-se a adesão, com certa facilidade, da maioria dos gestores que parecem estar convencidos das “vantagens” das políticas orientadas sob ótica do setor privado, que vincula de forma mais direta a qualidade escolar ao desempenho dos alunos a testes de proficiência e, paralelamente, responsabiliza as escolas e seus profissionais por esses resultados, desconsiderando ou minimizando outros fatores que deveriam compor uma educação de qualidade. Essas condições fortalecem o direcionamento das práticas escolares para uma mudança na cultura educacional existente para a uma cultura performática e de *accountability*.

O modelo de gestão baseado na performatividade e orientado para o foco nos resultados de aprendizagem se caracteriza pela regulação e prestação de contas em torno das avaliações e dos índices educacionais, centralizado nos modelos de desempenho do setor mercantil. Esse modelo procura justificar a lógica de centralidade na gestão das escolas e segue na busca pela otimização dos resultados educacionais, prevalecendo a máxima de “fazer mais com menos”, estimulando a competição entre as escolas e associando a responsabilização dos agentes educacionais e a instituição de bonificações com o objetivo de mobilizar toda a rede através dos gestores escolares.

Nessa lógica, as bonificações são concedidas somente para aqueles que “colaboraram” para a melhoria dos resultados educacionais, oportuniza a competição entre gestores, professores, escolas e regionais de educação.

Um outro ponto a considerar é que, quando o governo utiliza a bonificação como estratégia de incentivo ao cumprimento das metas das avaliações, cria a possibilidade de incentivar uma série de comportamentos questionáveis que, com certeza, não contribuirão para a melhoria da qualidade da educação, possibilitando maquiagem os reais resultados das escolas, e “[...] gerando consequências que prejudicam a prática dos objetivos propostos” (ARAÚJO, 2014, p. 104), dentre eles: a seleção e exclusão de alunos, “[...] a fraude para a obtenção de incentivos” (ARAÚJO, 2014, p. 104), a concentração dos melhores professores em algumas escolas, a redução do currículo ao que é cobrado nas provas, a promoção ou a rotulação de escolas e gestores, dentre outros.

Baseada na fala das gestoras Marta e Maria, entrevistadas em abril de 2019, que afirmaram com veemência “não acreditar em recompensa, mas em reconhecimento”, pois segundo as gestoras, “o reconhecimento e a valorização das ações funcionam como grande motivador para melhorar ainda mais o desempenho”, acredito que a busca constante pela

qualidade da educação deve ser missão de todos os profissionais envolvidos direta e indiretamente no processo, assim como da sociedade de maneira geral.

As novas formas de gestão escolar organizadas dentro da lógica de controle do setor privado ocorrem, entre outras formas, por meio de mecanismos de acompanhamento e controle de resultados obtidos pelas escolas e que são permeadas pela performatividade dos gestores, referindo-se à utilização calculada de novas técnicas e artefatos de organização das relações sociais, baseados na competição, na eficiência, na produtividade e no cumprimento de metas. A performatividade envolve o gestor nesse processo competitivo e, sem que este perceba, acaba por conduzir suas ações no sentido de “vestir a camisa” pela causa da educação, que “deve” ser abraçada por todos (grifos próprios).

Uma outra questão importante é a autonomia dos gestores escolares para o planejamento da escola. Há uma aparente distribuição das responsabilidades e dos poderes reguladores do Estado para os níveis hierárquicos menores, como é o caso das escolas e de seus gestores ou para as instâncias intermediárias do sistema (regionais). Porém, na prática o que se observa é que as metas e diretrizes mais gerais são estabelecidas somente pelo poder executivo de onde emanam as orientações através de seus agentes e documentos oficiais que as instâncias menores têm, na realidade, pouco poder decisório.

Compreendo, portanto, como de maior relevância iniciativas de investimentos de forma permanente nos salários dos profissionais da educação, melhorias nas condições físicas das escolas, melhoria nas condições de trabalho e formação dos professores como ações potentes para superar as condições de precariedade apontadas na educação pública, como também formas de alavancar a qualidade tão desejada pelos órgãos centrais.

Ao analisar as implicações da relação público-privada para a gestão, considero que estas parcerias servem, principalmente, aos interesses do setor privado, os quais atuam dentro do espaço público regulamentando as iniciativas de autonomia e priorizando os interesses do mercado num processo de mercantilização da educação pública.

As reformas educacionais que vêm sendo apresentados ao setor público têm base no privado mercantil, portanto, num setor reacionário, cujo objetivo é dar direção à educação visando às demandas do mercado. Trata-se, portanto, de projetos em disputa, pela representação dos sentidos de qualidade da educação cearense.

Isso posto, acho válido pontuar que o atual estado de privatização da educação pública, seja através da venda de tecnologias e serviços para as redes de ensino, ou através das formações e consultorias para as políticas educacionais, é uma forma de invasão dos princípios do privado no setor público. Essas iniciativas “não estatais” promovem ações e posicionamentos que não

correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática, que, a priori, deveria orientar a escola pública.

Portanto, a consolidação das parcerias e o seu fortalecimento como condutora das políticas educacionais pode representar um risco aos preceitos constitucionais da gestão democrática, pois, passados mais de trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, a consolidação desses mecanismos ainda não é uma realidade, em virtude, em parte, do avanço das políticas neoliberais.

É preciso destacar, portanto, que a disseminação desses mecanismos gerenciais no modelo da administração pública num campo que deveria ser de atuação exclusiva do Estado, ocasiona um distanciamento das aspirações democráticas e põe em risco uma série das lutas históricas de gerações de educadores brasileiros.

A estratégia do setor privado no sentido de depreciar a atuação do setor público, se colocando como “solução mágica” para as mazelas da educação, desmerecendo-a e sugerindo que esta possui vários problemas de gestão, de ensino e aprendizagem, fortalece a ideia de que por meio de sua atuação, os processos educacionais serão gerenciados com maior eficiência e eficácia.

Também é válido salientar que uma das justificativas que sustenta o “sucesso” das parcerias público-privadas dos governos gerencialistas cearenses, é o aparente “consenso” construído em torno da ideia da reformulação e da qualidade do ensino público, com a retórica de modernização do sistema educativo. A construção desse “consenso” silencia as diversas “vozes” que poderiam contribuir com outras formas de organização da educação pública, como é o caso das associações de professores, sindicatos e outros setores da vanguarda educacional.

Portanto, acredito que a organização do atual paradigma educacional coloca em risco uma das mais importantes características da gestão democrática, que é a autonomia. A autonomia que deveria fazer parte do processo da gestão democrática da educação passa a ser operada de forma tutelada, a partir da influência de políticas excludentes do setor privado, nas quais o conceito de autonomia passa a ser entendido como a sociedade civil responsabilizar-se pela educação pública, função que seria exclusividade do Estado. Conseqüentemente, com o aprofundamento desse modelo, os serviços educacionais passam a ser um bem negociável a nível de mercado, e a educação uma mercadoria valiosa.

Nessa lógica, a redução das despesas públicas e ao mesmo tempo a exigência por qualidade nos serviços passa a ser função da gestão educacional, que nessa nova cultura empresarial e performática passa a fazer parte de mecanismos de controle e responsabilização social dos seus agentes (gestores).

Com a naturalização da inserção do privado no público, a democratização da educação e a autonomia da escola retrocedem, há um esvaziamento da participação popular nos sistemas e as políticas de educação são seriamente comprometidas, pois, de certo modo, as parcerias entre educação pública e setor privado interferem no processo de consolidação de gestão democrática da escola, comprometendo o processo iniciado com o marco legal da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96, trazendo consequências irreversíveis para a educação pública brasileira, correndo o risco de, além de terceirizar os serviços, terceirizar a autonomia da escola.

Analisando as intencionalidades e os conteúdos das formações dos gestores escolares cearenses, considero que seus conteúdos atendem as exigências das reformas gerencialistas de que este estado é signatário, encaminhando os gestores a uma conduta de reduzida autonomia, mas que contém em si o perfil desejável para a consolidação e elevação dos índices da gestão por resultados.

A investigação dessa temática pode trazer várias contribuições para o estudo das políticas públicas, uma vez que processos formativos podem ser entendidos como multifacetados, representando um campo de disputas em que os sujeitos recriam/reinventam sentidos para as formações educacionais a partir de sua realidade e de seus interesses políticos e pedagógicos. Acredito que não há respostas definitivas para algumas questões levantadas, visto que as mesmas são precárias, contingentes. O que há de novo é a ampliação de possibilidades que considero potentes na luta pela qualidade da educação, desde que estas lutas sejam reivindicações nascidas das demandas da sociedade e que, ao serem reclamadas, passam a ser causas legítimas capazes de trazer em si uma significação de/para a melhoria educacional.

Por fim, considero como alcance da pesquisa a possibilidade de identificar, a partir das falas dos gestores que eles atribuem a si mesmos importante papel na busca pela qualidade da educação, recontextualizando as formações recebidas, realizando um trabalho que adquire na maioria das vezes, características híbridas, pois, ao mesmo tempo em que buscam desenvolver uma prática com características próprias da cultura escolar no sentido de atender às demandas da escola, buscam, também, atender às demandas do órgão central com exigências de uma educação de qualidade que tem como modelo de competência a cultura da gestão por resultados.

REFERÊNCIAS

<https://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2017/miss%C3%A3o.html>

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>. Acesso em: 05 de set. 2019.

ABREU, Isla Márcia Vidal de Assis. **O programa de formação de gestores escolares do Ceará: A proposta do curso de especialização e as práticas de gestão**. Dissertação (mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 97. 2012.

ABREU, Cláudio Renato Souza. **A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola: o caso da superintendência regional de ensino de Sete Lagoas/MG**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2014/11/CL%C3%81UDIO-RENATO-SOUZA-ABREU.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A Coordenação Federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba , n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**; n. 10. Brasília: Enap, 1997

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Adm. Pública** [online], v. 41, p. 67-86, 2007. ISSN 0034-7612. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122007000700005>. Acesso em: 5 ago. 2018.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-490, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, n. 9, p. 36-44, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460/1852>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ALMEIDA, Maria das Graças Nóbrega de; STELZENBERGER, Liliane; GONÇALVES, Margarida Maria Dias Monteiro. O Modelo Gerencialista e a Prática Docente. **Faculdades Cearenses**, Fortaleza, v. 6, p.1-13, fev. 2012. Disponível em: <http://ww2.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol6-2-2012/art4-vol6-2-2012.pdf>. Acesso em: 1 maio 2018.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ANDRADE, Edvania Morais. **A Formação Continuada dos Diretores Escolares no Contexto da Política Pública das Avaliações Externas**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/08/EDVANIA-DE-LANA-MORAIS-ANDRADE.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45): p. 66-71. 1983.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Sp, n. 02,1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ARAÚJO, Caroline Silva. **DESEMPENHO E RECOMPENSA: As políticas das secretarias estaduais de educação**. 2014. 125 f. **Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás** Faculdade de Educação, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4013/2/Dissertacao%20-%20Caroline%20Silva%20Araujo%20-%202014.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Londres, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. ISSN 1068-2341. Disponível em: https://www.academia.edu/22792329/Entrevista_com_Stephen_J._Ball_Uma_An%C3%A1lise_e_de_sua_Contribui%C3%A7%C3%A3o_para_a_Pesquisa_em_Pol%C3%ADtica_Educacio_nal. Acesso em: 22 fev. 2019.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, p. 438-442, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283552825_The_focal_group_as_a_technique_for_data_collection_and_analysis_in_qualitative_research. Acesso em: 20 mar. 2019.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, 1992.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisas**, v. 35,

p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

BALL, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative education**, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 32, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227077004> ISSN 0100-3143>. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

BALL, S. J. **Educação global**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, Stephen. Palestra: 'The Policy Cycle/policy analysis'. In: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PROPED), 9 nov. 2009. **Anais [...]**. Disponível em: [http://kaxinawa.wordpress.Com/palestras/Stephen Ball/](http://kaxinawa.wordpress.Com/palestras/Stephen%20Ball/). Acesso em: 15 de ago. 2018.

BALL, S. J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994b.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, S. J. Urban Choice and Urban Fears: The politics of parental choice. In: URBAN EDUCATION CONFERENCE, 2000, Vienna. **Proceedings [...]**. Vienna: Pädagogisches Institut der Stadt Wien, 2000.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: [file:///D:/11032%20\(2\).pdf](file:///D:/11032%20(2).pdf). Acesso em: 20 nov. 2017.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **SciELO**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/>

/es/v25n89/22613.pdf. Acesso em: 7 jun. 2018.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Tradução de Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000218&pid=S1517-9702200600010000200140&lng=en Acesso em: 15 ago. 2018.

BERNSTEIN, B. Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. In: BALL, S. J. (ed.). **The Sociology of education: major themes**. London: Routledge Falmer, 2000. Disponível em <http://docplayer.com.br/11032-Revista-portuguesa-de-educacao-universidade-do-minho-rpe-iep-uminho-pt-issn-version-impresa-0871-9187-portugal.html> Acesso em: 14 mar. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. **Nota Técnica 03/2013 – Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar – Censo da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_taxas_rendimento_escolar.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. O Brasil e a OCDE. **Brasil**. Ministério das Relações Exteriores, 2017. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado, 1995. Disponível em <http://www.prodepa.psi.br/sqp/pdf/pdre/pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Programa de Modernização do Poder Executivo Federal: Termo de Referência do Convênio de Cooperação Técnica com o BID. **Cadernos Mare da Reforma do Estado**, Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, v. 16, p. 1-72, 1998. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno16.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Todos pela Educação**. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em: 21 de julho 2018.

BRAUN, Annete; MAGUIRE, Meg; BALL; Stephen J. **Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido**: examinando política, prática e posicionamento escolar. London: Institute of Education, University of London; Department of Education and Professional. 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Gestão do sector público: Estratégia e estrutura para um novo estado *In*: BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos; PETER, S. (ed.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 21-38

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *In*: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Org.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1999a.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Brasília, 1999b.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, 1997.

BRESSER-PEREIRA. L. C. A reforma do Estado brasileiro e o desenvolvimento. **Revista eletrônica sobre Reforma do Estado**, Salvador, n. 3 set./nov. 2005. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com/revista/RERE-3-SETEMBRO-2005->. Acesso em: 22 nov. 2017.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06>. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRUNELLI, MARIA DA GRAÇA M. Motivação no serviço público. Porto Alegre: Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Pós-Graduação em MBA EM GESTÃO PÚBLICA da Faculdade IBGEN, junho de 2008. Disponível

em: http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sma/usu_doc/maria_da_graca_mello_brunelli_tcc.pdf; 02.03.2011>. Acesso em: 14 de mar. 2018.

CAIXÊTA, Silvana Maria. **A formação de gestores de escola e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica**: o caso da superintendência regional de ensino de Unai/MG. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SILVANA-MARIA-CAIX%C3%8ATA.pdf> Acesso em: 14 mar. 2018.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S. C dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação I. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CAMARA DA REFORMA DO ESTADO. **Plano diretor da reforma da reforma do aparelho do Estado**: Presidência da República. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, v. 1, n. 1, nov. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CAMAROTA, Daniele Teodoro Santos. **Atribuições do Diretor de Escola Pública**: Desafios para a Formação. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/16252397-Atribuicoes-de-diretor-de-escola-publica.html> Acesso em: 14 mar. 2018.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando poderemos traduzi-lo para o português. **Revista de Administracao Publica**, v. 24, n. 2, p. 32–50, 1990. Disponível em: <https://accountabilityadmpublica.wikispaces.com/file/view/Accountability+Quando+poderemos+traduzi-la+par+o+portugu%C3%AAs+-+Anna+Maria+Campos.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CAPES. Portal Periódico CAPES. **Capés**. s/d. Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_plogin&ym=3&pds_handle&calling_system=primo&institute=CAPES&targetUrl=http://www-periodicos-capes-gov-br.ez106.periodicos.capes.gov.br&Itemid=155&pagina=CAFe. Acesso em: 22 de ago. 2018.

CAPES. Portal Periódico. Catálogo de Teses e Dissertações. **Capés**. 2016. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 25 de set. 2017.

CARMO, A. L. L. Gestão Pública por Resultados na Educação. **InfoEscola**. 2016-2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/gestao-publica-por-resultados-na-educacao/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CARNEIRO, Ricardo; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes. Textos para Discussão, **IPEA**, Brasília, n. 1686, p. 1-76, dez. 2011.

CARNOY, M. **Globalization and educational reform**: What planners need to know. Paris:

UNESCO. 1999. Disponível em: [http://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjet55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=591633](http://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjet55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=591633) Acesso em: 14 de ago.2018.vieira

CARVALHO, E. J. G. Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil. Maringá: Eduem, 2012. **Periódicos UEM**. V. 13, n. 44, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/20862>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação Produtiva, Reforma administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Edu. Soc., Campinas**, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CASTRO, A. M. D. A. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação de Gestores Escolares. 2012. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE - POLÍTICAS, PRÁTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 7. **Anais [...]**. Recife, 2012.

CASTRO, A. M. D. A. Reforma Educacional e Formação de Gestores Escolares. **Revista Interface**, Natal/RN, v.1, nº1, p. 39-53, jan./jun. 2004.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará-Banco eletrônico de Leis Temáticas. **Lei n.º 12.442, de 8 de maio de 1995**. Dispõe sobre o Processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do Artigo 215 e no Artigo 220 da Constituição Estadual e dá outras providências. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/2282-lei-n-12-442-de-18-05-95-d-o-de-19-05-95>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CEARÁ. **Lei n.º 13.513, de 19 de julho de 2004**. Dispõe sobre o Processo de Escolha e Indicação Para O Cargo de Provimento em Comissão, de Diretor Junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e Dá Outras Providências. 1. ed. Palácio Iracema - Fortaleza, CEARÁ: Diário Oficial do Estado do Ceará, 27 jul. 2004. v. 01, p. 01-01. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13513.htm>. Acesso em: 30 dez. 2017.

CEARÁ. Pesquisa Seduc e Uncme. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Base do Plano Estadual de Educação do Ceará: Eixo Temático – Gestão Democrática**. 2015. Disponível em: <http://aprece.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Base-PEE-Gestao-Democratica.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC. Organograma. Conforme dispõe a Lei n° 13.875, de 07 de fevereiro de 2007 e alterações posteriores. **Governo do Estado do Ceará**, 2007. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/organograma/secretaria-da-educacao/>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará-Banco eletrônico de Leis Temáticas. **Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009**. Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências. Palácio Iracema, do Governo do estado do Ceará, em Fortaleza, 8 de outubro de 2009a. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizaotematica/educacao/item/4994-13.-n-14-483-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará-Banco eletrônico de Leis Temáticas. **Lei n.º 14.484, de 8 de outubro de 2009**. Institui o prêmio aprender pra valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. Palácio Iracema, do Governo do estado do Ceará, em Fortaleza, 8 de outubro de 2009b. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizaotematica/educacao/item/4993-lei-14-484-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC (ed.). **Composição de banco de gestores para a rede pública estadual**: Seleção de Gestores. 2017a. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/186-projetos-e-programas/destaques/12754-seduc-divulga-orientacoes-para-composicao-do-banco-de-gestores-escolares>. Acesso em: 30 dez. 2017.

CEARÁ-Assembleia Legislativa. **Lei n.º 16.448, de 12 de dezembro de 2017**. Institui o prêmio foco na aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. Palácio Iracema, do Governo do estado do Ceará, em Fortaleza, 12 de dezembro de 2017b. Disponível: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/6057-lei-n-16-448-de-12-12-17-d-o-12-12-17>. Acesso em: 8 abr. 2019.

CEARÁ, APEOC. Sindicato de Lutas e Conquistas. Edital Eleição de Diretores. **Apeoc**, 2018. Disponível em: <https://apeoc.org.br/eleicao-de-diretores-seduc-lanca-edital-com-regulamento/>. Acesso em: 15 abr. de 2018.

CEARÁ. Portal do Governo Ceará do Conhecimento. **Governo do Estado do Ceará**, 2019a. Disponível em: <https://ww4.ceara.gov.br/projeto/educacao-cultura-ceara-do-conhecimento/>. Acesso em: 20 de abril 2019.

CEARÁ. Portal do Governo. Governador Camilo Santana. **Governo do Estado do Ceará**, 2019b. Disponível em: <https://ww4.ceara.gov.br/governo/governador/>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

CEARÁ. Seduc. Avaliação Educacional. Projeto Jovem. **Seduc**, 2017 – 2019. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Lattes. Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8158519929569113>>. Acesso em: 25 de set. 2018.

COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL - RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES Jocimari Tres Schroeder – Ivanir Schroeder ©RAE- eletrônica, v. 3, n. 1, Art. 1, jan. /jun. 2004. Disponível em: https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-56482004000100002.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. Disponível em: file:///C:/Users/erida/Desktop/pesquisa-

socialMinayo%202002.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. v. 7. São Paulo: abril Cultural: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

CHESNAIS, FRANÇOIS. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CLARKE, J.; COCHRANE, A.; MCLAUGHLIN, E. **Managing social policy**. London: Sage, 1994.

CREDE 10. Crede 10 – Russas. Secretaria da Educação. 2008. Disponível em: <http://www.crede10.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. **Política Curricular de Ciclos como o Nome da Democracia: o caso de Rondonópolis (MT)**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7998. Acesso em: 13 dez. 2018.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80. Campinas, CEDES, 2002. p. 169-201.

DALVA, Gercina. **A política de formação de professores a distância: Avaliando o curso lato sensu para gestores escolares (2010-2012)**. 2015. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23762/1/GercinaDalva_TESE.pdf. Acesso em: 15 dez. 2017.

DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonne. **The SAGE handbook of qualitative research**. London: Sage, 2011.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp087634.pdf> Acesso em: 25 set. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação na educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOE de 13 de março de 2017. Resolução CEE Nº 460 DE 25/01/2017. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=340082>>. Acesso em 15 de ago. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da**

educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In:* FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

DOURADO, L. F.; PARO, V.H. **Políticas educacionais e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC Ministério da Educação e do Desporto. v. 1, n. 1. São Paulo. Brasília DF: Cortez Editora, jan/1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia. A Precarização do Trabalho no Brasil : um Estudo da Evolução da Terceirização no Brasil e na Indústria da Bahia na Última Década, Revista Latinoamericana de Estudos Del Trabajo, volume 13, páginas 97-120, 2008.

EVANGELISTA, Karla Karine Nascimento Fahel. **Formação de Gestores Escolares: Estudo em Escolas de Redes Municipais e Estaduais do Ceará.** 2016. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_%20KARLA%20KARINE%20NASCIMENTO%20FAHEL%20EVANGELISTA.pdf Acesso em: 13 de fev. de 2018.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB):** Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. MEC;INEP, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/_que_sao_as metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

FERREIRA, Raimundo Nonato. **Políticas de formação continuada de gestores escolares: um estudo do Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco (PROGEPE).** 2016. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

FIGUEIREDO, Trícia de Sousa Lima. **A Implementação da Política de Formação e Desenvolvimento de Gestores Escolares do Estado do Rio de Janeiro:** Uma Análise a partir da Regional Metropolitana II. 2015, Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/TRÍCIA-DE-SOUSA-LIMA-FIGUEIREDO.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

FLICK, Uwe. Mapping the field. *In:* FLICK, Uwe. **The SAGE handbook of qualitative data analysis.** London: Sage, 2014. p. 3-18.

FONSECA, Emanuelle Oliveira da. **Os percursos Formativos dos Docentes que atuam na Gestão Escolar.** 2013. (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/erida/Downloads/Dissertação%20-%20Emanuelle%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/erida/Downloads/Dissertação%20-%20Emanuelle%20(4).pdf) Acesso em: 23

de novembro de 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano editora, 2003.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 119, p. 379-404. abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 ago. 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Políticas educacionais contemporâneas**: tecnologias, imaginários e regimes éticos. Revista Brasileira de Educação. v. 15. n. 45. set./dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2018.

GOMES, A.; SANTOS, A. L. F. dos; MELO, D. B. L. de. Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia/GO, v.25, n.2, mai. /ago. p. 263-281, 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpaef/article/download/19496/11321. ISSN 1678-166X. Acesso em: 9 set. 2017.

GOMES, Antônia Edna Belém. **O Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública**: um estudo sobre os processos de planejamento, implementação e avaliação da formação junto aos gestores de escolas estaduais da CREDE 19 no Ceará. 2013. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-antonia-edna-belem-gomes.pdf> Acesso em: 26 de novembro de 2017.

GOMES, Patrícia Alessandra Leal. **Política de formação continuada dos gestores escolares: implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís – MA**. 2015. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/erida/Downloads/PATRÍCIA%20ALESSANDRA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/erida/Downloads/PATR%C3%89CIA%20ALESSANDRA%20(2).pdf) Acesso em: 3 de dezembro de 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ: Educação Cultura, Ceará do conhecimento. **Governo do Estado do Ceará**. 2017 - 2019. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/projeto/educacao-cultura-ceara-do-conhecimento/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, 2016. p.1 – 5. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 5 abr. 2019.

GRIZENDE, Eliane de Paula. Política de formação de gestores da secretaria de educação de Juiz de Fora em 2011. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/08/ELIANE-GRIZENDE.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/664>. Acesso em: 28 out. 2018.

HALL, S. **Cultural Studies: two paradigms**. Media, Culture and Society. v 2. Londres: Sage, 1980. p. 5772.

IBGE. **Perfil dos municípios brasileiros 2017**. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/perfil-dos-municipios-brasileiros-2017.html>. Acesso em: 25 de ago. 2018.

IDEB CONCEPÇÃO. NOTA TÉCNICA N° 01. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 05 de junho 2018.

IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Série Documental – Texto para Discussão nº 26. Brasília-DF. 2007. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+\(Ideb\)/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+(Ideb)/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4). Acesso em: 07 de ago. 2018.

INSTITUTO ALIANÇA. **Relatório 2016**. Instituto Aliança 2016. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2016.pdf Acesso em: 20 set. 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **Boletim Aprendizagem em Foco**. Página de Apresentação. [s/d]. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagememfoco/>. Acesso em: 02 de abril de 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. As lições dos quatro estados líderes do IDEB. **Boletim Aprendizagem em Foco**, n. 49. Especial IDEB, mar/2019. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Aprendizagem_em_foco-n.49-1.pdf. Acesso em: 28 de mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Especial IDEB. Modelo no fundamental, Ceará avança também no Ensino Médio. **Boletim Aprendizagem em Foco**, n. 48, mar/2019. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Aprendizagem_em_foco-n.48-1.pdf. Acesso em: 28 de mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. RELATÓRIO DE ATIVIDADES. 2017. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/07/ra-iu-2017-web_31072018.pdf. 28 de mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. MODELO E MÉTODO. Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/modelo/> >. 28 de mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. MODELO E MÉTODO. Circuito de Gestão. 2019. Disponível em: < <https://www.institutounibanco.org.br/metodo/>>. 28 de mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovem de Futuro. **Instituto Unibanco**. 2007a. Disponível em: <http://jovemdefuturo.org.br/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. Página Inicial. **Instituto Unibanco**. 2007b. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/modelo/>. Acesso em: 12 ago. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Projeto Jovem de Futuro. **Instituto Unibanco**. 2015. Disponível em www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro. Acesso em: 15 jul. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Projeto Jovem de Futuro. Método. **Instituto Unibanco**. São Paulo, 2019. Disponível em: < <https://www.institutounibanco.org.br/metodo/>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2009. **Instituto Unibanco**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2010. **Instituto Unibanco**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 19 ago. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2011. **Instituto Unibanco**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 7 jul. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2012. **Instituto Unibanco**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 14 jun. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2017. **Instituto Unibanco**. São Paulo, 2017 Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/07/ra-iu-2017-web_31072018.pdf Acesso em: 20 set. 2018.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. *In*: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. London: BMJ Books, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000124&pid=S0103-7331200900030001300015&lng=en Acesso em: 15 ago.2018.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-74.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITÃO, Elione Maria Diógenes. **Política Educacional do Ceará em Questão**: Avaliação das formas discursivas. Campinas, SP: Arte Escrita, 2010.

LERCHE, Sofia. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 7 – 20.

LIMA, L. O paradigama da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. *In*: LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo (ed.). **Reformas da educação pública**. Democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamento. 2002. p. 91-109.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Universidad de San Andrés y Arizona State University, v. 24, n. 25, p.01-19, 26 fev. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teoria_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra. Acesso em: 19 mar. 2019.

LOPES, Alice. Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [Pelotas], v. 6, n. 2, p. 33-52, jul. /dez.2006.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/ 2002a, p.386-400. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/textos_links/alice_lopes.pdf. Acesso em: 11 de dez. 2017.

LOPES, Alice. Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de educação**, v.11, n.32, pp.285-296, 2004a. p. 285-296.

LOPES, Alice R. Casimiro. Políticas de Currículo: Mediação por Grupos Disciplinares de Ensino de Ciências e Matemática. *In*: LOPES Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004b. p. 45-75.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. *In*: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 39, p. 7-23, 2013, (p. 7-23). Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 13, p.392-410, dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: O caso do ENEM. **SciELO: Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 26, p.89-110, abr./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Resenha do livro Disciplinas e integração curricular**: história e políticas, organizado por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100015 Acesso em: 20 de jun. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*. BALL. Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre Recontextualização e hibridismo nas políticas d e currículo**. UERJ / UFRJ. GT: Currículo / n. 12. 2005b. Agência Financiadora: CNPq.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.700-715, set./dez.2012.

LUCK, Heloisa. Liderança em gestão escolar. **Cadernos de Gestão Escolar**. 2.ed. Petrópolis: Vozes 2010.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações Quanto à Formação de Seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília/DF, v. 17, n. 72, fev./jun., p. 11-33, 2000. Disponível em: http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf. ISSN: 2176-6673. Acesso em: 2 dez. 2017.

LUCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LUCK, Heloisa. **A Escola Participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5, ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-27. Disponível em <https://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9722/6417> Acesso em: 1 dez. 2017.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 25. Disponível em: <https://www.slideshare.net/SilvanaVerciano1/dimensoes-da-gesto-escolar-e-suas-competncias-heloisa-luck> Acesso em: 1 dez. 2017.

LUCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr./jun. 2011.

LYOTARD, J.F. **The Postmodern condition: a report on knowledge**, 10. Manchester: Manchester University Press, 1984. Disponível em: <https://www.amazon.com/Postmodern-Condition-Knowledge-History-Literature/dp/0816611734> Acesso em: 15 de ago. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco**, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1- 2, p. 13-30, 2003.

MACHADO, B. F. V. Saussure, o discurso e o real da língua: entre linguística e psicanálise. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 55, n. 1, p. 271-286, 2011.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **PROGESTÃO: Guia didático**. Brasília: Consed, 2001, p. 47. Reimpressão 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. DOI: 10.1590/s0101-73302006000100003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 25 out. 2017.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês (org.). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em: 10 dez. 2017.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, A.M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade. Revista da Ciência da Educação: CEDES**, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MAXIMIANO, A. C. A. Introdução à Administração. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MÉSZAROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, Técnica e Arte: os desafios da pesquisa social. In Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Plataforma Brasil**. Ministério da Saúde. UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Parecer Consubstanciado do CEP. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 25 maio 2018.

MILITÃO, S. C. N. Organismos Internacionais: Arautos da descentralização educativa na década de 90. **InterATIVIDADE**, v. 1, p. 1-7, 2006. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/militao-s-c-n-organismos-internacionais-araautos-da-descentralizacao-educativa-na-decada-de-90-interatividade-v-1-p-1-7-2006/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006, e. Ministério da Saúde: Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20 set. 2017.

MOINHOS, Diná Oliveira da Costa. **A representação Social de Formação Continuada para os Gestores da CDE2/SEDUC-AM e sua relação com a participação destes no PROGESTÃO**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2016. Disponível em: file:///D:/Produções%20em%2015.03.2018/Dissertações%20do%20Artigo%20de%20Márcia/MOINHOS_2016.pdf. Acesso em: 19 nov. 2017.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications. 1997.

OCDE (1995). Indicators Of Education Systems - Measuring The Quality Schools, Centre for Educational Research and Innovation. Paris.

O ESTADO. Camilo aponta metas para educação do Ceará em 2019. **O Estado**. 12 abr. 2019. Disponível em: <http://www.oestadoce.com.br/politica/camilo-aponta-metas-para-educacao-do-ceara-em-2019>. Acesso em: 12 abr. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): O que significa ser diferenciado?** 2016. (Tese de Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2016. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/fe-dinter/arquivos/3534ma%C2%A1rcia_beta%C2%A2nia_de_oliveira_ensino_medio_noturno.pdf Acesso em: 24 mar. 2018.

OLIVEIRA, Z. *et al.* Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas leis de diretrizes e bases – Leis 4.024/61 e 9.394/96. **Jornal de políticas educacionais**. n. 7, jan./jun. 2010. p. 41 – 52.

OECD. **Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries**. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1995. Disponível em: <http://www.worldcat.org/title/governance-in-transition-public-management-reforms-in-oecd-countries/oclc/33896750>. Acesso em: 7 abr. 2019.

OS 7 CEARÁS. **Propostas para o Plano de Governo**. Síntese do processo de planejamento participativo para a elaboração do plano de governo 2015-2018. Ano de 2014. P. 06. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/004512329866ed84c65aa>> Acesso em: 08 abr. 2019.

PACHECO, R. S. (Org.). **Burocracia e política no Brasil: desafios para o Estado democrático no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 27-72.

PARO, Vitor Henrique. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. 1. ed. São Paulo. Chesnais, 1996a.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição. **Revista brasileira de administração da educação**, Brasília, v. 12, n. 2, 2a. parte, p. 207-224. jul./dez. 1996b. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados> Acesso em: 20 de novembro de 2017.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, Alagoas, v.3, p.1-19, 2018. DOI: 10.5212/retepe.3009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323/209209210059>. Acesso em: 19 set. 2018.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. *In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora (Biblioteca ANPAE), 2002, p. 13 – 45.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. *In: PEREIRA, L. C. B. Spink P. (Org.) Reforma do Estado e administração pública*. Gerencial. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.

PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da autoadministração. *In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. e col. Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 77-90.

PIERANTI, Octavio Penna; RODRIGUES, Sílvia; PECCI, Alketa. Governança e New Public Management: Convergências e Contradições no Contexto Brasileiro. *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 31. 2007 **Anais [...]** p.1-16. Rio de Janeiro-RJ, 22-26 de set. 2007. Disponível em: https://docplayer.com.br/187353-Governanca-e-new-public-management-convergencias-e-contradicoes-no-contexto-brasileiro.html#show_full_text. Acesso em: 21 jan. 2019.

PINHO, José A. G.; SACRAMENTO, Ana R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n.43, v. 6, p.1343–1368, nov./dez. 2009.

PLANO DIRETOR DO APARELHO DA REFORMA DO APARELHO ESTADO (PDRAE). Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Brasília, nov. de 1995. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO 2014-2024: PNE. 01. ed. Brasília, DISTRITO FEDERAL: **Diário Oficial da União**, 19 jun. 2015. v. 1, n. 2, Seção 1, p. 43-43. Disponível em: < <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

PPGP. **Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. 2019. Juiz de Fora, s/d. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/>. Acesso em: 23 de out. 2017.

QUIRINO, Raquel; MOREIRA, Priscila. A formação de gestores escolares em uma perspectiva de gestão democrática: A experiência do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Minas Gerais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA: ESUD-2014*, 11. Florianópolis/SC, **Anais [...]** p.1510-1520, 8 ago. 2014. Anual. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128058.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

RAIMUNDO OLIVEIRA, Correa de. **Formação de Gestores na CDE7 de Manaus: Realidade, Possibilidades e limites**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2016. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/RAIMUNDO-CORREA-DE->

RAMOS, J. F. P.; LIRA, L. M.; SOARES, B. I. B. A reforma do Estado e modernização da gestão da educação básica no Ceará (1995-2006). **Holos** (natal. online), v. 2, p. 250-260, 2012.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 4, p.129-148, maio 2008.

RPGE – **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 3, p. 444-462, 2016
ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9722462>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SANTOS. B. S. d. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS. L. L. de C. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas. v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez. 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. 2ª edição. Cortez, São Paulo, 2002.

SANTOS, Ânderson Ferreira dos. **Administração Pública Brasileira: O Modelo Gerencial e as Ferramentas de Melhoria na Gestão Pública**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 04, pp. 69-85, ago. 2018. ISSN:2448-0959.

SANTOS, Maria Socorro Farias dos. **Análise das Ações de Formação Continuada para os Gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-final2.pdf> Acesso em: 10 dez. 2017.

SCOTT, Valentina de Souza Paes. **O processo de seleção e as ações de formação de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte frente aos desafios da gestão compartilhada**. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/VALENTINA-DE-SOUZA-PAES-SCOTT.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p.347-369. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000200004. Acesso em: 25 ago. 2018.

SECO, Ana Paula. Resenha do livro: SCHAFF, A. A Sociedade Informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Abojes. 4ª edição. São Paulo: Editora da UNESP: Brasiliense, 1995. **Revista Histedbr On-line**: Universidade de Campinas - UNICAMP, Campinas S/p, n. 18, p.191-196, jun.2005. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/res1_18.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

SEDUC. VIEIRA, Sofia Lerche (Coord.). **Eleições de diretores** – o que mudou na escola? Estado de avaliação de impacto. Brasília: Editora Plano, 2001.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Lista de Escolas ativas 2015**. 2017 – 2019. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/lista_escolas/escolas_ativas_2015_rede_fisica_completa.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Programas e Projetos**. Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas>. Acesso em: 29 dez. 2017.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SEDUC Dados** – Estatística da educação básica do estado do Ceará. 2018. Disponível em: <http://dados.seduc.ce.gov.br/#/>. Acesso em: 29 de fev. 2019.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, M. C. M. de. (Org.) **Illuminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: Liderazgo, gestión gremocrática y gestión participativa. *In*: FELDFEBER, M; OLIVEIRA, D. (ed.). **Políticas educativas y trabajo docente**: Nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006. p. 221-237.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, C. A. T.; REVOREDO, W. C. Economicidade da Gestão Pública Municipal: Um Estudo das Decisões do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco. *Revista Universo Contábil*, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 9-22, maio/ago. 2005.

SOARES, T. F. **A eficácia da gestão escolar no contexto do Projeto Jovem de Futuro**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação: A política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UERN, Natal-RN, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22697/1/AllanSolanoSouza_TESE.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

SOUZA, Hernita Carmem Magalhães. **Análise das Ações de Formação de Gestores Escolares no Âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza– SEFOR 01**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2016. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp->

content/uploads/2017/05/HERNITA-CARMEM-MAGALHAES-SOUSA.pdf. Acesso em: 3 dez, 2017.

SOUZA, Ana Carolina de; GOMES, Paula. **Abordagem do Ciclo de Políticas Segundo Stephen Ball**. Departamento da Educação Rj, Rio de Janeiro, p.01-07, ago. 2011. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana Carolina de Souza e Paula Gomes.pdf. Acesso em: 8 de março de 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO-SITE. Informações sobre essa importante indicador são públicas e de fácil consulta. **Todos Pela Educação**. 8 mar. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve>. Acesso em: 21 dez. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Site). Perguntas e respostas: o que é o IDEB e para que serve? Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve/>. Acesso em: 05 de junho 2018.

TORRES, Jani. **A Formação Básica do Gestor Escolar enquanto membro do Processo Seletivo Interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: O Caso da Regional Serrana II**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/JANI-TORRES.pdf> Acesso em: 3 dez. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In*: TRIVIÑOS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

UERN. **Comitê de Ética em Pesquisa**. 2016. Disponível em: <http://portal.uern.br/blog/tag/comite-de-etica-em-pesquisa>. Acesso em: 23 jun. 2018.

UNESCO, CEPAL. **Gestión de la educación en América Latina y el Caribe**. Vamos por un buen camino? Prelac: San Juan, Puerto Rico, 2004.

UNESCO. **La Gestión: en busca del sujeto**. Seminário Internacional -Santiago. Chile, 1999.

UNESCO. **A Unesco no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: Unesco, 2004.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. 2(1), 1-15. 2001.

VIEIRA, Silvana Ribeiro Dias. **As ações de formação dos gestores dos centros estaduais de educação profissional do estado do Piauí: elementos para uma política de formação**. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/SILVANA-RIBEIRO-DIAS-VIEIRA.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche *et al.* **Eleição de diretores**: o que mudou na escola? 1. ed. Brasília: Plano, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da Educação no Ceará**: Sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza/CE: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; DAVIS, C. **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: Secretaria de Educação Básica do Estado Ceará. (Org.). **Novos Paradigmas de Gestão Escolar**. v. 2. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, 2005. p. 7-26.

VIEIRA, Sofia L. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. *In*; LUCE, Maria B.; MEDEIROS, Izabel L.P. (Org.). **Gestão Escolar Democrática**. Concepções e vivências. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados** 21, Fortaleza, v. 60, n. 21, p.46-47, 12 jun. 2007. Anual. Disponível em: file:///C:/Users/erida/Desktop/Sofia Lerche Vieira gestão avaliação e gestão escolar Recortes da trajetória Cearense.pdf. Acesso em: 29 dez. 2017.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. v. 2(1), p. 1-15, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC

TÍTULO DO PROJETO; “Formação de Gestores Escolares (CREDE 10/CE): Recontextualizações do Método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro”.

MESTRANDA: ERIDAN RODRIGUES MAIA

ORIENTADORA: MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA

FICHA DO GESTOR PARTICIPANTE DA PESQUISA-CREDE 10-RUSSAS-2017

01. NOME COMPLETO:

02. CODINOME PARA A PESQUISA: _____

03. DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

04. CONTATO PESSOAL _____ CONTATO TRABALHO: _____

05. ENDEREÇO: _____

06. ESCOLA EM QUE ATUA: _____

07. CIDADE DA ESCOLA EM QUE ATUA: _____

08. TEMPO QUE ATUA NA ESCOLA ATUAL: _____

09. TEMPO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO _____

10. FORMAÇÃO INICIAL E MAIOR GRAU DE FORMAÇÃO _____

11. E-MAIL: _____

12. IDADE: _____

13. ÁREA DE FORMAÇÃO: _____

14. VOCÊ É PROFESSOR DA REDE ESTADUAL? () SIM () NÃO

EM CASO NEGATIVO, INDICAR O ÓRGÃO DE ORIGEM E DESCRIVER COMO SE DEU SEU INGRESSO/INTERESSE NA ÁREA DA GESTÃO ESCOLAR:

12. ESSA É A SUA PRIMEIRA GESTÃO:

() SIM () NÃO

EM CASO NEGATIVO INDICAR A (AS) GESTÃO (ÕES) ANTERIOR (ES), NOME DA (S) ESCOLA (S) E CIDADE (S) DE ATUAÇÃO:

13. DESEJA FAZER ALGUMA OBSERVAÇÃO IMPORTANTE? _____

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA GRUPO FOCAL REALIZADO NA CREDE 10-RUSSAS-CE-DEZ. 2017

MODERADOR (A): ERIDAN RODRIGUES MAIA

AUXILIAR: LORENA RODRIGUES MARTINS

TEMA DA PESQUISA: FORMAÇÃO DE GESTORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO REGULAR DO CEARÁ.

TÍTULO: “Formação de Gestores Escolares (CREDE 10/CE): Recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro”

PÚBLICO: GESTORES ESCOLARES (DIRETORES E COORDENADORES) DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR DO ESTADO DO CEARÁ. RECORTE: CREDE 10 – RUSSAS.

OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL:

- Identificar as principais formações ofertadas pela SEDUC aos gestores escolares no período de 2013-2017;
- Analisar a influência das formações iniciais e continuadas no desempenho da função de gestor escolar;
- Identificar as percepções e impressões dos gestores sobre os problemas envolvendo a efetividade das formações recebidas ou a falta destas;
- Analisar as perspectivas dos gestores diante das parcerias público-privadas na educação cearense;
- Analisar como os gestores recontextualizam/ressignificam as formações em sua atuação nas escolas de ensino médio regular da CREDE 10, no Estado do Ceará.

QUESTÕES DO GRUPO FOCAL

01. QUESTÃO INICIAL:

- IDENTIFICAR QUAIS FORAM E COMO SE DERAM AS CAPACITAÇÕES/FORMAÇÕES INICIAIS E CONTINUADAS OFERTADAS ÀS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR NO PERÍODO DE 2013-2017?

01. QUESTÃO DE TRANSIÇÃO:

- FALAR SOBRE A RELEVÂNCIA/PERTINÊNCIA DESSAS FORMAÇÕES PARA A PRÁTICA DO GESTOR;

03. QUESTÕES CENTRAIS

- QUAIS CONHECIMENTOS DAS FORMAÇÕES RECEBIDAS VOCÊS UTILIZAM PARA RESOLVER PROBLEMAS/DEMANDAS DA ESCOLA NO DIA A DIA? IDENTIFICAR OS CONHECIMENTOS MAIS ÚTEIS.

- COMO ESSES CONHECIMENTOS ESTÃO SENDO RESSIGNIFICADOS NO CONTEXTO DA ESCOLA (O QUE O GESTOR ACRESCENTA ÀS FORMAÇÕES NO SEU FAZER DIÁRIO)?

- FALE SOBRE SITUAÇÕES DE CONFLITOS VIVENCIADAS NESSE PROCESSO DIÁRIO QUANDO NÃO FOI POSSÍVEL DESENVOLVER AS ORIENTAÇÕES PROPOSTAS NOS PROCESSOS FORMATIVOS. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES E COMO VOCÊS AS RESOLVEM?

04. QUESTÕES FINAIS:

- COMO OS GESTORES COMPREENDEM A ENTRADA/INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO (INSTITUTO UNIBANCO/AIRTON SENA/CAED) NAS DISCUSSÕES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ?

- QUE SUGESTÕES/CONTRIBUIÇÕES VOCÊ DARIA NO SENTIDO DE MELHORAR OS PROCESSOS FORMATIVOS PARA GESTORES DAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO MÉDIO?

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Eridan Rodrigues Maia, do projeto de pesquisa intitulado “Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): Recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró – RN, 17 de agosto de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D

FICHA DO GESTOR PARTICIPANTE DA PESQUISA-CREDE 10-RUSSAS-2019

**TÍTULO DA PESQUISA: “Formação de Gestores Escolares (CREDE 10/CE):
Recontextualizações do Método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro”.**

MESTRANDA: ERIDAN RODRIGUES MAIA

ORIENTADORA: MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA

01. NOME COMPLETO:

02. CONTATO 01 _____ CONTATO 02: _____

TEMPO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO: _____

TEMPO QUE TRABALHA COM O CIRCUITO DE GESTÃO: _____

E-MAIL: _____

03. IDADE: _____

04. CIDADE DE ORIGEM: _____

05. CIDADE EM QUE TRABALHA: _____

06. ESCOLA EM QUE ATUA COMO GESTOR: _____

07. TEMPO EM QUE ATUA COMO GESTOR (A) NA ESCOLA ATUAL: _____

08. TEMPO EM QUE ATUA EM GESTÃO ESCOLAR: _____

09. FORMAÇÃO INICIAL: _____

ÁREA DE FORMAÇÃO: _____

10. MAIOR GRAU DE FORMAÇÃO: _____

12. FORMA DE ACESSO A FUNÇÃO ATUAL:

() CONCURSO () INDICAÇÃO () SELEÇÃO () OUTRA.

OBSERVAÇÕES (OPCIONAL):

13. OUTRAS ESCOLAS/ANO EM QUE ATUOU COMO GESTOR (A):

14. OUTRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

APÊNDICE E

ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES – FEVEREIRO - 2019

TÍTULO DA PESQUISA: Formação de Gestores Escolares (CREDE 10/CE):
Recontextualizações do Método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro.

TEMA: Formação de gestores escolares.

MESTRANDA: Eridan Rodrigues Maia

ORIENTADORA: Marcia Betania de Oliveira

ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES DA CREDE 10–RUSSAS

IDENTIFICAÇÃO DO GESTOR: _____

CONVITE:

Você está sendo convidado (a) a fazer parte dessa pesquisa através de entrevista semiestruturada. Sua participação é muito importante para a realização deste trabalho. Foram feitos contatos para autorização e assinatura de termo de Anuência entre a CREDE 10 e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação-FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-POSEDUC/UERN, através da Professora Doutora Marcia Betânia de Oliveira e da Mestranda Eridan Rodrigues Maia.

Seguem em anexo a ficha individual e as questões para que você possa dissertar.

Devolvê-las no e-mail: eridanrodrigues@yahoo.com.br. Obrigada!

OBS.: Seu anonimato será preservado na pesquisa de acordo com a Resolução nº 510/2016, sobre ética nas pesquisas na área das ciências humanas e sociais.

QUESTÕES

01. IDENTIFICAR QUAIS FORAM E COMO SE DERAM AS CAPACITAÇÕES/FORMAÇÕES SOBRE O MÉTODO CIRCUITO DE GESTÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO.

02. FALAR SOBRE A RELEVÂNCIA/PERTINÊNCIA DESSAS FORMAÇÕES PARA A SUA PRÁTICA DE GESTOR ESCOLAR.

03. QUAIS CONHECIMENTOS DAS FORMAÇÕES VOCÊ UTILIZA PARA RESOLVER OS PROBLEMAS/DEMANDAS DA ESCOLA NO DIA A DIA? IDENTIFICAR OS CONHECIMENTOS MAIS ÚTEIS.

04. Sobre a recontextualização:

- COMO OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS FORMAÇÕES ESTÃO SENDO RESSIGNIFICADOS NO CONTEXTO DA ESCOLA? (O QUE O GESTOR ACRESCENTA ÀS FORMAÇÕES NO SEU FAZER DIÁRIO)?

- DISCORRA SOBRE SITUAÇÕES DE CONFLITO/DIFICULDADES VIVENCIADAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO CIRCUITO DE GESTÃO.

- QUANDO NÃO É POSSÍVEL DESENVOLVER O QUE FOI PROPOSTO NAS FORMAÇÕES, COMO VOCÊ E SEU GRUPO RESOLVEM/NEGOCIAM ESSAS DIFICULDADES NA ESCOLA?

- COMO VOCÊ COMPREENDE A ENTRADA/INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO (INSTITUTO UNIBANCO) NA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA?

05. RESULTADOS ESPERADOS

- COMO O CIRCUITO DE GESTÃO (E A GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM-GEpRA) DIRECIONAM TRABALHOS E PROJETOS PARA AS AVALIAÇÕES EXTERNAS?

- COMO VOCÊ ANALISA A RELAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS DO CIRCUITO DE GESTÃO DO JOVEM DE FUTURO E OS INDICADORES DE DESEMPENHO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA (IDEB, SPAECE, IDE-MÉDIO, ENEM) DAS ESCOLAS DA CREDE 10?

- EXISTE ALGUMA FORMA DE RECOMPENSA (FINANCEIRA OU PROFISSIONAL) PARA AS ESCOLAS E OS GESTORES/PROFESSORES DESSAS ESCOLAS QUE SE CLASSIFICAM COMO MELHORES NO RANKING DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA A NÍVEL DE ESTADO E DE CREDE? SE EXISTE, QUAL?

- COMO OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA SÃO RECEBIDOS PELOS QUE TRABALHAM NA ESCOLA? (QUANDO SÃO ACIMA OU ABAIXO DA META PREVISTA PARA A ESCOLA (NO CASO, QUANDO SÃO POSITIVOS OU NEGATIVOS).

- DE QUE MODO ESSAS RECOMPENSAS E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS INFLUENCIAM NO PLANEJAMENTO DO TRABALHO DAS ESCOLAS E DOS GESTORES ESCOLARES?

APÊNDICE F

ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DA CREDE 10–RUSSAS

TÍTULO DA PESQUISA: Formação de Gestores Escolares (CREDE 10/CE): Recontextualizações do Método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (Período 2016-2018)

MESTRANDA: ERIDAN RODRIGUES MAIA

ORIENTADORA: MARCIA BETANIA DE OLIVEIRA

1-SOBRE A COORDENADORA

- 01- Fale sobre sua formação profissional.
- 02- Descrever de forma geral sua atuação na educação do Estado do Ceará.

2-IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO CIRCUITO DE GESTÃO

- 03- Diante dos objetivos propostos pela SEDUC nesse encontro inicial (pode ter havido algum outro encontro em data anterior, mas esse é o que consta no site da SEDUC. Se for o caso, informar), como foi feita a divulgação e a implementação Circuito de Gestão CREDE 10, Russas? Situar data/período da implementação.
- 04- Descrever como você percebe o papel da regional na implementação do método Circuito de Gestão?
- 05- Na sua percepção, como a política foi recebida pelos gestores escolares da CREDE 10? (Detalhar).
- 06- Como Gestora Regional, de que modo você enxerga as formações oferecidas através da parceria público-privada?

3-DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO

- 07- Fale sobre o material orientador, legislação ou orientação fornecida pela Seduc e Instituto Unibanco para a implementação do método Circuito de Gestão no Estado do Ceará.
- 08- Fale um pouco sobre as características do método Circuito de Gestão.
- 09- Que ações foram propostas pela SEDUC-CE para direcionar o planejamento das escolas da rede?
- 10- Como foi feito o acompanhamento da CREDE 10 em relação à execução do Plano de Ação das escolas?
- 11- Como você percebe o processo de autonomia dos gestores nessas formações? Tecer algumas considerações.

4-DIFICULDADES

- 12- Numa análise mais geral, qual (is) o maior (es) desafio (s) para a implantação e execução do método Circuito de Gestão na CREDE 10?
- 13- Você pode apontar algum tipo de resistência por parte de alguma escola ou gestores escolares no processo de implementação? Quais são as dificuldades que os diretores escolares alegam encontrar para executar as ações constantes no Plano de Ação e nas outras etapas do circuito de Gestão (Planejamento-Execução-Monitoramento-Boas práticas-Correção de rotas-Finalizar 3 ciclos por ano)?
- 14- Que tipo de ações a regional propõe para sanar as dificuldades?

5-AVALIAÇÃO

- 15- Como você analisa a atuação dos gestores no Circuito de Gestão de maneira geral?
- 16- Quais os impactos da política para a formação dos gestores? E para a gestão da escola?
- 17- Existe algum tipo de avaliação com dados oficiais sobre resultados destas formações? Se sim, o que elas mostram? Onde podem ser encontradas (fonte)?
- 18- Você considera que o papel da CREDE 10 na implementação e acompanhamento do Circuito de Gestão está sendo cumprido?
- 19- A implementação (contexto da prática) tem influenciado de alguma forma a reformulação da política?

- 20- Como você analisa o impacto do Circuito de Gestão para a melhoria dos indicadores de desempenho (LP e MT em IDEB, SPAECE, IDEMédio, ENEM) das escolas e da CREDE 10 para a qualidade do ensino de modo geral?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANDIACO CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



PARECER CONSUBSTANDIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES (CREDE 10/CE): (RE) CONTEXTUALIZAÇÕES DO MÉTODO “CIRCUITO DE GESTÃO” DO PROJETO JOVEM DE FUTURO

Pesquisador: ERIDAN RODRIGUES MAIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 91742218.1.0000.5294

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.780.813

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa no âmbito do Mestrado Curso Mestrado POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar processos formativos dos gestores de escolas públicas estaduais de ensino médio do estado do Ceará.

Objetivos Secundários:

- Compreender como os gestores recontextualizam em seus espaços de atuação do método de formação do “Círculo de Gestão” do Programa Jovem de Futuro;
- Conhecer sentidos atribuídos às práticas dos gestores escolares nas políticas de formação docente para o Ensino Médio.

 Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por questões éticas que envolvem as pesquisas com seres humanos, a pesquisadora garantirá sigilo e anonimato em relação à identificação dos participantes da pesquisa e assegurará que números ou nomes fictícios serão usados, caso seja necessária alguma identificação. No intuito de

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORÓ
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uern.br

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Senhora

MARIA JUCINEIDE DA COSTA FERNANDES

Coordenadora da Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10) - Russas/CE

Representante da Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC

ASSUNTO: Solicitação de anuência de pesquisa de mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte - POSEDOC/UERN.

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa que tem como tema Formação de Gestores Escolares, intitulada "Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): (re) contextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro". A mesma será realizada pela aluna/pesquisadora **Eridan Rodrigues Maia**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte-POSEDOC/UERN, mestrado em Educação na linha de Políticas e Gestão da Educação, sob minha orientação.

Solicitamos que a aluna/pesquisadora possa ter acesso aos dados a serem colhidos no setor da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10) - Russas/CE, bem como, junto aos gestores das escolas a serem elencadas na pesquisa em pauta. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição e os nomes (originais ou fictícios) das escolas que fazem/farão parte do recorte da pesquisa, constem no texto dissertativo final, bem como em futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que o referido documento é uma exigência do Comitê de Ética nas Pesquisas-CEP/UERN. Destacamos que os dados coletados serão mantidos em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito às pesquisadoras envolvidas, para utilização em pesquisas futuras.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Coordenação, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Mossoró-RN, 29 de maio de 2017.

Prof.ª Dra. Marcia Betânia de Oliveira-POSEDOC/UERN
 Professora orientadora da pesquisa

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

ANEXO C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLACIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Mossoró

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa coordenada pela prof.ª Dra. Marcia Betânia de Oliveira, e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): (re) contextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro”, no período de 2016 a 2018. E tem como objetivos específicos: Compreender como os gestores recontextualizam em seus espaços de atuação do método de formação do “Circuito de Gestão” do Programa Jovem de Futuro; e Conhecer sentidos atribuídos às práticas dos gestores escolares nas políticas de formação docente para o Ensino Médio.

A pesquisa busca contribuir no sentido de provocar a reflexão sobre a formação dos gestores escolares; na promoção de diálogos sobre os sentidos atribuídos às práticas dos gestores nas políticas de formação, bem como, analisar as políticas educacionais recentes propostas por meio de programas para as escolas públicas.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto serão de constrangimento em relação ao conteúdo do questionário. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será necessário colocar o nome verdadeiro do mesmo. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora Eridan Rodrigues Maia fará a entrevista juntamente com sua auxiliar de mídia Lorena Rodrigues Martins. Somente a pesquisadora Eridan Rodrigues Maia e a orientadora Marcia Betânia de Oliveira poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da orientadora Márcia Betânia de Oliveira, na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação– POSEDUC, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Eridan Rodrigues Maia, do Estado do Ceará, no endereço Rua Vereador Raimundo Domingos de Almeida, 462, Bairro: 08 de setembro. CEP: 62.960-000 Cidade– Tabuleiro do Norte-CE. Tel.(88) 9-9622.8387.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, 5/N, Costa e Silva. Tel.: (84) 3312-7032. E-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Eridan Rodrigues Maia.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar da pesquisa "Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): (re) contextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro". Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Russas-CE, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Eridan Rodrigues Maia- Aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Rua Prof. Antônio Campos, 5/N, bairro Costa e Silva, CEP= 59.625- 620 Cidade Mossoró/ RN. Tel.(84) 33152145.

ANEXO D – LEI Nº 16448 DE 12 DE DEZEMBRO DE 2017

LEI N.º 16.448, DE 12.12.17 (D.O. 12.12.17)

**INSTITUI O PRÊMIO
FOCO NA
APRENDIZAGEM,
DESTINADO AO
QUADRO FUNCIONAL
DAS ESCOLAS DA
REDE ESTADUAL DE
ENSINO.**

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ,

Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Prêmio Foco na Aprendizagem em que o Estado, por meio da Secretaria da Educação, fica autorizado a conceder, anualmente, premiação pecuniária aos integrantes do quadro funcional de até 50 (cinquenta) escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, com base no desempenho obtido no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – Spaece, e nos indicadores de fluxo do ensino médio, na forma a ser regulamentada por meio de Portaria do Secretário da Educação.

Art. 2º São objetivos do Prêmio Foco na Aprendizagem:

I - mobilizar os gestores, professores, servidores e demais colaboradores da escola na implementação coletiva de um projeto pedagógico com foco na permanência e na aprendizagem dos estudantes para que todos concluem o ensino médio com qualidade;

II - promover o engajamento de todos os integrantes do quadro funcional das escolas na construção de estratégias para o alcance das metas de aprendizagem de sua escola;

III - premiar o quadro funcional das escolas que se destacarem no alcance de suas metas.

Art. 3º Farão jus à premiação pecuniária prevista no art. 1º os ocupantes de cargos comissionados de diretor, coordenador, secretário escolar e assessor administrativo-financeiro, os professores e servidores pertencentes ao Quadro da Secretaria da Educação, professores da base técnica, os professores contratados por tempo determinado e os colaboradores terceirizados, que tenham efetivamente trabalhado por no mínimo metade do ano letivo na escola premiada.

Art. 4º A premiação pecuniária terá por referência o valor mensal da remuneração de cada servidor, excluindo-se da base de cálculo as gratificações de representação e férias, além de diferenças que se encontrem percebendo, quando se tratar de servidor e professor ocupante de cargo efetivo/função e contratado por tempo determinado.

§ 1º Os servidores que exercem, exclusivamente, cargo em comissão, perceberão a premiação sobre o vencimento e a gratificação de representação.

§ 2º No caso de colaboradores terceirizados, a premiação consistirá em valor pecuniário, repassado diretamente ao beneficiário, correspondente ao valor de 250 (duzentas e cinquenta) UFIRCE's - Unidade Fiscal de Referência do Estado do Ceará.

Art. 5º As escolas serão premiadas de acordo com a categoria a que pertencem, tendo por base o inciso I, do art. 4º, do Decreto nº 32.212, de 25 de abril de 2017, conforme os limites quantitativos a serem estabelecidos por meio de Portaria do Secretário da Educação.

§ 1º A metodologia para aferição do desempenho das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – Spaece, e dos indicadores de fluxo do ensino médio, observará o estabelecimento de metas anuais, com base no Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) e no Índice de Alcance da Meta (IAM).

I - o IDE-Médio é o resultado do produto entre a taxa de aprovação das séries do ensino médio, calculada numa escala de zero a um, e a média das notas padronizadas de Língua Portuguesa e Matemática numa escala de zero a dez, obtidas pelos estudantes da 3ª série do ensino médio, no âmbito do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - Spaece;

II - o IAM capta o movimento da escola em relação a sua meta, indicando sua evolução.

§ 2º O Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) e o Índice de Alcance da Meta (IAM), serão devidamente descritos e especificados por meio de Nota Técnica.

Art. 6º Ficam resguardados e convalidados os pagamentos do prêmio Aprender pra Valer, concedidos nos termos da Lei nº 14.484, de 8 de outubro de 2009, inclusive os ainda não efetuados até a data da publicação da presente Lei.

Art. 7º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário, em especial a Lei nº 14.484, de 8 de outubro de 2009.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 12 de dezembro de 2017.

Camilo Sobreira de Santana

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

Iniciativa: **PODER EXECUTIVO**

ANEXO E – LEI Nº 14484, DE 08 DE AHOSTO DE 2009

LEI 14.484, DE 08.10.09 (D.O. DE 20.10.09)

Institui o prêmio aprender pra valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

FAÇA SABER QUE A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DECRETOU E SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º Fica instituído o Prêmio Aprender pra Valer, que visa reconhecer o mérito nas escolas da rede pública de ensino do Estado que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos.

Art. 2º O Prêmio Aprender pra Valer consiste na premiação do quadro funcional de todas as escolas que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.

Art. 3º A cada ano, o Poder Executivo estabelecerá, em ato próprio, as metas estaduais, que servirão de parâmetro para concessão do Prêmio Aprender pra Valer.

§1º Com base nos resultados do SPAECE 2009, será concedida premiação a todas as escolas que alcançarem meta de evolução de 7% (sete por cento) a 10% (dez por cento) sobre sua média de proficiência dos alunos no SPÁECE de 2008, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, em cada uma das séries do ensino médio ofertadas pela escola, com a condição de que estas médias não fiquem situadas no padrão muito crítico.

§2º Além desta meta de evolução da proficiência, a escola terá que ter uma média mínima de participação de 80% (oitenta por cento) dos alunos nas avaliações do SPAECE, tendo por referência a matrícula inicial informada no Educacenso e SIGE/Escola.

§3º Em 2009, conforme os resultados do SPAECE de 2008, fará jus ao prêmio, o quadro funcional das escolas cuja soma das médias de proficiência de língua portuguesa e matemática, nas três séries do ensino médio, for igual ou superior a 1.500 (um mil e quinhentos) pontos, com a condição de terem participado da avaliação do SPAECE, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos alunos das três séries do ensino médio.

Art. 4º São objetivos do Prêmio:

I - estimular os gestores, professores e os demais servidores da escola na implementação de um projeto pedagógico que possibilite a todos os alunos do ensino médio a permanência na escola e o alcance dos níveis de proficiência adequado para cada série nas diversas áreas do conhecimento;

II - reconhecer o trabalho de todos os profissionais da educação das escolas que apresentam bons resultados de aprendizagem dos alunos;

III - dar visibilidade às escolas com experiências exitosas e passíveis de replicabilidade em outras escolas da rede estadual.

Art. 5º Nas escolas premiadas nos termos desta Lei, farão jus à premiação pecuniária os ocupantes de cargos comissionados de diretor, coordenador e secretário escolares, nomeados na conformidade da [Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004](#), os professores e servidores pertencentes ao Quadro da Secretaria da Educação, os professores contratados por tempo determinado, em efetivo exercício durante todo o segundo semestre letivo, e os terceirizados.

Art. 6º A premiação pecuniária terá por referência o valor mensal de remuneração de cada servidor e será, em cada escola, proporcional ao acréscimo verificado na média dos alunos, nos termos do art. 3º, §§ 1º e 2º, excluindo-se da base de cálculo as gratificações de representação e férias, além de diferenças que se encontrem percebendo, quando se tratar de servidor e professor ocupante de cargo efetivo/função e contratado por tempo determinado.

§ 1º Na premiação que terá por base os resultados do SPAECE 2009, o valor a ser recebido corresponderá, em seu limite inferior, a 70% (setenta por cento) para um acréscimo de 7% (sete por cento) na média de proficiência dos alunos e, no seu limite superior, a 100% (cem por cento), quando se verificar acréscimo de 10% (dez por cento) ou mais na referida média.

§ 2º Os servidores que exercem, exclusivamente, cargo em comissão, perceberão a premiação sobre o vencimento e a gratificação de representação.

§ 3º No caso de pessoal terceirizado, a premiação consistirá em valor pecuniário, repassado diretamente ao beneficiário, correspondente ao valor de 250 UFIRCE's - Unidade Fiscal de Referência do Estado do Ceará.

Art. 7º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial a [Lei nº 13.541, de 22 de novembro de 2004](#).

PALÁCIO IRACEMA, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 08 de outubro de 2009.

Cid Ferreira Gomes

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

Iniciativa: Poder Executivo

ANEXO F – LEI Nº 14483, DE AGOSTO DE 2009

LEI Nº 14.483, DE 08.10.09 (D.O. DE 20.10.09)

LEI Nº 14.483, DE 08.10.09 (D.O. DE 20.10.09)

Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

FAÇO SABER QUE A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DECRETOU E SANCIONO A SEGUINTE LEI:

~~Art. 1º Fica instituída a premiação de um microcomputador para os alunos das 3 (três) séries do ensino médio, das escolas da rede estadual de ensino do Ceará, que alcançaram as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação de 2008 do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE.~~

~~§ 1º Conforme a escala de proficiência do SPAECE que vai de 0 (zero) a 500 (quinhentos) pontos, o nível adequado para o ensino médio inicia-se a partir de 325 (trezentos e vinte e cinco) pontos em língua portuguesa e 350 (trezentos e cinquenta) pontos em matemática.~~

~~§ 2º A referência para identificação dos alunos será a base de dados do SPAECE 2008 entregue à SEDUC pela instituição responsável pela avaliação.~~

~~§ 2º A referência para identificação dos alunos será a base de dados do SPAECE, entregue à SEDUC pela instituição responsável pela avaliação, relativamente ao ano anterior ao da premiação. (Redação dada pela Lei nº 14.691, de 30.04.10)~~

Art. 1º Os alunos das 3 (três) séries do ensino médio das escolas da rede estadual de ensino do Ceará serão premiados com um notebook conforme o seu desempenho nas provas anuais do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, ou do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, nos seguintes termos:

I - os alunos do 1º ano do ensino médio que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE;

~~II – os alunos do 2º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 540 (quinhentos e quarenta) pontos ou que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral;~~

II – os alunos do 2º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 520 (quinhentos e vinte) pontos ou que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral; (Nova redação dada pela Lei n.º 15.702, de 20.11.14)

III - os alunos do 3º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 560 (quinhentos e sessenta) pontos ou que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral.

§ 1º Conforme a escala de proficiência do SPAECE que vai de 0 (zero) a 500 (quinhentos) pontos, o nível adequado para o ensino médio inicia-se a partir de 325 (trezentos e vinte e cinco) pontos em língua portuguesa e 350 (trezentos e cinquenta) pontos em matemática.

§ 2º A referência para identificação dos alunos serão as bases de dados de resultados do ENEM a serem solicitadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e do SPAECE entregue à SEDUC pela instituição responsável pela avaliação.

§ 3º No caso da premiação pelo desempenho no ENEM, será divulgado para cada escola o código dos alunos e suas referidas pontuações para que estes se apresentem com o comprovante de seu resultado para poderem fazer jus à sua premiação, considerando que a base de dados fornecida pelo INEP mantém em sigilo o nome dos alunos.

§ 4º A cada ano, fazendo-se necessário, o Poder Executivo estabelecerá, em ato próprio, adequações às regras de concessão desta premiação. (Nova redação dada pela Lei n.º 15.572, de 07.04.14)

Art. 2º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão a conta da dotação orçamentária da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO IRACEMA, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 08 de outubro de 2009.

Cid Ferreira Gomes

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ