



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA

**RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE PERNAMBUCO: DESDOBRAMENTOS DO TERMO DE
COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE NA ÓTICA DE GESTORES
ESCOLARES (2008-2018)**

CAMPINA GRANDE

2020

JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA

**RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE PERNAMBUCO: DESDOBRAMENTOS DO TERMO DE
COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE NA ÓTICA DE GESTORES
ESCOLARES (2008-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréia Ferreira da Silva

CAMPINA GRANDE

2020

O48r

Oliveira, Josilene Maria de.

Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco: desdobramentos do termo de compromisso e responsabilidade na ótica de gestores escolares / Josilene Maria de Oliveira. - Campina Grande, 2020.

217 f. : il. Color

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva".

Referências.

1. Gerenciamento na Educação Pública. 2. Políticas de *accountability*. 3. Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. 4. Termo de Compromisso e Responsabilidade. 5. Trabalho do Gestor Escolar. I. Silva, Andréia Ferreira da. II. Título.


CDU 37.014(043)

JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA

**RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE PERNAMBUCO: DESDOBRAMENTOS DO TERMO DE
COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE NA ÓTICA DE GESTORES
ESCOLARES (2008-2018)**

Aprovado em 17/07/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Andréia Ferreira da Silva PPGEd/UFCG (Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Luciana Leandro da Silva PPGEd/UFCG (Membro interno)



Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Félix dos Santos PPGEDU/ UFPE (Membro externo)

AGRADECIMENTOS

No período que decorreu desde a seleção para o mestrado até este momento, foram muitos desafios, dificuldades, mas, também, foram anos de muito apoio, carinho e solidariedade. É muito difícil citar nomes sem cometer nenhuma injustiça, mas agradeço de antemão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse sonho fosse realizado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/PB (PPGE/UFCEG) pela presteza e comprometimento nessa jornada.

À minha orientadora, professora Dr^a. Andréia Ferreira da Silva, por toda a dedicação ao longo do mestrado. Não teria chegado até aqui sem a sua solicitude, paciência, incentivo e dedicação. A cada término das reuniões de orientação, costumava sair mais motivada e esperançosa. Nesse breve período, aprendi a admirá-la, não apenas intelectualmente, mas como pessoa. Obrigada pela sua imprescindível contribuição.

Às professoras Ana Lúcia Félix e Luciana Leandro, membros examinadores interno e externo, Melânia Rodrigues e Ângela Albino, suplentes interna e externa, pelo carinho com o qual aceitaram o convite para participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação, contribuindo para a discussão apresentada.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFCEG, pelo estímulo e pelos conhecimentos partilhados nas disciplinas ministradas.

Ao Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, agradeço pelas tardes de sexta-feira dedicadas à troca e à construção de conhecimento que contribuíram para esse estudo.

Ao Governo do Estado de Pernambuco e à Prefeitura de João Alfredo/PE, pela concessão da licença, tornando possível a realização desse trabalho.

Agradeço a Deus, pela força e coragem que me alimentam e me fazem persistir em busca de sonhos.

Agradeço profundamente aos meus pais, José e Josefa, por todo amor e dedicação que sempre me deram, por todo apoio às minhas escolhas e decisões, por todas as orações e pela torcida. Muito obrigada, “painho”, pela companhia agradável durante as viagens cansativas de Pernambuco à Paraíba e por me esperar até o final das aulas pacientemente e incansavelmente. Obrigada, “painho”, obrigada “mainha”, amo vocês! Não teria chegado em lugar algum sem todo esse amor.

A meus filhos Caio, Ricardo e Lívia, amores da minha vida, que sempre compreenderam minhas ausências e tornaram meus momentos difíceis mais doces e agradáveis.

Ao meu querido esposo Ricardo Aguiar, por todo amor, compreensão, companheirismo e apoio sempre.

Às minhas irmãs, sobrinhos, sobrinhas e familiares em geral, que compreenderam os momentos de ausência. Obrigada pela cumplicidade e pela torcida.

Aos colegas do mestrado da UFCG das Linhas 1 e 2, especialmente, Arlane Markely, Rosa Amélia, Maria Cláudia Coutinho e Laís Salustiano. Obrigada pelo companheirismo e oportunidade de ricas discussões teóricas, regadas com muito café e amizade.

Aos (às) colegas de trabalho e amigos(as), obrigada pelas palavras de incentivo e apoio.

Aos gestores e às gestoras das escolas da Gerência Regional de Educação do Vale do Capibaribe/PE que concederam as entrevistas, pela acolhida e por terem gentilmente contribuído com a pesquisa pela socialização de suas experiências.

Enfim, é impossível mencionar todos os nomes e situações a que gostaria de agradecer, mas, guardarei na minha lembrança uma enorme gratidão de todos e de todas. Vamos em frente! Ninguém solta a mão de ninguém!

À minha família, que é a base da minha existência, do meu sucesso e da minha felicidade.

As nossas escolas não irão melhorar se nós esperamos que elas ajam como empresas privadas buscando o lucro. Escolas não são negócios; elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educar crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter. [...] O incessante foco nos dados, que se tornou lugar-comum nos últimos anos, está distorcendo a natureza e a qualidade da educação (RAVITCH, 2011 p. 254).

Temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, na qual estudantes, professores, pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com perspectiva de uma escola pública de gestão pública (FREITAS, 2018, p. 129-130).

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da UFCG, Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais, analisa a responsabilização educacional na rede estadual de educação do estado de Pernambuco, investigando os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) na ótica de gestores escolares, no período entre 2008 a 2018. O TCR é uma política de contratualização que materializa mecanismos de responsabilização educacional. A dimensão da responsabilização integra, junto às dimensões da avaliação externa e da prestação de contas, as políticas de *accountability* educacional implantadas na educação pernambucana, a partir de 2008. Tais políticas constituem o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME) que é formado, também, pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE); o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE); o Bônus de Desempenho Educacional (BDE); e o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). O estudo foi desenvolvido por meio de uma análise histórico-dialética da reforma do Estado e da educação, a partir dos anos 1990, no Brasil e em Pernambuco, do modelo gerencial da gestão pública e das políticas de *accountability* educacional. É resultado de revisão bibliográfica, análise de documentos legais e normativos federais e do estado de Pernambuco e da realização de entrevistas semiestruturadas com gestoras de escolas de ensino médio localizadas na mesorregião do Agreste Setentrional de Pernambuco e microrregião do Médio e Alto Capibaribe.

Os resultados identificaram desdobramentos da assinatura do TCR na organização das atividades administrativas e pedagógicas da escola; na concepção de trabalho pedagógico do gestor escolar, nas relações estabelecidas entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar; na ênfase nos resultados e nos índices; e na concepção dos gestores sobre a qualidade da educação. Os gestores expressaram como principais mudanças a instituição de processos de intensificação do trabalho, de autorresponsabilização e de responsabilização da comunidade escolar pelos resultados.

A pesquisa revelou que a contratualização estabelecida na rede estadual de ensino de Pernambuco, por meio do TCR, amplia as formas de regulação do trabalho do gestor escolar via o fortalecimento dos processos de acompanhamento, monitoramento, supervisão e inspeção das escolas. Tais processos contribuem para que a atuação da gestão escolar esteja voltada para o controle da “produtividade” da escola, compreendido como o alcance das metas traçadas externamente no Termo.

Palavras chave: Gerencialismo na educação pública; Políticas de *accountability*; Rede estadual de ensino de Pernambuco; Termo de Compromisso e Responsabilidade; Trabalho do gestor escolar.

ABSTRACT

This research, linked to the Graduate Program in Education, Academic Master in Education, CGFU, Line 1: History, Politics and Educational Management, analyzes educational responsabilization in the state education system of Pernambuco, researching the developments of the Term of Commitment and Responsibility (TCR) from the perspective of school managers, from 2008 to 2018. The TCR is a contractualization policy that materializes educational accountability mechanisms. The accountability dimension integrates, together with the external evaluation and accountability dimensions, the educational accountability policies implemented in education in Pernambuco, as of 2008. Such policies constitute the Public Management Modernization / Education Goals Program (PMMP / EGP), which is also formed by the Pernambuco Educational Assessment System (PEEAS); the Pernambuco Education Development Index (PEEDI); the Educational Performance Bonus (EPB); and the Pernambuco Educational Information System (PEIS). This study was developed through a historical-dialectical analysis of the reform of the State and education, from the 1990s, in Brazil and Pernambuco, on the managerial model of public management and educational accountability policies. It is the result of a bibliographic review, analysis of legal and normative documents from the Union and the State of Pernambuco and the realization of semi-structured interviews with managers of high schools located in the mesoregion of the North Agreste of Pernambuco and microregion of the Médio and Alto Capibaribe. The results identified developments of the TCR signature in the organization of the school's administrative and pedagogical activities; in the conception of the pedagogical work of the school manager, in the relationship established between the Department of Education and the school community; emphasis on results and indexes; and in the managers' conception of the quality of education. The managers expressed as main changes the institution of work intensification processes, self-responsibility and accountability of the school community for the results. This research revealed that the contractualization established in the state education network of Pernambuco, through the TCR, expands the ways of regulating the work of the school manager, strengthening the inspection and inspection processes of schools. Such processes contribute so that the performance of the school management is focused on the control of the school's "productivity", understood as the achievement of the goals outlined externally in the Term.

Keyword: Managerialism; Accountability policies; State education network of Pernambuco; Term of Commitment and Responsibility; School manager's work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Critérios adotados para a seleção das escolas.....	43
Quadro 2.	Codificação das entrevistas.....	55
Quadro 3.	Tempo de serviço das gestoras entrevistadas na rede estadual e na função de gestora.....	134
Quadro 4.	Relação dos documentos do Governo do Estado de Pernambuco relativos a implantação do modelo gerencial (1995 a 2019)	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Dados gerais dos municípios selecionados para a pesquisa.....	44
Tabela 2.	Número de escolas e matrículas na rede pública dos municípios pesquisados.....	47
Tabela 3.	Taxas de analfabetismo, escolarização dos municípios pesquisados.....	48
Tabela 4.	Taxa de rendimento e escolarização nos municípios da pesquisa.....	48
Tabela 5.	Ideb dos municípios pesquisados do ano de 2017.....	50
Tabela 6.	Percentual de gratificação da equipe gestora de acordo com o porte da escola.....	105
Tabela 7.	Gratificações e valores recebidos pela equipe gestora	106
Tabela 8.	Bônus Desempenho Educacional: ano de pagamento, montante/valor destinado e valor pago no período de 2009 a 2019.....	119
Tabela 9.	Bônus Desempenho Educacional: total de escolas e profissionais contemplados dados no período de 2009 a 2019.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Governo do estado de Pernambuco: valores destinados ao pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (2009-2019)..... 120
- Gráfico 2.** Profissionais da educação da rede estadual de ensino de Pernambuco que receberam o Bônus de Desempenho Educacional de 2009 a 2019 120
- Gráfico 3.** Número de Termos de Compromisso e Responsabilidade (TCR) assinados pelas gestoras escolares participantes da pesquisa.....135

LISTA DE MAPAS

- Mapa 1.** Gerências regionais que compõem a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco com destaque para a GRE Vale do Capibaribe (8)41
- Mapa 2.** Mapa do Agreste Setentrional de Pernambuco.....41
- Mapa 3.** Mesorregiões e Microrregiões de Pernambuco.....44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Organograma da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (2019)	97
Figura 2.	Mapa da estratégia da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE) 2018.....	98
Figura 3.	Série histórica do Idepe no ensino médio da rede estadual de ensino de Pernambuco de 2008 a 2018	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEG	Adicional de Eficiência Gerencial
ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPM	Conservatório Pernambucano de Música
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio
ETEs	Escolas Técnicas Estaduais
FACIPE	Faculdade Integrada de Pernambuco
FCO	Fundação Christiano Ottoni
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FAINTVISA	Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
CGAF	Coordenação Geral de Administração e Finanças
CGDE	Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação
CGGR	Coordenação Geral de Gestão de Rede
CGIP	Coordenação Geral da Educação Integral e Profissional
CGPA	Coordenação Geral de Planejamento e Articulação

GRE	Gerência Regional de Educação
HUAC	Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEG	Índice de Eficiência Gerencial
IEO	Indicador de Eficiência Operacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
IPPE	Índice do Pacto Pela Educação
IRI	Indicador de Regularidade no Registro de Informações Gerenciais
IRP	Indicador de Regularidade na Prestação de Contas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
MARE	Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado
NMA	Núcleo de Monitoramento da Avaliação
NCLB	<i>No Child Le Behind</i> - Nenhuma criança deixada para trás
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OTM	Organização Teórica Metodológica
PAE	Programa de Ajuste Estrutural
PDCA	Plan (Planejar) Do (Executar) Check (Avaliar) Act (Agir)
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação

PEI	Programa de Educação Integral
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública
PMGP/ME	Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados
PNAGE/PE	Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPE	Pacto Pela Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROGESTÃO	Programa de Gestão
PROGEPE	Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco
PROMOEX	Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEPE	Programa de Formação continuada de Técnicos Educacionais
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
<i>PSO</i>	Orientação do Serviço Público <i>Public Service Orientation</i>
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SARE	Secretaria de Administração e Reforma do Estado
SEE/PE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SEGE	Secretaria Executiva de Gestão da Rede
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCR	Termo de Compromisso e Responsabilidade
TPE	Todos pela Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	22
2.	ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	37
2.1	Categorias de análise	37
2.2	Campo empírico da pesquisa	39
2.3	Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	50
3.	NEOLIBERALISMO, MUDANÇAS DO PAPEL DO ESTADO E REFORMA GERENCIAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO A PARTIR DOS ANOS 1990.....	58
3.1	Crise do modelo keynesiano, ascensão do neoliberalismo e reforma do Estado.....	59
3.2	Consolidação das políticas neoliberais e reforma gerencial no Brasil (1990-2002)	65
3.3	Aprofundamento do gerencialismo 2003 a 2018- nos governos Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Temer e Michel Temer.....	73
3.4	Política de Contratualização no contexto da reforma do Estado no Brasil a partir de 1990.....	80
3.5	Reforma gerencial em Pernambuco a partir de 1990	86
3.6	Organização da Secretaria de Educação e das escolas públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco no contexto da reforma gerencial (2007-2018).....	95
4.	REFORMA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO A PARTIR DE 1990: MODERNIZAÇÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL.....	108
4.1	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).....	111
4.2	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).....	114
4.3	Bônus de Desempenho Educacional (BDE)	117
4.4	Termo e Compromisso e Responsabilidade (TCR) como política de regulação e responsabilização educacional em Pernambuco.....	123
4.5	Sistema de Informações do Estado de Pernambuco (SIEPE).....	127
4.5.1	Pacto Pela Educação (PPE).....	129

5.	DESDOBRAMENTOS DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE NO TRABALHO DE GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO (2008-2018).....	133
5.1	Perfil das gestoras das Escolas Estaduais da Gerência Regional de Educação (GRE) Vale do Capibaribe/PE participantes da pesquisa.....	133
5.2	Análises dos desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) para o trabalho dos gestores escolares da rede estadual de ensino de Pernambuco.....	137
5.2.1	Mudanças no trabalho das gestoras após a assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR).....	138
5.2.2	Relações estabelecidas entre o gestor escolar, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a comunidade escolar após a assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade.....	145
5.2.2.1	Relações estabelecidas entre a SEE/PE e a gestão escolar.....	146
5.2.2.2	Relações estabelecidas entre a gestão escolar e os pais/responsáveis e estudantes.....	150
5.2.2.3	Relações entre a gestão escolar, os professores e demais funcionários da escola.....	153
5.2.3	Compreensão das gestoras escolares sobre o Idepe e o BDE e a interferência dessas políticas no trabalho dos gestores escolares.....	156
5.2.4	Concepção de qualidade da educação das gestoras escolares.....	161
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
7.	REFERÊNCIAS.....	174
	APÊNDICE A. Documentos do Governo do Estado de Pernambuco relativos à implantação do modelo gerencial (1995 a 2019).....	195
	APÊNDICE B. Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com gestores escolares da GRE Vale do Capibaribe no período de julho a setembro de 2019..	197
	APÊNDICE C. Termo de compromisso das pesquisadoras.....	200
	APÊNDICE D. Termo de compromisso de divulgação dos resultados.....	201
	APÊNDICE E. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	202
	APÊNDICE F. Parecer Consubstanciado CEP/HUAC/UFCG.....	204
	ANEXO A. Termo de Compromisso e Responsabilidade do ano de 2019.....	208

ANEXO B. Modelo do Termo de Compromisso e Responsabilidade do ano de 2012.....	212
ANEXO C. Resultado Final do PPE do Estado de Pernambuco em 2016.....	216
ANEXO D. Resultado Final do PPE da GRE Vale do Capibaribe (Escolas Ensino Médio) em 2016.....	217

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga a instituição de mecanismos de responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco, mais especificamente na mesorregião do Agreste Setentrional pernambucano. Analisa, mais detidamente, os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) no trabalho dos gestores¹ escolares, no período entre 2008 e 2018.

O interesse em pesquisar o tema da responsabilização dos gestores escolares, da rede estadual de ensino de Pernambuco, originou-se da necessidade de compreender os fenômenos que condicionam as ações do Estado no campo da educação e que vêm modificando os padrões de funcionamento das escolas no que se refere à gestão escolar, ao acompanhamento pedagógico, ao currículo, à jornada escolar e a relação entre educadores, estudantes, gestão, famílias e todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Minha relação com o objeto de estudo desta pesquisa, iniciou-se a partir de 2006, quando ingressei na rede estadual de ensino de Pernambuco, como professora de Geografia do ensino médio. Dessa forma, iniciei minha carreira docente durante o período de transição entre os governos Jarbas Vasconcelos (PMDB) (janeiro/1999 a março/2006) e Eduardo Campos (PSB) (janeiro/2007 a abril/2014). Conheci as políticas educacionais do governo Jarbas Vasconcelos alinhado ao projeto neoliberal de políticas focadas no ajuste fiscal que colaboraram para o sucateamento da escola pública e a precarização das condições de trabalho dos servidores. Posteriormente, convivi, e convivo, com as diretrizes do modelo gerencial de governança, a partir da gestão de Eduardo Campos (PSB) e as formas de regulação estabelecidas pelo Estado consolidadas na educação pernambucana.

Participando dessas iniciativas, na condição de professora, sempre me questioneei sobre o processo de elaboração de tais políticas, seus princípios, sobretudo, sobre seus objetivos mais gerais, considerando a existência de diferentes projetos de sociedade, de homem e de educação.

¹ O termo gestores foi utilizado no texto para denominar de forma geral os(as) profissionais que atuam na gestão das escolas, contudo ao nos referirmos especificamente aos(as) profissionais que participaram das entrevistas, foi utilizado o termo gestoras, considerando que a maior parte dos(as) entrevistados(as) é de gênero feminino.

Em 2008, após seleção interna na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, assumi o cargo de educadora de apoio nessa rede de ensino, função que exerço até o momento da defesa da presente dissertação. Desde então, passei a atuar diretamente no processo de acompanhamento dos resultados e de monitoramento do SIEPE, realizando cursos de formação continuada e aplicando testes diagnósticos propostos pela Gerência Regional de Ensino. Por meio dessas e de outras atividades específicas da função de educadora de apoio participo ativamente das iniciativas implantadas pelo Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME) e observo a falta de conhecimento da maioria dos profissionais e usuários da escola pública acerca desse programa.

O ingresso no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano de 2018, possibilitou a realização de leituras e discussões nas disciplinas cursadas e durante os encontros no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional, coordenado pela professora Andréia Ferreira da Silva, sobre as políticas de avaliação externa da educação básica e de *accountability*. Os momentos de estudos e discussões contribuíram para ampliar meu olhar sobre as políticas educacionais, bem como para a construção de uma nova forma de compreender as políticas educacionais e a própria sociedade em que vivemos.

O objeto de estudo desta pesquisa consiste nos desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) no trabalho dos gestores escolares, partindo do pressuposto de que o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME), que instituiu mecanismos de avaliação externa, prestação de contas e responsabilização, materializados no Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), trouxe mudanças para o trabalho dos gestores e para a organização das escolas.

Na pesquisa, o termo desdobramento é compreendido como interferências, influências e decorrências. Desse modo, os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) no trabalho do gestor escolar dizem respeito às implicações e interferências decorrentes da assinatura do Termo nas seguintes dimensões: 1. função do gestor e organização das atividades administrativas e pedagógicas da escola; 2. relações estabelecidas entre o gestor escolar a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, a Gerência Regional de Educação e a comunidade escolar; 3. atuação dos gestores a partir dos resultados dos sistemas de avaliação e respectivos índices; e 4. concepção dos gestores sobre qualidade da educação.

A revisão bibliográfica, realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, no mês de junho do ano de 2018, identificou somente 12 trabalhos que tratam das políticas de *accountability*, mecanismos de responsabilização, responsabilização educacional e avaliação externa em Pernambuco. Sete analisam as políticas de *accountability* na educação pernambucana com foco no trabalho do docente. Não foi localizado nenhum trabalho que tratasse especificamente do trabalho do gestor escolar. No entanto, no processo de responsabilização educacional e na implementação das políticas que objetivam o alcance de resultados e a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes, a figura do gestor é peça fundamental. Considerando o exposto, o recorte da pesquisa foi direcionado à atuação dos gestores das escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Considerando as discussões no grupo de pesquisa, nas disciplinas e, principalmente, nos momentos de orientação, percebemos como a responsabilização dos gestores da rede estadual de ensino de Pernambuco tem sido intensificada a partir da política de contratualização. Identificamos como instrumentos dessa política o Contrato de Gestão criado pelo Programa de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO), em 2000, e o Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), criado no ano de 2008, como uma das ações do PMGP/ME.

O Contrato de Gestão foi instituído pela Secretaria de Educação direcionado às unidades de ensino. De acordo com o Decreto n.º. 27.928, de 17 maio de 2005, art. 16, um dos requisitos para que os gestores eleitos assumissem a direção das escolas era a assinatura do Contrato de Gestão, que consiste em um “documento padronizado com metas únicas e genéricas para todas as escolas” (SANTOS, J., 2009, p. 16). O não cumprimento das ações e metas do contrato implicaria em destituição do gestor do cargo, sem consulta à comunidade escolar que o elegeu (SANTOS J., 2009). Em 2008, com a implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME), o Contrato de Gestão foi substituído pelo Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR).

O TCR consiste em um contrato anual assinado pelos gestores das escolas, os quais se comprometem ao cumprimento das metas e à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).

A política de contratualização² estabelece um elo entre o planejamento estratégico do Estado, por meio da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, e as escolas.

² A contratualização de acordo com Garcia (2019), é um instrumento específico da administração gerencial. Trata-se de uma tendência na administração pública nos últimos anos, com decorrências para a gestão

Mediante o uso de mecanismos de contratualização, por intermédio do Contrato de Gestão ou Termo de Compromisso e Responsabilidade, foram implantadas experiências de gestão com foco em resultados no estado. Essas medidas, em geral, foram acompanhadas por uma série de inovações normativas e de pactuação de desempenho na política educacional pernambucana.

De acordo com Correia (2011), a relação contratual entre os diretores³ escolares e a Secretaria de Educação ocorre com a eleição dos cargos de direção e a “concessão” de autonomia ao diretor escolar e teve como objetivo orientar as unidades escolares em torno da melhoria do índice educacional. A definição dos objetivos e metas, que são características da política de contratualização, especificamente em Pernambuco, ocorreu de forma centralizada pela Secretaria de Educação através da implementação da política de bonificação.

Considerando o exposto, foi definido como **problema da pesquisa** a seguinte questão: quais os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade no trabalho do gestor escolar da rede estadual de ensino de Pernambuco? Para melhor compreensão da temática da pesquisa, outros questionamentos foram formulados: o Termo de Compromisso e Responsabilidade é referência para a definição das ações do gestor? Quais as contribuições e dificuldades dos gestores na implementação do Termo de Compromisso e Responsabilidade? O Termo de Compromisso interfere nas relações estabelecidas entre o gestor e a Secretaria de Educação e Esportes, a Gerência Regional, e a comunidade escolar? Compreendemos como integrantes da comunidade escolar, os diferentes sujeitos: professores, funcionários, alunos e famílias.

Esses questionamentos conduziram à definição do seguinte **objetivo geral** da pesquisa: analisar, na ótica das gestoras, os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME) no trabalho dos gestores escolares da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Tendo como referência o objetivo geral, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

escolar e mais uma forma de aproximação entre o poder público e representantes do setor privado. Esse tema é explicado no capítulo três.

³Apesar de reconhecer que há uma discussão que diferencia o uso dos termos gestor escolar e diretor escolar vinculando o termo gestor a uma visão gerencial (LIMA, 2013; 2014) e o termo diretor a uma visão burocrática da administração, nesta pesquisa foram utilizados indistintamente os termos gestor e diretor escolar.

- Analisar o processo de implantação e de consolidação do gerencialismo e das políticas de *accountability* na educação pública brasileira e pernambucana no contexto das reformas neoliberais do Estado e da educação a partir de 1990;
- Analisar o Termo de Compromisso e Responsabilidade do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME) tendo como referência as dimensões: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização;
- Identificar as principais mudanças no trabalho do gestor a partir da implantação do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) na ótica das gestoras escolares;
- Analisar as principais interferências do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) no que se refere aos resultados das avaliações externas e índices de desempenho, nas relações com a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE) e com a comunidade escolar.

Para alcançar os objetivos propostos da pesquisa, é necessário contextualizar o tema proposto considerando as mudanças da atuação do Estado nos campos econômico, social e no setor da educação, a partir dos anos 1990, provenientes de processos de crise do capitalismo, a partir dos anos 1970, que resultaram no fortalecimento da ideologia neoliberal e na emergência de um novo modo de regulação do Estado.

Também, é preciso compreender as determinações das mudanças nos planos político e econômico no setor educacional, que viabilizaram a emergência de um Estado regulador e avaliador. Para tal, é indispensável o estudo dos seguintes conceitos: regulação, Estado regulador e avaliador, Estado educador, neotecnicismo, políticas de *accountability*, responsabilização e trabalho do gestor escolar.

Na discussão sobre o neoliberalismo, reformas do Estado no Brasil e gerencialismo, os autores consultados foram: Harvey (2008; 2011), Anderson (1995) e Abrucio (1997), Martins (2008) e Montanõ (2010).

No estudo das políticas de, regulação educacional e de *accountability* e dos mecanismos responsabilização, são fundamentais, no presente estudo, as reflexões de: Afonso (2012; 2018), Barroso (2003; 2005; 2006), Evangelista e Shiroma (2011), Freitas (2013; 2018), Silva, Andréia (2013), Schineider e Nardi (2019).

Na análise dos processos de reforma educacional e das políticas de *accountability* em Pernambuco, os trabalhos de Correia (2011), Silva, Alison (2013), Melo (2015),

Pimentel (2016), Santos, M. (2016), Germano (2015), Lindoso (2017), Moura (2017), Lira (2018), entre outros, foram centrais.

Para compreender o neotecnicismo, as mudanças na gestão escolar e no trabalho do gestor de escolas, efetivadas nas últimas décadas, foram utilizados como referenciais os seguintes autores: Paro (2015), Saviani (2013), Oliveira e Rosar (2012), Silva e Pereira (2018) e Vieira (2002).

As políticas neoliberais impulsionaram processos de reforma do aparelho do Estado em vários países, inclusive no Brasil, a partir dos anos 1990. As reformas adotaram o modelo de administração pública gerencial, que segundo Pereira e Spink (1998), são orientadas para a obtenção de resultados. Para os autores, esse processo pressupõe que os “políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos” (PEREIRA; SPINK, 1998, p. 28). Tais reformas, numa perspectiva crítica, emergiram como resposta à crise do capitalismo, a partir dos anos 1970, visando adequar o Estado às novas necessidades do capitalismo no novo estágio de reestruturação produtiva e de uma nova conjuntura política, entre outros, com o final da Guerra Fria.

Em função da reestruturação do sistema de produção capitalista, marcada pela passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo⁴, as concepções pedagógicas também foram reformuladas. Segundo Saviani (2013, p. 381), “De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”. Dessa forma, a pedagogia neotecnicista trouxe novas determinações para a escola e para a organização do trabalho pedagógico. Segundo o autor, a proposta pedagógica neotecnicista está assentada nos conceitos de eficiência, de eficácia, de produtividade e de qualidade total. Segundo Saviani (2013),

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja

⁴ De acordo com Saviani (2013), o modelo fordista visava a produção em série de objetos padronizados, em larga escala, acumulando estoques dirigidos ao consumo em massa. Para esse modelo, a pedagogia tecnicista estruturava o processo educativo em uma perspectiva operacional. Diferente do modelo fordista, o toyotismo apoia-se em uma tecnologia leve, em pequena escala, para atender às demandas específicas que requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputam diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa elevando sua produtividade. Nesse modelo, orientado pela flexibilidade, é ampliada a “importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2013, p. 429).

mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente como vem ocorrendo no caso da educação (SAVIANI, 2013, p. 439).

De acordo com Freitas L. (2011), a pedagogia neotecnicista é constituída pelo controle sobre diretores, professores e alunos via avaliação de *standards* internacionais e nacionais, além da responsabilização e das técnicas de pagamento por mérito, combinadas com a privatização.

O neotecnicismo é resultado desse novo modelo de sociedade estruturada a partir da lógica do mercado, na qual o setor público seria ineficiente e o Estado seria o principal inimigo da geração da qualidade. Nessa perspectiva, o Estado é “um mal gestor e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo e - mais importante - sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural” (FREITAS, L., 2018, p. 31). O mercado é apontado como referência a ser seguido no setor público.

Para a proposta neoliberal, segundo Freitas L. (2018), a ineficiência das escolas públicas e os baixos índices e resultados educacionais serão solucionados ao inseri-las na lógica do mercado. Uma das alternativas para tal, consiste na implantação dos *vouchers*⁵ na educação ou cheque educação. Contudo, na impossibilidade da implantação imediata dessa proposta, são desenvolvidas formas de inserção da lógica do mercado na escola pública, estabelecendo parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criando ferramentas de aferição e certificação da qualidade, externamente às escolas, dando visibilidade às avaliações externas na mídia e condicionando os recursos ao alcance de metas de aumento da qualidade das redes e das escolas.

O fortalecimento da proposta neoliberal e dos princípios de mercado na educação ocorrem, segundo Afonso (2012; 2018), por meio da regulação⁶ do Estado. À medida em que o modelo de regulação burocrática no qual Estado providência ou provedor é

⁵ O pagamento de *vouchers* na educação ou, como é mais conhecida no Brasil, o cheque educação, consiste na instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas (FREITAS, 2012, p. 386). Para Freitas L. (2012), a ideia de colocar os alunos oriundos das classes populares na “escola privada” tem a finalidade de justificar o aparecimento de uma “escola privada para pobres”, ou seja, as escolas públicas geridas por concessão privada ou subvencionadas. “Os *vouchers*, portanto, são uma ação articulada com as escolas operadas por concessão. A rede privada clássica continuará a receber os melhores alunos com melhores níveis socioeconômicos e não é para lá que os alunos das escolas públicas migrarão” (FREITAS, L., 2012, p. 387).

⁶ Embora haja, segundo Barroso (2006), diferentes significados para regulação, de acordo com o quadro teórico, disciplinar, linguístico em que se insere, o termo regulação da educação é utilizado para: 1. descrever os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores e 2. os modos como esses mesmos atores se apropriam das regras e as transformam.

substituído pelo modelo pós-burocrático do Estado regulador, os processos de regulação tornam-se mais intensos.

A regulação pós-burocrática, segundo Barroso (2013), incorpora elementos normalmente sugeridos pela nova gestão pública como, por exemplo,

[...] ‘o trabalho por projetos’, ‘a contratualização’, ‘a criação de agências independentes (ou quase independentes)’; ‘*benchmarking*’; ‘descentralização de competências e responsabilidades para o nível local da administração (incluindo conselhos locais e estabelecimentos de ensino)’; ‘utilização de novos instrumentos de gestão’; ‘gestão pelos números’ (indicadores quantitativos) (BARROSO 2013, p. 18, destaques do autor).

Sobre regulação pós-burocrática, Barroso (2013) reforça, ainda, que o principal objetivo consiste em reformular o papel do Estado na definição, provisão e controle das políticas educativas. Em alguns casos reduzindo a dimensão e a ação do Estado através de medidas que viabilizam a criação de um mercado educativo. Em outros casos, diminuindo a intervenção do Estado e da sua administração central na provisão direta do serviço educativo, mas, reforçando o seu controle sobre os processos e dispositivos de avaliação, o Estado avaliador.

Conforme Barroso (2003), nos sistemas educativos estão presentes os processos de regulação institucional através do domínio do currículo, da oferta escolar, do recrutamento e da formação de professores, da gestão escolar e dos recursos financeiros, com a finalidade de pôr em destaque a coexistência de medidas de reforço da autonomia das escolas e de novas formas de controle.

As referências que são feitas ao novo papel regulador do Estado, segundo Barroso (2005), servem para demarcar as propostas de modernização da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. O autor expõe, nesse sentido, que a regulação, mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, seria o oposto da regulamentação que é centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados.

A regulação educacional, estabelecida a partir do fortalecimento do modelo gerencial, acontece por meio da inserção das políticas de *accountability*, que são constituídas, de acordo com Afonso (2012), por três pilares ou dimensões indissociáveis: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização.

Considerando os três pilares constitutivos das políticas de *accountability*, compreende-se que o processo de reformas na administração pública, responsável pelo modelo de regulação estatal pautado no gerencialismo, vincula-se à ascensão dessas políticas e seu emprego na educação, tendo em vista que as reformas educacionais das últimas décadas estão fundamentadas no modelo de gestão gerencial, baseado na lógica do mercado. A gestão da escola, então, é vista como a gestão de uma empresa e a busca por resultados e eficiência torna-se a sua principal finalidade.

Freitas L. (2018, p. 31) expõe que “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. Para o autor, o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa”. Nessa compreensão, a escola deve seguir os parâmetros de empresa e do empreendedorismo para sua organização.

No contexto de fortalecimento do gerencialismo no setor público, inclusive no setor educacional, as políticas de *accountability* passam a ser implementadas em vários países e no Brasil. Afonso (2009) afirma que o termo *accountability* é polissêmico e multidimensional, podendo ser utilizado com diferentes significados. A *accountability* pode ser conceitualizada como “um sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de procedimentos, dimensões e práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis” (AFONSO, 2009, p. 25).

Afonso (2018) opta pela utilização do termo em inglês, tendo em vista que não há palavra equivalente em português que englobe as três dimensões que a constituem. No entanto, há autores que utilizam o termo *accountability* como sinônimo de responsabilização. Contudo, para Afonso (2012; 2018), essa é uma tradução redutora, visto que o termo não pode ser traduzido como sinônimo de uma única dimensão. Desse modo, manter o termo sem tradução é a forma mais correta de sua utilização. Para o autor,

Do meu ponto de vista, uma vez que o termo *accountability* condensa diferentes dimensões, seria preferível nomeá-las explicitamente em função das exigências do objeto de estudo ou do contexto, ou, então, optar por manter o vocábulo *accountability* na língua original. Dito de outro modo, ou se estudam as articulações entre dimensões ou pilares (e aí o termo *accountability* pode ser adequado na medida em que se estará tentando perceber como é que os pilares da avaliação, da

prestação de contas e da responsabilização se intersectam ou interagem, e quais são as suas combinatórias em cada caso); ou se privilegiam apenas dois pilares, e estar-se-ia perante formas parcelares de *accountability* (AFONSO, 2018, p. 10-11).

Utilizou-se, na pesquisa, baseado em Afonso (2012), o termo *accountability* em inglês englobando as três dimensões: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. Contudo, discordou-se do autor no que diz respeito à existência de uma *accountability soft*, leve, no Brasil, mesmo que as consequências da responsabilização não sejam tão drásticas como no modelo americano, que tem gerado o fechamento de escolas e a demissão de funcionários envolvidos diretamente no processo.

No Brasil, as medidas de *accountability* têm conduzido a processos de culpabilização dos profissionais da educação, do *ranqueamento* das escolas pelo resultado nas avaliações externas, da segregação das escolas e estudantes, da punição de não receber bonificação que, também, são consequências severas, *hards*, duras e rígidas. Tais iniciativas afetam objetivamente e subjetivamente as escolas e os profissionais que nela atuam e os estudantes. Desse modo, toda responsabilização traz consequências. Nesse contexto, percebemos que nem toda forma de *accountability* no Brasil é leve, principalmente no estado de Pernambuco, onde a política de *accountability* está estabelecida e possui um conjunto de medidas de controle do trabalho dos gestores escolares e professores, de punição e de prestação de contas

Afonso (2009) propõe um modelo mais democrático de *accountability*. Para o autor, um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência e o direito à informação, à participação e à cidadania. Segundo o autor, um sistema de *accountability*, assim alicerçado, não pode ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias ou de mero controle, para as quais parecem remeter, muitas vezes, os discursos e práticas vulgares.

Sobre esse aspecto, Afonso (2009) apresenta uma categorização em modelos, formas e sistemas de *accountability* de acordo com a intensidade que cada um dos pilares, avaliação, prestação de contas e responsabilização, assume. Para o autor, estes pilares consolidam-se de diferentes modos nas diversas realidades educacionais. Dessa forma, pode-se estar diante de formas parcelares de *accountability*, modelos de *accountability* e sistemas de *accountability*. O autor define como *formas* parcelares de *accountability*

aquelas ações ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização, não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada a uma estrutura mais complexa, preferencialmente adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes dimensões ou formas parcelares de *accountability* apresentam relações e intersecções congruentes, fazendo sentido como um todo.

Já o sistema de *accountability* corresponde a um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas, públicas ou de interesse público, fundadas em valores e princípios do *bem comum*, democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania ativa, *empowerment*, entre outros.

Uma discussão relevante quando se analisa a utilização do termo *accountability*, diz respeito à intensidade com que ocorre, podendo ser classificada como *accountability hard*, severa e dura, ou *soft*, leve. Afonso (2012) faz referência a uma *accountability soft* (não *hard*), se comparada ao programa de *accountability* em educação nos Estados Unidos da América (*No Child Left Behind - NCLB*). Segundo o autor,

[...] talvez se deva admitir que, no caso brasileiro, o que ocorre é uma *accountability soft* (e não *hard*), dado que as impropriamente chamadas políticas de responsabilização têm sido sustentadas essencialmente com base em incentivos e bônus às escolas e aos professores (ainda que sujeitas a profundas críticas), mas não em sanções altamente negativas como o encerramento de escolas ou o desemprego compulsório de docentes (AFONSO, 2018, p. 12).

Para Freitas (2013), não é a presença ou ausência de consequências que define estar-se perante um sistema de baixo risco, *low-stakes* ou de alto risco, *high-stakes*, mas sim o tipo ou natureza dessas consequências. Para o autor, em qualquer modelo ou sistema de *accountability*, há sempre formas de responsabilização e consequências, que podem ser positivas ou negativas, materiais ou simbólicas, implícitas ou explícitas. Freitas (2013) associa a existência ou não de *accountability* severa, dura, *hard*, à existência de um mercado educacional fortalecido, que, segundo o autor já existe no Brasil.

De acordo com Afonso (2018) e Freitas L. (2018), a inserção de mecanismos de mercado na educação, em geral, ocorre pela introdução de políticas de *accountability*. É dessa forma que ganha força o processo de reforma educacional nos moldes gerenciais e a implantação de processos de regulação da educação que são viabilizados por meio da inserção de medidas de avaliação externa, de prestação de contas e de responsabilização.

No setor educacional, segundo Schneider e Nardi (2019), o uso da *accountability* adquire força como ferramenta para melhorar o funcionamento das escolas e responsabilizar tanto os membros da comunidade escolar quanto da sociedade em geral pelos resultados educacionais. Os autores afirmam ainda que

[...] a lógica que orienta políticas com essa finalidade encontra-se sintonizada com demandas que reclamam a necessidade de avaliar escolas, seus estudantes e docentes e imputar-lhes responsabilidade sobre os resultados educacionais logrados, induzindo, por meio dessa estratégia, mudanças educacionais sintonizadas com novos parâmetros de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 59).

Para Freitas, L. (2018), o processo de responsabilização vem se desenvolvendo nas escolas por meio do estabelecimento de

um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas) (FREITAS, L., 2018, p. 34).

É importante compreender, no contexto de reformas econômicas, sociais e educacionais, a atuação do Estado como Estado educador. De acordo com a análise gramsciana, o Estado tem revelado seu caráter educador, à medida que contribui para a criação de um novo tipo ou nível de civilização adequada à sustentação da ordem hegemônica, através da disseminação dos valores e da cultura da classe dominante e dirigente. Sobre esse aspecto, Gramsci (2011) aponta que

A tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2011, p. 23).

Segundo Neves (2005, p. 16), fundamentada na compreensão gramsciana, “o Estado assume cada vez mais o papel de educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente”. Nesse sentido, a sociedade política busca a obtenção de um consenso para que o projeto de sociedade do grupo dirigente se torne hegemônico. “Nesta noção de um Estado-educador condensam-se a dimensão política e a dimensão cultural da ação estatal na produção de hegemonia e dominação. Essa noção

foi tomada como instrumento de análise da atuação estatal sintetizada na expressão Estado-avaliador” (FREITAS, D., 2007 p. 133).

De acordo com Freitas D. (2007), o Estado educador manifestou-se e operou o Estado-avaliador no Brasil. Segundo a autora, nessa perspectiva “passa-se a tratar de duas dimensões da avaliação da educação básica no Brasil no período de 1988 a 2002: a pedagógica e a educativa”. A dimensão pedagógica constitui os componentes metodológicos, os princípios, os meios, às formas e maneiras da atuação estatal. A dimensão educativa está relacionada à difusão de valores e crenças e à indução de disposições e comportamentos. A partir dessa lógica, Freitas D. (2007), afirma que:

[...] o Estado-educador e o Estado-avaliador emergem do contexto histórico que define e emoldura o próprio Estado e sua relação com a sociedade. Isso exigiu, num primeiro momento, considerar o Estado como realidade contextualizada e em transformação, bem como sua relação com a educação (FREITAS, D., 2007 p. 134).

O Estado avaliador passou a ter maior destaque na educação com a implantação das avaliações de larga escala. Afonso (2001) enfatiza que o tratamento delas, com a promoção de um “*ethos* competitivo” com base em pressões por resultados, ranqueamento de melhores indicadores, predominando a racionalidade mercantil e instrumental com a valorização de índices de resultados quantificáveis. O Estado-educador e o Estado-avaliador constroem-se num contexto de regulação. Para Freitas D. (2007), o termo regulação denota a intervenção do Estado de forma

[...] contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória - com vistas a reger e controlar setores da vida social (neste caso, o setor educação básica) por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, empregados e administrados segundo o projeto de sociedade e cidadania a que o Estado efetivamente dá sustentação, sempre em confronto com demandas e projetos alternativos e recorrendo a saídas estratégicas (FREITAS, D., 2007, p. 3-4).

Na educação pernambucana, as regulações estabelecidas por esse modelo de Estado Educador e do Estado avaliador foram se fortalecendo com a implantação das políticas de *accountability* instituídas no contexto da reforma gerencial do Estado, a partir da criação do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação (PMGP/ME). O programa tem como objetivo a elevação dos diversos indicadores da educação básica estadual que, segundo o INEP, no final de 2005, apresentava baixos indicadores de aproveitamento escolar e os piores Índices do desempenho da Educação Básica (IDEB) do país. O Ideb das escolas estaduais, no ano de 2005, era de 3.1 nos anos

iniciais do ensino fundamental; 2,4 nos anos finais e 2.7 no ensino médio. Em relação aos demais estados brasileiros, era o pior desempenho no Ideb nos anos finais do ensino fundamental e 8º pior desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio (INEP, 2018). Esses dados demonstraram, segundo Silva, I. (2013), uma condição de fragilidade na educação de Pernambuco e contribuíram para justificar e fortalecer as reformas educacionais e mudanças na forma de gestão na educação estadual.

O “Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME) consiste num conjunto de iniciativas que têm como objetivo a melhoria dos indicadores educacionais e a diminuição das taxas de repetência, evasão escolar e analfabetismo” (PERNAMBUCO, 2008f, p 9). É constituído pelas seguintes ações: 1. reformulação do sistema próprio de avaliação externa, o Saepe, criado no ano de 2000; 2. criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) em 2008; 3. instituição do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) em 2008; 4. implantação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) em 2009; e 5. instituição do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) em 2011 (PERNAMBUCO, 2008f).

As cinco ações configuram-se como políticas de *accountability* educacional, visto que nelas estão presentes os pilares da avaliação externa, prestação de contas e responsabilização. Esta pesquisa, ao investigar a instituição das políticas de *accountability* educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco, privilegia o estudo do pilar da responsabilização, materializado no Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR). O Termo é compreendido como uma política de contratualização que além de responsabilizar a gestão escolar pelos índices do Idepe e Ideb, regula as ações pedagógicas, administrativas e financeiras desenvolvidas pela escola.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. Na introdução, são apresentadas as motivações para a realização da pesquisa, as considerações iniciais sobre o objeto de estudo, bem como os objetivos, questões norteadoras, relevância da pesquisa, referencial teórico-metodológico, conceitos centrais do estudo e a organização dos capítulos da dissertação. O segundo capítulo expõe as escolhas e caminhos metodológicos da pesquisa: categorias de análise, campo empírico e procedimentos de coleta e análise de dados. O terceiro capítulo contextualiza o processo de emergência e fortalecimento do neoliberalismo e das reformas do aparelho do Estado e da educação, apoiadas no modelo gerencial no Brasil e em Pernambuco, a partir da década de 1990.

O quarto capítulo trata da reforma educacional em Pernambuco, a partir de 2008, com a modernização gerencial na educação pública estadual. Nesse capítulo, são apresentadas as iniciativas do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME), que se configuram como políticas de *accountability* e mecanismos de responsabilização presentes no referido Programa: 1. o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE); 2. o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE); 3. o Bônus de Desempenho Educacional (BDE); 4. o Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) como política de regulação e responsabilização educacional em Pernambuco; 5. o Sistema de Informações do Estado de Pernambuco (SIEPE) e o Pacto Pela Educação (PPE).

O quinto capítulo caracteriza o perfil dos sujeitos entrevistados e analisa os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) no trabalho do gestor escolar. Apresenta, na ótica das gestoras escolares, as mudanças no trabalho que desempenham; as relações estabelecidas com a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e a comunidade escolar; a compreensão sobre o Idepe e o BDE, a interferência dessas políticas no seu trabalho como gestores escolares, bem como a concepção das mesmas sobre qualidade da educação. Os dados e informações apresentados nesse capítulo tem como fontes os documentos analisados e das entrevistas realizadas.

Nas considerações finais, foram expostas reflexões sobre as temáticas apresentadas na pesquisa e algumas constatações sobre aspectos analisados nos documentos e entrevistas que evidenciam o enfoque gerencialista, instrumental e restritivo da política de responsabilização.

Esperamos que esta pesquisa traga benefícios não só acadêmicos, mas reflexivos acerca da responsabilização educacional presente nas políticas públicas do governo do estado de Pernambuco.

2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas adotadas na realização da investigação científica acerca dos desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade na política de responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco, na ótica de gestores escolares. Estão delineadas neste capítulo as categorias de análise da pesquisa, o campo empírico e os procedimentos de coleta e análise de dados realizados no estudo.

O recorte temporal definido para a análise do objeto foi o período de 2008 a 2018, que permite reflexões a respeito da política de contratualização entre a Secretaria de Educação e os gestores das escolas, uma vez que o Termo de Compromisso e Responsabilidade foi implantado em 2008 e, em 2018, essa política completou dez anos de duração.

2.1 Categorias de análise

A categorização, segundo Bardin (1977) corresponde a uma operação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. As categorias reúnem um grupo de elementos, unidades de registro, sob um título genérico em razão dos caracteres comuns destes elementos.

As categorias que estruturam esta pesquisa são a contradição, a historicidade e a totalidade. A totalidade compreende que a sociedade consiste em um todo composto por diversas partes que se encaixam dando forma e serventia ao todo. Como aponta Netto (2011):

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não um 'todo' constituído por 'partes' funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é 'simples' - o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos) (NETTO, 2011, p. 56).

Nenhum aspecto da sociedade pode ser entendido isoladamente, todos os elementos estão articulados e se influenciando mutuamente num sistema. Para Marx, a sociedade é esse sistema onde todos os elementos econômicos, as relações sociais, as instituições políticas, os valores, entre outros estão articulados num sistema. Numa

totalidade, o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam.

Trazendo a compreensão de totalidade para esta pesquisa, entendemos que os mecanismos de responsabilização educacional, implementados nas escolas da rede estadual de Pernambuco, compreendem uma parte do todo, de um contexto maior que é a responsabilização educacional nas escolas do Brasil e do mundo. Assim também como a implantação de políticas de *accountability* presentes na educação pernambucana são parte do contexto maior das reformas educacionais, do modelo gerencialista de caráter neoliberal.

Segundo Carvalho (2007), não pode haver conhecimento do todo ou de partes dele se, amputada a totalidade, isolados os seus elementos entre si e em relação à totalidade e desconhecidas suas leis, não é possível captar a amplitude de determinações que só podem ser apreendidas se a análise percorre a transversalidade essencial do todo.

Para compreensão do objeto de estudo, a historicidade consistiu em outra categoria fundamental, uma vez que todos os fenômenos pertencem a uma totalidade social, possuem uma localização no tempo e no espaço. Todos os fenômenos são singulares a partir de seu pertencimento a uma totalidade social e de sua localização no tempo e no espaço.

Evangelista (2012) nos faz compreender que o trabalho de pesquisa pertence a um dado momento da história da produção de um conhecimento específico. Ela nos leva a refletir sobre as questões: O que ele continua? O que ele propõe? O que põe em debate? Em que vai contribuir? De acordo com a autora, essas são questões que pertencem ao horizonte das possibilidades da teoria à medida que

[...] acreditamos que é aberta, que deriva de uma sucessão de hipóteses explicativas, que os conceitos não são estáticos, que esse movimento se opera sobre o real para permitir que ele seja apropriado pelo pensamento e como tal conceitualizado e tornado conhecimento, podemos concluir que ela só pode ocorrer como processo histórico que permite a apreensão do mundo e a consciência das inúmeras possibilidades que nele estão inscritas e que essa mesma teoria tem as condições para indicar saídas, soluções para as dramáticas condições da existência humana (EVANGELISTA, 2012, p. 14).

Todo objeto está situado em um contexto histórico e a historicidade conduz à compreensão do objeto dentro de suas contradições, como aponta Ciavatta (2014),

O homem, sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito social que realiza a história e nela se realiza. Pela concepção revolucionária de Marx (1979), a história não é um conjunto de fatos ou a louvação dos grandes feitos e dos homens

ilustres ou poderosos, e sim a produção da existência tal como ela se realiza na vida material e espiritual de todos os homens e mulheres (CIAVATTA, 2014, p. 76).

As relações na sociedade capitalista são contraditórias. As contradições surgem nas esferas da natureza, da sociedade e do pensamento. De acordo com Marx (1982), é na produção social da própria vida que os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento das forças produtivas materiais. Para o autor, é na “totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 1982, p. 25).

Segundo Marx (1982, p. 25), as vidas social, política e espiritual são condicionadas pelo modo de produção. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. As contradições nas relações, para o autor, é algo comum em certa etapa de seu desenvolvimento, uma vez que “as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido” (MARX, 1982, p. 25).

O estudo analisa as contradições presentes na política e nas formas de responsabilização educacional, nas relações estabelecidas na escola e nas funções atribuídas à escola na formação humana.

2.2 Campo empírico da pesquisa

O campo empírico da pesquisa são escolas estaduais situadas em municípios do Agreste Setentrional de Pernambuco, mais especificamente, 12 escolas da Gerência Regional de Educação do Vale do Capibaribe⁷ (GRE Vale do Capibaribe), que juntamente

⁷As funções das Gerências Regionais de Educação são acompanhar, coordenar e avaliar pedagógica e administrativamente as Unidades Escolares, garantindo a aplicabilidade das políticas educacionais. A GRE está dividida em cinco coordenações: Coordenação Geral de Planejamento e Articulação (CGPA), Coordenação Geral da Educação Integral e Profissional (CGIP), Coordenação Geral de Administração e Finanças (CGAF) Coordenação Geral de Gestão de Rede (CGGR) e Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação (CGDE). Cada uma dessas coordenações possui núcleos unidades e cédulas específicas de trabalho. A CGDE, possui o Núcleo de Monitoramento da Avaliação (NMA), que desenvolve ações e metas além do acompanhamento dos procedimentos de avaliação institucional, externa (SAEPE, SAEB e ENEM) e interna (rendimento escolar). O NMA mantém atualizado o sistema de monitoramento e avaliação dos resultados educacionais e utiliza os resultados das avaliações externas e

com outras 15 gerências (Mapa 1), compreendem a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco.

A Gerência Regional Vale do Capibaribe contempla 16 municípios: Bom Jardim, Casinhas, Cumaru, Feira Nova, Frei Miguelinho, João Alfredo, Lagoa de Itaenga, Limoeiro, Machados, Orobó, Passira, Salgadinho, Santa Maria do Cambucá, Surubim, Vertente do Lério e Vertentes. (Mapa 1). São de responsabilidade da jurisdição da GRE Vale do Capibaribe 37 escolas estaduais que oferecem as seguintes etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, distribuídas nas seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação escolar quilombola, educação escolar indígena, educação profissional. Quanto à organização, integram a GRE escolas regulares e escolas de referência.

A escolha da GRE Vale do Capibaribe para a realização da pesquisa foi definida por dois fatores: proximidade do município em que resido e os seus resultados do Idepe. Essa gerência alcançou primeiro lugar entre as gerências educacionais de Pernambuco nos últimos anos. O fato de estar trabalhando desde 2006 em uma escola dessa gerência, facilitou o acesso às escolas pesquisadas.

internas para propor intervenções pedagógicas. A CGGR tem como objetivo monitorar a rede garantindo o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola. O trabalho da equipe gestora é avaliado pela equipe Pedagógica da GRE, envolvendo Gabinete e GGGR (PERNAMBUCO, 2019e).

Mapa 1. Gerências regionais que compõem a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco com destaque para a GRE Vale do Capibaribe (8).



GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

01 - Recife Norte	09 - Agreste Centro Norte (Caruaru)
02 - Recife Sul	10 - Agreste Meridional (Garanhuns)
03 - Metropolitana Norte	11 - Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde)
04 - Metropolitana Sul	12 - Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira)
05 - Mata Norte (Nazaré da Mata)	13 - Sertão do Submédio São Francisco (Floresta)
06 - Mata Centro (Vitória de Santo Antão)	14 - Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)
07 - Mata Sul (Palmares)	15 - Sertão Central (Salgueiro)
08 - Vale do Capibaribe (Limoeiro)	16 - Sertão do Araripe (Arapirina)

Fonte: Pernambuco (2019e)

Mapa 2. Mapa do Agreste Setentrional de Pernambuco.



Fonte: Sistema de Informação e Gestão da Assistência Social de Pernambuco (SIGAS).

As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da rede estadual de ensino de Pernambuco são organizadas nas seguintes jornadas: 1. integral, com carga horária de

45 horas/aula semanais de atendimento aos alunos, ou seja, a escola funciona com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana; 2. semi-integral, com carga horária de 35 horas/aula semanais. Nesse caso, a escola funciona com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs (PERNAMBUCO, 2019 f). As escolas regulares, embora façam parte da rede estadual de ensino, não fazem parte do Programa de Educação Integral. A carga horária dos estudantes das escolas regulares é de 25 horas/ aulas semanais que podem ser no turno matutino, vespertino ou noturno.

O Programa de Educação Integral (PEI) foi implementado nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) no ano de 2008. As 37 escolas da GRE Vale do Capibaribe, de acordo com a jornada escolar, estão assim organizadas: 13 regulares, 14 integrais e oito semi-integrais. A Gerência possui, ainda, uma escola na unidade prisional e um centro de educação especial.

Para a seleção das 12 escolas da GRE Vale do Capibaribe (Quadro 1), que formam o campo empírico da pesquisa, foram estabelecidos três critérios: o primeiro referiu-se a jornada escolar, foram selecionadas escolas de ensino médio com jornada integral, semi-integral e regular; o segundo correspondeu às escolas que obtiveram, no ensino médio, os melhores e os piores resultados do Idepe no ano de 2017, e o terceiro critério correspondeu aos gestores que atuam na direção das escolas há mais tempo, tendo assinado, no mínimo, dois Termos de Compromisso e Responsabilidade. Esse critério foi estabelecido tendo em vista que em algumas escolas selecionadas inicialmente, de acordo com o primeiro critério, os gestores tinham menos de 6 meses na função, ou seja, ainda não tinham assinado nenhum TCR, por isso não foram considerados na pesquisa. Para participar da pesquisa, era imprescindível que os gestores conhecessem o Termo de Compromisso e a política de resultados do governo do estado para a educação.

Quadro 1. Critérios adotados para a seleção das escolas.

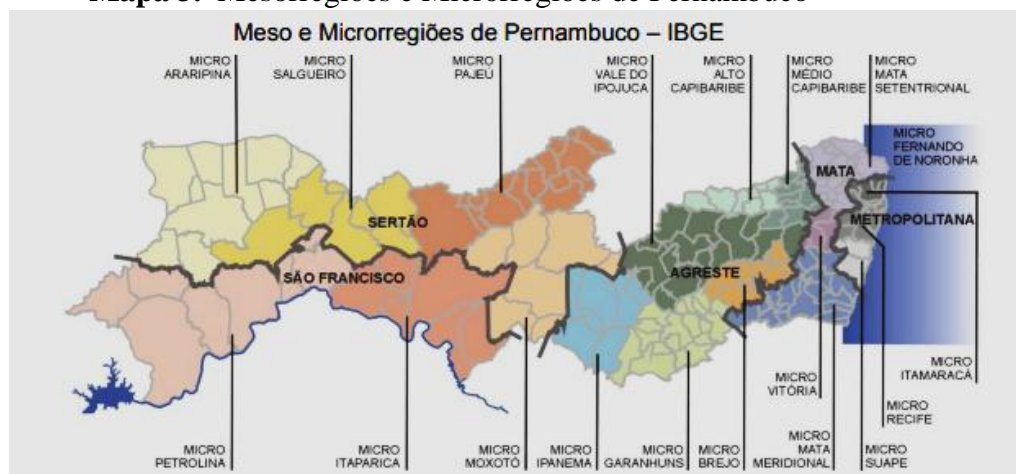
ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL			
MUNICÍPIO	ESCOLA	IDEPE 2017	Nº DE ANOS ATUAÇÃO DO GESTOR
1. João Alfredo	Escola Integral 1	> 6.94	18
2. Orobó	Escola de Integral 2	> 6.12	20
3. Limoeiro	Escola Integral 3	> 4.92	8
4. João Alfredo	Escola Integral 4	< 4.57	7
ESCOLAS SEMI INTEGRAIS			
MUNICÍPIO	ESCOLA	IDEPE 2017	Nº DE ANOS ATUAÇÃO DO GESTOR
5. Orobó	Escola Semi-integral 1	> 6.66	3
6. Bom Jardim	Escola Semi-integral 2	> 5.74	6
7. Santa Maria do Cambucá	Escola Semi-integral 3	< 5.45	7
8. Limoeiro	Escola Semi-integral 4	< 5.18	7
ESCOLAS REGULARES			
MUNICÍPIO	ESCOLA	IDEPE 2017	Nº DE ANOS ATUAÇÃO DO GESTOR
9. Orobó	Escola Regular 1	> 5.66	14
10. Surubim	Escola Regular 2	> 5.05	15
11. Surubim	Escola Regular 3	< 4.22	4
12. Limoeiro	Escola Regular 4	< 3.86	7

Fonte: Gerência Regional de Educação (GRE) Vale do Capibaribe.

O Estado de Pernambuco é dividido em cinco mesorregiões: Metropolitana, Mata, Agreste, São Francisco e Sertão. A mesorregião do Agreste por sua vez, está dividida em seis microrregiões: Médio Capibaribe, Alto Capibaribe, Vale do Ipojuca, Brejo Pernambucano, Garanhuns, Ipanema (Mapa 3). Fazem parte da presente pesquisa escolas situadas em duas dessas microrregiões: Alto Capibaribe e Médio Capibaribe. A microrregião do Alto Capibaribe é constituída pelos municípios de Casinhas, Frei Miguelino, Santa Cruz do Capibaribe, Santa Maria do Cambucá, Surubim, Taquaritinga do Norte, Toritama, Vertente do Lério e Vertentes. Dessa microrregião, foram selecionadas escolas dos municípios de Santa Maria do Cambucá e Surubim.

Da microrregião do Médio Capibaribe, integrada pelos municípios de Bom Jardim, Cumaru, Feira Nova, João Alfredo, Limoeiro, Machados, Orobó e Passira, foram selecionadas escolas dos municípios de Bom Jardim, João Alfredo, Limoeiro e Orobó.

Pelo exposto, as escolas pesquisadas localizam-se em seis municípios: Bom Jardim, João Alfredo, Limoeiro, Orobó, das microrregiões Médio Capibaribe, e, Santa Maria do Cambucá e Surubim, da microrregião do Alto Capibaribe.

Mapa 3. Mesorregiões e Microrregiões de Pernambuco

Fonte: IBGE. Elaboração: Condepe/Fidem

Tabela 1. Dados gerais dos municípios selecionados para a pesquisa

Município	Área	População Estimada (2019)	Densidade demográfica (2010)	Salário médio mensal em 2017 dos trabalhadores formais	*População/ ocupada formal (2017)	% da população beneficiada pelo bolsa família (2020)	Percentual da população com rendimento mensal per capita de até 1/2 salário mínimo (2010)	IDH (2010)	PIB per capita (2017)
1. Orobó	138,662 km ²	23.884 pessoas	164,99 hab/km ²	1,7 salários mínimos	6,8 %	34,95%	55,5 %	0,610	14.044,80R\$
2. Bom Jardim	218,433 km ²	37.826 pessoas	169,49 hab/km ²	1,5 salários mínimos	7,6 %	41,73%	51,8 %	0,602	8.712,58 R\$
3. Limoeiro	273,739 km ²	56.250 pessoas	202,53 hab/km ²	1,6 salários mínimos	13,9 %	31,41%	45,2 %	0,663	13.243,97 R\$
4. João Alfredo	139,870 km ²	33.822 pessoas	227,52 hab/km ²	1,6 salários mínimos	6,6 %	28,92%	48,8 %	0,576	8.134,57 R\$
5. Santa Maria do Cambucá	92,148 km ²	14.137 pessoas	141,31 hab/km ²	1,8 salários mínimos	5,4 %	46,86%	46,6 %	0,548	7.258,79 R\$
6. Surubim	252,855 km ²	65.089 pessoas	231,42 hab/km ²	1,6 salários mínimos	11,3 %	37,15%	44,5 %	0,635	11.989,36 R\$

Fontes: IBGE Cidades e Cadastro Único/ Ministério do Desenvolvimento Social (2020).

*Os dados referentes ao percentual da população beneficiada pelo bolsa família são de 28 de maio de 2020

Os seis municípios que compreendem o campo empírico da pesquisa possuem uma extensão territorial de pequena a média. Limoeiro, com 273,739 km², é o município que possui maior extensão territorial, seguido de Surubim com 252,855 km² e Bom Jardim com 218,433 km². Com 92,148 km², Santa Maria do Cambucá é o menor deles

(Tabela 1). Estão situados no Planalto da Borborema⁸ e possuem clima Semiárido sub úmido e vegetação Caatinga Hipoxerófila⁹.

Com relação ao número de habitantes, de acordo com as estimativas do IBGE para 2019, os municípios de Surubim com 65.089 pessoas e Limoeiro com 56.250 pessoas, são os mais populosos. Relacionando a área territorial à população absoluta, observou-se que os municípios apresentam uma densidade demográfica que varia entre 231,42 hab/km² em Surubim à 141,31 hab/km² em Santa Maria do Cambucá, sendo considerado o município de Surubim, além de mais populoso, o mais povoado.

De acordo com os dados do IBGE, o PIB *per capita*¹⁰ dos municípios da pesquisa variam entre R\$ 7.258,79 de Santa Maria do Cambucá e R\$ 14.044,80 R\$ de Orobó. Os valores são muito inferiores ao PIB *per capita* do Brasil, R\$ 31.833,50, e do Estado de Pernambuco, R\$ 19.165.

A população ocupada verificada nos municípios está entre 5,4% e 13,9%, e correspondem aos municípios de Santa Maria do Cambucá e Limoeiro. A média de salários dos trabalhadores formais é de menos de dois salários mínimos nos seis municípios da pesquisa, contudo um percentual considerável da população desses municípios possui um rendimento mensal *per capita* de até meio salário mínimo. A quantidade maior de pessoas com esta renda entre os municípios pesquisados está em Orobó, onde o percentual é de 55,5%. Em alguns municípios, como Santa Maria do Cambucá e Bom Jardim o percentual de pessoas que recebem o auxílio do Programa Bolsa Família do governo Federal é de quase 50% da população.

⁸ O Planalto da Borborema ou Maciço da Borborema é composto principalmente por serras. Abrange os estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, com uma extensão de aproximadamente 400 km em linha reta de norte a sul. Sua altitude média é de 200 metros, mas com pontos de mais de 1.000 metros, como o Pico do Jabre, que é seu ponto mais elevado, com 1.197 metros de altura, e os Picos da Boa Vista e do Papagaio, com, respectivamente, 1.197 e 1.175 metros de altitude, localizados na Paraíba (PIRES, 2020).

⁹ A vegetação da caatinga, de acordo com Leal, Tabarelli e Silva (2003), é típica do semiárido brasileiro. É caracterizada por ser resistente à escassez de água no período das estiagens, adaptando-se à condição de extrema falta de água que, por vezes, se evidencia na região. A caatinga pode ser dividida em caatinga hiperxerófila e hipoxerófila. A caatinga hipoxerófila é encontrada na região do agreste apresenta um regime de chuvas mais abundante (até 1000 mm/ano) e é menos sujeito às secas catastróficas uma vez que se beneficia da umidade residual dos ventos do sudeste. A vegetação compartilha muitas características e espécies com as expansões semiáridas a oeste: as plantas geralmente são decíduas e espinhosas, os cactos e bromeliáceas estão presentes no solo pedregoso, microfilia generalizada, as espécies lenhosas e suculentas mais características no agreste também ocorrem no resto das Caatingas.

¹⁰ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas. O PIB per capita é o produto interno bruto, dividido pela quantidade de habitantes de um país (IBGE, 2020).

O IDH¹¹ dos municípios pesquisados é considerado médio, uma vez que estão entre 0,500 e 0,700. Dos seis municípios estudados, Santa Maria do Cambucá possui o menor IDH, 0,548 e Limoeiro possui o maior IDH, 0,663. O IDH dos municípios pesquisados é inferior ao IDH do Brasil, 0,699 e do Estado de Pernambuco, 0,673.

O levantamento de dados sobre os municípios da pesquisa possibilitou a construção de um quadro contextual sobre a realidade demográfica, socioeconômica deles. Os dados evidenciam que são municípios de pequeno porte, a população absoluta não ultrapassa 70 mil habitantes, possuem renda média baixa, mais de 45% da população sobrevive com meio salário mínimo e o maior IDH observado é inferior ao do estado e ao nacional. Os trabalhadores formais não ultrapassam a 14% da população e recebem em média menos de 2 salários mínimos. De 28,92% a 46,86% da população fazem parte dos beneficiários do Programa Bolsa Família. Podemos compreender, ao analisar os dados econômicos e sociais, que grande parcela da população desses municípios vive em condições de pobreza, assim como grande parcela de pernambucanos e brasileiros.

No tocante à situação educacional, os dados mais gerais, considerando-se os dados do IBGE para o ano de 2018 (Tabela 2), os seis municípios da pesquisa apresentam um total de 22 escolas públicas de ensino médio e 212 escolas públicas de ensino fundamental. O total de estudantes matriculados é de 8.699 alunos no ensino médio e 32.313 no ensino fundamental. Nesta pesquisa não foram apresentados dados sobre a educação infantil tendo em vista que os estudantes desse nível de ensino não participam das avaliações externas.

Com relação à quantidade de docentes na rede pública de ensino dos seis municípios, 473 atuam no ensino médio e 1.667 no ensino fundamental.

¹¹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. Varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em seu relatório anual. [...] Países com IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano baixo, e os com índices entre 0,50 e 0,799 são considerados de desenvolvimento humano médio (IPEA, 2020).

Tabela 2. Número de escolas e matrículas na rede pública dos municípios pesquisados

Município/ Redes públicas	Nº de escolas ensino médio/2018	Nº de escolas ensino fundamental/ 2018	Nº de matrículas ensino médio/2018	Nº de matrículas ensino fundamental/ 2018	Nº de docentes ensino médio	Nº de docentes ensino fundamental
1. Orobó	3	33	944	3.207	47	232
2. Bom Jardim	3	40	1.185	4.920	52	275
3. Limoeiro	8	43	2.857	8.564	196	427
4. João Alfredo	2	25	976	4.226	32	239
5. Santa Maria do Cambucá	1	24	361	2.226	14	96
6. Surubim	5	47	2.376	9.170	132	398
7. Total	22	212	8.699	32.313	473	1.667

Fonte: IBGE Cidades (2018).

O número de escolas que oferta o ensino médio varia de uma a oito escolas por município. Com relação ao número de escolas de ensino fundamental, esse número é maior, de 24 a 47 escolas. Essa diferença entre o número de escolas de ensino fundamental e médio é consequência do número de matrículas observadas nesses níveis de ensino. A quantidade de matrículas de ensino médio dos municípios que fazem parte da pesquisa estão entre 361 e 2.857, no ensino fundamental, variando entre 2.226 e 9.170 estudantes. O mesmo ocorre com o número de professores. De 14 a 196 professores de ensino médio e de 96 a 427 professores de ensino fundamental. O município em que há o maior número de escolas, matrículas e docentes é Limoeiro e o município que possui a menor quantidade é Santa Maria do Cambucá.

Em se tratando das taxas de analfabetismo e de escolarização dos municípios da pesquisa, os dados demonstram uma situação abaixo da média nacional e estadual no tocante ao acesso ao ensino fundamental, porquanto a taxa de escolarização líquida da população dos sete aos quatorze anos varia, nos municípios, de 96,4% a 98%, situando-se o município de Santa Maria do Cambucá no patamar inferior e o de Limoeiro, no superior. Os números são inferiores aos verificados no nível estadual, 98,9% e a nível nacional 99,3%. Assim, os municípios estudados ainda se distanciam da meta de universalização do acesso ao ensino obrigatório.

Na perspectiva da democratização da educação, aos dados do acesso ao ensino fundamental, acrescentam-se altas taxas de analfabetismo para a população com idade igual ou superior a 10 anos que, nos municípios pesquisados, se apresentam como segue: 2.0% Limoeiro, 3.5% Surubim, 4.0% Bom Jardim, 5.2% Santa Maria do Cambucá, 5.8% Orobó e 8.3% João Alfredo (IBGE, 2010). Neste último município, as taxas de analfabetismo são as maiores entre os grupos de 10 a 13 anos, 9.6% e 16 a 17 anos, 9.5%.

Os percentuais são inferiores aos de Pernambuco, que tem a taxa de 16.73% e do Brasil com 14,64%, contudo, ainda são considerados elevados.

Tabela 3. Taxas de analfabetismo e de escolarização dos municípios pesquisados

Município	Taxa de Analfabetismo/ 2010			Taxa de escolarização de 6 a 14 anos em 2010	
	Total	10 a 13	14 a 16	16 a 17	
1. Orobó	5.8%	6.6%	4.3%	6.1%	97,2%
2. Bom Jardim	4.0%	6.2%	2.1%	1.8%	97 %
3. Limoeiro	2.0%	2.9%	1.1%	1.0%	98%
4. João Alfredo	8.3%	9.6%	4.2%	9.5%	97,1 %
5. Santa Maria do Cambucá	5.2%	4.3%	7.8%	4.3%	96,4 %
6. Surubim	3.5%	3.8%	4.0%	2.5%	97,8 %
7. Pernambuco	16.73%	-	-	-	98,9%
8. Brasil	14.73%	-	-	-	99.3%

Fonte: BRASIL (2019).

Tabela 4. Taxa de rendimento e de escolarização nos municípios da pesquisa

Município	Taxa de rendimento do ensino médio em 2018			Taxa de rendimento do ensino fundamental anos finais em 2018			Taxa de rendimento do ensino fundamental anos iniciais em 2018		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
1. Orobó	97,7%	2,3%	0,0%	96,5%	3,3%	0,2%	98,3%	1,7%	0,0%
2. Bom Jardim	93,9%	6,0%	0,1%	93,3%	6,0%	0,7%	97,4%	2,4%	0,2%
3. Limoeiro	95,5%	4,1%	0,4%	93,4%	6,1%	0,5%	90,7	8,7%	0,5%
4. João Alfredo	98,0%	2,0%	0,0%	88,5%	10,8%	0,7%	93,3	6,4%	0,3%
5. Santa Maria do Cambucá	95,6%	4,4%	0,0%	73,7%	16,4	9,9%	90,2	8,8%	1,0%
6. Surubim	95,4%	4,6%	0,0%	89,3%	9,1	1,5%	92,3	6,9%	0,8%
7.Pernambuco	93,9%	4,9%	1,1%	88,8%	8,7%	2,4%	91,3%	7,7%	0,9%
8. Brasil	81,6%	11,5%	6,9%	86,5%	10,6%	2,9%	93,3%	5,9%	0,8%

Fonte: IBGE Cidades (2019).

Os dados da Tabela 4 revelam que os percentuais de aprovação dos municípios da pesquisa são maiores entre estudantes do ensino médio e ensino fundamental anos iniciais. No ensino médio, os percentuais de aprovação variam entre 93,9% e 98%. Esses percentuais estão acima dos observados a nível estadual e nacional, que são respectivamente 93,9% e 81,6%. O maior índice pertence ao município de João Alfredo que em 2018 obteve um percentual de 98% de aprovação. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as taxas estão entre 90,2% e 98,3%. O maior índice de aprovação nesse

nível de ensino pertence ao município de Orobó, 98,3% e os menores a Limoeiro -90,7% e Santa Maria do Cambucá, 90,2%. Nesses dois municípios, os índices de aprovação são inferiores aos do Estado de Pernambuco e do Brasil.

As taxas de aprovação nos anos finais do ensino fundamental variam entre 73,7% e 96,5%. O município com maior percentual de aprovação de estudantes nesta etapa de ensino é Orobó, com 96,5%. O menor percentual de aprovação ocorreu nos municípios de Santa Maria do Cambucá, 73,7%, e João Alfredo, 88,5%. Nos municípios de Orobó, Bom Jardim, Limoeiro, Surubim as taxas de aprovação foram superiores às de Pernambuco e do Brasil.

Assim como os percentuais de aprovação, também, foram constatados percentuais de reprovação mais elevados entre os estudantes de ensino fundamental, anos finais. Entre os municípios, as taxas de reprovação estão entre 3,3% e 16,4%. O município com maiores índices de reprovação nos anos finais do ensino fundamental é Santa Maria do Cambucá, com 16,4%. No Estado de Pernambuco, a taxa de reprovação nos anos finais é de 8,7%, superior às verificadas nos municípios de Orobó, Bom Jardim e Limoeiro e inferior às observadas em João Alfredo, Santa Maria do Cambucá e Surubim. Somente os municípios de Santa Maria do Cambucá e João Alfredo estão acima do percentual nacional.

Outro aspecto observado, refere-se às taxas de abandono dos estudantes nas diferentes etapas de ensino. Os maiores percentuais estão nos anos finais do ensino fundamental. O maior percentual dentre os municípios da pesquisa pertence a Santa Maria do Cambucá, que apresentou um percentual de 9,9% de estudantes evadidos nessa etapa. As menores taxas de abandono foram detectadas no ensino médio, já que a maioria dos municípios apresentam 0% de abandono, com exceção para Limoeiro e Bom Jardim que apresentam 0,7% e 0,1%, respectivamente. Assim como nas escolas pesquisadas, as taxas de abandono do estado de Pernambuco também são maiores nos anos finais do ensino fundamental e menores entre estudantes do ensino fundamental anos iniciais e ensino médio. Ao comparar as taxas de abandono das escolas pesquisadas e do estado de Pernambuco com os percentuais de abandono escolar no Brasil, verificamos que ocorre justamente o oposto. Os maiores índices de abandono no Brasil ocorrem entre estudantes do ensino médio.

Tabela 5. Ideb dos municípios pesquisados do ano de 2017.

Município	Ideb 2017		
	Ensino médio	Anos finais	Anos iniciais
1. Orobó	4.5	5.3	6.3
2. Bom Jardim	4.3	4.4	5.1
3. Limoeiro	4.5	4.7	5.4
4. João Alfredo	4.4	4.6	4.8
5. Santa Maria do Cambucá	5.2	3.3	4.9
6. Surubim	4.5	4.4	5.0
7. Pernambuco	4.0	4.1	4.8
8. Brasil	3.5	4.4	5.5

Fonte: INEP (2019).

Considerando que o fluxo escolar é um dos indicadores que compõe o cálculo do Idepe e Ideb, observou-se que as escolas e municípios que possuem altos índices de aprovação também são os que possuem maiores índices de desempenho do Idepe e Ideb.

Nos municípios pesquisados, o Ideb observado em 2017 (Tabela 5) no ensino fundamental anos iniciais varia entre 4.8 a 6.3, nos anos finais do ensino fundamental varia de 3.3 a 5.3 e no ensino médio 4.5 a 4.9. Comparando o Ideb observado desses municípios com o Ideb nacional, observamos que: 1. em três dos municípios pesquisados o Ideb no ensino fundamental é superior ao índice estadual e nacional. São eles Orobó - 5.3, Limoeiro - e João Alfredo; 2. o Ideb do ensino médio nos seis municípios da pesquisa é superior aos índices estadual - 4.0 e nacional - 3.5; e 3. nos anos iniciais do ensino fundamental, o Ideb de todos os municípios pesquisados é maior que o do estado e apenas no município de Orobó é maior que o nacional.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) observado em 2017, nos municípios da pesquisa, estava entre 5.45 a 6.31 nos anos iniciais do ensino fundamental, 3.19 a 5.01 nos anos finais do ensino fundamental e 3.86 a 6.94 no ensino médio (Quadro 1). Dez das escolas pesquisadas obtiveram resultados superiores ao Índice estadual - 4.5.

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Os procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram a análise de documentos e a realização de entrevista semiestruturada, precedidos e acompanhados do

desenvolvimento de revisão bibliográfica do tema investigado. De acordo com Fonseca (2002), esse procedimento consiste em uma forma de obter conhecimentos prévios a respeito do objeto estudado. Para a autora,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

O estudo bibliográfico propiciou a aproximação da temática, bem como a compreensão da realidade social estudada e contribuiu para a fundamentação dos pressupostos conceituais da investigação. A revisão bibliográfica considerou a análise histórico-dialética das temáticas da reforma do Estado e da educação no Brasil e em Pernambuco, do modelo gerencial de gestão pública, das políticas de *accountability* educacional e dos mecanismos de responsabilização educacional. A revisão bibliográfica diferencia-se da pesquisa documental, visto que a primeira utiliza fontes secundárias e a segunda, fontes primárias. Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6), afirmam que “a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”.

Os documentos são fontes que favorecem o conhecimento e análise da realidade. Para Evangelista (2012), os documentos podem ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios e outros. Considerando o objeto de estudo da pesquisa, foram selecionados e analisados os seguintes documentos: leis, diretrizes, normas, entre outros documentos, citados direta e indiretamente no texto e o registro de entrevistas. Para a autora, “todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente” (EVANGELISTA, 2012, p. 1).

É importante ressaltar que os documentos não devem ser compreendidos e analisados como verdades absolutas. Segundo Evangelista (2012), os documentos indicam significados históricos e ainda devem ser relacionados à totalidade em que estão

imersos. Para a autora, é importante analisar os documentos identificando elementos conjunturais que interferem na elaboração e na implantação das políticas em geral. Sobre esse aspecto a autora acrescenta que,

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados (EVANGELISTA, 2012, p. 9).

A posição do pesquisador diante do documento deve ser a de um investigador, o pesquisador, segundo a autora, precisa analisar profundamente o documento tendo a compreensão de que “há neles mais do que o dito textualmente” (EVANGELISTA, 2012 p. 10). Segundo a autora, o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual esforço do pesquisador deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. “Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte” ((EVANGELISTA, 2012, p. 10).

Nesta pesquisa, foram analisados documentos que definem e trazem orientações para a reforma educativa no Brasil e no estado de Pernambuco. Foram estudadas leis federais e estaduais, decretos, portarias e documentos estaduais localizados em *sites* da Secretaria de Educação e Esportes e da Secretaria de Planejamento (Apêndice A).

Além da revisão bibliográfica e análise de documentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para atender ao objetivo geral da pesquisa que é a compreensão dos gestores acerca dos desdobramentos da política de responsabilização educacional, no trabalho do gestor escolar, por meio da implantação do Termo de Compromisso e Responsabilidade.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada permite uma interação entre entrevistador e entrevistado e

[...] não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Segundo Minayo (2000, p. 106), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer

acerca do tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. Ainda segundo a autora,

[...] toda entrevista, como interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na nossa sociedade. Quando se trata de uma sociedade conflitiva como a nossa, cada entrevista expressa de forma diferenciada essa luz e sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nas informações que aí são produzidas. Além disso, pelo fato de captar formalmente informações sobre determinado tema, a entrevista tem que ser incorporada a seu contexto e vir acompanhada, complementada ou como parte da observação participante. Desta forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano (MINAYO, 2000, p. 119).

Foram realizadas 12 entrevistas com gestoras de escolas de ensino médio da Gerência Regional Vale do Capibaribe selecionadas para a pesquisa. Esse total de entrevistados corresponde a 32% do total de gestores escolares dessa gerência. 11 entrevistas foram gravadas em áudio e uma foi respondida por escrito. Uma gestora, embora tenha assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que previa a gravação da entrevista em áudio, não permitiu a gravação, tendo se prontificado a responder as perguntas por escrito. Diante da importância do conteúdo das respostas, optamos por utilizá-la na pesquisa, mesmo que o seu registro tenha sido realizado em formato diferente.

Os sujeitos convidados para contribuir com a pesquisa foram devidamente esclarecidos acerca dos objetivos da investigação, dos cuidados que seriam adotados com as informações concedidas e da disposição da pesquisadora para qualquer esclarecimento necessário. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), demonstrando a aceitação em participar da pesquisa e com a publicação dos resultados.

Em cumprimento às exigências dispostas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a pesquisa observou os cuidados éticos na relação com os sujeitos do estudo. Assim respeitamos o anonimato das informações coletadas e a utilização destas somente para os fins indicados no TCLE.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (HUAC/UFCG) por meio do Parecer nº 3.464.253, emitido em 17 de maio de 2019 (Apêndice F).

O período de realização das entrevistas foi de julho a setembro de 2019. As entrevistas foram, inicialmente, transcritas e organizadas em um relatório individual

contendo as contribuições das 12 entrevistadas de acordo com a ordem das questões. O roteiro da entrevista semiestruturada, que consta como apêndice da dissertação, possui 20 questões, que contemplam os seguintes eixos: 1. identificação da gestora – tempo de atuação profissional, vínculo empregatício e formação acadêmica, inicial e continuada; 2. o trabalho do gestor com relação à implantação do TCR, contratemplos, mudanças na função de gestor; 3. relações estabelecidas entre o gestor escolar e a comunidade escolar e a SEE, contratemplos no cumprimento do TCR; 4. resultados dos índices Ideb e Idepe, cumprimento de metas, relações entre as avaliações e política de bonificação e 5. qualidade da educação.

A técnica utilizada para o exame das entrevistas foi a análise de conteúdo, conforme as indicações de Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo refere-se a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para análise das entrevistas, foi utilizada a regra da homogeneidade. De acordo com Bardin (1977, p. 98), “essa regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais”. Nessa regra, as questões são agrupadas em um mesmo tema.

Para garantir o anonimato dos sujeitos entrevistados, realizamos a codificação, considerando a função ocupada e o tipo de jornada da escola em que atua. Deste modo, os sujeitos foram assim identificados: a letra inicial G corresponde à função que exerce: gestora. As letras seguintes correspondem ao tipo de jornada de trabalho do ensino médio adotada na escola em que a gestora atua, sendo utilizado: para escola de ensino médio integral com jornada de 40 horas aulas semanais, integral, a sigla EMI; para escola de ensino médio com jornada de 35 horas aulas semanais, semi-integral, EMSI; e para escola de ensino médio com 25 horas aulas semanais, regular, a sigla EMR. Para a identificação da Gestora de Escola em tempo Integral, utilizou-se a sigla GEMI; para Gestora de Escola Semi-integral a sigla GEMSI; e para Gestora de Escola Regular GEMR. Como foram selecionadas quatro escolas com jornada integral, semi-integral e regular do ensino médio, utilizamos a numeração de um até quatro de acordo com a ordem em que ocorreu a entrevista. Desse modo, as gestoras das escolas integrais foram denominadas GEMI1,

GEMI2, GEMI3 e GEMI4. As gestoras de escolas semi-integrais foram denominadas GEMSI1, GEMSI2, GEMSI3 e GEMSI4. As gestoras das escolas regulares foram denominadas GEMR1, GEMR2, GEMR3 e GEMR4.

Quadro 2. Codificação das entrevistas

Codificação das entrevistadas		
Gestora de Escola Integral	Gestora de Escola Semi-Integral	Gestora de Escola Regular
1. Gestora de Escola do Ensino Médio Integral um (GEMI1)	1. Gestora de Escola do Ensino Médio Semi-integral um (GEMSI1)	1. Gestora de Escola do Ensino Médio Regular um (GEMR1)
2. Gestora de Escola do Ensino Médio Integral dois (GEMI2)	2. Gestora de Escola do Ensino Médio Semi-integral dois (GEMSI2)	2. Gestora de Escola do Ensino Médio Regular dois (GEMR2)
3. Gestora de Escola do Ensino Médio Integral três (GEMI3)	3. Gestora de Escola do Ensino Médio Semi-integral três (GEMSI3)	3. Gestora de Escola do Ensino Médio Regular três (GEMR3)
4. Gestora de Escola do Ensino Médio Integral quatro (GEMI4)	4. Gestora de Escola do Ensino Médio Semi-integral quatro (GEMSI4)	4. Gestora de Escola do Ensino Médio Regular quatro (GEMR4)
Total sujeitos		12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Bardin (1977) indica três escolhas na realização da codificação: o recorte, a enumeração e a classificação e a agregação. O recorte é a escolha das unidades. Pode ser uma frase, uma palavra isolada, palavras em conjunto, que indiquem uma relevância para a análise. Por meio do recorte é que são selecionadas as unidades de registro e as unidades de contexto. A enumeração é a escolha das regras de contagem, o modo de se contar. Por exemplo: contar quantas vezes uma palavra aparece, ou, em que posição aparece nos textos do corpus. A última técnica a ser empregada na codificação é a classificação e agregação. Corresponde à escolha das categorias. Ao aplicar essa técnica, o pesquisador avança no esforço de formar categorias.

A escolha das unidades de registro que consiste na “unidade de significação a / e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 104). A escolha das regras de contagem e a escolha das categorias, em que “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis” (BARDIN 1977, p. 105).

Foi definido o tema como unidade de registro para esta pesquisa. Para a Bardin (1977), “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). Para a autora, as respostas às questões abertas, nas entrevistas por exemplo, podem e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base. A frequência com que esses temas aparecem, de acordo com Bardin (1977), se assenta no pressuposto de que a aparição de um tema será mais significativa quanto mais esta frequência se repetir.

Bardin (1977) retrata a importância da categorização temática expondo que

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Pelo exposto, as categorias definidas se constituem em chaves para a classificação das informações obtidas nas entrevistas, que serão analisadas, agrupadas ou diferenciadas, seguindo os critérios definidos. Seguindo esses procedimentos, estabelecemos, no momento de elaboração do roteiro de entrevista, as seguintes categorias temáticas: 1. trabalho do gestor, 2. política de contratualização e 3. responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco. Após a realização das entrevistas e das considerações das docentes integrantes da banca de exame de qualificação, as categorias foram redefinidas para as seguintes: 1. mudanças no trabalho dos gestores após a assinatura do TCR; 2. as relações estabelecidas entre o gestor escolar, a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco; 3. as relações do gestor com a comunidade escolar, professores, funcionários, estudantes e família; 4. a compreensão dos gestores escolares sobre o Idepe e o BDE; e 5. a concepção dos gestores escolares sobre qualidade da educação.

A análise das entrevistas foi organizada da seguinte forma: primeiro foi feita a identificação, em cada entrevista, das categorias definidas. Em seguida, foi feita a contagem da recorrência da aparição da categoria, com a indicação em número absoluto e porcentagem, destacando as visões que mais foram indicadas pelos sujeitos. Depois, foi realizada a comparação dos dados obtidos nos depoimentos dos sujeitos com o agrupamento das informações semelhantes e/ou o destaque das diferenças, considerando,

quando relevante, o tipo de instituição de ensino em que o gestor atua, a jornada, a etapa da educação básica e a modalidade de ensino da escola em que o gestor atua.

Na escrita do texto, optou-se pela apresentação das categorias identificadas, com o registro de sua recorrência. Em seguida, foi feita a citação de trechos das entrevistas que demonstram a compreensão das gestoras. Por fim, a realização da análise dos depoimentos, que teve como referência as reflexões dos autores que fundamentam a presente dissertação e os documentos normativos e legais examinados.

3. NEOLIBERALISMO, MUDANÇAS DO PAPEL DO ESTADO E REFORMA GERENCIAL NO BRASIL E EM PERNAMBUCO A PARTIR DOS ANOS 1990

O objetivo deste capítulo é apresentar os precedentes históricos da reforma do Estado, a partir das crises do capitalismo, do declínio do Estado keynesiano, e da consolidação do neoliberalismo, após 1970, que colocaram em xeque o modelo de administração burocrático e promoveram os ideais e práticas gerencialistas nos campos econômico e social, mais especificamente na educação¹².

O capítulo apresenta uma contextualização do fortalecimento da ideologia neoliberal, com os processos de reforma do Estado e a implantação do gerencialismo no Brasil e em Pernambuco.

O texto está organizado em cinco partes. Na primeira, são apresentados de forma mais geral os processos que conduziram a reforma do Estado e a consolidação do neoliberalismo. A segunda parte apresenta a implantação de políticas neoliberais e a reforma gerencial do Brasil (1990-2002), durante os governos Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Na terceira parte, são apresentadas as principais ações de aprofundamento do gerencialismo nos governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Vana Rousseff (2011-2016) e Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019) e a consolidação do modelo gerencial na educação pública brasileira. A quarta parte discute as formas de regulação educacional, com ênfase para a dimensão da responsabilização e da política de contratualização neste contexto de mudança do modelo administrativo do Estado, implantadas a partir de 1990. Por fim, a quinta parte contextualiza o gerencialismo em Pernambuco a partir da adesão do estado, no ano de 2006, ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE), do governo federal, da instituição do Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE/PE), em 2006, do Programa de Modernização da Gestão (PMGP), em 2007, e no setor educacional, através da criação do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME), no ano de 2008.

¹²No Brasil permanecem fortes traços patrimonialistas, a despeito das mudanças geradas pelo modelo burocrático e o modelo gerencial. De acordo com Mendonça (2001), mais que um Estado patrimonial puro, consideram-se os 'traços, as atitudes e os valores da dominação tradicional que subsistiram no Estado brasileiro, criando um modelo híbrido de burocracia patrimonial. Traços que se conservam camuflados no mesmo universo capitalista brasileiro' (MENDONÇA, 2001, p. 95). Segundo o autor, esse enraizamento de valores patrimoniais dificultou a transição de um modelo de estado moderno. Burocracia e patrimonialismo imbricam-se, retardando o surgimento de uma estrutura estatal que permita a superação do atraso.

3.1 Crise do modelo keynesiano, ascensão do neoliberalismo e reforma do Estado

Para contextualizar os processos sociais que conduziu ao neoliberalismo¹³ e às reformas do aparelho do Estado e dos sistemas educacionais, apoiadas no modelo gerencialista, faz-se necessário associá-los às crises do capitalismo de acumulação, dentre elas as crises do petróleo na década de 1970 que conduziram ao fim da era de prosperidade iniciada após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Harvey (2008), Perto do final dos anos 1960, o liberalismo embutido começou a ruir, internacionalmente e no nível das economias domésticas. Os sinais de uma grave crise de acumulação eram em toda parte aparentes. O desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de "estagflação" que duraria por boa parte dos anos 1970. Surgiram crises fiscais de vários Estados, enquanto as receitas de impostos caíam acentuadamente e os gastos sociais disparavam. As políticas keynesianas já não funcionavam.

Com a queda do keynesianismo¹⁴, a partir de 1970, “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2008, p.13)

De acordo com Anderson (1995), a chegada da crise do modelo econômico do pós II Guerra, em 1973, provocou uma longa e profunda recessão no mundo capitalista avançado, resultado das baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Nesse

¹³ Para Harvey (2008, p. 12), “o Neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas”.

¹⁴ Segundo Harvey (2008), as políticas “keynesianas” foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno. Um ‘compromisso de classe’ entre o capital e o trabalho foi advogado geralmente com o principal garante da paz e da tranquilidade domésticas. “Os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar como cuidados de saúde, instrução, entre outros” (HARVEY, 2008, p.20). Segundo o autor, essa forma de organização político- econômica é denominada “liberalismo embutido” de mercado e as atividades empreendedoras e corporativas vieram a ser circundados por uma rede de restrições sociais e políticas e um ambiente regulatório que às vezes restringiu mas em outros casos liderou a estratégia econômica e industrial.

Para Filho; Terra (2011), Keynes não queria que o capitalismo sucumbisse; muito pelo contrário, queria reformá-lo e salvá-lo. Para tanto, rejeitando o capitalismo à la *laissez-faire*, ele propõe um capitalismo regulado em que as disfunções do mercado fossem suprimidas pela intervenção do Estado para, por um lado, garantir e sustentar o pleno emprego e, por outro, atacar o excessivo grau de concentração de renda e de riqueza. Keynes tinha em mente uma reforma do capitalismo em que o objetivo final era a construção de uma utopia não capitalista, muito mais próxima às sociedades comunistas ou utópicas de ‘esquerda’ do que às sociedades construídas sob a égide do capitalismo liberal.

contexto, as ideias neoliberais e as críticas ao intervencionismo do Estado defendidas por Hayek¹⁵ e a Sociedade de Monte Péleryn¹⁶ começaram a ganhar terreno.

Para Hayek, as raízes da crise estavam localizadas no poder “excessivo e nefasto” dos sindicatos e do movimento operário que corroeu as bases de acumulação capitalista por meio das reivindicações salariais e pressões para o aumento dos gastos sociais. “[...] O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

A consolidação e expansão do neoliberalismo, “como uma nova ortodoxia econômica de regulação política no nível do Estado no mundo capitalista avançado” (HARVEY, 2008, p. 31), ocorreu inicialmente na Grã-Bretanha, na década de 1970. Nos anos 1980, esse processo de reformas do aparelho do Estado também foi implantado nos Estados Unidos e logo se expandiu pelo mundo anglo-saxão (Austrália, Nova Zelândia), atingindo, em seguida, praticamente todos os países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com Marini (2003) o neoliberalismo chegou, nos anos 90, à América Latina, primeiro ao Chile, 1973, e, a partir de 1995, ao Brasil.

O crescimento das políticas neoliberais esteve diretamente relacionado à inadimplência da dívida externa dos países devedores do *chock Volcker*¹⁷, em 1981, que deu início à implementação dos Programas de Ajuste Estrutural (PAE) como forma de expansão do neoliberalismo na periferia do capitalismo (HARVEY, 2011).

Os empréstimos aos países latino-americanos eram em dólares e os valores das dívidas cresciam junto com as taxas de juros. Segundo Harvey (2011), em meio às crises do capitalismo, a elevação do preço do petróleo e derivados pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) e das crises do mercado financeiro, muitos países em desenvolvimento, vulneráveis economicamente, tornaram-se inadimplentes levando os bancos de investimentos de Nova York a grandes perdas. As taxas de juros foram elevadas

¹⁵ Hayek é o autor do texto, O Caminho da Servidão, escrito em 1944, defensor da teoria neoliberal. Argumentava que o novo igualitarismo promovido pelo Estado de bem-estar, destruíria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos (ANDERSON 1995, p. 10).

¹⁶ Entre os membros da sociedade de Monte Péleryn estavam Milton Friedman e Karl Popper, reconhecidos adversários do *New Deal* de Franklin Roosevelt. O monte Péleryn era um minoritário que defendia um capitalismo duro e livre de regras (ANDERSON, 1995).

a níveis recordes. A política de *Volcker*¹⁸ tinha dois propósitos relacionados: elevar o valor do dólar americano e garantir sua posição de predominância como moeda corrente.

Diante da inadimplência dos países devedores, o Governo de Ronald Reagan (1981-1989), que cogitou retirar o apoio ao Fundo Monetário Internacional (FMI) em seu primeiro ano de mandato, resolveu “unir os poderes do Tesouro norte-americano e do FMI para resolver a dificuldade rolando a dívida, mas exigiu em troca reformas neoliberais” (HARVEY, 2008, p. 38). A partir de então, o FMI e o Banco Mundial se tornaram implantadores e propagadores da ortodoxia neoliberal.

Harvey (2008) reforça ainda que em 1989, no Consenso de Washington, as forças que conduziram a ascensão do neoliberalismo chegaram a um acordo sobre as reformas para a América Latina e Caribe. Nesse encontro, foram estabelecidas propostas de aceleração, copiladas em 10 tópicos¹⁹ e publicadas no ano seguinte.

O decálogo de prescrições aos governos latino-americanos foi apresentado como solução única à crise dos anos 1990. Dessa forma, esses países passaram, quase exclusivamente, a destinarem seus recursos ao pagamento da dívida.

Saviani (2013) aponta que foi a partir das recomendações oriundas do Consenso de Washington que a doutrina neoliberal passou a nortear as decisões político-econômicas dos países da América Latina, incluindo o Brasil. Os organismos internacionais²⁰ exerceram um forte protagonismo na condução das reformas demandadas pelo capital nas décadas finais do século XX, orientando as reformas do Estado nos países periféricos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Segundo Vieira (2002), destacam-se entre as agências internacionais que tiveram participação na definição das políticas públicas no Brasil o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO²¹), a

¹⁸ *Volcker* ficou conhecido por ter elevado drasticamente os juros americanos após o segundo choque do petróleo, em 1979, quando era presidente do *Federal Reserve* (FED), o Banco Central dos Estados Unidos. O feito levou países latino-americanos, como Brasil e México, à crise da dívida e à consequente moratória (REUTERS, 2019).

¹⁹ “As dez linhas de ação prescritas pelo Consenso de *Washington* foram: disciplina fiscal; reorientação dos gastos públicos; reforma tributária; taxa de juros com base no mercado; taxa de câmbio em um patamar competitivo; liberalização comercial; abertura para o capital estrangeiro; privatização; desregulamentação da economia e direitos de propriedade” (MARKTANNER; WINTEBERG, 2009, p. 38).

²⁰ Organismos Internacionais são associações de no mínimo três Estados Nacionais denominados como países membros, que “não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito”, mas exercem “função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal” (GENTILI, 2001, p. 29).

²¹ A UNESCO foi criada após a II Guerra Mundial, em 1945. Tem a missão de contribuir para a paz e a segurança mundiais, promovendo a cooperação entre as nações, por meio da educação, ciência, cultura e comunicação (UNESCO, 2009).

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Vieira (2002) divide os organismos internacionais em dois grupos: os que realizam empréstimos aos governos nacionais, como Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, por exemplo, e os que prestam cooperação técnica, como a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses organismos tiveram participação ativa na definição das políticas no campo educacional no país a partir da década de 1990. Nesse estudo, são privilegiadas a análise da UNESCO, em decorrência do número significativo de publicações que serviram de referência para a educação na década de 1990 e o Banco Mundial²², que, devido ao volume dos recursos destinados ao setor, possui grande influência no processo de formulação das políticas educacionais no Brasil (VIEIRA, 2002).

Organismos Internacionais, de acordo com Canan (2016) encontraram terreno fértil para desenvolver suas propostas de educação comprometidas com o desenvolvimento econômico, transformando processos em números, certamente não o fizeram sem terem tido o consentimento dos governos que programaram as reformas.

Além da crise econômica mundial, iniciada em 1973, primeira crise do petróleo, e retomada com mais força em 1979, segunda crise do petróleo, Abrucio (1997), elenca outros fatores socioeconômicos que contribuíram para a crise do sistema capitalista e conseqüentemente crise do Estado, tais como: a crise fiscal, a situação de ingovernabilidade e a globalização associada às transformações tecnológicas.

A crise fiscal resultou da impossibilidade do Estado financiar seus déficits. “Os problemas fiscais tendiam a se agravar na medida em que se iniciava, sobretudo nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, uma revolta dos *taxpayers* (contribuintes) contra a cobrança de mais tributos” (ABRUCIO, 1997, p. 10). Para promover a melhoria dos serviços públicos, o Estado necessitaria cobrar e criar taxas e impostos.

Com relação à ingovernabilidade, Abrucio (1997, p. 10) pontua que “os governos estavam inaptos para resolver seus problemas” pelo fato de possuírem poucos recursos e possuírem muitas atividades a realizarem, principalmente, os saldos das guerras mundiais e Guerra Fria. A redução de gastos com o social, era a solução para o enfrentamento da crise que os governos traziam como pacote de reformas de bem-estar social.

²² O Banco Mundial foi criado em 1944, no contexto do final da II Guerra Mundial. Seu objetivo inicial era de facilitar a reconstrução e desenvolvimento pós-guerra. Atualmente apresenta como missão a redução da pobreza em todo o mundo (BANCO MUNDIAL, 2013).

Para Newman e Clarke (2012), os programas de reforma tendiam a ser justificados e legitimados pela necessidade econômica de mudança, diante dos tempos de crise fiscal aparente. De acordo com os autores, a crise econômica enfrentada por muitas nações ocidentais, em meados da década de 1970, originou um foco intenso sobre os custos dos gastos públicos e isso levou a tentativas de redesenhar o acordo fordista/bem-estar do pós-guerra direcionando a lucratividade do capital. Isso foi acompanhado por movimentos para cortar a taxaçaõ, liberar mercados de trabalho e remover alguns dos fardos da regulaçaõ do estado e intervençaõ do estado sobre o livre funcionamento dos mercados.

É nesse cenário de reestruturaçaõ econômica, busca de estabilidade monetária, disciplina orçamentária e contençaõ de gastos com o bem-estar social que o projeto neoliberal, desenvolvido sob a lógica do capital internacional, vem orientando as reformas estatais em vários países, trazendo como consequências a reduçaõ dos investimentos nas áreas sociais.

A redefiniçaõ do papel do Estado na economia e a reduçaõ dos gastos públicos tornaram-se necessárias para solucionar os problemas econômicos e sociais do Estado capitalista burocrático, que apresentava sinais de esgotamento. A introduçaõ de padrões gerenciais na administraçaõ pública, reflexo da política neoliberal implantada, prometia preencher o vácuo deixado pelo modelo burocrático tradicional e seria a saída para romper com o modelo ineficiente frente às novas necessidades capitalistas.

De acordo com Abrucio (1997), o Estado burocrático vinha perdendo seu poder diante dos problemas de governabilidade e dos efeitos da globalizaçaõ, surgindo dessa forma não só um Estado com menos recursos, mas com menos poder. Para enfrentar esta situaçaõ, o aparato governamental precisava ser mais ágil e flexível, tanto em sua dinâmica interna como em sua capacidade de adaptaçaõ às mudanças externas. “Corte de gastos - inclusive de pessoal, aumento da eficiência e atuaçaõ mais flexível do aparato burocrático, tudo isto estava contido na cartilha do modelo gerencial [...]” (ABRUCIO, 1997, p. 10). A lógica do setor privado, *o managerialism*²³, passa, então, a substituir o

²³ *Managerialism* é uma vertente de tradiçaõ inglesa que gerou na reforma do setor público da Inglaterra três visões diferentes das abordagens gerencialistas: o modelo puro, o *consumerism* e o *public service orientation* (SIQUEIRA JUNIOR, 2013, p. 50).

modelo burocrático no processo de defesa da modernização²⁴ que conduziu a reforma do Estado.

De acordo com Pereira e Spink (1998), o enfoque gerencial da administração pública emergiu na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos depois que os governos conservadores assumiram o poder; em 1979 o governo Thatcher, e em 1980, o governo Reagan, contudo outros países também realizaram suas reformas posteriormente.

De acordo com Abrúcio (1997), mesmo tendo apresentado características específicas em cada país, o modelo gerencial pode ser compreendido, em linhas gerais, através da definição de três momentos em sua fase de implantação. O primeiro momento, que corresponde à fase de implantação do neoliberalismo em sua versão ortodoxa nos países centrais do capitalismo, é classificado pelo autor como gerencialismo puro, que tem na produtividade e na busca pela eficiência o seu núcleo. Algumas de suas principais iniciativas foram o corte de gastos com pessoal, a adoção de instrumentos de avaliação de desempenho para mensurar a performance governamental e o controle orçamentário. O gerencialismo puro foi o primeiro a apresentar, na prática, respostas de superação ao antigo modelo que conduziu a reforma do Estado em muitos países. Desse contexto nascem a administração por resultados e a descentralização administrativa (ABRUCIO, 1997).

O segundo momento, classificado por Abrucio (1997), como *consumerism*, traz a noção de que os usuários do serviço público são como consumidores e incorpora à gestão pública a noção de qualidade total.

O terceiro momento apresentado por Abrucio (1997) é o *Public Service Orientation* (PSO), o qual originou-se das críticas ao *consumerism*. Compreende que no setor público há serviços que são compulsórios por se tratarem de direitos, e, portanto, seus usuários devem ser tratados como cidadãos, ao invés de consumidores. Segundo Abrucio (1997, p. 24), “a cidadania está relacionada com o valor de *accountability*, que requer uma participação ativa na escolha dos dirigentes, no momento da elaboração das políticas e na avaliação dos serviços públicos”. Outros valores associados à *Public Service Orientation* (PSO) são: a equidade, a justiça, a noção de esfera pública, a transparência e os temas do republicanismo e da democracia (ABRUCIO, 1997).

²⁴ O *managerialism* se acoplou, dentro de um processo de defesa da modernização do setor público, a conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos (ABRUCIO, 1997, p. 12).

Portanto, três visões diferentes das abordagens gerencialistas: o modelo puro, o *consumeirismo* e o *public service orientation*. O gerencialismo puro passou por uma modificação substancial ao longo dos anos e embora haja diferenças entre as teorias, percebe-se que há uma incorporação de alguns aspectos de cada uma delas que se ajustaram para atender às características dos países e Estados. O *managerialism* não tem sido utilizado apenas como meio para reduzir o tamanho do Estado, ele “acoplou, dentro de um processo de defesa da modernização do setor público, a conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos” (ABRUCIO, 1997, p. 12).

3.2 Consolidação das políticas neoliberais e reforma gerencial do Brasil (1990-2002)

No cenário brasileiro, a implementação do neoliberalismo como política de Estado iniciou a partir da década de 1990, já sob as determinações do Consenso de Washington que tinha o intuito de orientar as reformas do Estado nos países periféricos. As recomendações dessa reunião, abarcaram dez áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual (MONTAÑO, 2010). O cumprimento dessas recomendações, trouxe consequências econômicas, políticas e sociais para os países que, a partir delas, passaram a empreender suas reformas.

Silva, Andréia (2018) contextualiza o processo de implantação do neoliberalismo no Brasil a partir da vitória de Collor, nas eleições de 1989, pelo aprofundamento de sua implantação no governo Itamar Franco com a ampliação das privatizações e o Plano Real; e por sua consolidação nos dois governos Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995. Segundo a autora, “Esses governos contribuíram significativamente para a mudança das configurações do Estado e da sociedade brasileira com a implantação de reformas profundas nas áreas econômica, política e social” (SILVA, Andréia, 2018, p. 137).

O neoliberalismo chega aos países que não viveram o estado de bem estar social como o Brasil e outros países considerados subdesenvolvidos de forma mais dura, com consequências mais severas do que nos países europeus que também passaram e passam por reformas pautadas na lógica e racionalidade neoliberal.

A reforma gerencial, como ficou conhecida, tinha como objetivo tornar o aparelho do Estado mais eficiente, a partir dos seguintes elementos: inserção do Brasil no

mundo globalizado; promoção do estado social; promoção das políticas de *accountability* e responsabilização; incentivo à competição administrativa e expansão da lógica do público não estatal (BRASIL, 1995). Dessa forma, o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE), liderado pelo ministro Bresser-Pereira, que encabeçou a agenda reformista.

De acordo com Abrucio (1997), a redefinição do papel do Estado na economia e a tentativa de reduzir os gastos públicos foram as duas saídas mais comuns à crise das dimensões econômica e social no Brasil. Contudo, essas medidas não foram suficientes. A alternativa para superar a crise, de acordo com o Plano Diretor, consistiu na necessidade de superação da crise do próprio Estado, que teria se desviado das suas funções sociais para ocupar-se com o setor produtivo acarretando, “além da gradual deterioração dos serviços públicos a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação” (BRASIL, 1995, p. 6).

A direção das reformas implantadas no Estado no governo do presidente FHC, foi dada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado. Este contempla a necessidade de modernizar a administração pública brasileira através de uma reforma gerencial, “baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão” (BRASIL, 1995, p. 7). A reforma do Aparelho do Estado²⁵ é percebida, nesse contexto, como uma estratégia para aumentar a governança, ou seja, a capacidade do Estado de implementar, de forma eficiente, políticas públicas.

O Plano Diretor estabelece que um dos aspectos centrais na articulação de um novo modelo de desenvolvimento é o fortalecimento do Estado, para que sua ação reguladora seja eficaz no quadro de uma economia de mercado (BRASIL, 1995). O Plano evidencia o poder do Estado e faz críticas à tese do Estado mínimo, característica do modelo neoliberal. Contudo, de acordo com Silva, Andréia (2013), apesar dessas críticas, o Governo Fernando Henrique Cardoso não rompe com as bases do neoliberalismo. Os princípios do seu governo podem ser analisados, de acordo com André (2008) e Neves (2005), no contexto de um projeto neoliberal de Terceira Via.

A Terceira Via pode ser entendida como um caminho intermediário entre o neoliberalismo e a social democracia. Esse projeto, Martins (2008), foi idealizado e

²⁵ Segundo o Plano Diretor, o aparelho de Estado corresponde à administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, estados membros e municípios).

sistematizado por Anthony Giddens, na década de 1990, buscando propor, diferentemente do neoliberalismo ortodoxo, saídas coletivas para os problemas sociais mundiais.

Para Martins (2008), a Terceira via não se configura como uma alternativa à proposta neoliberal. Consiste na combinação de elementos do Neoliberalismo puro de Hayek e da socialdemocracia de Keynes. Partilha do mesmo diagnóstico neoliberal em que o Estado é o responsável pela crise, contudo, aparenta preocupações com questões sociais, direitos humanos se aproximando da velha social democracia. A Terceira Via destina-se a educar o consenso por meio da consolidação de uma nova sociabilidade delimitada pelos interesses do capital, e isto só se justifica porque a burguesia, além de se manter como classe dominante, deseja se firmar neste início de século como classe dirigente de uma sociedade tão complexa como é a formação social brasileira. A Terceira Via não rompe com o capitalismo, mas garante seu funcionamento promovendo um equilíbrio social, como aponta Martins (2008):

[...] a opção histórica da Terceira Via pelo capitalismo é muito clara. As diferenças da Terceira Via em relação aos neoliberais não são de conteúdo e de princípio, mas sim de forma e de estratégia. O movimento da Terceira Via sabe que, independente de qualquer adjetivação, o capitalismo de tipo “humanizado” será sempre capitalismo com suas leis gerais de funcionamento, em que se destaca a exploração. O problema da Terceira Via não se relaciona à construção de um projeto anticapitalista, mas sim à melhor maneira de reformar o sistema, principalmente, no que diz respeito à sociabilidade, ou seja, reduzir os antagonismos em simples diferenças, minimizando-os como específicas a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital (MARTINS, 2008, p. 73).

De acordo com Souza, C. (2011), para a Terceira Via, os valores e os comportamentos devem estar ancorados nas profundas mudanças que o mundo tem sofrido nesse início de século, contribuindo para legitimar um Estado forte (primeiro setor), capaz de atuar em harmonia com o “mercado” (segundo setor) e com a sociedade civil (terceiro setor). O autor expõe ainda que

[...] o Estado deve ser redimensionado para se tornar o ‘Estado necessário’ ou gerencial. Isso significa que cabe ao Estado estabelecer parcerias para assegurar meios de representação dos diversos interesses e conciliá-los no sentido de prover o bem estar-social; fomentar a competição de mercado; promover a paz social através do policiamento, do sistema jurídico e de ações comunitárias; formar capital humano e promover o capital social; desenvolver políticas sociais focalizadas e, por último, estabelecer alianças regionais e transnacionais buscando a realização de metas globais (SOUZA, C., 2011, p. 71).

O Plano Diretor propõe a redefinição do papel do Estado, afirmando sua função fiscalizadora e avaliadora, ao mesmo tempo em que descentraliza a execução para as instâncias subnacionais, sob o argumento de possibilitar a participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil na oferta de direitos sociais básicos à população (BRASIL, 1995). Segundo o Plano Diretor

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).

No Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), as políticas foram conduzidas pelas seguintes ênfases, inerentes ao paradigma neoliberal: adequação à nova divisão internacional do trabalho a partir de políticas de abertura comercial, financeira e privatização, no campo macroeconômico; à instituição de mecanismos de implantação do modelo de administração pública gerencial, no campo político-administrativo; e à subordinação e supressão dos direitos sociais frente às diretrizes econômicas/fiscais para o campo social (SILVA, Andréia, 2013).

Dentro das medidas realizadas tendo como referência as recomendações dos neoliberais, estão as privatizações das empresas estatais. De acordo com Silva Andréia (2013), o governo de FHC deu continuidade ao processo de privatização das empresas estatais iniciadas no Governo Fernando Collor (1990-1992), inclusive com a venda de empresas lucrativas, com destaque para os setores de mineração, como a Vale do Rio Doce, e de comunicações, como a Embratel. Muitas dessas empresas Estatais privatizadas eram consideradas importantes para a economia do país.

Além das reformas implantadas na máquina estatal, no Governo FHC foi aprovada a Lei de Responsabilidade Fiscal, que “subordinou os gastos orçamentários à realização das metas de ajuste fiscal que foram objeto de acordo junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI)” (SILVA, Andréia, 2018, p. 160).

O processo de reforma gerencial também promoveu mudanças na educação brasileira. Várias reformas foram instituídas por aqueles que estavam à frente da pasta educacional promovidas pelo Estado e direcionadas pelos preceitos neoliberais que se estabeleceram no Brasil, principalmente após os anos de 1990. Tais reformas refletiram em um sistema ainda em construção e visivelmente influenciável pelos organismos multilaterais que têm tomado as rédeas e ditado o que se ensina, o porquê e a quem deve ser ensinado.

De acordo com Oliveira (2002), para analisar o papel da educação a partir da década de 1990, é fundamental compreendê-la como uma das condições gerais de produção, indispensável, portanto, para a plena realização da produção capitalista no seu estágio de desenvolvimento atual. Só dessa forma podemos entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos internacionais pertencentes à ONU, para obrigar os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista.

Dentre principais leis e regulamentações aprovadas no governo do presidente FHC destaca-se a aprovação da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; da Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); e da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 e dá outras providências. Também, destaca-se a instituição do sistema nacional de avaliação de desempenho nos diferentes níveis e etapas da educação básica e da elaboração de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e superior e Essas ações promoveram modificações profundas na organização em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

De acordo com Silva, Andréia (2018), foram implementadas reformas significativas “na organização dos sistemas de ensino e nas diretrizes e parâmetros que orientavam toda a educação” (SILVA, Andréia, 2018, p. 167). A autora acrescenta, ainda, que as políticas educacionais foram orientadas pelos seguintes eixos: a adequação da educação escolar em todos os níveis às necessidades do mercado, descentralização da oferta da educação básica, a focalização das ações estatais no ensino fundamental, a privatização do ensino superior e a criação de um sistema nacional de avaliação.

Com relação à focalização do atendimento no ensino fundamental, Oliveira (2009a) relata que muitas reformas ocorridas no governo de FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a autora cita a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/1996. A criação desse programa, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, Lei nº.

5692/1971, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio. “Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais” (OLIVEIRA, 2009a p. 199).

Acerca da descentralização, podemos compreender que seus princípios estão ancorados na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, da LDBEN (1996) e da aprovação da Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério e dá outras providências. Essas leis estabelecem a descentralização dos níveis de ensino. Dessa forma os municípios se responsabilizam pelo ensino fundamental e Educação Infantil, os Estados e o Distrito Federal pelo ensino fundamental e médio. Percebemos, nesse contexto, que a descentralização corresponde à desresponsabilização da União e responsabilização dos Estados e Municípios pela educação básica.

De acordo com Saviani (2018), a medida de maior impacto da política educacional do Governo FHC foi a montagem do sistema nacional de avaliação por meio da Medida Provisória nº 1.568, de 14 de fevereiro de 1997, que, aprovada pelo Congresso, converteu-se na Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. A partir dessa medida, o INEP foi transformado em autarquia federal, como se pode ver pelo artigo 1º que também redefine suas funções:

Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades:

I - Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

II - Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

III - Apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

IV - Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

V - Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

- VI - Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - Promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX - Articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral (BRASIL, 1997, p. 1).

De acordo com o artigo 1º da Lei nº 9.448, citado anteriormente, o INEP deixou de ser um “órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais” (SAVIANI, 2018, p. 298), para se tornar um órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades.

Foi desenvolvido, nesse contexto, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que ficou sob gestão do INEP e instituiu-se, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também gerenciado pelo INEP. Esse sistema passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior.

Conforme Oliveira (2009a), a ênfase conferida à educação geral veio acompanhada do apelo à empregabilidade, o que levou à reforma específica da educação profissional, que passou a organizar-se em sistema próprio, articulando-se do seu nível técnico ao ensino médio regular. “A condução de tais reformas era justificada pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva (OLIVEIRA, 2009a, p. 200). Para a autora,

A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental, o FUNDEF, que obrigou os estados e municípios a assumirem suas respectivas responsabilidades com tal oferta (OLIVEIRA, 2009a, p. 200).

Constata-se, portanto, que as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional.

As reformas educacionais foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, resultando em significativo “repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar” (OLIVEIRA, 2009a, p. 201). A participação direta e responsabilização dos atores sociais foi o foco nesse contexto de reformas.

Nesse modelo focado na gestão local, a escola passa a constituir-se de fato como núcleo do sistema e o diretor passa a ser o seu principal “representante”, quem personifica os novos modelos de gestão (OLIVEIRA, 2007 e 2008). Esse é um elemento crucial na transformação dos regimes organizativos das escolas. Tais mudanças contribuem para o desmantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de caráter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir (OLIVEIRA, 2009a, p. 202).

A responsabilização educacional dos que estão atuando diretamente nos processos educacionais, como diretores escolares, professores, órgãos colegiados, a atribuição de objetivos e metas a serem cumpridas alteram as configurações das relações de poder, da organização escolar e autonomia política e pedagógica das escolas. Criando o que Ball (2010, p. 38) denomina de performatividade, “sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”.

Oliveira (2002) reforça que as reformas educacionais dos anos 1990 trazem a marca da descentralização que resultou em maior autonomia das escolas, porém teve como contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem a real correspondência em termos de condições de infraestrutura nos estabelecimentos de ensino. “Sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas de suas rotinas administrativas (OLIVEIRA, 2002, p. 130). Essa autonomia regulada, por sua vez, ampliou os processos de decisão das escolas e busca fora da esfera estadual por meios para garantir melhor sua sobrevivência, ou seja, formas de financiar suas despesas a partir da iniciativa privada e da população, surgindo, nesse contexto, a presença e interferência do terceiro setor na educação.

De acordo com Hilário, Queiroz e Silva (2017), ao longo da história educacional brasileira percebe-se que houve a tentativa de implantação de inúmeras reformas, algumas trouxeram avanços, outras se mostraram como verdadeiros retrocessos. Mas, o que se

verifica é que recentemente houve a influência dos organismos multilaterais que através de orientações e determinações instituem ações no sistema educacional que contradizem as realidades socioculturais e as perspectivas buscadas pelos educadores.

3.3 Aprofundamento do gerencialismo 2003 a 2018- nos governos Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Temer e Michel Temer

As reformas empreendidas durante o Governo FHC alteraram a orientação da gestão das políticas públicas sociais no Brasil e não só no plano da educação (OLIVEIRA, 2009a). Segundo Silva, Andréia (2018), esse processo de reformas se deu por meio da criação do MARE, que se responsabilizou por empreender a reforma gerencial por meio da incorporação dos procedimentos modernizadores da Nova Gestão Pública (NGP), o qual teve relativo sucesso, seja para o ajuste fiscal, seja por criar novas figuras jurídicas, ou, por fim, por assentar novos padrões ideológicos de condução da política administrativa.

Ainda durante o Governo FHC, no ano de 1999, o MARE foi extinto. Contudo, o processo de reformas foi mantido e continuou a ser realizado, durante o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, pela Secretaria de Gestão (SEGE) em condições diferenciadas.

A extinção do MARE, segundo Silva, L. (2008), não significou o fim da reforma do Estado, pelo contrário, aproxima-se mais da compreensão de que seu fim representou um sinal de sua consolidação, o que se deu com as mudanças no aparato legal aprovadas no segundo mandato de FHC.

Alguns autores, como Silva, L. (2008) e Oliveira (2009a), percebem no Governo Luiz Inácio Lula da Silva a essência do continuísmo. Sobre esse aspecto, Freitas L. (2018) considera que “a nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido a coalizão PSDB/PFL se tivesse permanecido no poder” (FREITAS, L., 2018, p. 10).

Podemos perceber o continuísmo no campo educacional do Governo Luiz Inácio Lula da Silva no primeiro mandato (2003 a 2006) em algumas ações referentes à política de avaliação educacional, tais como: a instituição da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); o Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006, que regulamentou a implantação do SINAES e do ENADE; a Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos

(PROUNI); e o Decreto nº. 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamentou a implantação do PROUNI. Tais medidas não chegaram a modificar a essência da política educacional do governo anterior, mas, deram continuidade, mantendo o INEP como órgão gestor do sistema de avaliação, reforçando as políticas educacionais do Governo FHC.

A manutenção da mesma racionalidade do governo anterior pode ser percebida, também, por meio de ações como a criação do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE)²⁶, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), reestruturação e na ênfase e continuidade nas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ampliação da amostra de estudantes brasileiros avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), descentralização da gestão educacional por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outras ações dos Governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff .

De acordo com Oliveira (2009a), o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Embora tenha sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, durante os dois mandatos do Governo FHC, que mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, “restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho” (OLIVEIRA, 2009a, p. 198).

No que se refere ao PNAGE, este foi montado juntamente com o Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros (PROMOEX), embora ambos fossem autônomos no diagnóstico e na articulação com o Governo Federal. Embora suas primeiras formulações tenham sido feitas no segundo governo FHC, a efetiva montagem e implementação do PNAGE e do PROMOEX vêm ocorrendo

²⁶ O Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE) é um programa com o objetivo de melhorar a efetividade e a transparência institucional por meio de transferências de recursos financeiros para projetos dessa finalidade nas administrações públicas estaduais (BRASIL, 2016).

O PNAGE também representou o primeiro programa efetivamente nacional de modernização da administração pública estadual, sob a coordenação, e não imposição verticalizada, da União. Diante da heterogeneidade da Federação brasileira, em termos de situação administrativa e de recursos públicos à disposição, é preciso levar em conta que muitos governos estaduais não têm conseguido, sozinhos, modernizar a gestão pública. (ABRUCIO; GAETANI, 2008, p. 9).

desde 2003, com o início do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (ABRÚCIO; GAETANI, 2008).

O PNAGE e o PROMOEX não são os primeiros programas de modernização das instituições subnacionais comandados pelo Governo Federal. No mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso houve o avanço, do Programa Nacional de Apoio à Administração Fiscal para os Estados Brasileiros (PNAFE), que teve um caráter pioneiro no auxílio aos governos estaduais na área financeira. O PNAGE, de acordo como Abrúcio e Gaetani (2008), representou uma consciência cada vez maior da importância de variáveis vinculadas ao planejamento, aos Recursos Humanos, à sua interconexão com as políticas públicas e ao atendimento dos cidadãos, neste último em termos de produção de serviços e de criação de mecanismos de *accountability*.

Segundo Abrúcio e Gaetani (2008), o PNAGE baseou-se num amplo e prévio diagnóstico, indo contra a lógica “solução em busca de problemas”. O diagnóstico, envolveu a participação dos estados na confecção do modelo de pesquisa, bem como no recolhimento e consolidação dos dados. O PNAGE foi primeiro programa efetivamente nacional de modernização da administração pública estadual, sob coordenação, e não imposição verticalizada, da União. Conforme os autores, diante da heterogeneidade da Federação brasileira, em termos de situação administrativa e de recursos públicos à disposição, é preciso levar em conta que muitos governos estaduais não têm conseguido, sozinhos, modernizar a gestão pública. Isto só é possível no curto prazo com a ajuda do Governo Federal, por meio da cooperação interestadual e, em boa medida, mediante o repasse de fundos internacionais – no caso em questão, o dinheiro emprestado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é importante como aspecto estabilizador do impulso reformista nos estados.

A despeito da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁷, este foi compreendido como uma ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que compreendia o financiamento somente das matrículas regulares para o ensino fundamental. O FUNDEB ampliou sua abrangência do cômputo das matrículas para toda a educação básica. Dessa forma, o fundo passou a incluir, além do ensino fundamental, também a educação infantil

²⁷ O FUNDEB é o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com duração prevista para 14 anos (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

(creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio.

De acordo com Saviani (2018), as diferenças do governo FHC podem ser percebidas a partir do segundo mandato do Governo Lula, ao criar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio de um conjunto de decretos baixados em 24 de abril de 2007. Tendo como carro-chefe o Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, na mesma data foram editados os Decretos nº. 6093, de 24 de abril de 2007, sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado; nº. 6.095, de 24 e abril de 2007, sobre o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica; e nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o REUNI. Também no âmbito do PDE foram editadas, em 16 de julho de 2007, a Lei nº. 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério público da educação básica e a Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispondo sobre a regulamentação dos estágios dos estudantes das instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Ainda com relação ao PDE Valdevino (2018), retrata que

Embora seja apontado como um grande salto positivo na solução dos problemas educacionais brasileiros, o PDE reforçou a lógica gerencial do movimento empresarial, que já vinha em curso desde a década de 1990 e consolidou os processos de *accountability* educacional na educação pública do país (VALDEVINO, 2018, p. 49).

Com relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de acordo com Saviani (2007), consiste num aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si. Segundo o autor, das 30 ações 17 referem-se à educação básica; cinco se referem à educação superior; sete dizem respeito às modalidades de ensino; e uma ação (estágio) se dirige simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior. Embora o MEC tenha vinculado ao PDE, como se viu, 30 ações, sua identidade própria está dada pelo Ideb, tendo como atores coadjuvantes os programas “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”.

De acordo com Saviani (2007) confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o PDE não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um

conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais.

Saviane (2007) expõe ainda que, em sentido positivo, a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério.

Sobre a criação do Ideb, Freitas D (2013) enfatiza que o Índice foi gestado no bojo do Plano de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’, firmado por meio de compromisso e convênio entre MEC e entes federados para o financiamento e assistência técnica da educação básica. Dessa forma, o Ideb traz em sua concepção o sentido de uma política de gerencialismo do governo federal em que a tônica é avançar nas metas de progressão alinhando-se às orientações internacionais em sintonia com o PISA.

O Todos Pela Educação (TPE)²⁸ possibilitou uma maior participação do Terceiro Setor (empresários, intelectuais orgânicos, instituições não governamentais). De acordo com Martins (2008), essa parceria é justificada pela busca da construção de um projeto único para a educação brasileira. Para ele, não é novidade a atuação do empresariado na educação. O dado novo é a criação de um organismo, no caso o TPE, para articular ações em defesa de uma “educação de qualidade e para todos”, e, para tanto, propondo um pacto, um projeto de nação em nome do bem comum.

Durante os dois mandatos do Governo Lula, assistimos à criação de uma diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Esses podem ser considerados, em grande parte, como assistenciais ou compensatórios. Orientados pela mesma lógica do governo que o

²⁸ O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de empresários que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação (MARTINS, 2008, p. 06).

antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza (OLIVEIRA, 2009a).

Como exemplo dos programas implantados no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Bolsa Família. “A finalidade do Programa é a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC” (OLIVEIRA, 2009a, p. 203).

De acordo com a autora, a educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de políticas, como: o Bolsa-Família, o Pro Jovem e o Primeiro Emprego, entre outros. Com isso, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. “Observa-se, assim que, como política social, a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos” (OLIVEIRA, 2009a, p. 204).

A análise das políticas adotadas pelo governo Lula indica que este privilegiou algumas questões da agenda da educação superior, como a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por razões econômicas ou raciais. Segundo Aguiar (2016) Outra questão que mereceu destaque entre as políticas implementadas é a da qualidade/massificação, uma vez que houve um razoável aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, como garantidores da qualidade do sistema, ao lado de um grande incremento da educação a distância, com enfoque francamente massificador.

Segundo Saviani (2018), o Governo Dilma Vana Rousseff deu continuidade à política educacional do Governo Luís Inácio Lula da Silva, efetuando alterações pontuais em aspectos da LDBEN como a inclusão do § 3º no Art. 79 da Lei nº. 12.416, de 9 de junho de 2011, referente à oferta de educação superior para os povos indígenas; acréscimo do § 7º ao artigo 26 incluindo nos currículos do ensino fundamental e ensino médio os componentes proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei nº. 12.608, de 2012), entre outras de menor alcance; instituição da Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013, que ampliou a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem como objetivo principal oferecer cursos de educação profissional e tecnológica para a população, de forma gratuita, para trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, com

direito a auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar. Ainda de acordo com Saviani (2019), o PRONATEC

constituiu uma iniciativa importante na direção da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, mas padece de pelo menos duas limitações: a crença empiricamente infundada de que há carência de profissionais de nível médio e que, conseqüentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho; e o incentivo à iniciativa privada alocando recursos públicos para a expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares inclusive aquelas com fins lucrativos (SAVIANI, 2019, p. 160).

Uma política importante instituída no Governo Dilma foi a criação do novo Plano Nacional de Educação, em 2014, aprovado pela Lei n 13.005/2014. De acordo com Saviani (2018), exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe de 2016. Desde então, “estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas, incidindo sobre vários aspectos a começar pelo próprio Plano Nacional de Educação que, com a instalação do governo ilegítimo, antipopular e antinacional, resultou totalmente inviabilizado” (SAVIANI, 2018, p. 302).

A atuação dos Governos Temer, após o golpe de 2016, e Bolsonaro estão constituídas mais por rupturas do que por continuísmos. Segundo Saviani (2018), além da inviabilização das metas do PNE, outras medidas vêm neutralizando os limitados avanços dos governos Lula e Dilma. Segundo o autor, estamos “retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar” (SAVIANI, 2018, p. 302).

Segundo Souza (2017), entre as medidas implantadas nos primeiros seis meses Governo Temer estão:

a redefinição da política externa, buscando uma reaproximação e priorização das relações com os EUA; flexibilização das regras e exigências para exploração do petróleo, retirando o controle da Petrobrás e relaxando a política de segurança energética, conforme aprovação do Projeto de Lei nº 4567/16, em julho de 2016; retomada do Projeto de Lei nº 4059/12, que permite a venda de terras nacionais ao capital externo, desnacionalizando o solo brasileiro, comprometendo nossos recursos naturais, a política de segurança alimentar e a possibilidade de uma efetiva reforma agrária no país; reformar a Educação Básica, começando pelo Ensino Médio – conforme Medida Provisória nº 746/16, já aprovada no Senado Federal no último mês de fevereiro/2017 – forçando a uma flexibilização dos seus conteúdos, adequando-a ainda mais ao mercado, além de criar maiores dificuldades

para o acesso à educação superior por parte dos jovens trabalhadores; reformar a Previdência Social, através de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 287/2016, já em tramitação no Congresso nacional e com forte resistência social; e promover a reforma Trabalhista, conforme Projeto apresentado no mês de dezembro de 2016 pelo atual ministro do trabalho, Sr. Ronaldo Nogueira, cuja pelo atual ministro do trabalho, Sr. Ronaldo Nogueira, cuja tramitação deve ter caráter de urgência no Congresso nacional (p.21).

Os reflexos do golpe e a confirmação de que ele é parte de uma ação estratégica que privilegia o capital internacional, de acordo com Souza (2017) serão tanto mais perceptíveis à medida que as medidas governamentais decorrentes consolidem a perspectiva de reprimarização da economia nacional, de retração do Estado no investimento em áreas estratégicas como Ciência, Tecnologia & Informação, Educação, segurança alimentar e energética e de aprofundamento das parcerias com a iniciativa privada como eixo estruturante e de gestão do estado nacional e do respectivo fundo público.

De acordo com Souza (2017), o que ocorre no Brasil é parte do movimento internacional mais amplo, de se restabelecer o controle político e econômico no continente e de potencializar as condições de superação da crise de sua própria economia. Segundo o autor, “são perceptíveis os elementos comuns nos discursos oficiais e nas medidas políticas implementadas: a crise econômico-política leva à política de ajustes fiscais, com diminuição do Estado e ampliação do mercado; à flexibilização trabalhista, com retrocesso nos direitos democráticos dos trabalhadores” (SOUZA, 2017, p. 20). Conforme o autor, entende-se o processo de impeachment sofrido pela presidente Dilma Rousseff, através de uma manobra parlamentar que golpeou a escolha democrática de novembro de 2014.

3.4 Política de contratualização no contexto da reforma do Estado

A contratualização, Perdicaris (2012), é uma das políticas adotadas pelo modelo gerencial, frequentemente utilizadas nos países que consolidaram seu processo de reforma do Estado nos moldes neoliberais onde estão sendo utilizados modelos, atores privados e unidades descentralizadas para elaborar, gerir e implementar políticas públicas. De acordo com Perdicaris (2012), uma pesquisa realizada pela OCDE e Banco Mundial em 2003, mostra que quase 80% dos países membros utilizam algum tipo de acordo de resultados, especificando metas de processo.

Segundo Di Pietro (1996), esse mecanismo vem sendo utilizado, mais recentemente, por órgãos governamentais para gerir resultados, em seus próprios departamentos e instituições, como uma maneira de atingir metas previamente estabelecidas junto ao núcleo estratégico de governo.

Outro conceito que associa a política de contratualização a de resultados, é trazido por Perdicaris (2012), ao explicar que

Entende-se como ‘contratos de gestão’, ‘contratos de resultados’ ou, ainda, ‘contratualização de resultados’ a prática de conceder maior autonomia de gestão a entidades descentralizadas em troca do comprometimento da organização em atingir determinados resultados. Desta forma, o controle do Estado deixa de ser exercido apenas da maneira burocrática tradicional, ou seja, pelo cumprimento de normas e procedimentos, e passa a orientar-se prioritariamente à avaliação de resultados, um dos principais conceitos da NGP (Nova Gestão Pública) (PERDICARIS, 2012, p. 75).

Nesse sentido, pode-se entender que a política de contratualização está intimamente ligada à política de resultados. “Estes procedimentos contratuais traduzem a intenção de introduzir técnicas de gestão para melhorar o funcionamento dos estabelecimentos públicos” (LOPES, 2012, p. 60), compreendido como repartições ou departamentos mantido pelo Estado a fim de que por ele exerça as suas atividades públicas ou execute os serviços públicos, como as escolas públicas.

À medida em que o modelo gerencial rompe com o modelo burocrático, a contratualização passa a ser compreendida como forma de garantir meios para o “funcionamento” dos serviços públicos a partir da definição de metas, objetivos e prazos por meio da descentralização ou transferência de responsabilidades (LOPES, 2012).

De acordo com Lopes (2012), a implementação dessas relações contratuais apresenta-se como um processo crítico e alternativo ao modelo de organização burocrático considerado monolítico, inadequado para fazer face à complexidade dos problemas atuais e à diversidade dos atores e dos espaços de ação, e associado a um desempenho com problemas de eficiência e eficácia. O autor acrescenta, ainda, que

[...] esta dinâmica assente nos procedimentos contratuais apresenta-se como um processo inovador: à relação hierárquica, à imposição unilateral, contrapõe-se a relação bilateral (ou multilateral) assente na negociação de acordos, que mobilizam e responsabilizam; ao controlo *a priori* sucede o controlo *a posteriori* assente nos resultados; à integração unitária e o respeito das normas gerais apresenta-se a diferenciação interna e a autonomia para fazer face à diversidade e possibilitar uma acção mais eficiente. O interesse geral, abstracto, e a igualdade perante a lei passam a ser questionados. Pretende-se, pois,

com o quadro contratual, numa dinâmica de *desdiferenciação*, passar de um modo de governo para uma modalidade de *governança*, pós-burocrática [...] (LOPES, 2012, p. 70-71, destaques do autor).

Sobre o surgimento dessa política, Di Pietro (1996) relata que ela foi idealizada no direito francês como meio de controle administrativo ou tutela sobre as suas empresas estatais. Antes disso, o contrato de gestão já era utilizado como meio de vincular a programas governamentais determinadas empresas privadas que recebiam algum tipo de auxílio por parte do Estado. Mais recentemente, os contratos de gestão passaram a ser celebrados com os próprios entes da administração direta, portanto, com entes sem personalidade jurídica própria, são os chamados centros de responsabilidade que se comprometem, por meio do contrato de gestão, a atingir determinados objetivos institucionais, fixados em consonância com programas de qualidade propostos pelo órgão interessado e aprovado pela autoridade competente, em troca, também, de maior autonomia de gestão.

De acordo com Oliveira e Silva (2019), a contratualização na gestão pública no Brasil foi introduzida a partir da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), que, entre outras mudanças, alterou o Artigo 37 da Constituição de 1988, ao introduzir o parágrafo 8º, possibilitando a assinatura de contratos no âmbito da administração direta e indireta com vistas à fixação de metas por desempenho, estabelecendo

§ 8º A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre: [...] I - o prazo de duração do contrato; [...] II - os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes; [...] III - a remuneração do pessoal (BRASIL, 1998, art. 37).

Alguns estados brasileiros que realizaram sua reforma gerencial, a partir dos anos 1990, implementaram mecanismos de responsabilização e de contratualização na gestão estadual. Garcia (2019) identificou a existência de políticas de contratualização em 11 estados brasileiros, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Tocantins, e no Distrito Federal. Tais contratos são denominados de “Acordo de Resultados”, “Contrato de Gestão” e “Compromisso por Resultados (GARCIA, 2019).

Segundo Garcia (2019), nos estados que instituíram políticas de contratualização, foi observado um padrão no conteúdo dos termos das contratualidades com o estabelecimento de:

a) Metas estabelecidas com base em avaliações de larga escala, com perspectivas de elevação dos índices de rendimento; b) Presença de metas relacionadas à economia de recursos materiais; c) Perspectivas de premiação por produtividade (desempenho dos estudantes) e assiduidade do profissional; d) Concessão de autonomias administrativas orçamentárias no âmbito das secretarias de educação, envolvendo a possibilidade de estabelecimento de convênios, mobilização de pessoal e, em alguns casos, também no âmbito das unidades escolares; e) Criação de comissões ou comitês de fiscalização e controle sobre os termos do acordo; f) Possibilidade de rescisão do acordo a qualquer momento por parte do acordante; g) Gestores escolares são os responsáveis nas unidades de ensino pelo alcance das metas que cabem à escola e se encontram estabelecidas no contrato/ acordo (GARCIA, 2019, p. 89).

Além do conteúdo padronizado dos contratos de gestão identificados por Garcia (2019), outro ponto importante a ser destacado é a forma de vínculo que eles possuem. Lopes (2012) explica que embora os contratos possam ser realizados sem vínculos jurídicos, são considerados como se os fossem, pois, além de descentralizar atribuições, controlam, regulam e responsabilizam os envolvidos no processo, geralmente, de forma desigual. Sobre as características dos contratos firmados no setor público, Lopes (2012) aponta que

[...] estes procedimentos contratuais na sua maior parte estão bem longe do ideal do contrato clássico, uma vez que estes compromissos raramente têm o vínculo jurídico, denotando uma realidade jurídica imprecisa. Contudo é aqui que reside a singularidade deste fenômeno ao revelar uma nova relação com o direito, não tanto como constrangimento, mas como um recurso, num registo pragmático. É um registo que se desenvolve no âmbito de um novo estilo de gestão assente na negociação, e não tanto no comando, promovendo um processo de *juridicização* na regulação das organizações do sector público (LOPES, 2012, p. 70 (destaque do autor).

Independentemente de ser um instrumento jurídico ou não, os contratos, termos de compromisso se constituem como formas de controle, regulação e responsabilização. Segundo Perdicaris (2012), contratos de gestão, contratos de resultados ou, ainda, contratualização de resultados consistem na prática de conceder maior autonomia de gestão a entidades descentralizadas em troca do comprometimento da organização em atingir determinados resultados. Dessa forma, o controle do Estado deixa de ser exercido apenas da maneira burocrática tradicional, pelo cumprimento de normas e procedimentos,

e passa a orientar-se, prioritariamente, à avaliação de resultados. Nessa perspectiva, os contratos de gestão contribuiriam para a regulação do trabalho dos gestores e de toda comunidade escolar que, embora não assinem o contrato, também são responsabilizados pelas metas que se comprometeram cumprir direta ou indiretamente.

A contratualização, Garcia (2019), como forma de regulação, tem se tornado muito comum nas últimas duas décadas, a ponto de os sujeitos considerarem essa prática corriqueira, principalmente nos processos educacionais. Nesse contexto, autores como João Barroso (2003- 2013), Luiz Carlos de Freitas (2005-2014), Almerindo Janela Afonso (2001-2010), vêm desenvolvendo pesquisas a respeito dessa temática.

“De acordo com Barroso (2005), a atual difusão, no domínio educativo, do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727).

Barroso (2005) acrescenta que muitas das referências que são feitas ao novo papel regulador do Estado servem para diferenciar as propostas de modernização da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. O autor propõe que, na perspectiva da modernização da gestão pública, a regulação é mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, em oposição à regulamentação, que é centrada na definição e no controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados.

O autor amplia o conceito de regulação, considerando que deve ser entendido como multirregulação ou um sistema de regulações, uma vez que,

[...] a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da *interacção* de vários dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, *objectivos*, processos e resultados (BARROSO, 2006, p. 64, destaques do autor).

Barroso (2013) explica, ainda, que o processo de produção e coordenação das políticas educativas não resulta, unicamente, da ação unidirecional, de cima para baixo, do governo e da sua administração, mas, é resultado, antes, de um processo complexo de vários polos e tipos de regulação em que intervêm diferentes atores, em diferentes níveis. O local emerge assim de um complexo jogo de multirregulações, caracterizado pelo

reforço da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional, o alargamento da regulação intermédia, desconcentração e descentralização, a emergência de espaços de regulação resultantes da interdependência das escolas, e a diversidade de lógicas na regulação interna das escolas.

Outro conceito utilizado por Barroso (2013) para compreensão da regulação local é a territorialização. Para o autor, a territorialização tem como grandes finalidades:

Contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações; Conciliar interesses públicos (na busca do ‘bem comum’ para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias); Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação; Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo ‘vertical’, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e ‘horizontalização’ dos controlos (centrais e locais) (BARROSO, 2013, p. 20).

Segundo Barroso (2013), os territórios educativos são definidos indutivamente pelas próprias práticas sociais e institucionais e resultam do esforço de integração, pela discussão, negociação e contrato, dos interesses individuais de diferentes atores em interesses comuns. É aqui que reside a verdadeira originalidade do processo de territorialização. O território educativo torna-se, assim, um local de construção de políticas públicas, submetido à influência de diferentes polos de regulação, nacionais, supranacionais e infranacionais.

A escola, tendo como referência as multirregulações a que está condicionada, estabelece formas de regulação e controle próprias para cumprir e alcançar os objetivos e metas traçados externamente.

As formas de regulação, resultado da reforma e reestruturação do Estado, de acordo com Barroso (2005), podem manifestar-se por meio das estratégias da “descentralização; da autonomia das escolas; da livre escolha da escola pelos pais; do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; da diversificação da oferta escolar (cada “público” sua escola); da contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços etc.”. (BARROSO, 2005, p. 726).

Barroso (2005) apresenta a contratualização como forma de regulação. A contratualização presente nos acordos de gestão ou termos de compromisso, ou qualquer outra forma de contrato, visam controlar e regular as ações a serem desenvolvidas pela

comunidade escolar, responsabilizando-a pelos resultados das aprendizagens dos estudantes.

A efetivação de processos e de políticas de regulação nas unidades de ensino, são desenvolvidas *pari passu* às formas de responsabilização educacional. Nesse contexto, o Estado avaliador e regulador estabelece metas, atribuições por meio da política de contratualização configurada nessa nova gestão pública.

Ao tratar dos processos de regulação presentes no campo educacional, é importante salientar que sempre existiram e, certamente, continuarão a existir nas relações humanas. Tais processos não surgem com o neoliberalismo e o gerencialismo, no entanto no Estado capitalista ela é mais intensa e mais forte. Vivemos em uma sociedade marcada pela existência de um conjunto de normas e de regramentos que definem os papéis que ocupamos. O problema central na discussão da regulação é a análise de quem regula, como regula e para que regula.

3.5 Reforma gerencial em Pernambuco (1999-2018)

A experiência da reforma da administração pública federal disseminou as ideias da Nova Gestão Pública²⁹ e seu legado permitiu que as unidades da federação, estados e municípios, realizassem, também, processos de reforma.

A implantação do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados (PNAGE), a partir de 2006, disseminou os princípios gerenciais e criou condições necessárias para a modernização dos serviços públicos dos entes subnacionais brasileiros. Desde então, estados e municípios passaram a realizar, em ritmos diversos, reformas em seus sistemas de educação, saúde, tributário, dentre outros (CORREIA, 2011).

O Estado de Pernambuco integrou-se ao PNAGE, 2006, com ações de informatização da máquina administrativa e do serviço público. De forma similar à esfera federal, o então governador de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos (PMDB), publicou o Plano Diretor de Reforma do Estado de Pernambuco. Nesse plano estavam definidas as mudanças propostas, principalmente, nas dimensões de ajuste fiscal do Estado, no modo de intervenção e no modelo de gestão.

²⁹ A administração pública gerencial ou nova gestão pública (*new public management*) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade (SECCHI, 2009, p. 354).

De acordo com Correia (2011), o objetivo central da reforma do Estado de Pernambuco foi transformar o Governo do Estado em mais gestor de suas políticas públicas e ações, e indutor do desenvolvimento econômico e social. Os objetivos específicos da reforma estavam concebidos nos seguintes tópicos:

[...] Recuperar a Governança do Estado, reconstituindo a capacidade de administrar a aplicação dos recursos públicos na execução dos planos de governo; Reconstruir a capacidade do Estado para promover o desenvolvimento [...]; Eliminar as ações de tutela existentes em quaisquer dos níveis da administração pública [...]; Melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos [...]; Mudar o padrão da gestão pública estadual [...]; Conscientizar os servidores públicos do seu papel de responsáveis pelos resultados obtidos [...] (SILVA FILHO, 1999, p. 01 *apud* CORREIA, 2011, p. 56)

Segundo Correia (2011), em 1999, o estado de Pernambuco apresentava baixo crescimento econômico e uma renda média menor do que a média do país. Além disso, havia um alto comprometimento dos recursos públicos, gerando um déficit na conta do Estado. “A agenda fiscal influenciou o corpo político na busca por soluções estratégicas que promoveriam as reformas necessárias em nome da solução da gestão fiscal e o retorno do poder de investimento do Estado” (CORREIA, 2011 p. 57).

A necessidade de acelerar a arrecadação fiscal, em busca do alinhamento das expectativas e demandas da sociedade pernambucana por serviços públicos, impulsionou o movimento de reforma do Estado e a implementação dos preceitos reformistas propostos pelo governo federal, por meio de suas emendas constitucionais.

Correia (2011) relata que o estado de Pernambuco apresentava, em 1999, dificuldades relacionadas ao crescimento das despesas com pessoal e encargos e, também, à operação dos precatórios de 1998, o que elevou a dívida (externa e interna) para mais de 20% da receita líquida do Estado.

De acordo com Correia (2011), mesmo diante do crescimento das receitas tributárias, o governo não conseguiu acompanhar os gastos públicos e reduzia a capacidade de investimento e de compromissos da máquina pública com a sociedade. Esses fatores conduziram ao surgimento de ideias reformistas e programas ligados às ideias da nova gestão pública.

O Estado focalizou suas ações nos serviços de maior impacto social e econômico, o que possibilitou a redução das estruturas governamentais. Parte da redução dessas estruturas estava associada aos processos de

privatização e publicização³⁰ das atividades antes a cargo do Estado (CORREIA, 2011, p. 59).

Nesse contexto, revelava-se a necessidade de que além da busca da eficiência e revitalização da capacidade financeira do Estado, fossem buscadas novas formas e métodos de gestão. “O entendimento era de que precisava ocorrer a transformação tanto no redesenho do aparelho do Estado, suas organizações, quanto no modelo de gestão da administração pública” (CORREIA, 2011, p. 60).

De acordo com Silva, Alison (2013), a reforma do Estado de Pernambuco teve como principal objetivo a redefinição do papel do Estado, que foi marcado pela busca do equilíbrio fiscal, pela intensificação das parcerias público-privadas e pela instituição da avaliação do desempenho de funcionários e instituições públicas. Organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), participaram na definição das políticas públicas, a partir do financiamento de programas. A Parceria do governo de Pernambuco com o BID foi firmada com instituição do Decreto nº. 29.289, de 7 de junho de 2006, que instituiu o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE), em adesão ao Programa Federal (PNAGE).

O processo de reforma do Estado de Pernambuco, segundo Correia (2011), pode ser compreendido em três ciclos: o primeiro ciclo reformista (1999-2002), o segundo ciclo reformista (2003-2006) e o terceiro ciclo reformista (2007-2010).

O primeiro ciclo da reforma compreende o período de 1999 a 2002, inicia-se com a aprovação da Lei nº 11.629, até o final de 2002, coincidindo com a primeira gestão do governo Jarbas. De acordo com Correia (2011), significou um momento de experimentação da utilização de métodos de planejamento, objetivos e metas organizacionais, impulsionando capacidades e abrindo possibilidades de contratualização de desempenho.

A Lei nº 11.629, de 28 de janeiro de 1999, dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual, cria e extingue cargos e dá outras providências. Essa Lei pode ser considerada a primeira iniciativa visando a promoção da modernização da gestão pública. A partir de então, segundo Correia (2011), a Secretaria de Administração do Estado foi transformada em uma super secretaria, denominada Secretaria de

³⁰ Publicização é entendida como “a transformação dos serviços não-exclusivos de Estado em propriedade pública não-estatal e sua declaração como organização social” (PEREIRA; SPINK, 1998, p. 246).

Administração e Reforma do Estado (SARE), na qual foi instituída a Comissão Diretora da Reforma do Estado, com poderes idênticos aos do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no âmbito federal. Sobre essa lei, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) (2000) afirma que, se por um lado, promoveu a centralização administrativa pela SARE, por outro lado, criou condições legais para diminuir a estrutura governamental e promover a privatização.

Para orientar o processo de reforma do Estado, foi elaborado, em 2000, o Plano Diretor da Reforma do Estado, coordenado pelo vice-governador José Mendonça Filho. O Plano foi aprovado pela sua comissão diretora e pelo governador do Estado. De acordo com a ABONG (2000), esse plano foi aprovado sem que tivesse sido estabelecido nenhum processo de discussão com a sociedade, nem mesmo com a Assembleia Legislativa. Sobre isso, ABONG (2000), retrata que:

Tendo como paradigma o arcabouço construído pelo Ministério da Reforma do Estado (MARE), do então Ministro Bresser Pereira, o Plano proposto pelo Governo Estadual parte igualmente da análise da globalização das economias e dos mercados internacionais e do chamado ‘esgotamento do Estado contemporâneo’, visto como ‘centralizado, burocrático e sem compromissos’ com resultados. Nele são identificadas três dimensões da crise do aparelho de estado: a crise fiscal, a crise do modo de intervenção, a crise do modelo burocrático de gestão. (...) Para sua superação, eis a proposta: a recuperação da poupança pública para evitar o déficit fiscal e aumentar a taxa de investimento social, visando a resgatar a capacidade de governança do Estado; a redefinição das formas de intervenção do Estado, readequando as suas funções e tamanho, lançando mão dos processos de privatização, terceirização e publicização através da transferência de serviços do Estado para o chamado terceiro setor; a implantação de um novo modelo de gestão pública capaz de superar as ‘amarras’ da administração burocrática, através de novas e modernas práticas gerenciais (ABONG, 2000, p. 12).

De acordo com ABONG (2000), a reforma do Estado é apresentada como condição para resgatar a capacidade de governo, para que ele possa agir em consonância com as exigências sociais ditadas democraticamente pelo povo, através da eleição dos governantes e seus respectivos programas de governo. O novo modelo de Estado deve ser indutor, normativo e regulador e que transfira, sempre que possível, as tarefas executivas para outros agentes da sociedade e do mercado. Nessa perspectiva,

[...] é preciso combinar a intervenção do Estado, sem perder de vista o adequado poder extroverso do Estado para regular essas relações, quando necessário, em função do bem comum. Reduzir a máquina administrativa do Estado, através das novas formas de um governo em

rede com entidades da sociedade civil, não pode ser confundido com redução do poder do Estado, e, muito menos, de sua capacidade de governo. Ressalta a necessidade de reinventar a forma de governar e prestar serviços públicos com mais qualidade e menores custos, embora não se saiba como (ABONG, 2000, p. 12).

Sobre o Plano Diretor do Estado, Silva, Alison (2013) apresenta que a reestruturação institucional, terceira dimensão do Plano Diretor de Reforma do Estado de Pernambuco, foi pautada na implantação de um modelo de Estado forte na condução e coordenação das políticas e estratégias públicas, promovendo uma nova configuração da estrutura do Estado. Nessa nova estrutura, de acordo com o Plano de Reforma do Estado de Pernambuco (2000), o Estado estaria dividido em quatro setores³¹: atividades estratégicas, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado, como previsto no Plano Diretor da Reforma do Estado brasileiro. O autor enfatiza que, nessa nova organização, a educação é classificada como atividade não exclusiva do estado, que, embora não exclua o poder público estadual de oferecer subsídios à educação básica, pode ser delegada aos municípios por meio de convênios, de cooperação técnica e financeira ou ainda ser descentralizada para o terceiro setor. Sobre o Plano Silva, Alison (2013) afirma que

O Plano Diretor (2000) reduz a atuação direta do governo central na execução de atividades em setores como saúde, educação e cultura, por exemplo, através de delegação de tais atividades a entes públicos e privados. O governo passou a considerar o terceiro setor como parceiro no que diz respeito à prestação de serviços públicos (SILVA, Alison, 2013, p. 82).

Outro ponto que merece destaque durante esse ciclo, foi a autorização para o Poder Executivo celebrar contratos de gestão³² com a administração indireta (CORREIA, 2011).

³¹ As atividades estratégicas englobam as funções de formulação, supervisão e controle das políticas públicas e daquelas de comando executivo do estado. As atividades exclusivas se referem às atividades que devem contar com as estruturas de serviços tratados apenas pelo Estado ou pelas agências executivas e onde é exercido o poder de regulamentar, fiscalizar e coagir. Já as atividades não exclusivas, entre as quais figuram educação, saúde, cultura, trabalho, direitos da cidadania etc., podem ser realizadas por delegação do Estado ou mesmo de forma autônoma por entidades sociais ou setor privado. A produção de bens e serviços para o mercado envolvia a distribuição de energia elétrica e alternativa, o fornecimento de água e esgotamento sanitário, a manutenção e melhoria das rodovias, terminais portuários e rodoviários, etc (ABONG, 2000).

³² Contrato de gestão é capacidade para formular, negociar e monitorar os resultados via contratualização interna (CORREIA, 2011). De acordo com a Lei nº.11.292, de 22 de dezembro de 1995, “Contrato de gestão ou contrato-programa é o instrumento jurídico formal que define e especifica as atividades, projetos e ações que uma entidade estatal deve executar visando o cumprimento das diretrizes, medidas e planos governamentais, com ênfase para o plano plurianual, qualificando metas, definindo sistemas, orientando processos operacionais e estabelecendo mecanismos de monitoração e controle do desempenho empresarial de cada entidade” (PERNAMBUCO, 1995, art. 2º).

A autorização do Poder Executivo em celebrar contratos de gestão ocorre desde 1995, ainda no governo Miguel Arraes de Alencar (PSB), pela publicação da Lei nº 11.292, de 22 de dezembro de 1995.

Ocorreu, também, nesse ciclo, a criação do Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO), em 2000, sob a responsabilidade da Secretaria de Administração e Reforma do Estado, pelo Decreto nº 22.730, de 18 de outubro de 2000. Sobre esse programa, Correia (2011) esclarece que

O programa tinha o objetivo de desenvolver tecnologias de gestão na administração pública estadual e integrar os órgãos públicos do Estado às ações reformistas. A adesão ao programa ocorria de forma voluntária. Os dirigentes dos órgãos estaduais, inclusive do poder judiciário e legislativo, precisavam solicitar formalmente a adesão ao programa (CORREIA, 2011, p. 69).

Com relação ao PROGESTÃO, Correia (2011) aponta ainda, que,

Para atingir os objetivos do programa há uma estratégia de implementação para a adesão das organizações por meio da celebração de um Termo de Adesão. A estratégia contemplava as seguintes ações: 1) Auto-avaliação da organização, por meio de critérios de excelência de gestão pública; 2) Em decorrência da auto-avaliação, elaboração de um plano de melhoria da gestão, promovendo seu acompanhamento e avaliação dos resultados; 3) indicação de um representante para compor a Rede Pernambucana de Gestores Públicos, atuando como articulador entre o PROGESTÃO e sua instituição, que era devidamente capacitado para este fim; 4) Instituição, em cada órgão, de um Núcleo Interno do Programa, com representantes da própria organização, atuando como multiplicadores; e 5) Efetivação do processo de planejamento estratégico com a finalidade de firmar contratos de gestão junto ao Governo do Estado (CORREIA, 2011, p. 71).

O PROGESTÃO, segundo Correia (2011), foi implantado gradativamente, como uma estratégia no processo de modernização do estado. Até 2002, nenhum termo de adesão ao Progestão tinha sido assinado. A adesão ao programa ocorria de forma voluntária. Os dirigentes dos órgãos estaduais, inclusive dos poderes legislativo e judiciário precisavam solicitar formalmente a adesão ao programa. O Programa seguia critérios alinhados ao modelo estabelecido pelos programas de qualidade do governo federal. Abrangia temas de liderança, planejamento estratégico, foco no cliente, informação e análise, gestão de processos, gestão de pessoas e resultados.

Sobre o funcionamento do Programa, Correia afirma que

Os dirigentes das organizações que aderiam ao programa tinham como principais responsabilidades atender as orientações de trabalho e as regras ou diretrizes de ação do PROGESTÃO. Para isso todas as organizações precisavam criar um Comitê Gestor das Ações da Qualidade dentro de sua organização, promover a elaboração do Plano

Estratégico, realizar auto avaliação anual da gestão e pesquisas de satisfação junto aos seus usuários, elaborar um Plano de Melhoria da Gestão – PMG, implementar um Programa de Desburocratização e promover a capacitação de seus servidores (p. 72-74).

O segundo ciclo da reforma do estado de Pernambuco, de 2003 a 2006, corresponde ao segundo governo de Jarbas, momento em que foi amadurecida a experiência de pactuação, a partir da experiência com as organizações da administração direta e a institucionalização das práticas de planejamento estratégico e da contratualização.

Nesse período, houve a aprovação, pela Assembleia Legislativa, da Lei Complementar nº. 049, de 31 de janeiro de 2003, que reestruturou a composição macro organizacional, instituindo a relação contratual entre os órgãos públicos e dispondo sobre as áreas de atuação e o funcionamento do Poder Executivo. As principais inovações da Lei Complementar, de acordo com Correia (2011), foram:

1. definição das áreas exclusivas e não exclusivas de atuação do poder executivo;
2. descentralização na prestação de serviços por meio de municipalização e de publicização;
3. a proibição da cessão de servidores de carreira exclusiva do Estado;
4. previsão de novas tecnologias de gestão (planejamento estratégico, contratos de gestão e monitoramento de resultados);
5. instituição dos programas Governo Digital, controle e redução de despesas com custeio e controle das despesas com pessoal para modernização da administração pública; e por fim, a criação, no nível de deliberação, do conselho deliberativo de políticas e gestão públicas para realização da coordenação estratégica do governo, composto por três câmaras, a saber, Câmara Político-Institucional, de desenvolvimento econômico e desenvolvimento social.

A política de contratualização se afirmou como instrumento de modernização da gestão pública e como continuidade do projeto reformista do Estado. A estratégia adotada para operacionalizá-la seguiu os seguintes passos:

- (i) sensibilização da organização; (ii) formalização da adesão da organização junto ao programa; (iii) diagnóstico organizacional; (iv) análise situacional por referências comparativas, (v) capacitação do quadro de servidores públicos; (vi) elaboração do planejamento estratégico, (vii) avaliação da organização pelos critérios de excelência da qualidade; (viii) pactuação de Termo de Compromisso ou Contrato de Gestão e (ix) implementação de um sistema de acompanhamento e monitoramento (CORREIA, 2011, p. 95).

Em 2006, por meio do Decreto nº. 29.289, de 07 de junho de 2006, foi instituído o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento de Pernambuco (PNAGE/PE), que conduziu a criação, em 2008, do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação (PMGP/ME), já no Governo de Eduardo Campos (PERNAMBUCO, 2006).

Tal implantação contou com ajuda financeira externa por meio do estabelecimento de convênio do estado com o Ministério do Planejamento e o BID, que a partir de então passou a exigir o cumprimento das metas pactuadas dos entes federados, acompanhado dos indicadores de desempenho (PERNAMBUCO, 2006).

Aos moldes do PNAGE, o PNAGE/PE incorporou a agenda de modernização das finanças públicas, agregando questões de cunho gerencial, de responsabilização da administração pública. A instituição do PNAGE no âmbito de Pernambuco intensificou o processo de implantação do modelo gerencial no Estado (SILVA, Alison, 2013).

De acordo com Silva, Alison (2013), o PNAGE/PE permitiu a reformulação do modelo de intervenção do estado, redefinindo suas áreas de atuação, com a criação de mecanismos legais que definiram a abertura da administração pública às iniciativas privadas, especialmente, por meio das parcerias público-privadas. Além disso, o processo de reforma instituiu um modelo gerencial da administração pública baseada na definição dos objetivos e metas das instituições públicas, no controle ou cobrança a posteriori dos resultados e na avaliação de desempenho dos servidores. Para o autor, o Governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), ao pactuar com o Governo Federal e o BID, assumiu em Pernambuco os preceitos da reforma gerencial do Estado, iniciando a implantação da modernização da gestão pública.

Durante o primeiro e segundo ciclo da reforma, foram utilizadas estratégias de modernização de baixo risco, visto que “Os resultados gerais obtidos pelas instituições públicas foram utilizados para informação aos responsáveis pelas decisões políticas, não sendo, neste momento, associados a nenhum sistema de premiação ou punição específica para servidores públicos (SILVA, Alison, 2013, p 85).

O terceiro ciclo reformista corresponde ao primeiro governo de Eduardo Campos (2007-2010). Foi um período de consolidação da reforma, com a criação, no aparelho do estado, de uma estrutura administrativa para viabilizar o processo de reforma do Estado. De acordo Correia (2001), esse período foi marcado pela:

1. reestruturação do macro organização do Estado. Nesse novo cenário, a Secretaria de Administração e Reforma do Estado teve seu nome alterado para Secretaria de

Administração. Por sua vez, a Secretaria de Planejamento foi denominada de Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG);

2. publicação, no primeiro ano do governo Eduardo Campos, da Lei nº. 13.205, de 19 de janeiro de 2007, que aloca atribuições de gestão pública para a Secretaria de Planejamento;

3. criação de Secretarias Especiais, vinculadas diretamente no Gabinete do Governador. As alterações estruturais tinham como norte a manutenção dos patamares de gasto público, a compatibilidade da estrutura com o programa de governo e a referência estrutural do governo federal em divisão do governo em Secretarias Especiais;

4. implantação de programas como o Expresso Servidor e a Ouvidoria;

5. implantação do programa de transparência, por meio do Portal da Transparência;

6. complementação do Programa de Modernização da Gestão Pública, em 2007, com um acordo do governo estadual com o Movimento Brasil Competitivo (MBC)³³. Para isso foi realizado um convênio com a organização, qualificada como OSCIP Federal;

7. Criação do projeto “Todos por Pernambuco”, que estabeleceu a partir do Plano Plurianual (PPA- 2008-2011) uma proposta de participação dos mais diversos segmentos da sociedade, através da criação de espaços democráticos de discussão. Este projeto resultou no modelo de governança a ser adotado, com diálogos regionais;

8. Instituição de carreiras de gestores públicos, através das Leis Complementares números 117, 118 e 119, todas de 26 de junho de 2008. Área de administração, orçamento e gestão pública, e controladoria;

9. Publicação da Lei Complementar nº. 141/2009, que instituiu o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo do Estado de Pernambuco. O modelo é composto por quatro sistemas: Sistema de Controle Social, Sistema de Planejamento e Gestão, Sistema de Gestão Administrativa e Sistema de Controle Interno.

³³ O MBC é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, de interesse público, tem como escopo contribuir para a evolução contínua do comportamento da sociedade brasileira quanto à qualidade, produtividade e competitividade, enfatizando permanentemente a valorização do ser humano. Tem como finalidade básica coordenar e promover ações estruturantes de conteúdo inovador, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico, por meio da implementação de projetos, programas, planos de ações correlatas, contribuindo para elevar a competitividade da economia e o padrão de vida da sociedade brasileira. Constitui-se de associados mantenedores, institucionais e apoiadores pessoas físicas e/ ou jurídicas cujos objetivos tenham afinidade com os seus, devendo respectiva admissão ser aprovada na forma definida no seu Estatuto. Seu órgão deliberativo com função de estabelecer o direcionamento político-estratégico é composto por até vinte representantes do setor empresarial e sociedade civil com notória contribuição para a agenda de competitividade com representação majoritária dos associados mantenedores do MBC. Três representantes da Administração Pública Federal, indicados pelos titulares da Casa Civil da Presidência da República, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações e do Ministério da Economia (MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO, 2019).

Sobre a SEPLAG, é importante pontuar que abrange ações que vão desde a coordenação e captação de recursos, o planejamento e supervisão de política de meritocracia até o monitoramento e avaliação das políticas, buscando a elevação do nível de eficiência e eficácia das metas propostas pelo governo (PERNAMBUCO, 2019i).

A SEPLAG visa centralizar a definição das políticas estatais, das prioridades, das metas a serem alcançadas e a realização da avaliação de seu alcance.

Muitas ações desenvolvidas no Governo Eduardo Campos deram continuidade a propostas iniciadas no Governo Jarbas Vasconcelos. De acordo com Silva, Alison (2013), o direcionamento da administração pública estadual, pelo Governo Campos – PSB (2007-2010), revelou a ausência de antagonismos em relação ao governo anterior. Os eixos norteadores para a condução das políticas em Pernambuco, propostos pelo Governo Campos, buscaram a consolidação das bases da reforma iniciada durante o governo Jarbas Vasconcelos – PMDB (1999-2006), fundada na redefinição do papel do Estado, na intensificação das parcerias público-privadas e na instituição da avaliação do desempenho. Apesar de suas propostas terem sido apresentadas como projeto alternativo ao modelo de gestão neoliberal realizado por Jarbas Vasconcelos (PMDB 1999-2006), não se afastavam do projeto político implementado pelo governo anterior, e revestidas de princípios do projeto de Terceira Via.

Nos três ciclos reformistas, nota-se a continuidade no processo de implementação das orientações da Nova Gestão Pública, como a gestão para resultados, a política de contratualização e a preocupação com desempenho e responsabilização.

Percebe-se que o Estado de Pernambuco é um dos estados brasileiros em que o gerencialismo encontra-se fortemente consolidado e alinhado à estratégia do Governo Federal, dos organismos internacionais, numa política de reformas neoliberais que priorizam os interesses do capital.

3.6 Organização da Secretaria de Educação e das escolas públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco no contexto da reforma gerencial (2007-2018)

Para atender às demandas do modelo gerencial implantado na educação do estado de Pernambuco, a partir da implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação, a organização da Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco também passou por mudanças significativas.

A Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, conforme determinado na Lei nº. 16.520, de 27 de dezembro de 2018, tem a finalidade de garantir:

1. o acesso da população à Educação Básica;
2. manter a Rede Pública Estadual de Ensino;
3. promover ações articuladas com o Ministério da Educação e com a Rede Pública Municipal de Ensino;
4. supervisionar instituições públicas e privadas de ensino do Sistema Estadual de Educação;
5. elaborar, implantar e acompanhar políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, modernização pedagógica e da capacitação do quadro da educação do Estado;
6. desenvolver políticas de ampliação do acesso à educação integral, técnica e profissional;
7. formular, implementar, acompanhar e avaliar as políticas estaduais de educação profissional de nível técnico, articulado ao projeto de desenvolvimento regional e local;
8. articular e interagir com outros órgãos e entidades envolvidos com educação, inclusive profissional;
9. planejar e acompanhar as políticas públicas de desenvolvimento do esporte no Estado;
10. promover a gestão integrada e articulada com as demais esferas do governo e com o setor privado das políticas públicas de desenvolvimento do esporte;
11. planejar, coordenar, supervisionar e avaliar os planos e os programas de incentivo ao esporte;
12. coordenar, gerenciar e executar estudos e pesquisas, projetos, obras e serviços atinentes ao esporte;
12. captar e gerir os recursos voltados para o esporte;
13. estimular as iniciativas públicas e privadas de incentivo às atividades esportivas;
14. difundir as normas técnicas regulamentadoras das atividades esportivas;
15. fomentar a realização de eventos esportivos;
16. promover e estimular ações de inclusão social, envolvendo a democratização da prática esportiva;
17. estimular a prática de atividades esportivas, destacando a requalificação de equipamentos públicos;
18. atender às necessidades e potencialidades esportivas dos cidadãos, contemplando os esportes de base e a promoção da saúde; e
19. supervisionar a política de esporte executada pelas instituições e entidades que compõem a sua área de competência (PERNAMBUCO, 2019q).

No Decreto nº. 40.599 de 2014, que aprova o regulamento da Secretaria de Educação e Esportes, a SEE está estruturada da seguinte forma (Figura 2):

1. Gabinete do Secretário;
2. Secretaria Executiva de Gestão da Rede;
3. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação;
4. Secretaria Executiva de Educação Profissional;
5. Secretaria Executiva de Esportes;
6. Secretaria Executiva de Gestão;
7. Secretaria Executiva de Coordenação;
8. Conservatório Pernambucano de Música (CPM), como Unidade Técnica;
9. Conselho Estadual de Educação (CEE);
10. Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB;
11. Conselho Estadual de

Alimentação Escolar; 12. Conselho de Educação Escolar Indígena; 13. Unidade de Coordenação do Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica no Estado / UCP – PROESCOLA, como Unidade Técnica; e 14. Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral / UCP (PERNAMBUCO, 2014a).

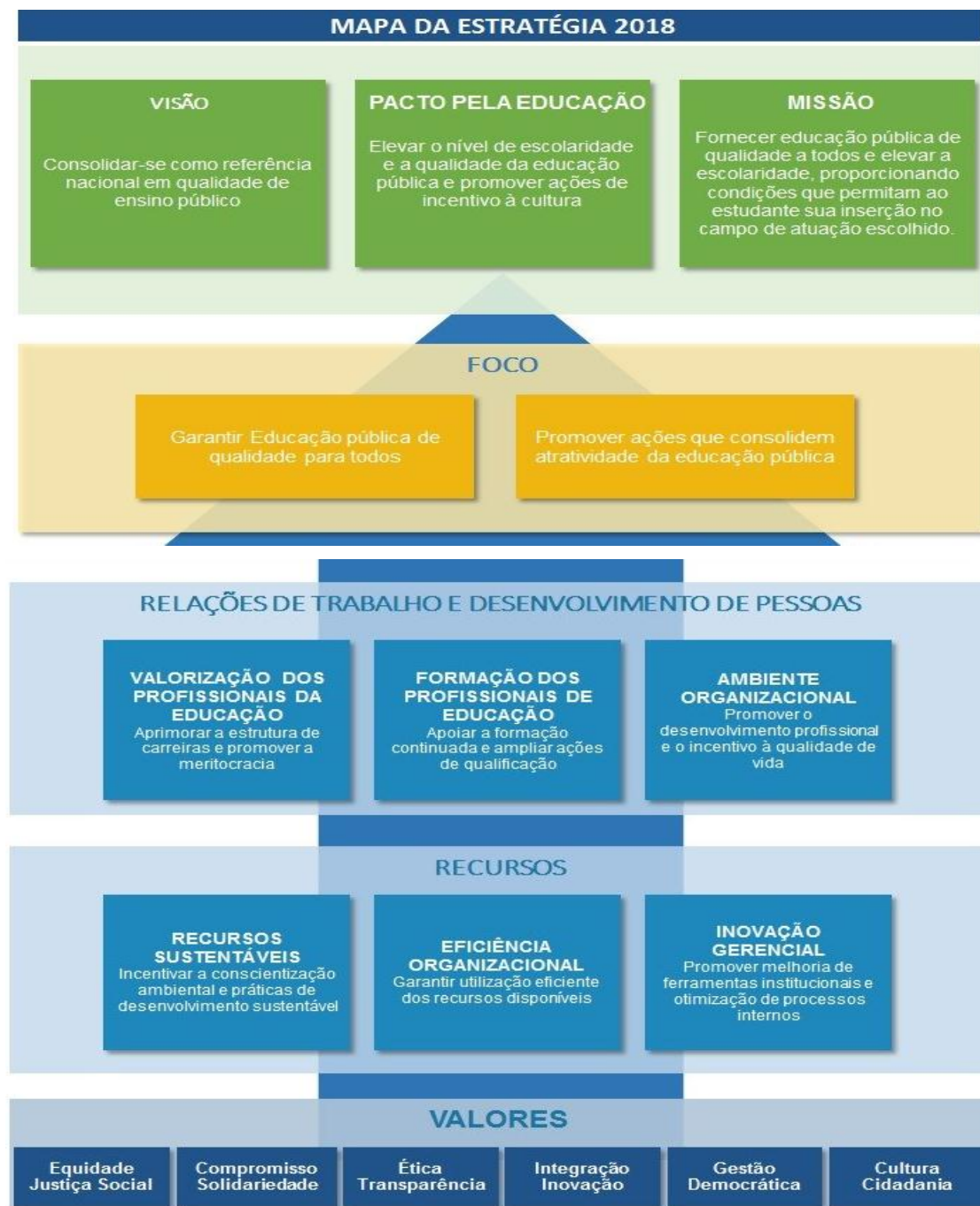
Figura 1. Organograma da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (2019)



Fonte: Pernambuco (2019q).

Toda a estrutura da SEE está organizada em padrões gerenciais. Podemos observar no mapa da estratégia da SEE de 2018 (Figura 2), a visão, o pacto pela educação, a missão, o foco, a promoção da qualidade, as relações de trabalho e desenvolvimento das pessoas, recursos e valores direcionados a este fim; dentro das estratégias de promoção da qualidade, a gestão com foco em resultados que tem como finalidade desenvolver programas projetos orientados à melhoria do desempenho escolar dos estudantes e nas relações de trabalho e o desenvolvimento de pessoas, a valorização dos profissionais da educação, por meio da promoção da meritocracia.

Figura 2. Mapa da estratégia da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE) 2018





Fonte: Pernambuco (2019r).

Integram a SEE/PE, 1.060 escolas, em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica. Dessas 440 fazem parte do Programa de Educação Integral que é composto por 394 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e 46 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). As escolas de referência integrais possuem jornada de no mínimo 45 horas/aula semanais. As semi-integrais possuem jornada de até 35 horas/aula semanais. Todas as escolas do Programa de Educação Profissional têm jornada de até 45 horas/aula semanais (PERNAMBUCO, 2017c). Além das escolas do Programa de Educação Integral, a rede estadual de ensino conta também com 620 escolas de jornada regular, com no mínimo 25 horas/aula semanais.

A Educação Integral em Pernambuco tornou-se política pública de estado, em 2008, por meio da Lei Complementar nº. 125, de 10 de julho de 2008. O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, que compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade e apoia-se no protagonismo juvenil e no desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo.

De acordo com Dutra (2013), um ano após o início do Programa Integral, foi criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional, com a função específica de cuidar das escolas integrais, dotada de autonomia administrativa e financeira, responsável pelos Programas de Educação Integral e de Educação Profissional. As EREMs apresentam matriz curricular voltada para o ensino propedêutico (formação geral) integral e as ETEs

oferecem o ensino médio integrado à educação profissional, em tempo Integral, funcionando, também, com a oferta da Educação Profissional, concomitante e subsequente ao ensino médio.

A implantação do modelo gerencial na rede estadual de educação de Pernambuco por meio do PMGP/ME e a criação do Programa de Educação Integral, em 2008, provocou mudanças significativas na organização das escolas, no currículo, nas formas de avaliação, na estrutura física, no processo de seleção da equipe gestora, professores e funcionários, enfim, toda a organização da escola passou a trilhar caminhos diferentes e diversos.

Com a implantação do Programa de Educação Integral, algumas escolas da rede foram reformadas e outras foram construídas. As unidades de ensino que se tornaram escolas de referência foram ampliadas com a instalação de laboratórios, refeitórios, banheiros, quadras esportivas etc. As escolas técnicas foram construídas num padrão específico e espaço amplo para atender à Educação Profissional.

As escolas estaduais possuem, em sua estrutura administrativa, uma equipe gestora, uma equipe pedagógica e um secretário. A equipe gestora é formada por um gestor escolar, um assistente de gestão ou diretor adjunto. A equipe pedagógica é constituída por um educador de apoio e um analista educacional. O secretário escolar, também, é considerado membro da gestão escolar. O cargo de gestor e gestor adjunto é exercido por profissionais que tenham participado do processo seletivo e eletivo, com Ato de Nomeação do governador do estado publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco.

Os membros da equipe gestora possuem funções específicas. Compete ao gestor escolar entre outras atribuições: 1. representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos(as) estudantes, pais, professores e demais membros da comunidade escolar; 2. zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade; 3. desenvolver o processo de avaliação da escola, envolvendo a comunidade; apoiar o desenvolvimento e divulgar a avaliação pedagógica; selecionar procedimentos e utilizar resultados de avaliação; adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos(as) estudantes e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas; 4. realizar leitura, interpretar e analisar dados estatísticos; 5. organizar o quadro de pessoal e responsabilizar-se pelo controle da frequência dos professores e demais funcionários; 6. prestar contas das ações realizadas durante o

período em que exercer a gestão da unidade escolar; 7. observar e cumprir a legislação vigente (PERNAMBUCO, 2019t).

O gestor adjunto ou assistente educacional de gestão (AEG) de cada unidade escolar tem atribuições semelhantes ao gestor, contudo em suas atribuições predomina a função pedagógica. Entre as funções atribuídas ao gestor adjunto destacam-se: 1. garantir, através de seu acompanhamento, a efetividade dos objetivos educacionais, tendo em vista a filosofia, os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos adotados pela unidade escolar; 2. determinar as diretrizes gerais educacionais, pedagógicas e administrativas; analisar contínua e sistematicamente o processo pedagógico; orientar a elaboração de planos de aula; supervisionar e avaliar sistematicamente o trabalho do corpo docente e discente; 3. realizar leitura, interpretar e analisar dados estatísticos; 4. coordenar o Projeto Político-Pedagógico, juntamente com o Gestor (PERNAMBUCO, 2019t).

Assim como o gestor(a) escolar e o(a) assistente educacional de gestão, também integra a equipe gestora das escolas o(a) secretário(a) escolar. Para assumir a função de secretário(a) escolar é necessário realizar seleção interna e também realizar o Progepe. O(A) Secretário(a) exerce entre outras seguintes atribuições: 1. responsabilizar-se pelo cumprimento normativo e legal da Unidade Escolar ; 2. manter atualizada e em ordem a documentação e registros escolares, dos (as) estudantes e dos professores, zelando pela sua fidedignidade; 3. atender a estudantes, professores ou a qualquer outro elemento da comunidade escolar, em assuntos referentes à documentação e outras informações pertinentes; 4. fornecer, em tempo hábil, as informações solicitadas; 5. planejar seu trabalho de acordo com as necessidades da Unidade Escolar, estabelecendo objetivos e padrões mínimos de desempenhos; XXI. lavrar atas e anotações de resultados finais, de recuperação, de exames especiais e de outros processos de avaliação, cujo registro de resultados for necessário; e XXV (PERNAMBUCO, 2019t).

O educador de apoio e analista educacional integram a equipe pedagógica. São atribuições do educador de apoio entre outras: 1. coordenar com os demais segmentos da escola, o planejamento, a construção, a implementação e a avaliação do projeto político-pedagógico e as demais ações pedagógicas na escola; 2 articular, incentivar e promover a formação continuada dos(as) docentes, na dimensão pedagógica,; 3. acompanhar a efetivação do currículo escolar e das aprendizagens dos(as) estudantes; e 4. apoiar e subsidiar as famílias e(ou) responsáveis pelos(as) estudantes, em relação ao desempenho escolar e outros temas do cotidiano. Podem atuar como educadores de apoio os profissionais legalmente habilitados, que tenham participado do processo seletivo, com

Ato de Nomeação do governador do estado, publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019t).

A função de analista educacional foi criada em 2008 para atender as demandas das ações do PMGP/ME. Inicialmente para atuar nas escolas integrais de referência e técnicas, foram contratados técnicos educacionais, posteriormente foi realizado um concurso público em 2009 para o cargo de técnico educacional. Em 2010 estes profissionais passaram a ser denominados analistas educacionais. O analista educacional exerce as seguintes atribuições: 1. articular junto ao Gestor da Unidade Escolar e equipe técnica da GRE os problemas do cotidiano escolar, em busca de soluções imediatas a partir da coleta e consolidação dos dados, como também do acompanhamento diário da gestão escolar com vistas a atender à Política de Modernização do Estado; 2. assegurar para que as ações sejam realizadas em conformidade com o Plano de Ação da unidade escolar e com o Termo de Compromisso; e 3. responsabilizar-se conjuntamente com a Gestão Escolar pelos resultados e o alcance das metas da Unidade Escolar. Os profissionais que atuam nesse cargo realizaram concurso público para a função (PERNAMBUCO, 2019t).

A investidura do cargo de diretor das escolas da rede estadual de ensino, de acordo com o Decreto nº. 47.297, de 12 de abril de 2019, ocorre mediante a participação do candidato em três etapas: seletiva, consultiva e formativa. A etapa seletiva corresponde à conclusão pelo candidato do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar/Certificação em conhecimentos em Gestão Escolar, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado, com duração de no mínimo 30 horas. Além de realizar o curso de aperfeiçoamento em gestão escolar o candidato a diretor deve realizar uma avaliação de conhecimentos em gestão escolar e obter desempenho igual ou superior a sete (7,0) pontos (PERNAMBUCO, 2012a).

A etapa ou processo consultivo, ocorre pela “legitimação do candidato pela comunidade escolar.” Após a realização do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar, a aprovação no processo de certificação e apresentação do plano de gestão escolar, para o período referente ao mandato pretendido, à comunidade escolar, devidamente protocolado e pautado nos indicadores de resultados: Ideb, Idepe e Saepe, os três candidatos a gestores que obtiveram as melhores notas passam a compor a lista tríplice e concorrer no processo consultivo à função de gestor escolar, em período e calendário a ser definido por portaria do Secretário de Educação e Esportes. Participam do processo consultivo a comunidade escolar: estudantes matriculados acima dos 14 anos de idade,

pais/ responsáveis pelos estudantes matriculados e os servidores efetivos e contratados com exercício na escola.

A terceira etapa, o processo formativo refere-se dá pela participação dos gestores durante a sua gestão nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação e Esportes (PERNAMBUCO, 2019c).

De acordo com a Secretaria de Educação, o objetivo da formação dos gestores selecionados e eleitos é promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional.

Há processos de seleção para a função de gestor escolar diferenciados entre as escolas da rede estadual. Para um grupo de escolas, há a consulta pública e para outro a indicação do Governador do Estado. O que há em comum consiste na realização dos processos seletivos e formativos.

A etapa ou processo consultivo não ocorre nas seguintes unidades de ensino: 1. Com Pedagogia de Alternância; 2. Indígenas; 3. Quilombolas; 4. Prisionais; 5. Conveniadas; 6. Centro de Atendimento Educacional Especializado; 7. Centro de Exames Supletivos; 8. Centro de Educação Infantil; 9. Referência; e 10. Técnicas. Para essas unidades de ensino será efetivada a indicação para a função de diretor escolar, mediante designação do Governador do Estado (PERNAMBUCO, 2019c).

A seleção dos gestores e docentes para integrar o Programa de Educação Integral (PEI), escolas de referência e técnicas, ocorre mediante a análise de currículo e entrevista. Também é considerada a disponibilidade semanal de horário de trabalho e a formação para a disciplina para a qual se candidata (DUTRA, 2013). Após a seleção de gestores e de professores de acordo com a instrução normativa publicada no ano de implantação do programa, os professores participam de curso de formação, oferecida pela Secretaria de educação, para a preparação para a atuar nas escolas integrais. O curso tem como principais conteúdos a proposta de educação para valores e a proposta de gestão para resultados da rede estadual de ensino de Pernambuco (DUTRA, 2013).

Ao assumirem as funções de gestão, os profissionais que integram a equipe gestora das escolas recebem gratificações específicas. De acordo com a Lei nº 10.782, de 30 de junho de 1992, que dispõe sobre a classificação das escolas, as gratificações para diretores, e chefes de secretaria e dá outras providências, e a Lei nº 12.242, de 28 de junho de 2002, que dispõe sobre a forma de cálculo das gratificações de representação das

funções técnico-pedagógicas do magistério da rede pública estadual e dá outras providências, denominada de gratificação de representação, os gestores escolares, diretores adjuntos ou assistentes educacionais de gestão e secretários, recebem a gratificação vinculada ao exercício da função. Essa gratificação varia considerando-se o número de turmas, turnos, nível e modalidade de ensino e outros serviços oferecidos.

Para as escolas que integram o Programa de Educação Integral (PEI), em 2008, a SEE/PE, com base na Lei Complementar nº. 130, de 19 de setembro de 2008, que introduz alterações na Legislação indicada, e dá outras providências, os profissionais da educação como gestores, diretores adjuntos, secretários, educadores de apoio, coordenadores de biblioteca e professores recebem uma gratificação especial de localização por trabalharem nas escolas integrais. De acordo com a Lei Complementar nº. 130, de 19 de setembro de 2008, os professores e gestores localizados em Escolas de Referência em Ensino Médio com jornada integral, recebem gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,99 (um inteiro e noventa e nove décimos) ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$ 2.032,00 (dois mil e trintas e dois reais). Já os gestores e professores e demais funcionários localizados em Escolas de Referência em Ensino Médio, com jornada parcial, receberão gratificação em valor correspondente à aplicação do índice de 1,59 (um inteiro e cinquenta e nove décimos) ao vencimento-base do cargo efetivo, limitado ao valor nominal de R\$ 1.623,00 (um mil seiscentos e vinte e três reais) (PERNAMBUNCO, 2008g).

Os gestores da rede estadual de ensino recebem uma gratificação de função que varia de acordo com o porte da escola que pode ser pequeno, médio e grande (Tabela 6). Essa classificação está relacionada ao número de turmas existentes nas escolas. De acordo com a Lei nº. 12.242, de 28 de junho de 2002, escolas que possuem até 20 turmas são de pequeno porte; escolas de 21 a 40 turmas são de médio porte; e escolas acima de 40 turmas são de grande porte (PERNAMBUCO, 2002b).

Tabela 6. Percentual de gratificação da equipe gestora de acordo com o porte da escola

Percentual de gratificação da equipe gestora de acordo com o porte da escola		
Escolas regulares de pequeno porte		
Função	% sobre o vencimento (salário base)	Nº. de Profissionais
Diretor de escola ou de Centro	70%	1
Diretor adjunto	60%	1
Secretário escolar	50%	1
Escolas regulares de médio porte		
Função	% sobre o vencimento (salário base)	
Diretor de escola ou de Centro	90%	1
Diretor Adjunto	80%	1
Secretário escolar	70%	1
Escolas regulares de grande porte		
Função	% sobre o vencimento (salário base)	
Diretor de escola ou de Centro	100%	1
Diretor Adjunto	90%	1
Secretário escolar	80%	1
Escolas de referência e escolas técnicas estaduais		
Função	% sobre o vencimento (salário base)	
Diretor de escola ou de Centro	100%	1
Assistente de gestão	90%	1
Secretário escolar	80%	1

Fonte: Pernambuco (2012b).

As escolas que fazem parte do Programa de Educação Integral, independentemente da quantidade de alunos, são consideradas escolas de grande porte.

Além da gratificação de gestão, foi criado em 2016, por meio da Lei nº. 15.973, de 23 de dezembro de 2016, o Adicional de Eficiência Gerencial (AEG), no âmbito da rede estadual de educação. Trata-se de uma gratificação adicional mensal aos ocupantes das funções de Diretor Escolar, Diretor Adjunto, Assistente de Gestão, Secretário, Educador de Apoio e do cargo de Analista Educacional lotados nas escolas da Rede Estadual de Educação, atribuído em função do atingimento do Índice de Eficiência (Tabela 7).

Para acompanhamento mensal do índice, foi desenvolvido uma plataforma com todos os parâmetros para obtenção do Índice de Eficiência Gerencial. Esta plataforma foi desenvolvida com vistas ao monitoramento da eficiência escolar para aqueles indicadores estabelecidos e orientação das escolas quanto aos ajustes necessários para alcançar a melhor configuração de eficiência na utilização de recursos humanos e organização das atividades da escola.

O Índice de Eficiência Gerencial (IEG) é composto pela média ponderada dos seguintes indicadores: 1. Indicador de Eficiência Operacional; 2. Indicador de Regularidade na Prestação de Contas; e 3. Indicador de Regularidade no Registro de Informações Gerenciais (PERNAMBUCO, 2016c).

O Indicador de Eficiência Operacional é a razão entre o somatório de carga horária dos professores lotados na unidade de ensino e a carga horária padrão da escola, a ser definida pela Secretaria de Educação do Estado. O Indicador de Regularidade na Prestação de Contas corresponde ao atendimento pela escola às normas e prazos de prestação de contas dos recursos recebidos pela Unidade de Ensino. O Indicador de Regularidade no Registro de Informações Gerenciais corresponde ao atendimento pela escola dos prazos e diretrizes para preenchimento de informações demandadas pela Secretaria de Educação no SIEPE (PERNAMBUCO, 2016c).

Tabela 7. Gratificações e valores recebidos pela equipe gestora.

Gratificação de representação					
Porte da escola	Gestor	Gestor adjunto/ Assistente educacional de gestão (AEG)	Secretário	Educador de apoio	Analista educacional
Pequeno	R\$ 882,00	R\$ 535,50	R\$ 441,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Médio	R\$ 1.134,00	R\$ 693,00	R\$ 598,50	R\$ 300,00	R\$ 350,00
Grande	R\$ 1.260,00	R\$ 787,00	R\$ 693,00	R\$ 300,00	R\$ 400,00
Semi integral	R\$ 1.260,00	R\$ 787,00	R\$ 693,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Integral/Técnica	R\$ 1.260,00	R\$ 787,00	R\$ 693,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Adicional de Eficiência Gerencial (AEG)					
Porte da escola	Gestor	Gestor adjunto/ Assistente educacional de gestão (AEG)	Secretário	Educador de apoio	Analista educacional
Pequeno	R\$ 1.118,00	R\$ 664,50	R\$ 300,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Médio	R\$ 1.120,00	R\$ 687,00	R\$ 350,00	R\$ 300,00	R\$ 350,00
Grande	R\$ 1.140,00	R\$ 713,00	R\$ 400,00	R\$ 300,00	R\$ 400,00
Semi integral	R\$ 740,00	R\$ 743,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Integral/Técnica	R\$ 740,00	R\$ 743,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Total: Gratificação de representação + Adicional de Eficiência Gerencial (AEG)					
Porte da escola	Gestor	Gestor adjunto/ Assistente educacional de gestão (AEG)	Secretário	Educador de apoio	Analista educacional
Pequeno	R\$ 2.000,00	R\$ 1.200,00	R\$ 741,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Médio	R\$ 2.254,00	R\$ 1.380,00	R\$ 948,00	R\$ 300,00	R\$ 350,00
Grande	R\$ 2.400,00	R\$ 1.500,00	R\$ 1.093,00	R\$ 300,00	R\$ 400,00
Semi integral	R\$ 2.000,00	R\$ 1.260,00	R\$ 993,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00
Integral/Técnica	R\$ 2.000,00	R\$ 1.260,00	R\$ 993,00	R\$ 300,00	R\$ 300,00

Fonte: Pernambuco (2016c).

A implantação do IEG e AEG, pela Secretaria de Educação e Esportes, objetiva garantir que as escolas realizem a inserção de informações no SIEPE e a inspeção dos dados e informações nele contido, de modo que seja realizado o monitoramento da “exata configuração” das escolas; a redução de professores em contratos temporários e elevação do percentual de turmas atendidas por professores efetivos; e o Cumprimento das metas e prazos de organização da rede escolar.

As gratificações que a equipe gestora das escolas recebem se diferenciam de acordo com o porte das escolas e com o resultado do Índice de Eficiência Gerencial. Só recebe o Adicional de Eficiência Gerencial a equipe gestora das escolas que atingir a pontuação mínima de 70,0 (PERNAMBUCO, 2019s).

O AEG também varia de acordo com o porte da escola, contudo para essa gratificação específica, as escolas de Referência e escolas técnicas recebem valores menores que as escolas regulares de pequeno, médio e grande porte. (Tabela 7).

O Índice de Eficiência Gerencial (IEG) associado ao Adicional de Eficiência Gerencial (AEG) produzem formas de controle, regulação e responsabilização do trabalho da equipe de gestão escolar. Tal proposta, está focada numa política de resultados educacionais, que amplia os mecanismos de regulação e de controle da escola com a redução de seus espaços de autonomia.

O pagamento de gratificações aos gestores escolares visa assegurar o comprometimento desse profissional com o alcance das metas e resultados definidos exteriormente à escola. Tais gratificações, que podem significar um aumento no valor recebido mensalmente pelo gestor escolar de R\$ 2.000,00 a R\$ 2.400,00 reais em relação a seu salário (Tabela 7), tem contribuído para a aceitação e participação ativa na política de gestão por resultados implantada pela rede estadual de ensino de Pernambuco.

4. A REFORMA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO A PARTIR DE 1990: A MODERNIZAÇÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL

No bojo das reformas do modelo de administração do Estado, nas esferas federais e estaduais, sob a influência das políticas neoliberais, a partir da década de 1990, as iniciativas de avaliação em larga escala vêm ganhando espaço na agenda da educação brasileira, produzindo mudanças significativas na organização das escolas em função do resultado dos testes.

De acordo com Duarte (2019), a partir dos anos 2000, Pernambuco, ao lado de outros estados como Minas Gerais e Ceará, ganhou destaque no cenário educacional do país ao pautar a gestão de seu sistema de ensino sob as premissas da gestão por resultados, estabelecendo acordos de desempenho entre as unidades de ensino e o Poder Executivo Estadual, vinculados à remuneração variável dos servidores.

Esse modelo de regulação do sistema de ensino teve início, de forma limitada, no governo Jarbas Vasconcelos (PMDB), de 1999 a 2006, foi aprofundado e consolidado no Governo Eduardo Campos (PSB), de 2007 a 2014, e continua no Governo Paulo Câmara, passando por reformas nos dias atuais, (dezembro de 2020).

Segundo Silva, Alison (2013), para modificar o quadro de crise educacional, o Governo do estado de Pernambuco promoveu uma modernização gerencial objetivando a ampliação da eficácia do setor educacional. Essa modernização foi proposta inicialmente pela Lei nº. 12.252, de 8 de julho de 2002, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE). Para o autor, de uma forma geral, as ações do PEE (2000-2009) envolveram três eixos: 1. a descentralização da gestão educacional, que teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996); 2. a participação dos agentes internacionais como Banco Mundial, BID e UNESCO, em programas como o Projeto Alvorada, o FUNDESCOLA e o Programa de Melhoria da Qualidade da Educação no financiamento das políticas educacionais e instituição de parcerias público-privadas; 3. o fortalecimento das políticas de avaliação, como parte do processo de modernização gerencial da educação, que teve início a partir da criação, no ano 2000, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) em parceria com a UNESCO. Esse sistema teve como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino.

Segundo o governo do estado, para fazer frente aos desafios para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a SEE/PE desenvolveu um sistema de responsabilização

educacional que tem como objetivo definir diretrizes, estabelecer responsabilidades e metas referenciadas na participação, na transparência e na prestação de contas. Para tanto, o aperfeiçoamento dos processos de gestão, incluindo a estrutura organizacional e os processos da SEE/PE, GREs e escolas, constitui-se em importante estratégia para o aperfeiçoamento das ações de mobilização das pessoas e dos recursos financeiros e materiais no intuito de alcançar os objetivos e metas do sistema de ensino (PERNAMBUCO, 2012c).

O processo de responsabilização educacional no estado foi resultado das discussões e debates vivenciados no projeto Todos por Pernambuco, durante o governo de Eduardo Campos. De acordo com Cavalcanti (2015), esses seminários possibilitaram o levantamento de informações quantitativas e qualitativas sobre o impacto das políticas públicas no Estado. A partir de então, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, o Governo Campos priorizou a recuperação da infraestrutura das unidades escolares, como laboratórios de informática e ciências e bibliotecas, visando a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, como determina a Lei 9.394/1996 (LDBEN), em seu artigo 4º, inciso IX. Para o Governo Campos, o Seminário Todos por Pernambuco tinha como função atribuir diversas demandas e sugestões para melhorar a qualidade da educação, dentre as quais: estimular aprendizagem para os alunos; permitir melhores condições de trabalho para os profissionais da educação; ampliar o acesso à escola e a valorização da cultura (CAVALCANTI, 2015).

A política de responsabilização desenvolvida pela SEE/PE, instituída pela Lei nº 13.273, de 5 de junho de 2007, compreende quatro condições implantadas simultaneamente na rede de ensino. São elas: objetivos educacionais e metas claras por escolas, sistema próprio de avaliação, sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas e sistema de monitoramento de indicadores de processos e de resultados. Essas condições foram materializadas inicialmente no Governo Eduardo Campos, quando implantou o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (PMGP/ME), que consiste em um modo de gestão educacional pautado em resultados.

A justificativa para a implantação do PMGP/ME (2007-2010), e na sequência o Pacto pela Educação (PPE/2011-2014), apresentada pelo governo do estado, consistia no cenário de crise da educação em decorrência das condições precárias de infraestrutura das unidades de ensino, baixa qualificação dos docentes, necessidade da universalização, com qualidade, do ensino fundamental e da ampliação da oferta do ensino médio e,

especialmente, os baixos indicadores educacionais, tomando-se como parâmetro o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa forma, o PMGP/ME e o PPE assegurariam “por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania” (PERNAMBUCO, 2008, p. 8).

O PMGP/ME foi criado no contexto do Programa de Modernização da Gestão (PMGP). O PMGP, criado em 2007, abrangia as áreas de saúde, educação, segurança e finanças, com o objetivo de melhorar os indicadores econômicos e sociais do estado de Pernambuco.

Instituído em 2008, durante o governo de Eduardo Campos, o PMGP/ME propôs como objetivo a consolidação, nas unidades de ensino, da cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. O programa tinha como foco a melhoria dos indicadores do Estado, sobretudo, Ideb e Saepe, em que o governo definiu metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das Unidades de Ensino e das Gerências Regionais (PERNAMBUCO, 2008e).

O PMGP/ME propõe-se a orientar as políticas educacionais com o propósito de assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade. De acordo com o Programa, a implantação de um modelo de gestão, que tem o foco em resultados na área da educação, significa o meio mais eficaz para alcançar melhores indicadores sociais, diminuindo as taxas de repetência e evasão escolar, de analfabetismo e, sobretudo, proporcionando uma educação de qualidade às crianças e jovens pernambucanos, na qual todos tenham o direito a aprender e evoluir (PERNAMBUCO, 2008e).

O PMGP/ME é resultado de uma parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)³⁴. Por meio desse programa,

³⁴De acordo com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), o Instituto foi criado, em 1998, pelos professores José Martins de Godoy e Vicente Falconi Campos, que atuaram, desde 1973, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Fundação Christiano Ottoni (FCO) e na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). O método adotado pelo INDG, segundo informações constantes no *site* do Instituto, consiste na adoção do ciclo do planejar, executar, conferir e corrigir (PDCA), por meio (da criação de uma rotina pautada na cobrança de metas e na necessidade de fazer cada vez mais com cada vez menos recursos, que consiste em um dos princípios constantes nos mercados. De acordo com o Instituto, “Deve-se atuar com método e disciplina conhecendo detalhadamente o histórico de gastos, avaliando o desempenho de cada área, estabelecendo metas justas e desafiadoras, implementando melhorias no processo de gestão dos recursos e elaborando orçamentos que assegurem o alcance de diretrizes anuais de redução de despesas” Segundo o Instituto, “os consultores negociam metas de redução de despesas com os gestores para os diversos tipos de gastos que estão localizados dentro de ‘pacotes’, para isso são estabelecidas metas

o governo definiu metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores escolares e pelas Gerências Regionais de Ensino (GREs), sendo o objetivo maior o alcance da média 6,0 (seis) no Ideb por parte de suas escolas. Nele, estão previstas medidas que implantaram, na educação Pernambucana, uma proposta de *accountability* educacional, compreendendo as seguintes iniciativas: a reestruturação do sistema próprio de avaliação externa, o Sistema de Avaliação Educacional e Pernambuco (SAEPE), a instituição do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), a instituição do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). A seguir, são apresentadas as medidas que constituem o PMGP/ME.

4.1 Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)

O Saepe tem como objetivos: 1. produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências estabelecidas para cada período de escolaridade avaliado; 2. monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário; 3. contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; 4. associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; e 5. Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) (PERNAMBUCO, 2019b).

De acordo com o Governo do estado de Pernambuco, a criação, em 2000, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) permitiu um diagnóstico dos patamares de aprendizagem dos alunos em cada escola e a forma adequada para se ter uma melhor visibilidade das deficiências e das potencialidades da rede de ensino, bem como permite subsidiar ações de formação continuada mais eficazes, voltadas para as necessidades reais da escola (PERNAMBUCO, 2002a).

financeiras para a redução onde os resultados são apresentados por meio de relatórios onde os gestores são avisados de seu desempenho por meio de ‘faróis’ onde o vermelho significa que a meta não foi alcançada e que é preciso criar um plano de ação para a correção do que não está bem. (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL, 2008).

Esse sistema de avaliação foi reformulado em 2002 para atender às metas e objetivos do Plano Estadual de Educação, Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002 que buscava assegurar que, em três anos, todas as escolas estivessem integradas a esse programa.

A criação do Saepe, de acordo com a Secretaria de Educação do estado, enfatiza a política de corresponsabilidade e fortalece o regime de colaboração entre as esferas estadual e municipal, no sentido de gerir o sistema público, visando à melhoria qualitativa da Educação Básica em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2002a).

No Plano Estadual de Educação, de 2002, está determinada a transferência compulsória aos municípios de 30% dos recursos do Salário Educação³⁵, para a aplicação no desenvolvimento do ensino fundamental. Destes, 20% devem ser aplicados na realização de projetos pedagógicos e estratégias que visam ao fortalecimento de ações específicas de ensino e de aprendizagem, através da criação do Fundo de Avaliação e Melhoria da Qualidade da Educação, e do de convênio assinado entre Governo do Estado, Secretaria de Educação e UNESCO. O Fundo de Avaliação e Melhoria da Qualidade da Educação, possibilitou a implantação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) (PERNAMBUCO, 2002a).

O Saepe avalia o desempenho dos estudantes nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática. Entre 2000 e 2005, foram realizadas três avaliações, aplicadas aos estudantes da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Em 2005, o Saepe foi realizado mediante convênio com a Universidade de Pernambuco (UPE) e com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A prova foi realizada junto com a Prova Brasil, visando complementar o seu caráter amostral, ampliando a base de dados com

³⁵ O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988. Os recursos do Salário-Educação são repartidos em cotas, sendo os destinatários a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, da seguinte forma: a. **10% da arrecadação líquida** ficam com o próprio FNDE, que os aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica; b. **90% da arrecadação líquida** são desdobrados e automaticamente disponibilizados aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo: 1. **quota federal** – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, o qual é mantido no FNDE, que o aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios, estados e regiões brasileiras; 2. **quota estadual e municipal** – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), o qual é creditado, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (art. 212, § 6º da CF) (FNDE, 2020).

o Saepe, contemplando a avaliação para as escolas, séries e turmas não contempladas pela Prova Brasil.

Além da aplicação as provas de língua portuguesa e matemática para os estudantes do ensino fundamental e médio das redes estadual e municipal, os professores dos componentes avaliados e gestores escolares respondem a questionários com informações relacionadas ao ambiente cultural, social e escolar dos alunos, assim como traçar um perfil dos profissionais das unidades escolares e descrever a infraestrutura das escolas.³⁶

A partir de 2008, o Saepe passou a ser anual e a compor o Idepe. Nesse ano, foi assinado um convênio entre a SEE/PE e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Com o convênio, o termo de cooperação técnica com o INEP foi mantido para preservar a comparabilidade dos dados, bem como a parceria com a UNDIME/PE, que possibilitou a aplicação do exame em todos os municípios do estado. A partir do convênio com o CAEd, foram desenvolvidos diversos recursos de difusão e apropriação dos resultados.

Para elaboração dos testes, o Saepe, a partir de 2005, passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI)³⁷ e a escala do Saeb, permitindo, assim, a comparabilidade dos resultados entre Estados e entre as próprias escolas pernambucanas.

Com esse sistema de avaliação, o governo do estado passou a regular o estabelecimento das metas por escolas, a destinação do BDE, a alimentar a sistemática de monitoramento dos resultados, além de respaldar as iniciativas de prestação de contas por meio da divulgação pública dos resultados. Na educação estadual pernambucana, a existência de um sistema próprio de avaliação passou a subsidiar as demais dimensões da política de responsabilização educacional (LIRA; MARQUES, 2019). O Saepe, nesse contexto, operacionaliza a política educacional fomentando as demais políticas do PMGP/ME, além de estimular o treinamento dos estudantes para o Saeb e outras avaliações externas.

³⁶ Embora o Saepe compreenda a coleta de informações relacionadas ao ambiente cultural, social e escolar dos alunos e referentes ao perfil dos profissionais das unidades escolares e à infraestrutura das escolas, esses dados não são associados aos resultados dos índices na divulgação dos resultados. Não há o cruzamento dos dados obtidos nos questionários aos resultados obtidos pelos estudantes.

³⁷ De acordo com Freitas L. (2014, p. 1095), a TRI representa uma forma de avaliação que permite: [...] lidar com maior precisão com a produção, aplicação e processamento dos itens de avaliação das provas (calibração de itens). Tais processos são vitais na padronização dos resultados da aprendizagem e, por medirem “traços latentes”, têm a vantagem de poder descolar-se de um determinado conteúdo específico medindo competências e habilidades latentes no desenvolvimento da aprendizagem.

Como política fundamental para o modelo gerencial no estado, a divulgação dos resultados do SAEPE vem contribuindo para a implantação de processos de alteração do perfil e das características peculiares das escolas, das metodologias e didáticas de aprendizagem, do currículo, da gestão do sistema e das escolas, das relações entre os pares.

De acordo com Nunes (2017), independente do perfil pedagógico da escola, de suas peculiaridades, elas estão comprometidas legalmente com o aumento de seu desempenho no Saepe. Essa relação faz com que o Saepe influencie a relação entre transmissão, aquisição e avaliação, já que o Sistema constitui um forte referencial discursivo na prática pedagógica das escolas. Para o autor, isso implica dizer que essa influência tem impacto, em algum grau, na recontextualização da escola. Além de exercer influência na prática pedagógica, o próprio Sistema de avaliação é resultante da recontextualização do Estado por ele mesmo. “O Saepe não é uma mera ferramenta avaliativa. Da mesma forma que seus valores, normas e diretrizes estão presentes na escola, também estão presentes em outras agências estatais pertencentes ao Sistema de Ensino (NUNES, 2017 p. 52), o que dá margem para ressignificações das agências do próprio Estado.

4.2 Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)

Com o discurso de melhoria dos indicadores educacionais do Estado, sobretudo, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Governo do Estado definiu metas a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das unidades de ensino e das Gerências Regionais de Educação (GREs) nos mesmos moldes do Ideb. O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), de acordo com a Secretaria de Educação do Estado, foi criado em 2008, com o propósito de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando o que precisa melhorar e sinalizando sua evolução (PERNAMBUCO, 2019g).

O índice é composto pela proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática, aferidos pelo Saepe no 4º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e pelas taxas de aprovação medidas pelo censo escolar.

Para comprometer os profissionais da educação com o alcance e a elevação dos índices do Idepe e garantir a melhoria da “qualidade educacional”, a SEE/PB instituiu uma política de bonificação por meio da criação do Bônus de Desempenho Educacional

(BDE), como uma forma de incentivo ao trabalho das escolas e gerências regionais da educação que alcançaram as metas do Idepe.

Além da bonificação aos funcionários das escolas e das gerências regionais, a Secretaria de Educação criou, em 2015, o Prêmio Idepe. O objetivo do Prêmio é condecorar os municípios, as Gerências Regionais e as escolas da rede estadual e municipal que atingiram os melhores índices e os que apresentaram melhor crescimento nos resultados. A cerimônia de premiação ocorre anualmente no Palácio do Campo das Princesas em Recife, com a presença do Governador do Estado, Secretário de Educação, prefeitos dos municípios, gestores das gerências regionais de educação e gestores das escolas premiadas.

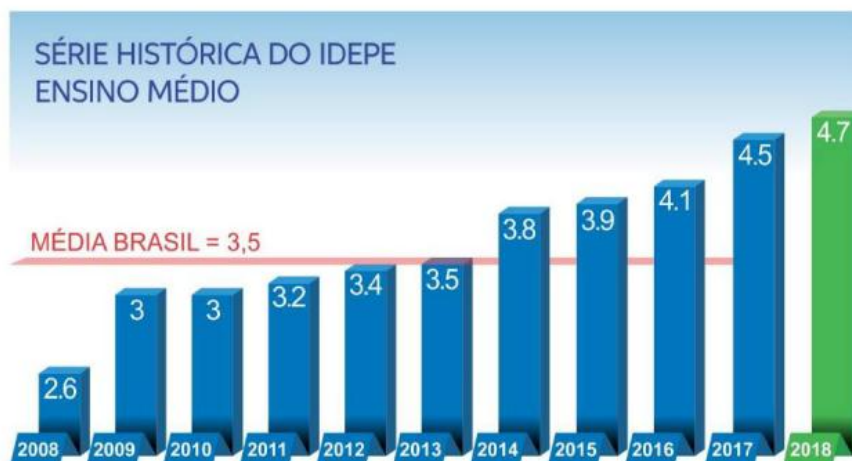
O Prêmio Idepe, no ano de 2019, premiou 14 categorias sendo: 1. escolas municipais com melhores desempenhos no Idepe anos iniciais; 2. escolas municipais com melhores desempenhos no Idepe finais; 3. escolas municipais com maiores crescimentos no Idepe nos anos iniciais; 4. escolas municipais com maiores crescimentos no Idepe nos anos finais; 5. municípios com melhores desempenhos no Idepe nos anos iniciais; 6. municípios com melhores desempenhos no Idepe nos anos finais; 7. escolas da rede estadual com melhores desempenho no Idepe nos anos finais do ensino fundamental; 8. escolas da rede estadual com maior crescimento no Idepe nos anos finais do ensino fundamental; 9. escolas da rede estadual com melhores desempenho no Idepe no ensino médio; 10. escolas da rede estadual com maior crescimento no Idepe no ensino médio; 11. escolas estaduais em parceria com melhores desempenhos no Idepe nos anos finais do ensino fundamental; 12. escolas estaduais em parceria com melhores desempenhos no Idepe nos anos finais do ensino fundamental; 13. Gerências regionais de educação com maiores crescimentos do Idepe no ensino médio; e 14. Gerências regionais de educação com melhores desempenhos do Idepe no ensino médio. Em cada uma das categorias foram 3 premiados. (PERNAMBUCO, 2019u).

O Idepe das escolas da rede estadual e das escolas municipais é publicado, anualmente, pela SEE/PE. Após essa publicação, as gerências regionais elaboram painéis com os resultados de todas as unidades de ensino e região. As escolas públicas, também, participam desse esforço de tornar públicos os desempenhos obtidos. Além do exposto, diversas mídias do estado, como jornais televisivos, jornais impressos, *sites*, redes sociais, revistas, disseminam tal informação em seus canais de comunicação.

O Idepe das escolas estaduais teve um crescimento elevado entre os anos de 2008 a 2018. A média do Estado que, em 2008, era de 2.6, atingiu 4.7 após 10 anos de

implantação da política, chegando a ultrapassar a média nacional que era de 3.5 em 2018 (PERNAMBUCO, 2019).

Figura 3. Série histórica do Idepe no ensino médio da rede estadual de ensino de Pernambuco de 2008 a 2018.



Fonte: Pernambuco (2019).

O Idepe constitui um indicador da qualidade da educação no estado de Pernambuco. É constituído pela média do desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, resultante dos testes elaborados no Saepe e o fluxo escolar, a taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono.

Utiliza a mesma metodologia avaliativa do Ideb que é realizado pelo MEC. São estipuladas metas para as escolas a cada ano, baseada nos resultados dos anos anteriores. Estas devem orientar o trabalho pedagógico para a obtenção de melhorias nos resultados nas provas externas. No Idepe há a determinação de metas “preestabelecidas” para o desempenho educacional dos alunos. De acordo com Silva e Santos (2019), essa política

contradiz, em certa medida, os propósitos da elaboração coletiva de um projeto em comum. [...] Assim, parece-nos que há um arranjo da política apresentada enquanto forma de controle e regulação através da política educacional do Estado, ao mesmo tempo em que comporta em seu discurso a qualidade do ensino público baseado no aumento dos indicadores de desenvolvimento (SILVA; SANTOS 2019, p. 38).

A regulação, apontada por Silva e Santos (2019), é compreendida, por Barroso (2005), como um processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores. Nessa perspectiva, a regulação representa um conjunto de mecanismos que visa o

controle, por meio do qual um sistema busca manter o equilíbrio ou orientar as ações dos sujeitos.

A política de regulação adotada no estado de Pernambuco, que Barroso (2005) denomina como regulação local³⁸, controla e orienta as ações dos gestores, professores, pais/responsáveis, e estudantes. A regulação dos processos de aprendizagem, de e para os resultados, transforma as relações, impõe novos padrões, objetivos e formas de ensino e de avaliação. Enfim, cria uma proposta de educação que contempla apenas os interesses da sociedade capitalista.

4.3 Bônus de Desempenho Educacional (BDE)

Para elevar o Idepe, as escolas devem, necessariamente, apresentar melhorias na média da proficiência dos estudantes no Saepe e na taxa de aprovação. Para isso, são pactuadas metas com as escolas da rede estadual de ensino, por meio da assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR). De acordo com o TCR, os profissionais das escolas que alcançam a partir de 50% da meta estabelecida são contemplados com o Bônus de Desempenho Educacional (PERNAMBUCO, 2008e).

O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) é instrumento de incentivo criado em 2008, pela Lei de nº. 13.486/2008, para premiar os profissionais das escolas que cumprissem parcial ou integralmente as metas do Idepe. A partir de 2009, a concessão do BDE passou a incluir, também, os profissionais das GREs. O BDE, de acordo com a Lei que o instituiu, consiste em

Uma premiação por resultados, destinado aos servidores lotados e em exercício nas Gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com metas e condições fixadas em decreto do Poder Executivo (PERNAMBUCO, 2008a).

³⁸ Barroso (2005) apresenta três formas de regulação: regulação transnacional, regulação nacional e regulação local. Esta última ocorre nas escolas. Sobre a regulação local, o autor mostra que “isso obriga a um novo equilíbrio entre o Estado – os professores – e os pais dos alunos (bem como a comunidade em geral) na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública. Esse tipo de regulação que podemos chamar de “sócio comunitária” tem de passar necessariamente pela alteração de papéis desses três polos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social (BARROSO, 2005, p. 82).

Os objetivos do BDE são: promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem; subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem; e fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual (PERNAMBUCO, 2008a).

Os critérios estabelecidos para o recebimento do BDE correspondem à proporcionalidade do tempo em que o servidor estiver lotado e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino; a ausência de cômputo, para efeito de cálculo, do tempo em que o servidor estiver afastado, por qualquer motivo, da unidade escolar, exceto nas hipóteses de licença-maternidade e de licença médica cujo período não ultrapasse seis meses do exercício em que forem apurados os resultados; cômputo da maior carga horária prestada pelo servidor que exerça suas funções em mais de uma unidade escolar; ou, em sendo iguais, do maior tempo de serviço (PERNAMBUCO, 2008e).

O cálculo do BDE considera como valor de referência a remuneração inicial referente à grade da carreira do servidor beneficiado, correspondendo ao valor máximo do referido Bônus. O pagamento dessa bonificação está atrelado ao cumprimento da meta do Idepe estabelecida para a respectiva unidade escolar, constante no Termo de Compromisso de Gestão Escolar (PERNAMBUCO, 2008e).

As despesas decorrentes da execução do pagamento do BDE correspondem à conta das dotações próprias, consignadas no Orçamento do Estado para o Poder Executivo. O valor em dinheiro pago anualmente é apresentado por meio de um decreto anual, que dispõe sobre o pagamento do BDE, e dá outras providências sobre a política de bonificação (PERNAMBUCO, 2008a).

O cálculo do BDE corresponde ao percentual de atingimento de metas acordadas no Termo de Compromisso e Responsabilidade assinado por cada unidade de ensino e o Secretário de Educação do Estado.

A partir da análise dos decretos anuais do governo do estado que tratam do pagamento do BDE, percebe-se que houve uma redução do valor recebido pelos profissionais da educação das escolas que atingiram as metas pré determinadas a partir do ano de 2015, conforme apresenta o Gráfico 1 e a Tabela 8. De 2009 a 2014, os valores destinados ao pagamento do BDE foram aumentando. Em 2013, o governo destinou o montante de R\$ 60,1 milhões para o pagamento do bônus. Nesse ano, 23.440 profissionais

da educação das escolas contempladas receberam a bonificação com valores entre R\$ 726,00 a R\$ 3.873,00. Em 2015, o recurso destinado pelo governo do estado foi o menor de todos os anos direcionados ao pagamento da bonificação, correspondendo ao montante de R\$ 12,2 milhões e os valores pagos, para cada profissional da escola ou GRE, variaram entre R\$ 63,18 e R\$ 584,24. Nesse ano, 28.719 profissionais da educação receberam o bônus. Das 588 escolas que atingiram a meta do Idepe, 473 alcançaram 100%.

No período de 2015 a 2019, os valores destinados, pelo governo do estado, ao pagamento do BDE foram inferiores ao valor destinado em 2009, referente ao ano de 2008, quando a política de bonificação foi implantada.

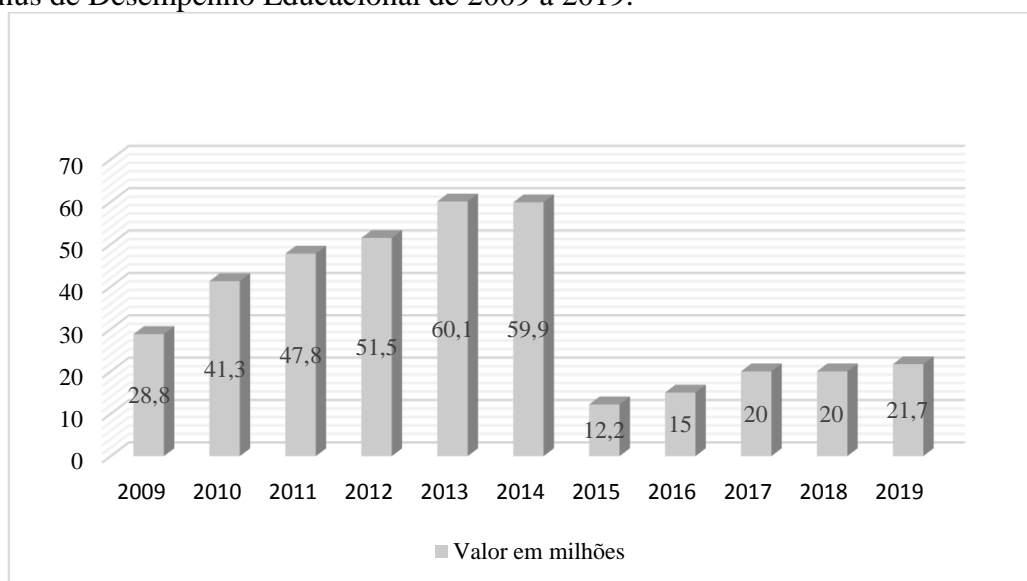
Tabela 8. Bônus de Desempenho Educacional: ano de pagamento, montante/valor destinado e valor pago no período de 2009 a 2019

BDE: ano de pagamento, montante/valor destinado e valor pago (2009-2019)			
Ano/referência	Data do pagamento	Montante/ valor destinado	Valor pago aos professores e funcionários
2008	jul./2009	R\$ 28,8 milhões	Valores entre de R\$ 246,00 a R\$ 2.300,00
2009	jun./2010	R\$ 41,03 milhões	*
2010	jul./2011	R\$47,8 milhões	Valores entre R\$ 360,99 e R\$ 1.990,57
2011	ago./2012	R\$ 51,5milhões	*
2012	jul./2013	R\$ 60,1 milhões	Valores entre R\$ 726,00 a R\$ 3.873,00
2013	ago./2014	R\$ 59,9 milhões	Valores entre R\$ 624,17 e R\$ 4.691,37
2014	out./2015	R\$ 12,2 milhões	Valores entre R\$ 63,18 e R\$ 584,24
2015	nov./2016	R\$ 15 milhões	Maior valor pago R\$ 907,00
2016	set./2017	R\$ 20 milhões	Maior valor pago R\$ 1.294,00
2017	set./2018	R\$ 20 milhões	*
2018	set./2019	R\$ 21,7 milhões	*

Fonte: Leis e Decretos ALEPE e SEE/PE. (2009-2019).

*Informação não localizada.

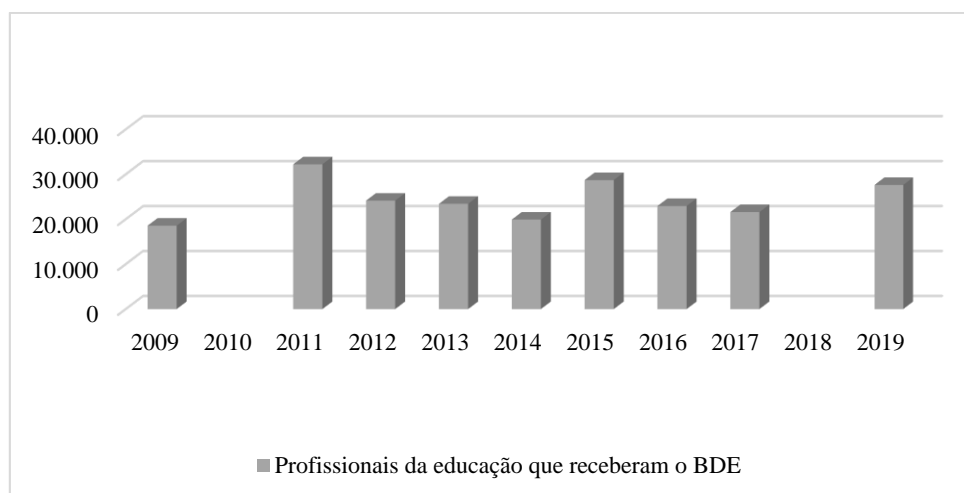
Gráfico 1. Governo do estado de Pernambuco: valores destinados ao pagamento do Bônus de Desempenho Educacional de 2009 a 2019.



Fonte: Decretos do Governo do Estado e *site* da Secretaria de Educação e Esportes (2020). Elaborado pela pesquisadora.

Há uma variação do número de profissionais da educação que receberam o bônus no período 2009 a 2019 (Gráfico 2). O ano em que o menor número de profissionais recebeu o BDE foi o de 2009, com o pagamento de 18.577 bonificações. O ano em que o maior número de profissionais recebeu o BDE foi o de 2011, com o pagamento de 32.224 profissionais. Há significativa uma oscilação no número de profissionais da rede estadual de ensino que receberam o BDE ao longo de sua existência.

Gráfico 2. Profissionais da educação da rede estadual de ensino de Pernambuco que receberam o Bônus de Desempenho Educacional de 2009 a 2019.



Fonte: Decretos do Governo do Estado e *Site* da Secretaria de Educação e Esportes (2020). Elaborado pela pesquisadora.

O valor da bonificação não é fixo, pois depende do montante disponibilizado e da quantidade de escolas que atingiram as metas.

A partir da análise dos documentos que dispõem sobre o pagamento do BDE, verificamos que a cada ano os valores disponibilizados para o pagamento da bonificação vêm sendo reduzido (Tabela 8). Com isso os valores pagos aos profissionais da educação das escolas que cumpriram a meta do Idepe, conseqüentemente, diminuem.

Tabela 9. Bônus de Desempenho Educacional (2009-2019): total de escolas e profissionais contemplados (2009-2019)

BDE: total de escolas e profissionais contemplados (2009- 2019)		
Ano de pagamento	Total de pessoas contempladas	Total de escolas contempladas
2009	18.570 profissionais da educação	477 Escolas Contempladas. 233 alcançaram 100% da meta e 244, cumpriram um intervalo percentual de 50% a 99%.
2010*		
2011	32.224 profissionais da educação	625 alcançaram o mínimo de 50% e 475 unidades alcançaram 100%, enquanto outras 177 escolas obtiveram entre 99% e 50%.
2012	24.145 profissionais da educação	520 escolas. 369 cumpriram 100% da meta.
2013	23.440 profissionais da educação	56% das escolas estaduais de todas as regionais do Estado foram contempladas com o BDE. 29% receberam 100% e 23% obtiveram variação positiva, mas ainda não alcançaram o mínimo de 50% da meta Idepe
2014	19.927 profissionais da educação	412 escolas foram contempladas 204 cumpriram integralmente as metas e 208 atingiram entre 50% e 99% do índice previsto
2015	28.719 profissionais da educação	Total 588 escolas. 473 alcançaram 100% da meta.
2016	22.940 profissionais da educação	502 escolas foram contempladas 342 alcançaram 100% das metas e 160 atingiram entre 50% e 99%.
2017	21.599 profissionais da educação	532 escolas recebem o BDE - 355 escolas estaduais receberam 100%.
2018*		
2019	27.638 profissionais da educação	700 unidades 544 cumpriram 100% da meta.

Fonte: Leis e Decretos ALEPE, SEE/PE (2009-2019).

*Informação não localizada

O BDE consiste em um dos pilares que sustentam o PMGP/ME, visto que fortalece a política de responsabilização dos gestores, professores, enfim de toda a comunidade escolar, uma vez que o alcance das metas pelas escolas possibilita o

recebimento de uma bonificação financeira, o que tem contribuído para o comprometido dos profissionais da escola pela busca por melhores resultados nas avaliações externas e por melhores índices de desempenho.

De acordo com Silva e Santos (2019), a política de bonificação por desempenho, como elemento motivador, está fundada no princípio da competitividade, estabelecendo-se como um instrumento importante na demarcação das ações políticas no campo educacional. Os princípios de gestão apresentados no formato em que se estrutura a política pernambucana, corroboram a ideia de que a qualidade do ensino e a competência administrativa estão diretamente ligadas ao alcance de metas e indicadores educacionais e que tal competência deve ser reconhecido com a concessão de uma premiação.

O pagamento do BDE, produz um cenário de competição escolas, culpabilização dos profissionais da educação, estreitamento curricular e mudanças nas relações estabelecidas entre os pares no interior da escola. Ravitch (2011) enfatiza que quando o propósito da testagem é informativo e diagnóstico, não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto mediante um ensino melhor. “Mas, quando o propósito do teste é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem” (RAVITCH, 2011, p. 177). Assim, tais políticas contribuem para mudanças significativas no interior das escolas visando o alcance das metas definidas e o recebimento de um bônus.

Segundo Melo (2015), o discurso da política de resultados ultrapassa os muros da escola e vai se evidenciando como prática social a ponto de alcançar um lugar de destaque na mídia. Mas, o que vai ser divulgado na mídia está intimamente atrelado ao discurso da responsabilização e da regulação, de forma que vai se naturalizando cada vez mais a ideia de que o bom profissional recebe o bônus, o que contribui ainda mais para segregar e classificar os professores bonificados dos não bonificados, ou dedicados dos não dedicados. Esse é, de acordo com a autora, o sentido discursivo que a política vem implementando no interior das escolas estaduais de Pernambuco e da sociedade como um todo: comparar, competir, monitorar e responsabilizar.

4.4 Termo e Compromisso e Responsabilidade (TCR) como política de regulação e responsabilização educacional em Pernambuco

Os gestores escolares da rede estadual de ensino, como parte dos processos de acompanhamento e de monitoramento a que estão submetidos pelas Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e Secretaria de Educação e Esportes (SEE) via Pacto pela Educação (PPE), assinam, a cada ano, o Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR). Trata-se de um documento de responsabilização educacional que contém os índices de desempenho das escolas, as metas a serem cumpridas e as atribuições dos gestores para a melhoria dos resultados.

Criado, em 2008, como uma das ações do Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação, tendo como referência os resultados do Idepe, o TCR é um documento padronizado para todas as escolas da rede estadual de ensino. É composto de oito cláusulas direcionadas à melhoria dos resultados na avaliação externa, Idepe e Ideb. Por meio desse documento, são pactuadas ações que devem ser desenvolvidas pela Secretaria de Educação e pelos gestores para a elevação dos indicadores educacionais.

O TCR apresenta, inicialmente, as partes envolvidas na pactuação: o governo de Pernambuco, por meio do Secretário de Educação do Estado, e a escola, por meio do diretor escolar. Contém, a identificação da Secretaria de Educação, CNPJ e endereço, bem como do secretário de educação, nome, portaria de nomeação ao cargo de secretário de educação, CPF, número do registro da carteira de identidade e, também, dados da escola, nome e endereço e os dados do gestor: nome, endereço, matrícula, CPF e portaria e nomeação.

O objeto e finalidade do TCR é pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a equipe da direção da unidade escolar e por finalidade garantir os meios para efetivação da proposta pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo (PERNAMBUCO, 2008e).

As obrigações da SEE/PE são apresentadas na cláusula segunda. Nela são apresentadas quatro obrigações: o dever de cumprir e fazer cumprir as leis, decretos e normas legais da educação pública; apoiar a escola, por meio da Gerência Regional na elaboração e implantação da proposta pedagógica, regimento interno e das políticas públicas educacionais; promover condições básicas de infraestrutura, acesso à escola por meio da matrícula, currículo e melhoria da qualidade social da aprendizagem; e a de monitorar e acompanhar o cumprimento do termo.

Observa-se que tais atribuições, embora pactuadas no termo, já fazem parte das obrigações da SEE/PB, que é a de oferecer meios para garantir uma educação de qualidade em toda a rede de ensino, conforme apresentado no decreto nº. 40.599, de 3 de abril de 2014.

As obrigações da equipe da direção escolar, nos TCR assinados nos anos de 2008 a 2018 eram oito: 1. cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na política educacional do governo de Pernambuco; 2. desenvolver o projeto político pedagógico e o plano de ação da unidade escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática; 3. fortalecer os órgãos colegiados; 4. implantar a matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as diretrizes da secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar conforme dispõe a LDB e as diretrizes curriculares estaduais; 5. promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade; 6. assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no Siepe; 7. atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas; e 8. cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas (PERNAMBUCO, 2019b).

Em 2019, foi incluída mais uma obrigação, a de assegurar pelo menos 80% de participação dos estudantes no Saepe e Saeb.

Ao se comparar as obrigações da SEE/PB e as dos gestores escolares, observa-se que para a Secretaria de Educação estão estabelecidas quatro obrigações, para os gestores são nove, revelando uma maior responsabilidade dos gestores para o cumprimento das metas pactuadas no TCR, aferidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme definido na cláusula quarta.

Nos TCR assinados até 2018, fazia-se referência apenas ao alcance das metas do Idepe. A partir do ano de 2019 foi inserida referência ao cumprimento das metas do Ideb que é composto pela avaliação de desempenho dos(as) estudantes em língua portuguesa e em matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Saepe e Saeb e as taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação. Sendo assim, as metas pactuadas para 2019 foram calculadas

com base no Idepe e no Ideb efetivamente alcançados em 2017 e nas realizações da escola nos últimos dois anos (PERNAMBUCO, 2019a).

No TCR consta uma tabela com os resultados do o Idepe e o Ideb alcançados pela escola nos últimos dois anos, as metas projetadas e o esforço da escola que é a diferença entre o Idepe efetivamente alcançado nos últimos dois anos e o Idepe projetado.

O TCR define que o gestor deve mobilizar o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do Saepe e do Inep e dos boletins pedagógicos do Saepe e Saeb para analisar os resultados obtidos pelos estudantes e conseguir melhorias nos resultados dos estudantes nas referidas avaliações externas. Estabelece, ainda, que os padrões mínimos de desempenho propostos pela SEE/PE correspondem ao nível básico das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Saepe e Saeb (PERNAMBUCO, 2019a).

O TCR define que todos os servidores nas unidades escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão *jus* ao BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por lei e regulamentados por decreto anual.

O TCR dispõe sobre a participação dos estudantes no Saeb e Saepe. O documento estabelece que “é da competência da equipe da direção da unidade escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do Saepe e Saeb de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas” (PERNAMBUCO, 2019a). Os percentuais mínimos de participação no Saepe, no 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio são de 80%.

O TCR atribui a responsabilidade pelas informações sobre a existência das séries avaliadas no Saepe e Saeb à equipe da direção da unidade escolar. Estabelece, ainda, que é da competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais desenvolver as ações necessárias para a realização anual do Saepe e Saeb, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Idepe e do BDE, a partir das metas estabelecidas no TCR.

O período de vigência do TCR é de um ano, a partir da apresentação dos resultados na solenidade de pactuação das metas.

O Termo representa a descentralização e transferência das responsabilidades dos resultados educacionais e da “qualidade da educação” para as unidades escolares. O Estado assume o papel de avaliador e as responsabilidades pela “melhoria da

aprendizagem”, compreendida como a elevação dos índices, recaem sobre os gestores das escolas e demais profissionais.

O Termo de Compromisso não representa apenas uma pactuação para o alcance das metas. A partir da assinatura desse documento, a organização do trabalho escolar e as relações estabelecidas entre os profissionais que aí atuam são modificadas e passam a ser reguladas por um pacto celebrado entre a gestão da escola e a secretaria de educação. A autonomia do gestor e da comunidade escolar é reduzida. Em grande medida, a ação pedagógica das escolas passa a estar direcionada ao resultado dos testes em detrimento do conhecimento da escola acerca de suas necessidades e os desafios que precisam ser enfrentados.

De acordo com Bayer (2015), um dos focos das reformas políticas educacionais centra-se na figura do diretor de escola, considerado um dos principais responsáveis pelo desempenho da unidade escolar. Um novo perfil para esse profissional tem se delineado, a partir de pressupostos que buscam uma administração pública eficiente e eficaz. A política de gestão por resultados, implantada na educação estadual pernambucana, vem exigindo do gestor escolar esse perfil, institucionalizado por meio da assinatura do TCR.

A partir da assinatura do TCR, os gestores escolares comprometem-se com a elevação dos resultados das avaliações externas, sob orientação do modelo gerencial que busca a produtividade e qualidade total. Sobre esse aspecto, Lima (2014) afirma que

O diretor escolar passa a concentrar mais poderes sobre o interior da escola, a nomear e a demitir livremente os detentores de outros cargos e a ser responsabilizado perante as autoridades e o órgão de topo pelos resultados da sua gestão, com destaque para a produção de resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa estandardizada (p. 1077).

Sobre as funções dos diretores, no contexto atual, Silva E. (2018) expõe que os diretores atualmente vivenciam um trabalho influenciado pelas exigências sociais, econômicas e tecnológicas, pelas políticas públicas educacionais, pelas cobranças e pelas demandas institucionais. Tais demandas passam a exigir deles horas a mais de trabalho e maior produtividade, relacionadas aos resultados obtidos em avaliações externas que focalizam o produto em detrimento dos processos internos às escolas, o que evidencia a presença do neotecnicismo nos processos educacionais.

A implantação do TCR tem contribuído para a emergência de mudanças no trabalho dos gestores das escolas do estado de Pernambuco. No Termo, o Estado assume

o papel de regulador e avaliador e o gestor escolar, e a escola, as responsabilidades pela “melhoria da aprendizagem”, compreendida como elevação dos índices.

A adoção do neotecnicismo educacional na rede pública de ensino de Pernambuco ao enfatizar o alcance de metas definidas externamente às escolas e privilegiar os princípios da eficiência e da eficácia na gestão da educação pública, produz o aumento do controle sobre a escola e sua organização. A implantação dessa orientação vem instituindo novas hierarquias no interior das redes de ensino e das escolas, contribuindo para a redução da autonomia dos gestores escolares.

Nesse contexto, segundo Paro (2015), é preciso questionar a atuação do diretor escolar que “acaba se constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder” (PARO, 2015, p. 115).

4.5 Sistema de Informações do Estado de Pernambuco (SIEPE)

Para a efetivação do acompanhamento e do controle dos resultados, as escolas são monitoradas por meio de um sistema de monitoramento de indicadores de processos e resultados, o Sistema de Informações do Estado de Pernambuco (SIEPE), que utiliza a metodologia do Programa Gestão Nota 10, do Instituto Ayrton Senna (IAS).

O SIEPE, implantado em 2011, tem como finalidade acompanhar os indicadores de processo, frequência de estudantes e professores, cumprimento do currículo, estudantes abaixo da média, aulas previstas x aulas dadas, cumprimento do calendário letivo, estudantes não alfabetizados, estudantes com distorção idade série, nas escolas estaduais. Visa, também, disponibilizar informações para a tomada de decisões e a implantação de mudanças, objetivando a melhoria dos indicadores de resultados, taxa de aprovação, resultados de avaliações externas como Saepe e Prova Brasil, Idepe e Ideb (PERNAMBUCO, 2019m).

O Programa é apresentado, pela Secretaria de Educação, como um meio de acompanhar o comportamento dos indicadores educacionais e tomar decisões seguras para a correção de rumos, assegurando o cumprimento das metas de melhoria da qualidade da educação estabelecidas pelo governo (PERNAMBUCO, 2019m)

O monitoramento tem o propósito de fornecer dados sobre o andamento da política educacional. Por meio do SIEPE, a SEE/PE pode ter controle sobre o trabalho desenvolvido nas escolas da rede estadual de ensino, particularmente, em cada escola,

facilitando a detecção de irregularidades, controlando o que, como e para que se ensina. Segundo Afonso (2007), sistemas dessa natureza, visam “[...] gerir, regular e controlar todos os processos e comportamentos dos actores, de modo a levá-los a alcançar, a qualquer preço, os objetivos externos definidos pelo Estado [...]” (p. 18).

De acordo com Nóbrega (2016), há duas interpretações possíveis sobre o monitoramento que vem se materializando no discurso da rede estadual de educação. Por um lado, há a interpretação do ponto de vista da incorporação da tecnologia aliada ao trabalho docente, que tem se tornado prática crescente no contexto educacional, uma vez que é utilizada como estratégia para aprimorar o espaço-tempo pedagógico e administrativo, tendo em vista a facilidade de cálculo, localização, disseminação e acesso em diferentes locais dos dados educacionais. Por outro lado, quando a incorporação das tecnologias se insere numa estrutura administrativa que ainda não conta com infraestrutura para acompanhar os avanços tecnológicos, há o risco de intensificação do trabalho, por meio dos novos afazeres incorporados à prática docente.

Para a realização do monitoramento proposto pelo SIEP, a SEE/PE realizou concurso público, em 2009, para a contratação de profissionais para atuarem, nas escolas, nas GREs e na SEE/PB, no acompanhamento do sistema e na organização de dados para subsidiar a ação dos gestores educacionais e escolares. Tais profissionais foram denominados, inicialmente, de técnicos educacionais e, a partir de 2010, de analistas de gestão. Além dos analistas de gestão, o acompanhamento dos resultados de deve ser realizado, também, pelos gestores, secretários e educadores de apoio.

Manter atualizado o Siepe é uma das condições necessárias para as escolas atingirem o Índice de Eficiência Gerencial (IEG) e, conseqüentemente, a equipe gestora das escolas receber a gratificação do Adicional de Eficiência Gerencial (AEG). As gratificações são direcionadas à equipe gestora e os valores a ser concedidos variam de acordo com as funções realizadas no interior da escola.

Os dados do Siepe permitem o acompanhamento dos resultados individuais de todas as unidades de ensino. A partir da análise desses resultados, são estabelecidas metas e prazos para o cumprimento do que foi estabelecido no Pacto Pela Educação (PPE). O PPE, apresentado a seguir, constitui uma política de controle, regulação e responsabilização do e pelos resultados.

4.5.1 Pacto Pela Educação (PPE)

Outra política de monitoramento de resultados que fortalece o PMGP/ME e o gerencialismo na educação pernambucana, é o Pacto Pela Educação. Essa política é uma das ações instituídas a partir do Seminário Todos por Pernambuco, realizado pelo Governo do Estado de Pernambuco, no ano de 2007. O Pacto pela Educação (PPE) se configura como uma política pública cujo foco se volta para a melhoria da qualidade do sistema de educação, envolvendo todas as escolas estaduais do ensino fundamental anos finais e de ensino médio, por meio de um sistema autêntico de monitoramento de seus resultados (PERNAMBUCO, 2019n).

De acordo com Sousa (2017), o PPE apresenta instrumentos de gestão que permitem amplo acesso dos gestores da política pública diretamente ao contexto escolar. O PPE acabou ressaltando a reaproximação entre as atividades orçamentárias e de planejamento e uma montagem sistemática para acompanhamento e avaliação das ações do governo do estado em relação à educação.

O PPE, segundo Oliveira (2014), tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino na educação. Em 2013, foram incluídas no PPE 300 escolas em todo o estado, monitoradas diretamente pelo governador de Pernambuco, os secretários e gerentes da Secretaria de Educação e gestores das 16 Gerências Regionais de Educação. Para a seleção inicial das escolas que integram o PPE, a Secretaria de Educação utilizou como critério serem Escolas de Referência em Ensino Médio em tempo integral e semi-integral e as escolas regulares com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco. Atualmente todas as escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco estão inseridas no programa.

O PPE, dessa forma, incorpora-se à Política Pública Educacional do Estado de Pernambuco, com ações direcionadas à melhoria de resultados. No contexto escolar, segundo a SEE/PE, as ações são planejadas e articuladas, consistindo em metas, objetivos, estratégias, fundamentos, avaliação e acompanhamento.

As metas do plano de ação Pacto Pela Educação são estabelecidas por escola. O acompanhamento do PPE é realizado através do monitoramento de indicadores de processo e de resultado via o SIEPE.

O indicador de resultado proposto pelo PEE é o Índice Pacto pela Educação (IPPE), que é calculado com base na nota da avaliação bimestral interna da escola, realizada com os estudantes nos componentes curriculares de língua portuguesa e

matemática. A nota da avaliação semestral externa realizada nas mesmas disciplinas por meio uma avaliação semestral externa. Essa avaliação é padrão para todas as escolas e é elaborada de acordo com a matriz de referência curricular de Pernambuco (SOUZA, J., 2017).

Os indicadores de processo estabelecidos no Pacto são: 1. frequência do Estudante; 2. frequência do Professor; 3. aulas previstas x Aulas dadas; 4. cumprimento dos conteúdos curriculares; 5. estudantes abaixo da média; e 6. participação familiar em reuniões escolares. Esses indicadores são monitorados e, bimestralmente e semestralmente, são consolidados em todas as unidades escolares e enviadas às gerências regionais e à Secretaria de Educação, compondo, juntamente com os resultados no Idepe, o Índice do Pacto pela Educação de Pernambuco (IPPE) (PERNAMBUCO, 2019n).

O Índice do Pacto Pela Educação (IPPE) é mensurado observando uma fórmula, com a seguinte composição: $IPPE = MA \times AM \times CC$, onde MA é a Média dos Alunos, AM é o percentual dos Alunos Acima da Média, tomando como base os alunos que atingiram a nota 6,0 ou superior a essa, na sua totalidade, levando em conta a taxa de matrícula de alunos efetivamente matriculados, e CC é o percentual dos Componentes Curriculares vivenciados no bimestre, tendo em vista a Organização Teórica Metodológica (OTM's) que define os Componentes Curriculares a serem trabalhados em cada ano/série (PERNAMBUCO, 2019n).

Tendo como referência a mensuração dos indicadores de processo e as notas dos alunos nas disciplinas de matemática e português, e o percentual do currículo, que geram o IPPE, as escolas são classificadas por meio da utilização das cores verde, amarelo e vermelho. A cor verde indica o alcance da meta máxima. A cor amarela aponta a obtenção da meta intermediária e a cor vermelho, o alcance mínimo da meta.

Todos os dados estão disponibilizados no Quadro de Acompanhamento das Escolas (Anexos C e D), que contém a foto do gestor, a evolução do Idepe da escola, o número de alunos matriculados na escola, de técnicos escolares, de educadores de apoio, as notas da avaliação interna e externa, a participação dos alunos nas avaliações e, ainda, todos os indicadores de processo.

As informações no Quadro de Acompanhamento são disponibilizadas de forma compacta, possibilitando que todos os segmentos se identifiquem, destacando a responsabilização de cada um, e a necessidade da elaboração de um plano de ação para implantar medidas corretivas que favoreçam a superação dos indicadores desfavoráveis.

Em 2012, a metodologia foi ajustada, segundo Cavalcanti (2015), com o objetivo de dar mais visibilidade e objetividade aos dados coletados e alinhar avaliação interna e externa, passando a ser acompanhados os resultados em forma de quadrantes e sem o IPPE, que a partir de então deixa de existir, e passa a fazer parte dessa metodologia o acompanhamento dos indicadores de processo e o resultado das avaliações internas, bimestralmente, e externas semestralmente.

A SEE/PE informa que o PPE possui a seguinte dinâmica: após a divulgação dos resultados, tabulados pelos analistas em gestão educacional das escolas e o monitoramento da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), são enviados à GRE. Em seguida, deve ocorrer uma rodada de discussão das GRE com as escolas, que deve envolver todos os segmentos da unidade escolar, com o objetivo de avaliar o Plano de Ação da escola, que deve ser criado coletivamente. Depois, nas escolas, as equipes gestora, pedagógica, professores e funcionários devem adequar suas atividades buscando melhorar ou manter os resultados do IPPE.

Verifica-se, portanto, a presença de mecanismos de regulação educacional no Pacto pela Educação (PPE), no qual é definido o que ensinar, avalia-se se a escola ensinou, premia-se os resultados, readéquam-se os objetivos e estratégias para sanar os problemas detectados. Freitas L. (2018) faz um alerta nesse sentido, expondo que essa é a lógica esperada nesse processo de reforma da educação, “Definindo o que ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “alinhamento” (FREITAS, L., 2018, p. 78).

A Lei de responsabilidade Educacional de Pernambuco, Lei nº. 13.273, de 5 de julho de 2007, assegura a gestão por resultados que, de acordo com o governo de Pernambuco constitui-se como um processo “de mão dupla”, no qual o Estado oferece as condições mínimas para a viabilização do ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, cobra resultados (PERNAMBUCO, 2007b).

Para alcançar uma educação de “qualidade”, a SEE/PE desenvolve ações a partir de um planejamento estratégico, elaborado de forma sistêmica. Após o diagnóstico do sistema de ensino, as escolas que não atingiram a meta do Idepe foram priorizadas e várias ações são desenvolvidas simultaneamente, que vão desde a adequação das escolas a padrões básicos de qualidade, à realização de concurso público para suprir vagas de professores e pessoal de apoio, distribuição de livros e materiais didáticos para todas as disciplinas de ensino fundamental e médio, formação de professores, adequação das

matrizes curriculares, acesso à internet em todas as escolas, inclusão tecnológica de estudantes e professores e definição de padrões de aprendizagem dos estudantes e de desempenho de professores (PERNAMBUCO, 2012c).

A preocupação com a elevação dos índices Ideb e Idepe, a responsabilização e a necessidade de prestar contas do trabalho vêm trazendo muitas consequências. Segundo Freitas (2013), essas políticas estão ocasionando o estreitamento curricular, competições entre profissionais e escolas; fraudes que são cometidas para garantir os resultados esperados; segregação dos estudantes; e a precarização da formação do professor.

No estado de Pernambuco o gerencialismo encontra-se fortemente consolidado e alinhado à estratégia do Governo Federal, dos organismos internacionais, numa política de reformas neoliberais que priorizam os interesses do capital. As três dimensões das políticas de *accountability* educacional que compreendem: iniciativas de avaliação externa, os mecanismos de prestação de contas do desempenho da escola à sociedade e formas de responsabilização das unidades escolares e de seus profissionais pelos resultados dos testes estão fortemente estruturadas na rede pública de ensino de Pernambuco, trazendo consequências e mudanças na organização das escolas, no trabalho dos profissionais da educação, nas relações estabelecidas na comunidade escolar, no currículo, enfim no fazer pedagógico administrativo das escolas dessa rede de ensino.

5. DESDOBRAMENTOS DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE NO TRABALHO DE GESTORES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO

O capítulo analisa as entrevistas semiestruturadas realizadas com 12 gestoras da Gerência Regional de Ensino (GRE) Vale do Capibatibe, que integram a rede estadual de ensino de Pernambuco. A análise evidencia as considerações das gestoras escolares acerca do Termo de Compromisso e Responsabilidade e dos desdobramentos dele no trabalho de gestão das escolares desta rede de ensino.

Além das entrevistas, foram analisados documentos, como leis, decretos, termos de compromisso e nota técnica, sancionados pelo Governo do Estado de Pernambuco do período de 2007 a 2019 que auxiliaram na compreensão da política gerencial implantada no Estado de Pernambuco.

O texto está organizado em duas partes. Na primeira, é apresentado o perfil das gestoras escolares entrevistadas. Na segunda, são examinados os desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade no trabalho dos gestores escolares na concepção das gestoras entrevistadas.

Na pesquisa, o termo desdobramento, é compreendido como as interferências do Termo na atuação das gestoras, suas influências nas relações estabelecidas entre os gestores escolares com a Secretaria de Educação, com a Gerência Regional de Educação, com a comunidade escolar, nos resultados dos alunos no Saepe e Saeb e nos resultados do Idepe e Ideb.

5.1 Perfil das gestoras das Escolas Estaduais da Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe (GRE) Vale do Capibaribe/PE participantes da pesquisa

A GRE Vale do Capibaribe/PE possui 37 escolas. Todas são constituídas por uma equipe gestora formada por cinco profissionais: um gestor escolar, um assistente de gestão ou diretor adjunto, um secretário, um educador de apoio e um analista educacional. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 gestoras de escolas de referência e regulares de ensino médio da GRE do Vale do Capibaribe/PE, o que corresponde a 32,4% dos gestores dessa gerência. Das 12 pessoas entrevistadas, 10 são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Considerando a prevalência de profissionais do sexo feminino entre

os entrevistados, 83,3%, a presente dissertação utiliza a palavra gestora para denominar os sujeitos que participaram da pesquisa por meio das entrevistas.

O critério principal estabelecido para a definição dos sujeitos da presente pesquisa consistiu no tempo de exercício da função de gestores escolares, que está diretamente vinculado ao número de termos de compromisso assinados. Dessa forma, todas as gestoras entrevistadas possuem mais de dois anos atuando na função de gestoras em escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Pernambuco. Esse critério faz com que tenham assinado, pelo menos, dois TCR, o que, de certo modo, contribui para o conhecimento acerca da política educacional da rede estadual de ensino de Pernambuco. O TCR foi criado em 2008, logo, até o ano de 2018, cada escola assinou 10 edições do TCR.

Todas as gestoras que integraram a pesquisa possuem vínculo efetivo com a rede estadual de ensino. 50% delas possuem um segundo vínculo empregatício, atuando, também, em redes municipais de ensino pernambucanas, contudo, tais profissionais estão cedidas para a rede estadual, configurando em disponibilidade integral para a função de diretora escolar.

Somando o tempo de serviço nas funções de professora e gestora na rede estadual de ensino de Pernambuco, sete gestoras entrevistadas, 58%, possuem mais de 20 anos de serviço. Cinco gestoras, 42%, possuem mais de 10 anos de tempo de serviço.

Com relação ao tempo de serviço na função de gestor, oito das entrevistadas, 67%, possuem menos de 10 anos e quatro, 33%, possuem mais de 10 anos na função (Quadro 3). Os dados revelam que as gestoras entrevistadas possuem experiência na função de professoras e gestoras.

Quadro 3. Tempo de serviço das gestoras entrevistadas na rede estadual e na função de gestora

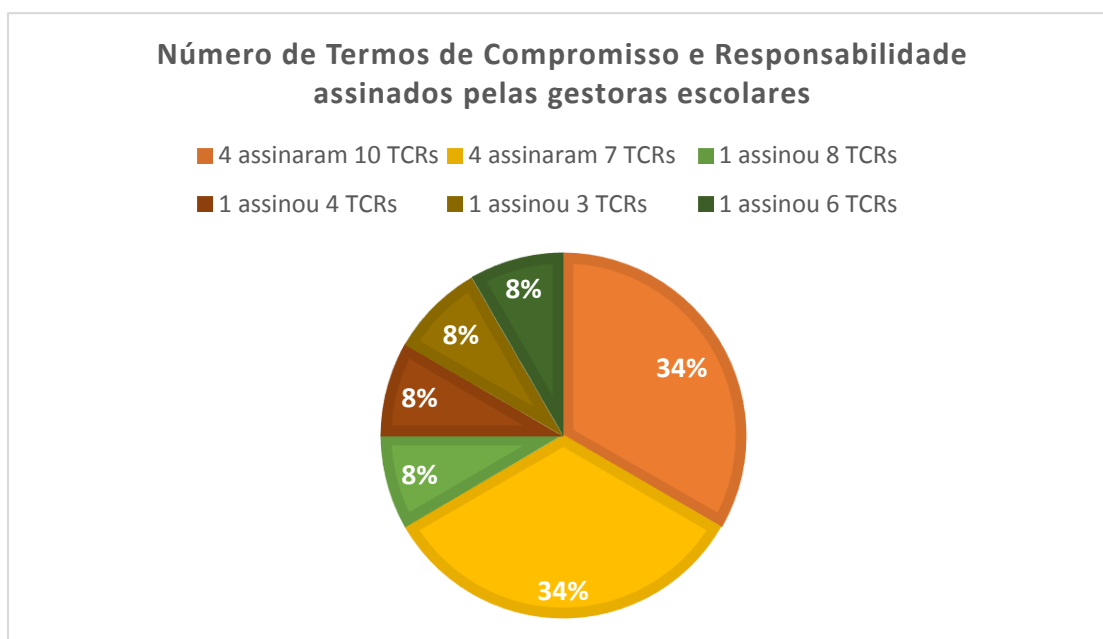
MUNICÍPIO	ESCOLA	Nº DE ANOS DE ATUAÇÃO NA REDE ESTADUAL	Nº DE ANOS DE ATUAÇÃO DO GESTOR
1. João Alfredo	Escola Integral 1	34	18
2. Orobó	Escola de Integral 2	31	20
3. Limoeiro	Escola Integral 3	33	8
4. João Alfredo	Escola Integral 4	18	7
MUNICÍPIO	ESCOLA		
5. Orobó	Escola Semi-integral 1	26	3
6. Bom Jardim	Escola Semi-integral 2	13	6

7. Santa Maria do Cambucá	Escola Semi-integral 3	12	7
8. Limoeiro	Escola Semi-integral 4	16	7
MUNICÍPIO	ESCOLA		
9. Orobó	Escola Regular 1	28	14
10. Surubim	Escola Regular 2	28	15
11. Surubim	Escola Regular 3	15	4
12. Limoeiro	Escola Regular 4	31	7

Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com gestoras entrevistadas (2020)

Das dez gestoras entrevistadas, 10, 83% assinaram mais de cinco TCR, duas gestoras, 2,17%, assinaram menos de cinco Termos, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3. Número de Termos de Compromisso e Responsabilidade (TCR) assinados pelos gestores escolares participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com gestoras entrevistadas (2020)

As gestoras escolares entrevistadas têm experiência na função que exercem. Todas atuam há mais de três anos como de gestoras escolares na rede estadual de ensino. 9 gestoras, 75%, das entrevistadas já assinaram, no mínimo, seis edições do Termo de Compromisso e Responsabilidade.

Com relação à formação acadêmica das gestoras escolares que participaram da pesquisa, todas possuem formação em nível superior, em curso de licenciatura plena. Sete, 58.4%, realizaram o curso de Letras - Língua Portuguesa, duas, 16.7%, de História, uma, 8.3%, de Biologia, uma, 8.3%, de Geografia e uma, 8.3%, de Pedagogia. Duas das

entrevistadas, 17%, informaram ter cursado um segundo curso de graduação: História e Direito.

Quase todas as entrevistadas, 92%, cursaram sua primeira graduação em universidades públicas, na Universidade de Pernambuco (UPE). Uma gestora, 8.3%, estudou em instituição de ensino superior privada, nas Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão (FAINTVISA). Todos os cursos foram realizados na modalidade presencial.

100% das entrevistadas realizaram pós-graduação em nível de especialização. 50% fizeram seus cursos em universidades públicas, como a Universidade de Pernambuco, (UPE) a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). 50% cursaram em instituições de ensino superior privadas, como a Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE), Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão (FAINTVISA), Universidade Cândido Mendes (Grupo Prominas Educação e Tecnologia) e Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). A maior parte dos cursos de especialização realizados pelas gestoras entrevistadas foi na mesma área da graduação, com exceção de duas gestoras escolares que fizeram curso de especialização em Gestão Escolar e outra em Supervisão e Administração Escolar. As demais realizaram curso de especialização em Língua Portuguesa, em História, em Ciências Biológicas, em Geografia, Coordenação Pedagógica, Cultura afro-brasileira e indígena e Educação e Linguagem.

Verifica-se que o *locus* de formação inicial das gestoras foi, em quase sua totalidade, em instituição universitária pública, o que não ocorreu com a pós-graduação lato sensu, cursos de especialização, em que a formação se distribuiu de modo igual em IES públicas, universidades, e IES privadas, em que se sobressaíram as instituições não universitárias.

Apenas 3 entrevistadas, 25%, concluíram o curso de mestrado, todas na área de Educação. Os cursos foram realizados na Universidade Madeira, em Portugal, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro.

No tocante à participação em iniciativas de formação continuada, as gestoras informaram ocorrer por meio de cursos de curta e de longa duração, palestras, oficinas, reuniões administrativas e de planejamento coordenadas pela Secretaria de Educação e Gerência Regional de Ensino de Pernambuco. Todas as gestoras entrevistadas informaram ter participado do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, oferecido

no âmbito do Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE)³⁹.

A gestoras entrevistadas possuem idade média entre 40 a 60 anos de idade. Possuem de 10 a 34 anos de vínculo com a rede estadual de ensino e na função de gestora de 3 a 20 anos. Todas as gestoras possuem graduação e especialização e três concluíram o mestrado. Todas já participaram da pactuação das metas para alcance dos índices de desenvolvimento educacional estabelecidas no TCR e já assinaram, no mínimo, três edições do Termo.

5.2 Análises dos desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) para o trabalho dos gestores escolares da rede estadual de ensino de Pernambuco

Esta seção apresenta a análise dos desdobramentos do Termo de Compromisso no trabalho dos gestores, a partir da análise das entrevistas realizadas com 12 gestoras de escolas do ensino médio da GRE Vale do Capibaribe e de documentos relacionados à política gerencial do estado de Pernambuco.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira são apresentadas as mudanças no trabalho das gestoras após a assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade; a segunda parte apresenta as relações estabelecidas entre o gestor escolar, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a comunidade escolar após a assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade; a terceira parte estuda a compreensão dos gestores escolares sobre o Idepe e o BDE e a interferência dessas políticas no trabalho dos gestores escolares; a quarta e última parte apresenta a concepção dos gestores sobre qualidade da educação.

³⁹ O PROGEPE é um programa de formação continuada para gestores escolares e assistente de gestão. Compreende o curso de aperfeiçoamento em conhecimentos de gestão escolar e certificação para a função. “Tem como objetivo promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de diretor escolar e diretor adjunto, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional (PERNAMBUCO, 2019o).

5.2.1 Mudanças no trabalho das gestoras após a assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR)

Ao serem questionadas sobre as mudanças no trabalho do gestor com a assinatura do Termo, todas as gestoras entrevistadas, 100%, apontaram que ocorreram mudanças significativas. Segundo as gestoras, a preocupação com o alcance de metas e índices e com o cumprimento dos prazos estabelecidos no Termo de Compromisso e Responsabilidade tornou-se constante na escola e passou a direcionar o trabalho da gestão escolar e nortear suas ações. Para as gestoras, a definição de metas e prazos para o seu alcance, estabelecidos no TCR, incidiu no trabalho de gestão da escola, aumentando os mecanismos de controle e de cobrança sobre o trabalho realizado na escola. Nesse sentido, as gestoras informam que

O nosso trabalho se tornou um pouco **mais responsável**, um pouco **mais sério**, porque lidar com metas requer de nós uma exigência particular, nós temos *aí* um período para, através do nosso estudante, alcançar essas metas (GEMSI4).

Fica tudo **muito amarradinho**. Você tem uma responsabilidade, um compromisso muito grande em buscar os resultados, mas, que, por parte da Secretaria, eles querem números (GEMR3).

Quando a gente não tinha metas estabelecidas, o trabalho acontecia, mas, você não tinha o **compromisso de chegar até ali**. Você tinha que ir andando. A partir do Termo, a gente vai ter que parar e voltar sempre *pra* ele. Eu tenho um número. Então esse número às vezes é que amedronta, não é que a gente não esteja fazendo o trabalho, mas, o termo firma um compromisso com a escola *né?* (GEMI3).

As palavras destacadas em negrito, nas citações das entrevistas das gestoras, “mais responsável, mais sério”, “muito amarradinho”, “compromisso de chegar até ali”, revelam a necessidade, por parte das gestoras, de construírem estratégias de gestão, da realização de um planejamento gerencial para atingir as metas, de um controle maior das ações e da compreensão e conformação ao compromisso e à auto responsabilidade assumidos com a assinatura do TCR.

A política de contratualização na educação do estado de Pernambuco, de acordo as gestoras, por um lado, aumentou as responsabilidades, as atribuições e o esforço que realizam no que se refere ao acompanhamento dos resultados, à preparação para os testes, à conscientização da comunidade escolar e à prestação de contas do trabalho desenvolvido. Por outro, ampliou os mecanismos de monitoramento e de controle da Secretaria de Educação em relação ao trabalho que realizam.

As 12 gestoras entrevistadas reconheceram-se como responsáveis, perante a comunidade e às autoridades estatais, pelo alcance das metas traçadas no TCR, trabalhando na lógica gerencial da eficiência e da eficácia e compreendendo as consequências negativas quando não se obtém os resultados previstos. Nessa perspectiva, o papel do gestor é associado ao alcance dos resultados e a qualidade da escola é associada a um índice, a um número obtido por meio do método da testagem.

A aceitação das medidas de responsabilização e das políticas de avaliação externa adotadas na rede estadual de ensino de Pernambuco é percebida nas afirmações de todas as 12 gestoras entrevistadas. As metas estabelecidas externamente foram apontadas como positivas, como uma “orientação” a ser seguida pela escola, um “norte”, uma “bússola” e um “guia” para o trabalho. Os trechos a seguir revelam esta compreensão:

Alguns gestores e professores ficam apreensivos, mas **eu analiso como positivo porque a gente tem um norte**. E, muitas vezes, quando não se tem algo a cumprir, ou algo que é cobrado, que eu não vejo como uma cobrança, mas tem escola que vê (GEMSI3).

Torna o trabalho mais interessante do que a gente ficar solto, sem saber se a gente conseguiu, se não conseguiu. [...] *Pra* mim, o TCR é um norte, uma bússola, um guia, muito bom para minha formação como gestora. [...] É uma responsabilidade. Eu vejo como uma responsabilidade muito grande porque você trabalha em cima de objetivos, então, *pra* mim, **serve como orientação**. É um orientador *pra* onde eu quero ir e *onde* eu quero chegar, como eu vou guiar o meu barco. Eu vejo dessa forma (GEMI4).

Oito gestoras, 67%, afirmaram que o sistema de monitoramento dos resultados da escola vem contribuindo para processos de intensificação de seu trabalho. No entanto, percebem esse processo como positivo, pois, estão cumprindo seu papel para a melhoria da qualidade da educação em sua escola. De acordo com as gestoras, para o cumprimento do TCR é preciso desempenhar

Todas as tarefas de planejamento, implantação, de supervisionar, de coordenar, de alimentar sistemas, de estar muito próximo do corpo docente, de estar incentivando o corpo discente, de estar incentivando o pessoal que faz o alimento, a merenda, de estar buscando com as analistas como está o acompanhamento, de estar verificando esses dados, de como estão sendo recepcionados pela comunidade estudantil, pela comunidade frequentada pela escola. Então, você tem que transformar tudo isso em benefício para a escola, em resultados para a escola (GEMR3).

O Termo de Compromisso **traz um peso um pouquinho maior** *pra* gente de trabalho porque a gente tem que pensar como fazer aquilo, pensar que estratégia a gente vai usar com o estudante, que estratégia a gente vai utilizar com o professor *pra* que aquele compromisso firmado com a escola venha a ser alcançado. *Aí* modificou um pouquinho o

trabalho da gente. A gente começou a analisar melhor os gráficos de proficiência, a acompanhar o trabalho pedagógico, principalmente em português e matemática, mesmo sabendo que as demais disciplinas têm o seu percentual de contribuição, mas a carga maior é português e matemática (GEMSI2).

Nosso trabalho é **mais focado**. Nós somos avaliados bimestralmente. Temos que estar atentos a todos os detalhes. **Toda hora tem alguma coisa nova pra fazer, pra melhorar**. Embora antes do Termo nós tínhamos um trabalho dedicado, buscávamos sempre fazer o melhor, mas, depois do Termo e das metas, **o cuidado tem que ser redobrado e o trabalho maior. Temos que estar atentos, sempre observando os e-mails, watts app**. E eu me envolvo em tudo da escola, um simples projeto, uma documentação, tudo (GEMI2).

O compromisso com o alcance dos resultados e com as metas foi bastante apontado nas falas das gestoras entrevistadas destacadas em negrito caracterizando, como aponta Lima (2014), a concepção gerencialista, que coloca no indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da organização. Os depoimentos das gestoras revelam que, ao assumirem a gestão da escola, ao assinarem o TCR e se comprometerem com os índices de desempenho, assimilam a compreensão de que são responsáveis pelo alcance dos resultados pactuados e, muitas vezes, assumem diferentes funções na escola o que contribui para o aumento de suas atribuições e de seu trabalho.

Em relação aos processos de intensificação do trabalho do gestor escolar, Pereira e Albuquerque (2018) afirmam que a implantação de políticas de responsabilização e de prestação de contas, guiadas pelos resultados das avaliações externas, tem contribuído para o aumento da noção de centralização do trabalho, de mando, de submissão, de doação pessoal e de culpabilização individual do gestor pelos resultados obtidos pela escola. Tal situação foi observada nas falas das gestoras que participaram da pesquisa.

O gestor escolar no contexto atual em países, como o Brasil, segundo Lima (2014), passa a concentrar uma carga maior de responsabilidades e

estão cada vez mais sujeitos a mais responsabilidades e a novas formas de escrutínio, numa espécie de estado permanente de prontidão perante as autoridades e que é ampliado pelo recurso às tecnologias de informação e comunicação, assim racionalizando, formalizando e controlando a distância as práticas de gestão escolar que, a esse propósito, já foram consideradas como hiperburocráticas (LIMA, 2018, p. 11).

De acordo com Pereira e Albuquerque (2018), “a gestão escolar foi alçada como eixo principal que visa a melhoria dos processos educacionais e gerenciais das unidades escolares públicas do País” (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2018, p. 133). A atuação dos

gestores escolares tem importância central na implantação das políticas educacionais de avaliação externa em larga escala e das iniciativas de responsabilização e de prestação de contas. Daí a importância do convencimento desses profissionais, do investimento na sua formação e no seu comprometimento com as medidas propostas pelo gerencialismo para a melhoria da qualidade da educação.

Todas as gestoras entrevistadas afirmaram que, após a criação do TCR, tiveram que direcionar mais atenção ao trabalho pedagógico realizado na escola. As citações a seguir revelam esta situação:

A parte de ver o pedagógico, tinha diretor que não ligava. Era só o lado administrativo e não se importava, nem dava aquele apoio maior à aprendizagem. Mas hoje, não. Hoje **a gente está dando um apoio maior, principalmente ao pedagógico** (GEMR4).

Além do administrativo, que a gente antigamente enfatizava mais, dava mais enfoque. Hoje nós **temos o pedagógico como algo principal** dentro das escolas (GEMSI4).

O trabalho do gestor, eu sempre dividia em três partes iguais. Exemplo: 33% gestor administrativo, 33% gestor pedagógico e 33% gestor financeiro. Após o Termo de Compromisso, o estudo do instrumento e as especificidades, eu vi que os 33% do pedagógico estava pouco. **Aí eu voltei 50% para o pedagógico**, 25% para o administrativo e 25% para o financeiro. [...] a gente sempre priorizou o pedagógico, mas que depois desse Termo de Compromisso, o olhar é redobrado (GEMSI2).

Os trechos citados das entrevistas, destacados em negrito, revelam que a preocupação com a dimensão pedagógica do trabalho do gestor passou a ter maior importância na atuação das gestoras, ocupando mais tempo de seu trabalho. Tal importância conduziu à análise do sentido atribuído, por elas, à dimensão pedagógica de seu trabalho.

Nas entrevistas, as gestoras apontaram cinco dimensões constitutivas do trabalho pedagógico do gestor escolar: 1. acompanhamento do ensino dos conteúdos requeridos nos descritores do Idepe e nas matrizes de referência do Ideb; 2. monitoramento dos resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas, Idepe e Ideb; 3. supervisão da preparação dos estudantes para a realização dos testes externos; 4. inspeção do desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes previstas nas matrizes do Saeb e descritores do Saepe; e 5. fornecimento de material pedagógico direcionado, principalmente, para as áreas do conhecimento em que os estudantes são testados, português e matemática.

As palavras acompanhamento, monitoramento, supervisão e inspeção, tão presentes nas entrevistas, estão vinculadas às estratégias de controle próprias de uma política de contratualização e de gerenciamento. Pelo exposto, as gestoras assumem a função de gestão, assinam um contrato e gerenciam as escolas visando o alcance dos resultados dos índices e indicadores educacionais.

Nessa perspectiva, o trabalho do gestor no acompanhamento pedagógico, requerido no modelo da gestão por resultados, visa garantir que as metas educacionais previstas sejam cumpridas, como pontua os gestores a seguir:

[...] a gente sempre fica procurando dar **o reforço aos alunos e trabalhar os descritores do Saepe e Saeb**. [...] Eu chamo os alunos para conversar. Eu não brigo, eu aconselho. Eu procuro mostrar que sem o estudo ninguém é nada (GEMR4).

[...]O que é que está faltando para comprar para as turmas de terceiros anos? Que materiais a gente vai comprar *pra* que esses meninos tenham mais facilidade de aprender? Se é uma excursão, uma máquina de xerox ou jogos interativos? O que é que **a gente vai usar para atingir as proficiências do Saepe**? Então foi uma mudança no pedagógico, assim, muito, muito positiva. São divididas ações entre *eu* e o educador de apoio, ficamos mais com a parte de auxiliar o professor, incentivar os estudantes, não só *pra* atingir o compromisso, porque **o compromisso atingido é uma vitória para a escola** (GEMSI2).

O papel do gestor é tendo o Termo como uma referência. Ele tem que ser completo, desde a preocupação com o pedagógico em ver como a escola está sendo conduzida nesse sentido, como ela está se preparando, *pra* que essas situações aconteçam na naturalidade. **Para que não falte ao aluno o preparo, principalmente, para os testes** (GEMSI3).

Os trechos acima, destacados em negrito, revelam a preocupação das gestoras com o alcance das metas e como o seu trabalho deve levar em consideração a alcance dos resultados, o que consistiria numa “vitória” das escolas.

Das 12 gestoras escolares entrevistadas nove, 75%, associaram a sua ação no campo pedagógico ao alcance das metas e à melhoria dos índices, revelando a compreensão de que o trabalho pedagógico do gestor escolar consiste nas ações relativas à gestão dos resultados dos índices educacionais, Ideb e Idepe. Tal visão foi identificada tanto nas gestoras das escolas de referência em tempo integral e semi-integral, como nas escolas regulares de ensino médio.

Foi observado, também, nas falas de oito gestoras, 67%, a elaboração de uma justificativa que busca conciliar a ênfase na preparação dos alunos para os exames externos, presente no modelo de gestão por resultados implantado na rede estadual de ensino de Pernambuco, com preocupações relativas a uma concepção mais ampla da

educação e de sua qualidade. No entanto, este discurso é contraditório, pois, apesar de reconhecer a necessidade do desenvolvimento dos estudantes e de aprendizagens mais amplas, também destaca o compromisso e as ações da gestão “acordadas” no TCR.

A gente tem toda uma política dentro da escola voltada para a avaliação externa, não tirando a natureza da escola, não comprometendo o currículo, não comprometendo o trabalho pedagógico e a própria dinâmica de como a escola tem que ser normalmente. **Não pode ser uma escola que só fale em simulado, uma escola que só fale da prova, esquecendo o lado do preparo para a vida, para o trabalho, a formação do cidadão.** Tem que pensar que tem uma meta e que a gente tem um cronograma de atividades e avaliações externas a *serem* cumpridas. Agora dentro da normalidade. Se for uma escola que só pense em simulado, aí a escola vai perder a natureza dela (GEMSI3).

A citação revela uma compreensão contraditória sobre trabalho pedagógico e a função da escola, pois, anuncia diferentes concepções que, na verdade, são inconciliáveis, ao mesmo tempo que enfatiza o trabalho voltado para as avaliações externas, afirma a necessidade de não comprometer o currículo e a dinâmica “normal” da escola. Também, pode consistir em um discurso retórico em que a gestora tenta justificar a ênfase dada à preparação e à realização das avaliações externas e ao cumprimento das metas.

O trecho “Não pode ser uma escola que só fale em simulado, uma escola que só fale da prova, esquecendo o lado do preparo para a vida, para o trabalho, a formação do cidadão” demonstra o ponto máximo da contradição existente entre dois projetos de educação, uma voltado para os testes e para a adequação às necessidades do sistema educacional e social, e outro voltado para uma formação ampla e cidadã. É possível a conciliação entre essas duas propostas?

Nesse contexto, alguns questionamentos tornam-se necessários: quais são as funções do gestor escolar no contexto atual? Quais funções o diretor escolar vem assumindo no acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas? Qual a concepção de “trabalho pedagógico” ou de “acompanhamento pedagógico” é inerente ao modelo de gestão por resultados?

O trabalho pedagógico está relacionado diretamente às questões relativas aos processos de ensinar e aprender que ocorrem nas interações professor e aluno, aluno e aluno, que são coordenadas pelo professor com apoio da equipe gestora da escola. São processos vinculados à atividade fim da escola, o ensinar-aprender. Sobre a função pedagógica da gestão escolar, Libâneo (2005) afirma que o gestor deve incentivar

a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos. [...] O gestor é o articulador/mediador entre escola e comunidade. Ele deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, no que chamamos de gestão democrática. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que aprenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais (LIBÂNEO, 2005, p. 332).

De acordo com Libâneo (2005), a função pedagógica consiste em auxiliar e coordenar a comunidade escolar, refletir e problematizar os conflitos da realidade da escola e dificuldades dos alunos. Em oposição à compreensão de Libâneo (2005), as entrevistadas revelaram a visão do gestor como produtor e responsável pelos “resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa estandardizada” (LIMA, 2014, p. 1077). Libâneo (2005) compreende o gestor como condutor de reflexões coletivas, na escola, sobre a prática pedagógica, responsável pelo direcionamento das ações educacionais numa gestão que incentiva a participação. As afirmações das gestoras entrevistadas apontaram para um perfil de gestão que prioriza o cumprimento de resultados padronizados definidos externamente em detrimento de uma forma de gestão que busca fortalecer a participação e discussão coletiva dos problemas enfrentados pela escola.

As entrevistas assinalaram que a função das gestoras escolares se enquadra no modelo da administração gerencial. Nessa perspectiva, há a maximização da gestão de resultados e da padronização; do controle externo do trabalho do professor, de sua atuação em sala de aula, de sua relação com os alunos e dos conhecimentos a serem ensinados; e da responsabilização de toda comunidade escolar. Os processos de ensinar e aprender passam a ser mediados pela preocupação com a elevação dos resultados e índices mediados pela concessão de bonificação. Pelo exposto, o pedagógico é convertido na gestão dos resultados dos estudantes.

Para atingir os resultados as gestoras demonstraram, nas entrevistas, que o papel da gestão é direcionar, controlar, comandar e até cobrar a participação de todos para conseguir atingir as metas. As citações demonstram essa visão:

Hoje o gestor escolar tem que ser mais que a locomotiva, ele tem que ser quase o trem como um todo. **Ele tem que direcionar a escola para esses objetivos.** Ele tem que buscar esses projetos, ele tem que alimentar essa força, esse engajamento. Ele tem que ser o articulador,

ele tem que ser a conexão, ele tem que ser o modelo, ele tem que ser o exemplo, ele tem que ser o patamar inicial de tudo isso. Sem o **gestor realmente acima**, nessa linha, incentivando de forma pormenorizada, não se vai a lugar algum (GEMR3).

[...] a gestão vai conduzir, vai facilitar. **Ela vai oportunizar aos professores condições de melhorar os resultados**, o que está acontecendo atualmente, e a gente sabe que muitas vezes, e eu creio que na maioria das vezes, depende realmente da gestão, quando ela vai criar esses momentos. Ela vai cativar, motivar a sua equipe, a fazer um trabalho diferenciado e que **atenda às necessidades da escola e até das metas GEMI3**).

Nos trechos acima as gestoras revelam que o papel do gestor escolar para implementação da política de resultados é fundamental pois o gestor direciona as ações, incentiva a participação dos demais membros da comunidade escolar, oportuniza condições para melhorar os resultados, monitora o trabalho dos professores e estudantes e acompanha o resultado obtido, evidenciando a compreensão e conformação das gestoras entrevistadas.

De acordo com Freitas L. (2014, p.1103), o diretor da escola transforma-se em um “animador” que controla metas previamente “comunicadas aos colaboradores” com processos bem definidos e controlados “passo a passo”, de forma a “premiar, punir e corrigir desvios”. Segundo o autor, esta é a escola com a qual o tecnicismo sonhou e que o neotecnicismo realizou.

5.2.2 Relações estabelecidas entre o gestor escolar, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a comunidade escolar após a assinatura do Termo de Compromisso e Responsabilidade

Todas as gestoras entrevistadas compreendem que as relações entre SEE/PE, comunidade escolar e pais responsáveis mudaram após a assinatura do TCR. O estudo expõe, na visão das gestoras, como estas relações vêm ocorrendo e como demarcam o trabalho das gestoras entrevistadas. A análise das relações estabelecidas, após a assinatura do Termo de Compromisso, foi organizada considerando os seguintes sujeitos: relações estabelecidas entre a SEE/PE e a gestão escolar; relações estabelecidas entre a gestão escolar e os pais/responsáveis pelos estudantes; e relações estabelecidas entre a gestão e os professores e demais funcionários da escola. A seguir, são apresentadas as articulações indicadas.

5.2.2.1 Relações estabelecidas entre a SEE/PE e a gestão escolar

De acordo com as gestoras entrevistadas, o TCR é assinado anualmente durante a Cerimônia de Pactuação que ocorre em cada uma das 16 Gerências Regionais do estado de Pernambuco. Na ocasião, geralmente estão presentes o governador do estado, o secretário de educação, secretários estaduais de outras pastas, a gestora da GRE onde ocorre o evento, funcionários da Secretaria de Educação do Estado e da GRE e todos os gestores das escolas estaduais jurisdicionados à respectiva gerência. A cerimônia da pactuação ocorre na Gerência Regional ou em uma das escolas da respectiva gerência.

A cerimônia de pactuação demarca o funcionamento da gestão gerencial nas escolas e aponta para a importância atribuída pelo governo do estado a política de contratualização presente no TCR além de funcionar como estratégia de convencimento para o cumprimento das cláusulas do termo.

A cerimônia de pactuação contribui para a naturalização das formas de controle e regulação presentes nas cláusulas do TCR. Para Ball (2010), as estratégias de controle estão relacionadas uma combinação de duas coisas: primeiro, de rituais (pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares) que servem para naturalizar os discursos de controle (tais como inspeções, auditorias, formulários para promoção, entrevistas de emprego); segundo, de rotinas (registros, reuniões de comitês e forças-tarefa, interações) que endereçam formas de identidade, tratando as pessoas nos termos das identidades dos discursos de performatividade.

As gestoras são convidadas a participar da cerimônia de pactuação, assinar o TCR e perante a sociedade responsabilizar-se em cumprir as tarefas e responsabilidades. Nessa ocasião, de acordo com as entrevistas, são apresentados os resultados educacionais do estado de Pernambuco e, especificamente, da Gerência Regional de Educação, os investimentos financeiros realizados pela Secretaria de Educação e as metas a serem atingidas pelas escolas. Segundo as gestoras,

É um **grande evento** onde o Governo do Estado participa e onde são apresentados os resultados das escolas de Pernambuco, o crescimento que Pernambuco teve e são lançadas as propostas através do secretário de educação e quanto cada escola deve crescer (GEMI4).

O dia da assinatura é um dia assim..., é **muito interessante**. Eu acho que é uma estratégia deles. Eles fazem um evento, mas um evento festivo. **Eles não passam pra gente o peso do compromisso naquele dia da assinatura** (GEMSI2).

O trecho citado pela GEMSI2 sugere formas diferentes de interpretação da cerimônia de pactuação. Uma delas consiste na realização da cerimônia festiva com o objetivo de camuflar o real objetivo da pactuação e assinatura do termo, minimizando o peso do compromisso assumido, ou seja, é realizada uma cerimônia festiva para abrandar a responsabilização envolvida no compromisso como parte do ritual do modo de operar gerencialista e contratual. A outra, pode revelar o desconhecimento das gestoras sobre a seriedade da pactuação e da política de contratualização. Será que as gestoras realmente desconhecem o caráter e a seriedade e desdobramentos da política de contratualização dos resultados na educação?

Sobre o momento de assinatura do TCR, as 12 gestoras informaram que participam da cerimônia, contudo, não recebem o documento assinado nesse dia. Elas somente recebem o Termo posteriormente. O documento é entregue às gestoras nas Gerências Regionais, o que pode demorar alguns dias ou meses, conforme revelam os trechos a seguir:

Eu acho o principal problema é que **a gente demora a receber**. A gente assina e encaminha, às vezes ele chega no final do ano. A gente não tem ele em mãos. Quando a gente vem receber o termo, já tem quase cumprido o ano letivo. Que ele vá *pra* GRE, que venha, que volte, que chegue em nossas mãos (GEMI3).

Hoje em dia existe o governo em ação. Existe o momento de pactuação onde vem o governo do estado, Secretaria de Educação, secretários de outras pastas, onde se reúnem todos os gestores daquela regional, daquela GRE, *se* discutem muito os investimentos que estão sendo feitos, isso, aquilo outro. Mas, o dia é interessante notar, que não existe a assinatura do termo. **O termo vem posteriormente para a gente assinar na Gerência** (GEMR3).

O atraso no recebimento do TCR, de acordo com a gestora GEMR3, interfere negativamente nas ações da escola para o cumprimento das exigências, tendo em vista que precisam estar com o documento em mãos para elaborar seus planos de ação e apresentar à comunidade escolar, pais e responsáveis.

Eu não tenho o *deste* ano de 2019 *pra* lhe dizer. Eu sei por que eu tirei uma foto. **E isso atrasa e dificulta o trabalho**. Ele tem os objetivos da secretaria que é a escola superar suas metas, tem as atividades que a escola precisa desenvolver, os compromissos citados com a gestão, *é*, onde a gestão se compromete naquele termo e junto com a comunidade escolar em melhorar os resultados (GEMI3).

A vigência do TCR é de um ano, portanto a entrega dele deveria ocorrer em tempo hábil, preferencialmente, no mesmo dia da assinatura. O atraso no recebimento do TRC,

pelas escolas, segundo as gestoras, compromete o planejamento e desenvolvimento das ações para elevação dos índices.

Com relação ao acompanhamento e monitoramento do TCR pela SEE/PE, todas as gestoras afirmaram que recebem acompanhamento e monitoramento das ações do TCR. Das 12 gestoras entrevistadas, seis, 75%, informaram que são acompanhados pela SEE/PE e pela Gerência Regional de Educação, conforme pode ser observado a seguir:

A Secretaria, *via* GRE, *via* escola, eles têm um acompanhamento muito cuidadoso, eles lideram conosco de forma cuidadosa. Se for a frequência do aluno, eles sabem através do SIEPE. Se o professor faltou, eles também sabem, porque nós colocamos a falta pelo Siepe. Então, é um acompanhamento assim: Secretaria, Regional e escola (GEMI2).

A gente é acompanhada através do PPE [Pacto Pela Educação]. Há um monitoramento. São monitorados os conteúdos trabalhados em português e matemática, as reuniões de pais, tudo o que é voltado para a aprendizagem. Temos também o Siepe, que é lá onde é *lançado* aulas previstas, aulas dadas, todo acompanhamento pedagógico da escola. Eles acompanham tudo isso dentro dessas tramitações (GEMR1).

E a própria Regional [GRE], em suas formações, servindo de ponte e representando a Secretaria de Educação, também, dá esse suporte à gente: a formação, o acompanhamento, a divulgação dos resultados (GEMSI3).

A Secretaria hoje tem uns laços mais estreitos com as escolas. Inclusive a gente tem contatos, *e-mails*, telefones, grupos de escolas com coordenação dos programas. [...] Eles oferecem momentos nas escolas. Esse ano já ofereceram vários. Oferecem momentos com as gestões de escola, com a Secretaria e a GRE. [...] Eu acho que, realmente, o trabalho vem sendo feito *né*, acompanhando e monitorando os resultados (GEMI3).

Aí quando, posteriormente, o Termo chega *pra* gente, por meio da GRE são determinadas as ações. Olhe, sua escola está assim, sua escola tem isso, a sua meta é um pouco ousada, também vocês estão com um percentual mais baixo. (GEMSI2).

De acordo com as gestoras, o acompanhamento da GRE é direcionado especificamente aos professores nos momentos da formação continuada e aos gestores nas reuniões. Outras três gestoras, 25%, indicaram que as escolas na qual trabalham são monitoradas pela Secretaria de Educação e Esportes através do trabalho dos técnicos, por meio do PPE, oferecendo infraestrutura adequada, suporte material para o desenvolvimento das atividades de melhoria. De acordo com uma gestora, “A Secretaria de Educação apoia a escola na elaboração e na implementação de seu plano de intervenção, oferece infraestrutura necessária e desenvolve ações” (GEMSI1).

As relações entre a Secretaria de Educação, a Secretaria de Planejamento e Gerência Regional com as escolas ocorrem por meio de estratégias para melhorar os resultados. Quando questionadas sobre o acompanhamento que a escola recebe com relação ao cumprimento do TCR, cinco gestoras, 42%, fizeram referência ao monitoramento do Pacto pela Educação (PPE) por meio do Sistema de Informação da Educação de Pernambuco (SIEPE). As gestoras mencionaram que o acompanhamento para a melhoria dos resultados ocorre por meio da: 1. da realização de aulões organizados por técnicos da GRE para os estudantes do 3º Ano do ensino médio; 2. pela aplicação de testes diagnósticos impressos pela GRE e também pela escola para os estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio fornecidos pela SEE/PE no formato *online*⁴⁰ e impresso e pela GRE no formato impresso; e 3. a oferta de iniciativas de formação de professores de português e matemática e disponibilização de plataformas de acompanhamento dos resultados do Saepe.

Os testes diagnósticos realizados pelos estudantes servem para o monitoramento do desenvolvimento dos resultados dos estudantes, para a identificação dos avanços e dificuldades com relação aos descritores do Saepe e matriz do Saeb. Com quatro aplicações durante o ano, geralmente, são realizados no final do bimestre letivo.

De acordo com o TCR, dentre as obrigações da SEE está a de monitorar e acompanhar o cumprimento do Termo de Compromisso e Responsabilidade. (PERNAMBUCO, 2019), porém, o documento não explicita como será realizado esse monitoramento. Na prática, pelas afirmações das gestoras, o monitoramento ocorre por meio do PPE, do Siepe, das plataformas *online* como a Foco PE e resultados obtidos nos testes diagnósticos para o Saepe e Saeb e das formações continuadas mensais para professores de português e matemática.

As relações que se estabelecem entre os gestores escolares e a SEE e GRE no cumprimento dos índices pactuados são unidirecionais e verticais. São determinadas metas a serem cumpridas e as escolas são monitoradas pela SEE e GRE para alcançar a meta prevista. As escolas não participam na definição dessas metas. Segundo uma gestora “A gente não toma conhecimento de como ele é produzido. A gente já pega ele pronto. O

⁴⁰ Os testes *online* são realizados no Portal Avança Mais PE. De acordo com a Secretaria de Educação de Pernambuco, trata-se de um espaço virtual de comunicação criado para dialogar com as escolas de referência em Ensino Médio, escolas técnicas estaduais e escolas de ensino regular do Estado de Pernambuco. Estudantes, professores, equipe gestora, pedagógica, administrativa e público em geral pode acessar esta ferramenta interativa *online*, que disponibiliza simulados, formações, materiais de suporte pedagógico, entre outros recursos (PERNAMBUCO, 2019p).

documento é praticamente igual para todas as escolas. O que muda é só a parte onde tá os dados dos responsáveis e o quadro das metas” (GEMI2).

As escolas que não atingirem a meta recebem maior interferência na organização escolar na busca por resultados positivos, como esclarece uma das gestoras:

Com relação à Secretaria de educação, a interferência ocorre **se você não alcançar a meta, porque aí a escola se torna prioritária**, e aí tem um acompanhamento justamente *pra* escola. Através desse acompanhamento, a escola tem um amparo maior e aí então alcança a meta. No mais, graças a Deus, se você alcança, **você tem seu reconhecimento ali, elogiado através de mérito e aí a interferência é positiva também** (GEMSI4).

Os depoimentos de todas as gestoras entrevistadas evidenciam o acompanhamento e monitoramento a todas as escolas da rede estadual. A intensidade do controle e monitoramento tornam-se mais intensas ou menos após a divulgação dos resultados e assinatura do TCR. As escolas que não alcançam as metas são chamadas de escolas prioritárias, conforme depoimento da gestora GEMSI4.

5.2.2.2 Relações estabelecidas entre a gestão e os pais/responsáveis e estudantes

Embora o TCR estabeleça que os gestores são os responsáveis pela melhoria dos índices da proficiência nos exames externos, as gestoras entrevistadas indicaram que esse trabalho deve ser compartilhado também com os pais e responsáveis pelos estudantes. Nove gestoras entrevistadas, 75%, informaram que a participação da família é indispensável para o alcance das metas.

É essencial para a escola ter a participação dos pais ou responsáveis no processo de ensino e aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 12, estabelece que é dever da escola articular-se às famílias e comunidades, criando processos de integração da sociedade com a escola e informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Esse compromisso é percebido nas afirmações das gestoras entrevistadas. Embora tenham como foco a melhoria dos resultados das avaliações externas, as gestoras demonstraram compreender a necessidade de ampliar as articulações da escola com as famílias.

Seis gestoras, 50%, informaram que ter a participação da família na escola ainda é um grande obstáculo. Muitos pais e responsáveis não são alfabetizados e não têm a preocupação necessária com a educação escolar dos filhos, não incentivam os estudos, a

frequência nas atividades propostas pela escola é reduzida, como podemos perceber nos trechos abaixo:

Por que falta um acompanhamento mais sistemático da família, uma presença maior. A escola onde estou gestora, é uma escola rural e às vezes o aluno não tem o acompanhamento em casa. Então, para atingir as metas, é a escola trabalhando praticamente sozinha, sem esse apoio da família (GEMR1).

A gente tem uma grande parte de mães que usam a *buchinha*⁴¹ para assinar a reunião de pais. Muitos não são alfabetizados. Mesmo fazendo reuniões, conversando com a família, com explicações, elas não vislumbram um futuro muito promissor para os filhos com relação aos estudos (GEMSI2).

Apesar das dificuldades apontadas, trazer a família para a escola, para apresentar e discutir o rendimento dos estudantes é a forma encontrada pelas gestoras para garantir também uma colaboração para o cumprimento das metas. Assim, cinco gestoras, 42%, relataram que procuram envolver os pais no processo de avaliação externa, falando da importância dessas iniciativas, apresentando os resultados, informando sobre as metas que precisam cumprir e sobre o TCR, como pode ser observado a seguir:

Então quando tem reunião de pais e mestres, ou quando os pais vêm para a escola para uma atividade cultural, sempre que oportuno o pai está ciente de que a escola tem uma meta, tem que ter uma qualidade, e para ter essa qualidade precisa de todos, inclusive do comprometimento deles (GEMSI3).

A gente faz esse trabalho com compromisso, com responsabilidade, convencendo, conscientizando os pais da responsabilidade. [...] A gente procura estreitar esses laços fazendo palestras, chamando para conversar sobre aqueles alunos que estão com dificuldades. Então, de qualquer forma a gente está conseguindo monitorar essas dificuldades e procurando melhorar os resultados (GEMI1).

Segundo as gestoras, seu trabalho foca na conscientização da família de que o resultado também depende dela, de que as notas do Idepe e Ideb, além do desempenho dos profissionais da escola, é, também, resultado da participação das famílias. Neste contexto, estabelecer relações de cooperação com as famílias além de possibilitar melhor desempenho no rendimento dos estudantes, é um dos caminhos para conseguir resultados satisfatórios nas avaliações externas.

41 Buchinha consiste em almofada de impressão digital ou coletor de impressão digital utilizada pelos pais analfabetos para assinarem a presença na reunião.

As gestoras entrevistadas apontaram para a necessidade da participação e da cooperação da família para o alcance de resultados positivos nos índices da escola. Diante do exposto, foram levantados os seguintes questionamentos: que tipo de cooperação seria essa? Em que medida a família é responsável pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas? É função da família colaborar para a obtenção dos resultados nos testes? A cooperação da família deveria ser no controle e monitoramento para bons resultados nos testes e avaliações externas ou desenvolver aprendizagens que possibilitem a formação de um cidadão crítico, consciente do seu papel na sociedade?

Em certo sentido, as entrevistas revelam que há uma transferência de responsabilidade para a família, mas, na política da gestão por resultados, é a própria escola que tem essa responsabilidade e, pelo exposto, estaria buscando transferir parte de sua responsabilidade para pais e responsáveis. Nessa proposta, haveria a ocorrência de uma gestão compartilhada da escola.

No modelo de gestão compartilhada da escola há uma divisão de responsabilidades entre a escola e a comunidade escolar guiada pela busca da escola eficiente e gestão pautada nos resultados sob a lógica gerencial. A proposta de gestão compartilhada está vinculada “a uma concepção de ‘democracia mínima neoliberal’, onde o Estado se afasta paulatinamente das atividades educacionais, passando-as para a comunidade” (SOUZA, 2004, p. 63). Numa sociedade cujo ideário neoliberal é hegemônico, há uma baixa participação da população na sociedade política e há predominância da democracia representativa em detrimento da participativa direta (SOUZA, 2004).

Lima, Prado e Shimamoto (2011) compreendem que a gestão compartilhada é uma prática política contraditória em relação à prática democratizadora, já que sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar e pelo seu abandono, buscando compartilhar a manutenção e não o poder de decisão. Segundo os autores, a gestão compartilhada esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola, impulsionando a comunidade escolar a estabelecer uma relação de parceria com o Estado. O Estado busca dividir as responsabilidades com as escolas e da mesma forma a escola também busca dividir as responsabilidades com a família.

O número de pais e responsáveis que participam dessas reuniões consiste em um dos indicadores estabelecidos pela SEE/PE no acompanhamento bimestral da escola das metas previstas no Pacto Pela Educação e do TCR. Nessa proposta, os alunos, também,

precisam ser envolvidos nas preocupações para o cumprimento do TCR. Essa situação é observada no depoimento abaixo:

A partir da assinatura aí toda escola é mobilizada e tem que estar ciente, inclusive os alunos, porque não é algo que depende apenas do funcional, o aluno tem que estar ciente de que tem uma meta a ser atingida, de que a escola tem um caminho a ser percorrido, e esse caminho revela a qualidade do ensino (GEMSI3).

Foi observado que a Secretaria de Educação monitora a participação dos pais ou responsáveis nas reuniões das escolas por meio do Siepe. As datas das reuniões bimestrais com as famílias constam do calendário escolar da rede estadual de ensino. Nesses momentos está prevista a entrega de boletins contendo o desempenho dos estudantes nos componentes curriculares.

5.2.2.3 Relações entre a gestão escolar e os professores e demais funcionários da escola

O Termo de Compromisso e as metas determinadas para as escolas, na visão de todas as gestoras entrevistadas, alteraram as relações estabelecidas dentro dos muros das escolas. Os gestores são responsabilizados pela Secretaria de Educação pelo alcance dos resultados previstos para a escola. Contudo, para atingir as metas, atuam no compartilhamento dessa responsabilidade com todos os profissionais da escola. O gestor é quem assina o Termo, mas, segundo as entrevistadas, o trabalho e a responsabilidade são de todos. Os depoimentos a seguir demonstram essa compreensão.

Eu sou a pessoa que respondo pela assinatura, mas eu envolvo todos. Todos os segmentos da escola, desde a parte administrativa, à parte pedagógica, funcionários da cozinha, todos (GEMI2).

Embora o diretor assine, o compromisso e a responsabilidade que a Secretaria cobra não depende só dele para ser alcançado. Daí a necessidade de buscar conquistar esses pares para obter os resultados (GEMSI2).

Foi observado nos depoimentos que o processo de responsabilização pelos resultados funciona como a uma cadeia de transmissão. O gestor é responsabilizado pelas metas e transfere essa responsabilidade para os professores e os demais funcionários. Numa ponta dessa cadeia, está a Secretaria de Educação e no outro extremo, os estudantes. Os trechos a seguir apontam como esse processo vem acontecendo nas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco.

A Secretaria exige do diretor, que por sua vez passa a buscar dos professores e comunidade o apoio necessário. O diretor e os professores buscam um maior apoio dos pais e dos estudantes (GEMSI2).

Não tem uma pessoa dentro da escola que esteja dispensada de colaborar com o alcance dessa meta. Por isso que eu digo que ninguém está dispensado, todos se tornam importantes para que essa meta seja alcançada (GEMSI4).

Os envolvidos são todos, desde a gestão, com muito foco na aprendizagem. A gente tem o educador de apoio, os professores e, principalmente, os alunos, porque se a gente não consegue chegar até ele a gente não consegue alcançar as metas não (GEMR4).

O gestor da escola, na busca por melhores desempenhos nos testes, intensifica suas relações com a comunidade escolar num processo de convencimento e da construção e fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e de autorresponsabilização de professores, funcionários e estudantes. O diretor expõe as metas pactuadas e convoca todos para o compromisso em atingi-las, como pode ser percebido nos trechos a seguir:

Todo mundo tem que ter a mesma filosofia, o mesmo pensamento [...]. Então, todo mundo aqui é responsável pelo sucesso e pelo não conseguir atingir a meta. Quando a gente não consegue, a gente coloca a equipe para sentar e ver o que é que está faltando. [...] Então, é uma cadeia de coisas, não é a responsabilidade de um só, é de todos (GEMI4).

Aí, a gente consegue, assim, ter um formato de trabalho onde sentamos toda comunidade. Aí, a gente lidera passando todas as informações, tudo aquilo que a gente quer alcançar e cada um tem suas responsabilidades. Nós costumamos fazer sempre um trabalho interdisciplinar. Então não fica ninguém de fora. Todos estão dentro (GEMI2).

[...] E o maior trabalho que o gestor tem é fazer com que haja uma compreensão por parte do professor, mesmo o professor sendo bonificado por isso, mas é uma cobrança grande em relação a isso e a comunidade, principalmente o aluno tem que entender. Ele não pode ser simplesmente o ponto de uma cobrança. O ponto dessa variável tem que ser justamente a qualidade do ensino que está sendo implantado (GEMR3).

Três gestoras escolares, 25%, destacaram que o que garante o alcance das metas é a aceitação e a participação de todos, sendo necessário ter um bom relacionamento interpessoal, conquistar a confiança da comunidade, fazer com que ela se sinta parte, de certa forma, se responsabilize pelos resultados, tomando para si este compromisso, como pode ser percebido no depoimento a seguir:

Quando a gente vai falar das metas, do Termo, a gente vai com muito cuidado. A gente lê o Termo, mostra o resultado e cada um diz seu

posicionamento, o que precisamos melhorar, colocamos em ata as sugestões. Nós fazemos uma avaliação interna de vários aspectos da escola com os alunos. E o resultado a gente vê que a maioria é satisfeita com a escola. Nós temos uma aceitação (GEMI2).

No modelo gerencial, o gestor escolar tem o papel de despertar a aceitação de toda a comunidade escolar. A comunidade tem que se sentir parte do processo e percebê-lo como positivo para a escola. Para que a comunidade se sinta parte dessa construção, as gestoras informam que promovem momentos de discussão, elaboram com a comunidade os planos de ação e atribuem funções. Os trechos a seguir apontam como esse processo vem acontecendo nas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Quando chega o Termo, nos reunimos e eu digo que nós temos que aumentar *tantos* por cento. Aí, vamos fazer o quê? Nessa hora, técnicos, educadores de apoio, professores fazemos uma análise geral para ver em que e o que podemos fazer (GEMR2).

Quando a gente recebe o Termo da Secretaria, a gente faz uma reunião primeiro com os professores e na primeira reunião seguinte, com os pais, e com os estudantes em sala, ou num momento de oração a gente diz: olhe nós assinamos um Termo de Compromisso. O que é esse termo de compromisso? Aí a gente explica numa linguagem que chegue à comunidade e aos pais, e qual o caminho que a gente tem que traçar para atingir aquele termo que foi assinado por mim. (GEMSI2).

Mesmo ao enfatizar que a responsabilidade pelo alcance dos resultados é de todos, quatro gestoras, 33,3%, atribuíram uma maior responsabilidade aos professores e estudantes nesse processo, como se pode constatar nos trechos a seguir:

Os principais atores começam primordialmente com o professor. Esse professor que está na linha de frente. Esse professor que está em contato direto com o alunado, com o discente. É ele que tem que incentivar, é ele que tem que mostrar a realidade, é ele que tem que trabalhar toda essa questão curricular (GEMR3).

A equipe como um todo. Tanto o professor, como equipe gestora, a família, todos têm que estar empenhados na busca dos resultados. Agora a gente sabe que a maior participação é dos professores (GEMI1).

As gestoras apontaram nas entrevistas a necessidade de descentralização de responsabilidades e da participação dos professores e demais funcionários da escola para o alcance de bons resultados no desempenho dos estudantes. De acordo com Silva E. (2018), o diretor escolar compreende-se como aquele que conduz o trabalho; o que assegura a qualidade da educação, e o líder motivador. Para a autora estas são percepções

acerca do papel do diretor, possivelmente construídas a partir de referenciais da formação, mas principalmente a partir das concepções mercadológicas que orientam as políticas educacionais neoliberais a partir da década de 1990, com forte influência dos princípios e dos valores defendidos pelos organismos internacionais. Essas percepções acerca do que representa ser diretor transitam de uma visão gerencial, com base no paradigma empresarial.

5.2.3 Compreensão das gestoras escolares sobre o Idepe e o BDE e a interferência dessas políticas no trabalho das gestoras escolares

Partindo do pressuposto de que a política de bonificação é uma iniciativa do gerencialismo atrelada à busca pela melhoria dos resultados do Idepe e do Ideb, pactuados no Termo de Compromisso e Responsabilidade, é analisado a seguir a compreensão dos gestores sobre essas políticas e as interferências que produzem no trabalho que desempenham.

Sete gestoras, 58%, informaram que o BDE consiste em um incentivo financeiro que visa motivar, sobretudo, os professores para o envolvimento nas ações para a elevação dos índices educacionais das escolas. Três, gestoras, 25%, vincularam a concessão do bônus à melhoria da qualidade do ensino.

A bonificação, trabalhar por resultados é muito interessante *né*, isso é uma realidade que já que vem da iniciativa privada e que foi colocada e está sendo implantada na iniciativa pública. Eu vejo da seguinte forma. Há o incentivo no trabalho, há um incentivo em alcançar as metas. [...] O resultado do BDE a priori está melhorando a qualidade da educação (GEMR3).

Quatro gestoras, 33%, afirmaram que a bonificação consiste em um mecanismo de valorização dos docentes, pois é uma forma de reconhecer o trabalho desenvolvido durante o ano inteiro e que culminou com o alcance da meta. De acordo com a gestora de uma escola do ensino médio semi-integral, “É um incentivo para promover a qualidade do ensino e valorizar a remuneração dos profissionais da educação” (GEMSI1).

Sobre a relação entre o pagamento do BDE e a melhoria dos resultados nos índices sete gestoras escolares entrevistadas, 58%, informaram que o pagamento do BDE contribui para a melhoria dos resultados do Idepe e Ideb, três gestoras, 25%, alegaram que essa política não interfere e nem contribui no alcance das metas e duas gestoras, 17%, informaram que interfere parcialmente.

As gestoras que responderam que o BDE favorece o cumprimento das metas, afirmaram que essa política tem um peso, impacta e incentiva os professores e os gestores no desenvolvimento das ações para a obtenção dos resultados da escola. Apontaram, ainda, que contribui, mas não é o fator decisivo para o alcance do Idepe, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

[...] o incentivo financeiro é bem-vindo. E ele favorece porque a gente sabe que num mundo capitalista o dinheiro é necessário. Então, é uma ajuda que colabora, mas não é o principal em si. Ele vem complementar aquela realização de sonhos que nós temos enquanto alcançar nossas metas (GEMSI4).

Olhe, a meu ver, contribui, porque, infelizmente, pesa. Nós não queríamos que fosse esse adicional, essa bonificação que fosse o fator decisivo, mas acaba que ele impacta também. [...] o professor termina, quando chega aquela época de divulgar o resultado e acontecer o pagamento, eles ficam todos eufóricos *pra* saber se a escola atingiu ou se a escola não atingiu. E termina impactando. A gente sabe que quando a gente pede ao professor para desenvolver alguma ação, se não houvesse pagamento do BDE, talvez ele relutasse (GEMSI3).

Esse bônus é muito importante *pra* gente. É um incentivo. [...] É um dinheiro extra, uma alegria de saber que você trabalhou e que está conseguindo um resultado bom (GEMI2).

Pelo exposto, as gestoras, apesar de reconhecerem a importância do BDE, relativizaram sua centralidade para a motivação dos docentes no cumprimento das metas acordadas no TRC. Nessa perspectiva, sete gestoras, 58%, apontaram que a redução do valor do bônus, nos últimos anos, vem limitando essa importância e o que profissionais da escola já são compromissados com os resultados nas avaliações externas e que a bonificação não interferiria nesse compromisso. Os depoimentos a seguir revelam essa compreensão:

Ultimamente ninguém espera o dinheiro, porque é só uma gratificaçõzinha. No começo, que era um outro salário, as pessoas enchiam os olhos. Mas, hoje **o pessoal visa mais a questão do crescimento da escola mesmo**, não o dinheiro. Visa mais a qualidade do ensino (GEMR2).

O BDE é bom, claro, receber mais é gratificante, mas também não é assim, se eu não receber eu não vou fazer (GEMR1).

O BDE é o que menos importa. Eu os vejo muito compromissados com a aprendizagem dos alunos. Então esse dinheiro que chega é como se fosse, realmente é um prêmio pelo trabalho, mas que não tem uma relevância para eles *pra* eles mudarem seu perfil. Já é o perfil natural do professor, ser compromissado, ser responsável (GEMSI2).

Sinceramente, dinheiro é muito bom. Todo mundo gosta de dinheiro, mas **eu acho que o resultado é mais importante do que o dinheiro**. Eu não vejo isso com uma situação aqui dentro da escola de ser o único objetivo. [...] Não é o BDE que motiva, mas sim o compromisso com a aprendizagem (GEMI4).

No geral, as gestoras não questionaram o pagamento do Bônus e lógica de premiação das escolas que alcançaram as metas. Os questionamentos feitos se referiram aos percentuais do alcance das metas para o seu recebimento. De acordo com a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, só tem direito ao bônus os profissionais da educação das escolas que atingiram de 50% a 100% da meta estabelecida do Idepe no Termo de Compromisso. Desse modo, segundo as gestoras entrevistadas, os funcionários e professores das escolas que atingiram menos de 50%, além de não receberem o BDE, sentem-se desestimulados, como demonstrado nos trechos a seguir:

Não deveria ser pago o BDE somente de quem alcançou a partir de 50%, mas de qualquer percentual alcançado [...] **Se você vai ver o nome da sua escola na lista, é uma felicidade para toda comunidade, porque quem está aqui dentro sabe o trabalho que a gente tem no dia a dia, batalhando, trabalhando, fazer tudo o que mandaram, tentar cumprir todas as metas, as exigências, os prazos e no final do ano quando sai o resultado, você foi 0%? Aí, ele tem esse lado injusto** (GEMR4).

Se você alcançou 50%, é como se você não tivesse alcançado nada. As redes sociais, a mídia, tudo no foco daqueles que atingiram. Sai uma lista. Então... É realmente um caso a se pensar. Quando a gente atinge é bom, quando não atinge... A gente já passou por isso aqui. Não foi bom (GEMI3).

Os trechos destacados nos depoimentos das gestoras revelam que o estilo competitivo e comparativo vão sendo incorporados às práticas da escola. Esta postura gerencialista vai se naturalizando e ressignificando o trabalho pedagógico.

É importante mencionar que embora as gestoras compreendam que o BDE em si não é o principal fator que determina e motiva o cumprimento das metas, estas procuram conduzir ações para o alcance das metas do Idepe e Ideb uma vez, que manter os bons resultados dos índices é necessário para garantir cumprimento do TCR, manter-se na função de gestão escolar e receber as gratificações específicas para a equipe gestora (tabelas 7 e 8).

A pesquisa também analisou a interferência do Idepe e do BDE no trabalho das gestoras escolares, as principais mudanças e as estratégias utilizadas para o alcance das metas estabelecidas anualmente no TCR.

De acordo com as gestoras entrevistadas, as escolas, para o alcance das metas do Idepe e Ideb trabalham com a “pedagogia de projetos” direcionados à preparação para os testes e elaboram e executam “planos de ação” focados nas avaliações externas. A preparação para os testes inclui: 1. preparo para o Saepe e Saeb; 2. trabalho intenso dos descritores de língua portuguesa e matemática em todos os componentes curriculares; 3. realização dos aulões para as turmas de 3º anos do ensino médio; 4. utilização de aulas de reforço de português e matemática; 5. a realização de simulados bimestrais escritos e *on line*; e 6. a conscientização da família e, principalmente dos estudantes com relação a participação nos testes.

Todas as gestoras que participaram da pesquisa afirmaram que as escolas que atuam desenvolvem práticas direcionadas à preparação para os testes e para a melhoria dos resultados do desempenho dos estudantes. Essas práticas são intensificadas de acordo com a postura dos gestores. As gestoras das escolas referência integrais ou semi-integrais revelaram uma visão e prática gerencial mais recorrente e intensa do que as gestoras das escolas regulares. As gestoras das escolas de referência, em geral, demonstraram compreender a escola como uma empresa, “isolada dos seus vínculos sociais” (FREITAS, 2018, p. 37), como demonstrado no trecho a seguir:

A minha atuação, como a de qualquer gestor que está **à frente de qualquer empresa**, seja escola, ou em outro segmento, ela tem que ser a mais de perto possível. Eu trago em meu coração uma meta particular que é servir e servir com excelência. Então, eu procuro estar sempre presente junto com meus colegas professores, acompanhando os estudantes. A gente procura identificar cada problema que tem impedido o alcance dessa meta e já procura sanar, providenciando a solução (GEMSI4).

O modelo gerencial, implantado nas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco, desde 2008, direciona os gestores a compreenderem que o “parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria organização empresarial, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das instituições e transformando-as em miniorganizações empresariais” (FREITAS, 2018, p. 49).

Os depoimentos de nove gestoras, 75%, revelaram estar fundamentados na visão gerencial, em uma racionalidade empresarial aplicada à escola. Embora predomine a concepção do modelo gerencial nas entrevistas, três delas, 25%, informaram que embora executem as propostas gerenciais determinadas pela Secretaria de Educação, também estimulam a vivência de práticas sociais direcionadas à formação integral do cidadão, não apenas para o mercado de trabalho.

Nas entrevistas foi percebido que, tanto as gestoras das escolas de referência quanto das escolas regulares, têm como ações centrais de sua gestão a preparação para os testes e o cumprimento das exigências da Secretaria de Educação de Pernambuco. Os depoimentos revelaram que há o direcionamento da atuação das gestoras para a manutenção ou a melhoria dos resultados e o alcance das metas estabelecidas no Termo de Compromisso e Responsabilidade pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, a gestora de uma escola regular afirmou que “Eu me desdobro. Eu corro atrás dos professores, da comunidade, dos alunos. Tudo voltado para resultados e para a aprendizagem, *né*” (GEMR1).

Newman e Clarke (2012) identificaram, no Reino Unido, na década de 1980 a 1990, a existência de três formas de gestão nos serviços públicos: 1. gestores reais; 2. gestores híbridos; e 3. com consciência gerencial dispersa. Os gestores reais são pessoas que estão empregadas como gestores, ou seja, ocupavam postos explicitamente definidos como gestão. Estes gestores ou eram importados ou convertidos que vieram de um outro lugar, ou seja, que ocupavam cargos que não eram de gestão. Os convertidos eram produzidos na casa, por meio de programas de treinamento ou desenvolvimento em gestão e estavam fazendo uma mudança na carreira rumo a um papel claramente identificado como gerencial, em um contexto onde as carreiras organizacionais eram cada vez mais definidas em termos gerenciais em vez de profissionais (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Os gestores híbridos, de acordo com Newman e Clarke (2012), evocavam um complexo de motivações. Por um lado, mobilizavam valores de serviço ou compromissos profissionais para motivar o engajamento com a gestão corporativa. Ao mesmo tempo, exigiam que estes compromissos estivessem sujeitos à disciplina de aceitação das realidades e responsabilidades da gestão corporativa. Para os autores, há diferentes tipos de experiências de se tornar híbrido: 1. alguns se empoderaram, convertidos entusiastas do mundo da gestão. 2. outros permaneceram como profissionais velados, utilizando novas possibilidades de poder e autoridade para preservar, prestar ou até mesmo aperfeiçoar os serviços. 3. outros se tornaram críticos desencantados, achando que o discurso da gestão era uma farsa ou uma cortina de fumaça por trás da qual sua maior tarefa era gerir o declínio.

De acordo com a análise do perfil das gestoras entrevistadas, constatamos que oito gestoras, 67%, ocupavam antes de se tornarem gestoras, cargos que não eram de gestão, enquadrando-se na tipologia de importados. Quatro gestoras, 33%, já possuíam

experiências profissionais na área de gestão, portanto, integram a tipologia dos convertidos.

Com relação aos tipos de experiências de se tornar híbrido, foi identificado nos depoimentos das gestoras entrevistadas, o tipo convertido entusiasta, que é aquele que veste a camisa e conduz toda a comunidade escolar a fazer o mesmo. Alcançar as metas, manter a comunidade escolar motivada, atualizada, acompanhar o desempenho, fortalecer a cultura de coleta e registro sistemático, conquistar a participação da família e da comunidade escolar, principalmente de professores e estudantes, como expõem as gestoras a seguir, ao tratar da sua prática:

A gente pactua com a Secretaria de Educação a meta que a gente precisa alcançar e traz para o professor esse pacto, onde todo mundo entende, vestindo a camisa. É necessário unir forças como equipe para poder alcançar. Então, é algo assim, a gente faz lá, mas tem que dar continuidade aqui. Então, o professor tem que estar sim, sabendo qual é essa meta e a gente faz isso através de reuniões táticas (GEMSI3).

Então, a gente tem que ter mesmo seriedade no alcance dessas metas. A gente vê muito isso nas empresas privadas. Você vê a equipe de vendas quando é estipulada uma meta o gerente tem que junto com sua equipe alcançar. Não tem meio termo, nem tem como dizer que não conseguiu. Então, é algo mais exigente e o gestor abraça essa responsabilidade com mais seriedade, porque não tem justificativa a gente ter uma meta para alcançar, vamos dizer que é de 5.48 e eu alcançar 5.0 e dizer que no próximo ano atinge. Você tem que fazer de tudo *pra* que ela seja ou no limite ou ultrapassada (GEMSI4).

Essas afirmações evidenciam o controle e a regulação das atividades pedagógicas resultantes da presença do modelo gerencial na educação Pernambucana, que tem como principal eixo a busca por resultados por meio da eficácia e eficiência nos processos de ensino e a busca da qualidade total que correspondem ao neotecnicismo.

5.2.4 Concepção de qualidade da educação das gestoras escolares

As análises a seguir, apresentam as concepções das gestoras escolares entrevistados acerca da qualidade de educação. Ao se referir à temática da qualidade da educação sete gestoras, 58,3%, consideram que as medições dos índices contribuem para compreender a qualidade da educação oferecida, fornecem dados para as ações de melhoria da qualidade educacional, ajudam a escola a identificar as fraquezas e entraves na educação. No entanto, não são os únicos, não podem ser a única forma de análise, visto que possuem suas limitações. Consideram que, os resultados devem ser associados a outros fatores como o ensino oferecido pelos professores, a frequência dos estudantes, a

estrutura física da escola? os recursos pedagógicos disponíveis para os estudantes, entre outros. Para elas, a qualidade da educação compreende algo muito além do que é medido nos índices, como pode ser observado a seguir:

[...] tem tantas outras coisas que servem para ser medidas que, também, são medidas no termo de compromisso. A frequência dos professores em reunião, na escola, a frequência dos estudantes, o censo escolar, a questão da aprovação são outros instrumentos que não são tão aparentes. Na hora que se diz Idepe, Ideb, se relaciona diretamente à prova do Saepe, mas ali dentro tem outros contextos tão importantes quanto a prova. Eles são também. Mas não são só eles que mostram a qualidade da educação (GEMSI2).

Na minha concepção, a gente *rodou pra* chegar a esse número. Mesmo muitos dizendo que qualidade é só a nota, nós compreendemos que se a gente chegou em 7.24 não foi só pela prova do Saepe. É um conjunto de ações que nos leva à qualidade. É a estrutura da escola, é o financeiro e, principalmente, um bom trabalho pedagógico (GEMI2).

Eu acho muito vazio dizer que o índice representa a qualidade da educação (GEMR1).

Só sabe quem está na escola, a gente vê que num ano a gente tem um resultado tão bom. No ano seguinte você não tem. E isso não quer dizer que de um ano para o outro a escola ou caiu ou subiu tanto. De um ano para o outro ela não pode perder qualidade. Tem muita coisa por trás desses resultados, muitas particularidades (GEMR4).

Quatro gestoras, 33,3%, apontaram que a medição dos índices é adequada para compreender a qualidade da educação e do ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos espelham o trabalho desenvolvido pela escola, fornecem dados para ações de melhoria da qualidade educacional. Os trechos a seguir revelam essa visão:

Não é meta por meta, mas meta que é transformada em qualidade. Quando você ver que uma meta ela *tá* estabelecida e a gente vai lutar para que ela seja cumprida, a gente está lutando automaticamente para a qualidade do ensino (GEMSI3).

É um parâmetro, é um norte *pra* gente seguir. É muito importante, E observando nossas falhas nós buscamos garantir uma educação de qualidade (GEMI1).

Eu entendo, eu considero o Ideb e o Idepe como ferramentas importantes para aferir o ensino e aprendizagem, a qualidade da educação oferecida pela escola (GEMSI4).

Nas afirmações percebemos a visão de que a avaliação externa é redentora dos problemas educacionais, pois, por meio dela, as escolas podem identificar seus problemas e buscar a qualidade. Nessa perspectiva, a avaliação externa do desempenho dos

estudantes transforma-se em um fim em si mesma, visto que estabelecer metas a serem cumpridas, avaliar o desempenho dos estudantes e elevar a proficiência em língua portuguesa e matemática são compreendidos como alcance da qualidade da educação. Há, portanto, uma naturalização da política de resultados e o distanciamento da qualidade social, dos objetivos reais de uma educação de qualidade. Os problemas da escola podem ser resolvidos internamente à escola. Depende do gestor, dos professores. Tudo é uma questão de planejamento e de acompanhamento e monitoramento dos resultados.

Constatou-se no discurso das gestoras entrevistadas que a responsabilização e a prestação de contas estão presentes em suas práticas provocando mudanças nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. 11 gestoras, 92%, percebem as mudanças no trabalho e aceitam a intensificação das tarefas que desempenham baseadas no discurso de promoção da qualidade da educação, de apoio à política, de consentimento e de adequação as reformas educacionais.

Opondo-se a essa concepção de qualidade de educação atrelada ao desempenho dos estudantes em avaliações externas, Freitas D. (2007), indica que ao vivenciarem no trabalho de gestão da qualidade/equidade do ensino experiências de aferição de desempenho de alunos e escolas, conduzidas segundo uma metodologia informada e instrumentada por estudos científicos os agentes da avaliação, tanto da esfera do sistema como da escola, familiarizam-se com princípios políticos, administrativos, pedagógicos e educativos que regem a reordenação da regulação educacional, por meio de uma pedagogia que enseja o exercício teórico-prático regulado do ‘medir-avaliar-informar’ e uma ambiência de difusão ideológica.

Com relação aos estudos sobre responsabilização educacional em Pernambuco a maior parte das dissertações e teses pesquisadas que tratam da temática direcionam seu olhar para o PMGP/ME em si ou estudam ações do PMGP/ME como o Idepe, o Saepe ou o BDE. Este estudo, porém, analisa a responsabilização educacional em Pernambuco acerca dos desdobramentos do TCR, que é também uma das ações do PMGP/ME.

Nessa pesquisa, assim como nas demais analisadas identificamos que os processos de responsabilização e regulação educacional se intensificaram com as ações do PMGP/ME, e que essas políticas trazem implicações na organização das escolas, no trabalho do gestor escolar, nas relações entre gestão, Secretaria de Educação e comunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa investigou a responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco a partir dos desdobramentos do Termo de Compromisso e Responsabilidade no trabalho dos gestores escolares. O Termo de Compromisso e Responsabilidade, criado em 2008, integra o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação. O programa, considerando a investigação realizada, está assentado numa matriz gerencialista e favorece formas verticalizadas de regulação da gestão escolar que se traduzem em mecanismos de responsabilização e de autorresponsabilização, dos gestores escolares e dos demais profissionais que atuam na escola, pelo alcance dos índices e metas educacionais.

O TCR é compreendido, neste estudo, como um instrumento central para a implementação da **política de contratualização** que se insere na política de responsabilização **educacional**, compreendida como um dos pilares das políticas de *accountability*. O TCR, como analisado na pesquisa, articula as dimensões da avaliação externa, da prestação de contas e da responsabilização que, de acordo com Afonso (2012), constituem os três pilares dessa política.

O Termo de Compromisso e Responsabilidade reafirma os eixos centrais constitutivos do PMGP/ME: definição de metas, realização da avaliação externa, publicização dos resultados e concessão de bonificação. A atuação do gestor da escola, comprometido com essa lógica, visa à materialização dessa política no interior da escola que, implantada nos contextos internacional, nacional e local, vem redefinindo e ampliando os mecanismos de regulação da escola e, sobretudo, do trabalho do gestor escolar e dos professores.

A política de responsabilização educacional em Pernambuco teve início no início no governo de Eduardo Campos (2007 a 2014). Foi implantada, progressivamente, na rede estadual de ensino, por meio de um conjunto amplo e articulado de medidas: a instituição da Lei de Responsabilização Educacional, Lei nº 13.273/2007; do PMGP/ME, no ano de 2008; do Saepe, criado no ano de 2000 e reformulado em 2008; do Idepe, em 2008; do BDE, em 2008, do TCR, em 2008; do Siepe, em 2011.

Freitas D. (2007) compreende a responsabilização, ou ideia de responsabilidade pública, como uma dimensão educativa da ação estatal. Segundo a autora, a ideia de responsabilidade pública dos profissionais da escola “abstrai tanto o peso do poder dos

agentes e instituições estatais, como efeitos das formas de equacionamento do controle hierárquico gerencial, pelo Estado-central, na configuração da educação escolar como serviço público” (FREITAS D., 2007, p 175).

Um conceito central, no estudo do tema proposto, foi o de regulação educacional. Por meio da regulação, o Estado, via as políticas de *accountability* implantadas na rede estadual de ensino de Pernambuco, produziu mecanismos de responsabilização educacional. O próprio TCR, objeto de estudo da pesquisa, visa controlar e regular e responsabilizar os gestores escolares pelo desempenho das unidades de ensino.

A implantação de políticas de regulação, fundadas, entre outros, na responsabilização de gestores, professores e demais membros da comunidade escolar, ocorre por meio da informação, formação, incentivo e persuasão. São disseminados e estabelecidos valores, crenças e práticas favoráveis à avaliação externa e ao monitoramento que dão sustentação à cultura de resultados ou do desempenho.

Com o objetivo de formar os diretores das escolas estaduais de acordo com os princípios da proposta de gestão por resultados, desde 2012, a SEE/PB, vem sendo oferecido o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar. O curso consiste em uma das etapas obrigatórias do Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE), criado por meio do Decreto nº 38.103/2012, que estabelece os procedimentos para a realização de processo de certificação em gestão escolar. O PROGEPE é responsável, além da formação continuada de gestores, da oferta do curso obrigatório para os que querem se candidatar à eleição de diretor.

O curso foi oferecido nos anos de 2012, de forma presencial, e nos anos de 2017, 2018 e 2019 a distância, para gestores, assistentes de gestão, secretários, educadores de apoio, analistas de gestão e professores efetivos da rede estadual de ensino que pretendiam assumir cargos de gestão de escolas da rede estadual de ensino. No ano de 2018, participaram do curso apenas os gestores e assistentes de gestão das escolas que integram o PEI e gestores e diretores adjuntos das escolas regulares dessa rede. A frequência de gestores e assistentes de gestão é obrigatória. O currículo do curso está pautado nos princípios do gerencialismo e na proposta de gestão por resultados adotada na rede estadual de ensino de Pernambuco. Desse modo, o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar reafirma o princípio educativo que orienta a regulação avaliativa estatal pernambucana.

De acordo com Freitas D. (2007), trata-se de um dos princípios do estado avaliador que consiste em formar gestores, técnicos e professores para serem capazes de

agir em conformidade com a “cultura e as técnicas gerenciais modernas”, bem como fomentar, direcionar e catalisar demandas públicas como estratégia privilegiada de educação demandantes e de responsáveis operacionais e gerenciais pelo atendimento delas. Configura-se, nesse sentido, a atuação do estado educador que, segundo Gramsci (1999), consiste na intervenção do Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral” (GRAMSCI, 1999, p. 237).

Trazendo esse olhar para a política educacional de Pernambuco, observa-se que, ao educar gestores, professores, demais funcionários da escola, pais, alunos e a sociedade como um todo, para a aceitação dos valores da gestão por resultados, o Estado avaliador põe em prática sua estratégia pedagógica de regulação por meio de mecanismos, entre outros, de formação continuada.

O incentivo financeiro para a assimilação dos princípios gerenciais e de suas políticas, por gestores e demais profissionais da escola e das GRE, das políticas, geralmente, ocorre por meio do pagamento de bonificações e de gratificações. Em Pernambuco, a primeira iniciativa de bonificação foi estabelecida, em 2008, para as escolas que atingissem acima de 50% das metas do Idepe. As gratificações, em geral, são destinadas à equipe gestora das escolas. O Adicional de Eficiência Gerencial (AEG), criado em 2016, consiste em um incentivo para a equipe gestora monitorar, prestar contas e alcançar as metas estabelecidas por meio da política de resultados da rede estadual de ensino. A partir do AEG, a “eficiência gestora” tornou-se, também uma forma de introdução dos mecanismos de controle e de responsabilização da equipe gestora, onde o trabalho da gestão escolar é avaliado mensalmente pela Secretaria de Educação e Esportes, sendo-lhe em caso positivo concedida a gratificação pela eficiência demonstrada. Tal gratificação pode significar o recebimento de um acréscimo mensal de R\$ 2.000,00 a R\$ 2.400,00.

A análise efetuada possibilitou a identificação de, pelo menos, seis aspectos importantes, inter-relacionados e interdependentes, acerca dos processos de responsabilização educacional dos gestores escolares na rede estadual de ensino de Pernambuco.

O primeiro aspecto consiste na concepção de trabalho pedagógico das gestoras entrevistadas. Foi identificado que a função pedagógica do trabalho do gestor escolar é compreendida, pelas entrevistadas, como a “gestão dos resultados de desempenho dos estudantes”. As gestoras apontaram como função pedagógica as ações relacionadas ao: 1. acompanhamento do ensino dos conteúdos requeridos nos descritores do Idepe e nas

matrizes de referência do Ideb; 2. monitoramento dos resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas, Idepe e Ideb; 3. supervisão da preparação dos estudantes para a realização dos testes externos; 4. inspeção do desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes previstas nas matrizes do Saeb e descritores do Saepe; e 5. fornecimento de material pedagógico direcionado, principalmente, para as áreas do conhecimento em que os estudantes são testados, português e matemática.

Pelo exposto, a dimensão pedagógica do trabalho do gestor escolar parece estar sendo desempenhada tendo como referência principal as concepções gerenciais em que o maior compromisso da gestão escolar consiste no monitoramento dos resultados e na elevação do desempenho dos estudantes no Ideb e no Idepe.

A recorrência das palavras “acompanhamento”, “monitoramento”, “supervisão” e “inspeção”, nos depoimentos das gestoras, evidenciam a adoção do discurso gerencial. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico das gestoras parece estar alinhado à gestão gerencial com a instituição de estratégias de controle da produtividade do trabalho docente e discente, em detrimento de uma proposta pautada na gestão democrática da escola, como definido na Constituição de 1988 e na LDBEN/1996.

O próprio Termo de Compromisso, como política de contratualização vigente desde 2008, na rede estadual de ensino de Pernambuco, reafirma em suas cláusulas as estratégias de controle inerentes do modelo gerencial, a introdução da lógica de mercado como orientação para o setor público e a descentralização e transferência das responsabilidades para as unidades escolares. Ou seja, o Estado assume o papel de avaliador e as responsabilidades de melhorias das aprendizagens e dos índices recaem sobre o gestor escolar, os professores e demais funcionários.

O segundo aspecto relaciona-se ao fato das gestoras escolares, que participaram da pesquisa, terem demonstrado conhecimento acerca da política educacional implantada na rede estadual de ensino de Pernambuco e do compromisso assumido ao assinarem o TCR, concordando com sua organização e objetivos. Nesse sentido, as gestoras afirmaram entender o TCR como uma ferramenta positiva e necessária para a avaliação da qualidade do ensino ofertado e do trabalho realizado pela unidade de ensino. A aceitação a essa política pode estar relacionada aos processos sociais mais amplos de hegemonia do ideário neoliberal e da ideologia do individualismo, da competitividade, do empreendedorismo e da meritocracia. Mas, também, decorre da ação educativa do governo de Pernambuco nos processos de formação de seus profissionais e de disseminação dos valores relativos à gestão por resultados, que envolve até o pagamento

de premiação para os que se adequem aos parâmetros requeridos. As gestoras compreendem, ainda, que o alcance dos resultados depende de um esforço coletivo, sendo indispensável o convencimento e a aceitação de toda comunidade escolar, pais, estudantes e profissionais da escola.

A aceitação e a naturalização das políticas gerenciais, identificada nas entrevistas, permitiu a compreensão de que as gestoras se compreendem como parte de um sistema, de um mecanismo, e que suas ações colaboram para a consolidação desse sistema.

A compreensão simplista e descontextualizada, das gestoras entrevistadas, de que o Idepe e o Ideb revelam a qualidade da educação foi terceiro aspecto percebido na pesquisa. Para as gestoras entrevistadas, os índices consistem em medidores do ensino ofertado pelas escolas estaduais, fornecendo dados para as ações de melhoria da qualidade educacional, ajudando a escola a identificar as fraquezas e entraves na educação. Melhorar a qualidade da educação passou a significar, necessariamente, elevar e obter bons resultados. Diante dessas concepções, surgem alguns questionamentos: 1. Já que os índices são calculados a partir do fluxo e dos resultados das proficiências em português e matemática, os demais componentes curriculares são insignificantes no processo ensino e aprendizagem e para a formação do cidadão? O não alcance ou diminuição da média dos resultados nos índices indica a redução da qualidade? É possível alcançar qualidade educacional em contextos sociais adversos? A qualidade da educação está desvinculada da qualidade social? Quem são os responsáveis direta e indiretamente pela promoção da qualidade educacional?

A compreensão da melhoria da qualidade da educação centrada na elevação do Ideb, produz efeitos de autorresponsabilização nos gestores e demais profissionais da escola, gerando sentimentos ambíguos e contraditórios que mesclam, de acordo com Garcia e Voss (2014), crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação. O trabalho pedagógico é direcionado a uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam a gestão escolar, o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignoradas ou então subsumidas a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional. A qualidade na educação, neste sentido, perde o seu caráter de relação social e reduz-se a uma média estatística.

O quarto aspecto observado refere-se aos processos de responsabilização e de autorresponsabilização das gestoras pelos resultados. As gestoras são responsabilizadas pelos índices por meio da assinatura do TCR, se autorresponsabilizam pelo sucesso ou

fracasso no alcance das metas ao mesmo tempo que responsabilizam os demais membros da comunidade escolar. Tal política vem contribuindo para a naturalização de cobranças e pressões, por meio do controle das atividades realizadas pelos docentes e do monitoramento contínuo dos resultados.

Tais processos transferem para a escola e seus profissionais a solução de problemas vivenciados nessas instituições, desconsiderando os condicionantes socioeconômicos e os condicionantes institucionais, que se referem às condições de funcionamento das escolas.

As políticas de responsabilização, segundo Garcia; Voss (2014), tem por objetivo governar os indivíduos, agenciar suas subjetividades, de modo a fabricar sujeitos de determinado tipo. Na vida política, assim como no trabalho ou no espaço doméstico, os seres humanos são interpelados a produzirem sua subjetividade motivada por aspirações à autorrealização. Essas práticas de subjetivação são historicamente contingentes, e interpelam os indivíduos a compreender a si mesmos, colocar a si mesmos em ação e julgar a si mesmos.

As políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, geram tecnologias de governo e autogoverno que intensificaram a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, causam impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Com isso, as contingências sociais e culturais, que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente, estão sendo negligenciadas (GARCIA; VOSS, 2014).

O quinto ponto observado consiste nos processos de intensificação e auto intensificação do trabalho do gestor escolar e emergem dos processos de responsabilização e autorresponsabilização.

Segundo Apple (1987), a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. A intensificação opera mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso e trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. Para o autor, ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo. “Desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área” (APPLE, 1987, p.9).

As reformas educacionais, implantadas no país, desde os anos 1990, de acordo com Oliveira e Assunção (2009b), trazem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à gestão escolar. O financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar. Este cenário de reformas tem trazido a partir das responsabilizações impostas aos gestores e docentes a intensificação do trabalho.

As mudanças na organização escolar trazem consigo novos critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos na anotação e observação dos mesmos, ocasionando no dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo (OLIVEIRA et al., 2002,).

Outro aspecto importante de acordo OLIVEIRA et al., (2002) refere-se as inúmeras tarefas impostas às escolas pelos atuais processos descentralizadores os educadores se veem face a uma situação onde não há tempo para se problematizar o que se está sendo produzido e nem a forma como está sendo produzido. Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços do professor, executando uma intensa quantidade de tarefas que na maior parte das vezes não foi elaborado ou decidido por ele, não existindo tempo para se parar para pensar e discutir sobre essas tarefas.

No caso específico de Pernambuco, a modernização da educação, nos moldes gerenciais, impôs e impõe mecanismos de responsabilização educacional e de intensificação do trabalho da equipe gestora das escolas e dos docentes. As gestoras entrevistadas, nessa pesquisa, informaram a necessidade de cumprir as atribuições estipuladas no TCR e atender às demandas estabelecidas pela Secretaria de Educação com o objetivo do alcance das metas do Idepe e Ideb. Seus encargos e jornada de trabalho são ampliados para além dos muros da escola e carga horária específica para a função. No dia a dia desdobram-se realizando atividades administrativas, financeiras e pedagógicas em condições nem sempre favoráveis.

O sexto aspecto refere-se à crescente perda de autonomia dos gestores e da comunidade escolar. Segundo Barroso (1996), em seus estudos sobre gestão local do

estabelecimento de ensino e o reforço das competências dos seus órgãos de governo, não pode ignorar que, para além desta autonomia decretada, as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída. Segundo o autor, “a ‘autonomia da escola’ resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de caleidoscópica” (BARROSO, 1996, p.10). Para o autor, a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

Nas escolas da rede estadual de Pernambuco a política de contratualização na educação a partir da implementação do TCR está comprometendo a autonomia da escola à medida que impõe a cultura do alcance dos índices definidos externamente à escola. A perda de autonomia pode ser percebida na priorização do ensino de componentes curriculares que são avaliados nos testes; nos tipos e formas de avaliação, na ênfase das avaliações objetivas e de múltipla escolha; no direcionamento de metas e ações do projeto político pedagógico para a obtenção de resultados; na destinação de recursos e materiais para atender aos propósitos do alcance dos índices; no fluxo escolar, uma vez que os resultados dos índices dependem de um percentual elevado de aprovados, entre outras situações. Pelo exposto, o trabalho do gestor passa a ser definido por uma agenda externa pautada nos resultados educacionais, revelando que as necessidades e especificidades das escolas não têm ocupado centralidade nessa atuação.

Para Barroso (1996), o reforço dos mecanismos de avaliação externa, de prestação de contas e de "controle da qualidade" que aparecem associados à concessão de uma maior autonomia à escola, acabam por constituir uma expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio, tão cara ao discurso neoliberal.

De acordo com Oliveira (2004), a gestão democrática reconhece a escola como espaço de política e trabalho, buscada nos emblemas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, na participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração dos projetos pedagógicos e definição dos calendários) e na criação de

instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados), conjugado à luta pelo reconhecimento profissional desses trabalhadores.

O mérito de obter as melhores notas, o ranqueamento das escolas e o estímulo à competição estabelecem mudanças na organização escolar, no trabalho dos gestores e, principalmente, na noção de qualidade da educação ofertada. Construir uma educação de qualidade, que promova a formação integral do cidadão crítico, competente e consciente do seu papel na sociedade e atuante politicamente e socialmente, é dever do Estado e direito de todos.

Para Veiga (2003), melhorar a educação pública deve ser uma preocupação fundamental do sistema educativo. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. Tal proposta contrapõe-se ao modelo de formação contido nas políticas educacionais orientadas na gestão das escolas por resultados, na avaliação e no monitoramento do desempenho pautado nos valores da adaptação à sociedade vigente, como a ênfase no treinamento, no estreitamento curricular e das dimensões formativas mais amplas.

Por meio das reflexões promovidas nesta pesquisa, buscou-se analisar como a política contratualização, que materializa uma iniciativa de responsabilização educacional, um dos pilares das políticas de *accountability*, adotadas nas instituições educacionais do estado de Pernambuco, por meio do PMGP/ME e de seu modelo de regulação baseado no gerencialismo e no neoliberalismo, estão alterando o significado da gestão democrática, de qualidade da educação e da função pedagógica da escola, dos gestores e dos professores, estabelecendo, em seu lugar, uma lógica produtivista que restringe o direito à educação.

Este estudo não só reitera os pressupostos e as afirmações da literatura específica desse campo, como, também, apresenta um novo olhar sobre os desdobramentos das políticas educacionais implantadas na rede estadual de ensino de Pernambuco no que se refere à organização das escolas, ao trabalho dos gestores escolares, professores, às relações com a Secretaria de Educação e os membros da comunidade escolar.

A investigação aponta, após doze anos da implantação da gestão para resultados na educação estadual pernambucana, a necessidade de aprofundamento de algumas

questões que surgiram a partir da pesquisa, levando-se em conta o caráter dinâmico do debate acerca das políticas públicas, nos quais temas como: gestão pedagógica e gestão por resultados e os processos de intensificação e auto intensificação do trabalho do gestor escolar necessitam de um estudo mais aprofundado.

É importante exercer o pensamento crítico acerca da política de “gestão escolar baseada em resultados”, sob a lógica excludente do mercado. É urgente romper com a ênfase na preparação para os testes e os resultados. Romper com as formas de controle e regulação e responsabilização excessiva da comunidade escolar que engessam e inibem as práticas democráticas na escola. Propor alternativas pautadas na garantia uma educação de qualidade que promova a formação integral do cidadão.

Por meio desta pesquisa, espera-se cooperar com o debate a respeito da necessidade de uma educação que contribua para a formação de homem capaz de compreender e agir na busca da transformação social e superação da sociedade de classes.

7. REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: ENAP, 1997. 52 p. (Cadernos ENAP, n. 10). Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- ABRUCIO, F. L.; GAETANI, F. **Avanços e perspectivas da gestão pública nos estados: agenda, aprendizado e coalizão**. 2008. Disponível em: <http://bresserpereira.sitepessoal.com/Documents/MARE/Terceiros-Papers/Texto%20de%20Abrucio%20e%20de%20Gaetani.pdf>. Acesso em: 20 dez. 018.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa**. *Revista Contrapontos*, v.7, n.1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 15 jul. 2018
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Educação & Sociedade**. PUC-Campinas, Campinas, v.23(1) p.8-18, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4052>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- AFONSO, Almerindo. Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2018.
- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782016000100113&script=sci_arttext. Acesso em: 10 ago. 2020.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (org). **Políticas Educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. Recife: Ed UFPE, 2019. Disponível em: https://www3.ufpe.br/editora/UFPEbooks/Outros/politicas_educacionais_estado_PE/. Acesso em: 10 maio 2019.
- APPLE, MichaeloW. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 60, 3-14, fevereiro 1987.

Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/768.pdf>. Acesso em 25 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Panorama da Reforma do Estado e a participação Social**. Recife: ABONG, 2000. Disponível em: <https://abong.org.br/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, 35(2): p.37-55, mai/ago 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2019.

BANCO MUNDIAL. **World Bank: history**. 2013. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/about/history>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal, (Edições 70), 1977.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/266592358_BARROSO_Joao_1996_O_estudo_da_autonomia_da_escola_da_autonomia_decretada_a_autonomia_construida_In_Joao_Barroso_org_O_Estudo_da_Escola_Porto_Porto_Editora_pp_167-189. Acesso em: 20 nov. 2020.

BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: temas e problemas**, 2013, p. 13-25. Disponível em: <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/download/11/5>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BARROSO, João. O Estado, e a educação a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In BARROSO, João (org). **A Regulação das políticas públicas de educação: espaços dinâmicos e actores**. Educa/ Unidade de I&D de Ciência da Educação. Imprensa de Coimbra: 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5761>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p. 63-92, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

BAYER, Liane de Oliveira. **Educador e gestor ou educador versus gestor? os dilemas e tensões de uma gestão escolar gerencialista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal do ABC. Santo André, 2015.

Disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=77096. Acesso em: 25 ago. 2019.

BEAMS, Nick. **Sombras de 1929**: as implicações globais do colapso bancário americano. World Socialist Web Site. 2008. Disponível em: <https://www.wsws.org/pt/2008/may2008/port-m07.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, p. 1, 5 jun. 1998a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9448.htm. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. **Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE)**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/programas-e-projetos-de-gestao/apresentacao>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2017**. Brasil, 2019a. Disponível em: <http://www.educidades.org.br/arquivos/1345039664.8arquivo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República.. 2ª ed. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/noticias/Publi/democracia-participativa>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BROOKE, Nigel. O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio-ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CADASTRO ÚNICO - BOLSA FAMÍLIA. **Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único – resumido**. 2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/index.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAMPELO, Graham Stephan Bentzen. Administração pública no Brasil: ciclos entre patrimonialismo, burocracia e gerencialismo, uma simbiose de modelos. *Ciência. & Trópico*, Recife, v.34, n. 2, p.297-324, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/871>. Acesso em 15 ago. 2020

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-04-08-16-22-46-35.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**. Plataforma Sucupira, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 29 maio 2019.

CARVALHO, Edilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Outubro** n° 15 1º semestre 2007. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/a-totalidade-como-categoria-central-na-dialectica-marxista/>. Acesso em 25 fev. 2020.

CAVALCANTI, Sandra Valéria. **Pacto Pela Educação: implantação e desafios em três escolas estaduais da mata sul do estado de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/pacto-pela-educacao-implantacao-e-desafios-em-tres-escolas-estaduais-da-mata-sul-do-estado-de-pernambuco/>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CIAVATTA, Maria. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Trabalho Necessário**. v. 12, n. 18/2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8593>. Acesso em: 10 out. 2018.

CORREIA, Maurício da Silva. **Capacidade do núcleo estratégico na contratualização de resultados: análise da trajetória de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8549/DISSERT_MAURICIO%20DA%20SILVA%20CORREIA.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas: Universidade de Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219114879007.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Contratos de Gestão. Contratualização do Controle Administrativo sobre a Administração Indireta e sobre as Organizações Sociais. **Revista Procuradoria Geral do Estado de São Paulo (PGE-SP)** n. 45-46, p. 173. Jan./dez. 1996. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo9.htm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DUARTE, Alexandre. A construção da política educacional em Pernambuco na gestão de Paulo Câmara (2015 – 2018). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. (Org.). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 523-562.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. Dissertação (Mestrado Profissional) -

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/educacao-integral-no-estado-de-pernambuco-uma-realidade-no-ensino-medio-paulo-fernando-de-vasconcelos-dutra/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: RONALDO, M. L. ARAUJO; Doriedson S. Rodrigues, (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p.127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliac>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FILHO, Fernando Ferrari; TERRA, Fábio. As disfunções do capitalismo na visão de Keynes e suas proposições reformistas. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 271-295, mai./ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482011000200003. Acesso em: 08. Dez 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sobre o Salário Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao#:~:text=O%20Sal%C3%A1rio%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20uma,da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988>. Acesso em 10 ago. 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil**: Dimensão Normativa, Pedagógica e Educativa. Campinas SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abril- jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, abr. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, Meritocracia e Privatização: conseguiremos escapar do neotecnismo? In: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO CEDES. 2011, Campinas. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/5svvve>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

FURTADO, Clayton Sirilo do Valle. **Responsabilização educacional em Pernambuco**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/5683>. Acesso em: 5 maio 2018.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Instituto Paulo Freire; (Série Cadernos de Formação, n. 5). Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf. Acesso em 15 nov. 2019.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE**, v. 35, n. 1, p. 77-98, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/89873/52794>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2ª ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GERMANO, Bruna da Nóbrega. **Avaliação de impacto da política de gestão por resultados do Pacto pela Educação do Governo do Estado de Pernambuco**. 2015. Tese (Doutorado e Economia) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16662>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 1, 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2019/03/Antonio-Gramsci-Cadernos-do-c%C3%A1rcere-v.-1.pdf>. Acesso em: 10. dez. 2019.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2011. Disponível em: <https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Harvey2008>. Acesso em: 31 jul. 2018.

HARVEY, David. **Uma Breve História do Neoliberalismo**. Inglaterra: Oxford Universit, 2008.

HILÁRIO, Thiago Wedson; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas; SILVA, Helaíny Waniessy Kenia Rodrigues. A que(m) se destinam as reformas educacionais a partir da década de 1990? In: Anais... XIV Semana de Licenciatura V Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática Reformas Educacionais: pontos e contrapontos. 2017, Jataí. **Anais [...]**. Jataí: IFG, 2017. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/download/589/384>. Acesso em: 15 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Brasil: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Brasil: IBGE, Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pernambuco**. Brasil: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe>. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto**. Brasil: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em 15 abril. 2020.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL. Brasil: INDG, 2018. Disponível em: <https://falandodegestao.com/2009/12/20/metodo-indg>. Acesso em: 10 jun. 2018.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Inara R; TABARELLI, Marcelo; SILVA, José Maria Cardoso da. **Ecologia e Conservação da Caatinga**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003. Disponível em:

https://www.mma.gov.br/estruturas/203/_arquivos/5_livro_ecologia_e_conservao_da_catinga_203.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: v. 11, n.65, set/out 2005.

LIMA, A. B.; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. V. M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação XXV, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

LIMA, Licínio C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, Vera. **Redefinições entre o público e o privado**. Brasília: Liber Livros, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/25854>. Acesso em: 25 jan. 2020.

LIMA, Licínio C. Prefácio. In: SILVA, Maria Abadia da, PEREIRA, Rodrigo da Silva. **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018.

LINDOSO, Rosangela Cely Branco. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente**: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5202355. Acesso em: 5 maio 2018.

LIRA, Ildo Salvino de. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6427475. Acesso em: 30 nov. 2018.

LIRA, Ildo Salvino de; MARQUES, Luciana Rosa. Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados: uma análise da experiência pernambucana (2007-2014). In: Santos, Ana Lúcia Felix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (org). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. Recife: Ed. ANPAE, 2019. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PoliticaEducacionalPernambuco.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LOPES, José Hipólito Martins Costa. **A Contratualização da autonomia das escolas**: a regulação da *ação* pública em educação. Tese (Doutorado em educação especialidade: Administração e Política Educacional) - Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6291/55/ulsd062670_td_tese.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINI, Caio. **Gestão Pública: O debate Contemporâneo**. (Cadernos da Fundação Luís Eduardo Magalhães n. 7), 2003. Disponível em: https://institutopublicx.com.br/wp-content/uploads/2019/01/2003_MARINI_Gest%C3%A3o-Publica-O-debate-contempor%C3%A2neo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARKTANNER, Macus; WINTEBERG, Jorge M. **Consenso de Washington x Economia Social de mercado: o papel do estado no desenvolvimento**. KA Cad. p. 37-65, dez, 2009.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: ILIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MARQUES, Luciana Rosa (org). **Políticas Educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed UFPE, 2019. Disponível em: https://www3.ufpe.br/editora/UFPEbooks/Outros/politicas_educacionais_estado_PE/. Acesso em: 10 maio 2019.

MARTINS, André Silva. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresário para o Brasil do século XXI. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MARTINS, André Silva. O neoliberalismo da Terceira Via: Uma proposta para educar a sociabilidade. In. A direita para o social: A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009, p. 59-110.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Tese (Doutorado em educação) Centro de estudos sociais aplicados, programa de pós-graduação em educação doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=89871. Acesso em 10 jul. 2019.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982b. P. 101-119. (A metafísica da economia política). Disponível em: http://ciml.250x.com/archive/marx_engels/portuguese/marx_miseria-da-filosofia.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural. ("Os economistas"), 1982a.

MELO, Danila Vieira de. **“Quando vai falar de Idepe, você fala de bônus” : as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16024>. Acesso em: 05 maio 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 75, p 84-108, ago.

2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 ago. 2020
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec-habrasco, 2000.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social, crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Lamparina: Rio de Janeiro, 2008.
- MOURA, Sergio Andrade de. **Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão todos por Pernambuco (2007-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5630437. Acesso em: 20 maio 2019.
- MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO. Estatuto. 2019. Disponível em: <https://www.mbc.org.br/portal/sobre-o-mbc/>. Acesso em: 14 jul. 2020)
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- NEVES, Lucia Maria Wanderley. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEWMAN, Janet; CLARKE John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 01 mar. 2019.
- NÓBREGA, Simone Andrade. **Programa de modernização da gestão pública – metas para a educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/22203/1/PMGP-ME_MUDANCAS_NO_TRABALHO_DOCENTE_SIMONE_A.NOBREGA.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.
- NUNES, Leandro da Silva. **O lugar do Estado na configuração das práticas pedagógicas na rede estadual de educação básica em Pernambuco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGS) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31842>. Acesso em: 10 out. 2018.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89 set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt. Acesso em: 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº 11, p. 37-54, jul./dez 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>. Acesso em 25 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302009000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 197-210, 2009a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 22 dez. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (org). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Marleide Sá Miranda. **Gestão e aprendizagem: evidenciando o Pacto Pela Educação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação - CAEd, Juiz de Fora. 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/gestao-e-aprendizagem-evidenciando-o-pacto-pela-educacao/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PARO, Vitor Henrique, **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PERDICARIS, Priscilla Reinisch. **Contratualização de resultados e desempenho no setor público: a experiência do Contrato Programa nos hospitais da Administração Direta no Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Administração pública e governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/001252706>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PEREIRA, Silva, Rodrigo; ALBUQUERQUE, Liana Cordeiro Roquete de. Nova gestão pública e a concepção dos diretores escolares do ensino médio regular do Distrito Federal. In SILVA, Maria Abádia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva (org). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Appris: Curitiba, 2018.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes (SEE). **Educação Integral**. Pernambuco, 2019f. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes (SEE). **GREs e Escolas**. Pernambuco, 2019e. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>. Acesso em: 05 jan. 2019.

- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes (SEE). **Prêmio Idepe 2019**. Pernambuco, 2019u. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19625/PREMIO%20IDEPE%202019%20-%20Fred%20Amancio.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes (SEE). **Histórico da Secretaria**. Pernambuco, 2019q. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=66>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes (SEE). **Mapa da Estratégia 2018**. Pernambuco, 2019r. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=178>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes (SEE). **Programa Avança Mais Pernambuco é lançado pela SEE**. Pernambuco, 2019p. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=3106>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- PERNAMBUCO. **A avaliação das escolas estaduais e o bônus de desempenho educacional- BDE: Nota Técnica**. Apresenta as diretrizes de avaliação das escolas e do BDE. Pernambuco, 2008e. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2019.
- PERNAMBUCO. **Decreto nº 48.477, de 26 de dezembro de 2019**. Institui o Regimento Escolar Unificado Substitutivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Pernambuco, 2019t. Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=48557&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em 25 nov. 2019.
- PERNAMBUCO. **Balanço da Educação 2017**. Cartilha 2018. Pernambuco, 2018a. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/14908/Diagrama%C3%A%C3%A3o%20Balan%C3%A7o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202017.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- PERNAMBUCO. **Balanço da Educação 2018**. Cartilha 2019. Pernambuco, 2019l. Disponível em:
<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/Balan%C3%A7o%202019%20vers%C3%A3o%20do%20site.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- PERNAMBUCO. **Decreto nº 27.928 de 17 de maio de 2005**. Regulamenta o processo para provimento na função de representação de diretor junto às escolas públicas estaduais, e dá outras providências. 2005. Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=16928&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: Acesso em: 06 out. 2019.
- PERNAMBUCO. **Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006**. Institui o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE/PE), e dá outras providências. Pernambuco, 2006. Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=41593&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- PERNAMBUCO. **Decreto nº 30.574, de 04 de julho de 2007**. Altera o Decreto nº 30.362, de 17 de abril de 2007, que aprova o Regulamento da Secretaria de Educação, e

dá outras providências. Pernambuco, 2007a. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=37938&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008**. Regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Pernambuco, 2008c. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1426&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 33.711, de 28 de julho de 2009**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e dá outras providências. Pernambuco, 2009a. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=24150&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 35.103, de 07 de junho de 2010**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e dá outras providências. Pernambuco, 2010. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=23689&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 36.658, de 14 de junho de 2011**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e dá outras providências. Pernambuco, 2011b. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=18936&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012**. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. Pernambuco, 2012a. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=8395&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 39.604, de 17 de julho de 2013**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2012. Pernambuco, 2013. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=2792&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 40.941, de 31 de julho de 2014**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2013. Pernambuco, 2014b. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4500&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 42.190, de 1º de outubro de 2015**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2014. Pernambuco, 2015b. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=15902>. Acesso em 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 43.991, de 29 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre os critérios para atingimento do Índice de Eficiência Gerencial e pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2017. Pernambuco, 2016a. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=25748&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 44.079, de 31 de janeiro de 2017**. Altera o Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para a função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais. Pernambuco, 2017a. Disponível em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=25897&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 06 out. 2019.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 45.507, de 28 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre as metas e os critérios de apuração do Índice de Eficiência Gerencial, e sobre os indicadores e o pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2018.

Pernambuco, 2017b. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=34518&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 45.561, de 15 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional - BDE relativo aos resultados do exercício de 2016. Pernambuco, 2018c. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=34634&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 46.742, de 14 de novembro de 2018**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2017. Pernambuco, 2018d. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=40850&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 46.855, de 7 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a política de governança da administração pública estadual direta, autárquica e fundacional. Pernambuco, 2018e. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=41249&tipo=>. Acesso em: 23 maio 2019.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 46.958, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre as metas, os critérios de apuração e os indicadores do Índice de Eficiência Gerencial e sobre o pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2019. Pernambuco, 2018f. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=41495&tipo=>. Acesso em: 23 maio. 2019. 15 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 47.297 de 12 de abril de 2019**. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais. Pernambuco, 2019c. Disponível em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/Paginas/texto.aspx?tiponorma=6&numero=47297&complemento=0&ano=2019&tipo=&url=>. Acesso em: 06 out. 2019.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 48.447, de 20 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre as metas previstas e os critérios de apuração para o Índice de Eficiência Gerencial e para os indicadores que o compõem e sobre o pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2020. Pernambuco, 2019s. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=48526&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 22 fev. 2020.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 38.517, de 14 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Pernambuco, 2012b.

Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=16320&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 40.599, de 3 de abril de 2014**. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Esportes. Pernambuco, 2014a. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=11578&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.** Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Pernambuco, 2008b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017.** Altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral. Pernambuco, 2017c. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=364&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Lei complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003.** Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências. 2003. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=7829&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PERNAMBUCO. **Lei n.º 13.273, de 05 de julho de 2007.** Estabelece as normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. Pernambuco, 2007b. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1373&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 11.292, de 22 de dezembro de 1995.** Institui e normaliza os contratos de gestão para as entidades indiretas do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Pernambuco, 1995. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/Paginas/texto.aspx?tiponorma=1&numero=11292&complemento=0&ano=1995&tipo=&url=>. Acesso em 10 dez. 2019.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.242, de 28 de junho de 2002.** Dispõe sobre a forma de cálculo das gratificações de representação das funções técnico-pedagógicas do magistério da rede pública estadual e dá outras providências Pernambuco. 2002b. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=3429&tipo=TEXTTOORIGINAL>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002.** Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Pernambuco. 2002a. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_pe_lei.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008.** Institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Pernambuco, 2008a. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.696, de 18 de dezembro de 2008.** Altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Pernambuco, 2008d. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=9421&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 130, de 19 de setembro de 2008.** Institui o Piso Profissional para os servidores do Grupo Ocupacional Magistério, do Quadro de Pessoal Permanente da Secretaria de Educação do Estado; reajusta valores de

vencimento-base dos cargos que indica; e dá outras providências. Pernambuco, 2008g. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=130&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=#:~:text=Texto%20Anotado&text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20130%2C%20DE,indicada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Em%20decorr%C3%AAsncia%20do%20disposto%20no,de%20servi%C3%A7o%2C%20institu%C3%ADa%20pelos%20arts.> Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.938, de 4 de dezembro de 2009.** Modifica a Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008, e alterações, que institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e institui gratificação de localização especial para professores da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Pernambuco, 2009b. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=3470&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 14.514, de 7 de dezembro de 2011.** Altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que instituiu o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco. Pernambuco, 2011c. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4466&tipo=>. Acesso em: 25 jun. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE). Pernambuco, 2015a. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=10998&tipo=>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre os critérios para atingimento do Índice de Eficiência Gerencial e pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2017. Pernambuco, 2016c. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15973&complemento=0&ano=2016&tipo=&url=>. Acesso em: Acesso em: 02 jul. 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 16.601, de 1º de julho de 2019.** Altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que Institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), para redefinir os critérios de avaliação do desempenho educacional. Pernambuco, 2019d. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=46295&tipo=>. Acesso em: 23 maio 2019.

PERNAMBUCO. **Modernização de Gestão.** Pernambuco, 2019j. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 01 maio 2019.

PERNAMBUCO. **Portaria SEE/PE 5.661, de 10 de novembro de 2014.** Torna público os critérios e procedimentos para realização do processo de acompanhamento da função de representação de diretor das escolas públicas estaduais de Pernambuco. Pernambuco, 2014c. Disponível em: <https://www.mppe.mp.br/mppe/cidadao/diario-oficial-link-cidadao/category/158-diario-oficial-2014>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação.** 2008f.

PERNAMBUCO. Secretaria de Administração e Reforma do Estado. **Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal-PNAGE.** Pernambuco, 2019h. Disponível em: <http://www.portais.pe.gov.br/web/seplag/home#nogo>. Acesso em: 10 maio 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012c.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Pacto Pela Educação**. Pernambuco, 2019n. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=3818>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PERNAMBUCO. **Secretaria de planejamento e Gestão (SEPLAG)**. Pernambuco, 2019i. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Pernambuco. **RAG – Relatório de Gestão Social**. 2011a. Pernambuco, 2019h. Disponível em: <http://www2.seplag.pe.gov.br/web/seplag/downloads/relatorio-da-acao-do-governo> . Acesso em: 30 jun. 2019.

PERNAMBUCO. Sistema de Informação Educacional de Pernambuco. (SIEPE). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE**.2019g. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5911>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PERNAMBUCO. **Sistema de Informação Educacional de Pernambuco**. Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE).2019b. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>. Acesso em:15 jun. 2018.

PERNAMBUCO. Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). **Termo de Compromisso**. Pernambuco, 2019k. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5906>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PERNAMBUCO. **Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE)**. Pernambuco, 2019m. Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5920>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PERNAMBUCO. Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). **Apresentação Progepe/Protepe Pernambuco**, 2019o. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5977>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PERNAMBUCO. SISTEMA DE INFORMAÇÃO E GESTÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL DE PERNAMBUCO. **Mapa do agreste Setentrional**. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2018. PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR)**. Acordo firmado entre o Governo de Pernambuco e Gestor de Unidade Escolar: Escola de Referência Dr. Mota Silveira. Bom Jardim -PE. 2016b.

PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR)**. Acordo firmado entre o Governo de Pernambuco e Gestor de Unidade Escolar: Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Mota Silveira. Bom Jardim-PE. 2018b.

PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR)**. Acordo firmado entre o Governo de Pernambuco e Gestor de Unidade Escolar: Escola de Referência Jarina Maia. João Alfredo -PE. 2019a.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco. Pernambuco: ALEPE, 2019. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

PIMENTEL, Sueli de Oliveira. **O Sistema de avaliação educacional de Pernambuco: um desafio para a melhoria da qualidade da educação**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4944689. Acesso em: 05 maio 2018.

PIRES, Lara. **Planalto da Borborema: O importante planalto nordestino tem suas serras, vales e lindas paisagens que embelezam o Brasil. Conheça as principais características do Planalto da Borborema**. (Escola Educação). 2020. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/planalto-da-borborema/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

RADAELLI, Claudio. If europeanisation is the analytical solution, what is the problem? Looking for the research puzzles in a new field of inquiry. In: CINI, Michelle; BOURNE, Angela (Eds.). **The palgrave guide to European studies**. Palgrave: Basingstoke, 2005.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REUTERS. Morre Paul Volcker, ex-presidente do Fed que venceu a inflação nos EUA. **Exame**. 9 dez 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/morre-paul-volcker-ex-presidente-do-fed-que-venceu-a-inflacao-nos-eua/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (org). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; ARAUJO, Alexandre Viana; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Política educacional e gestão escolar no sertão pernambucano: analisando práticas de regulação via avaliação educacional. In: SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (org). **Políticas Educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed UFPE, 2019. Disponível em: https://www3.ufpe.br/editora/UFPEbooks/Outros/politicas_educacionais_estado_PE/. Acesso em: 24 jan. 2019.

SANTOS, José Everaldo. **A eleição de diretores em Pernambuco: entre a indução democrática e a autonomia da comunidade escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4246>. Acesso em: 05 jan. 2019.

- SANTOS, Maria Lucivania Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos!**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3700459. Acesso em: 05 maio 2018.
- SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, 10 jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024) por uma outra política educacional**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em 18 jan. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- SCHINEIDER, Marilda Pasqual e NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí: Ed Unijuí, 2019.
- SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista da Administração Pública (RAP)**. Rio de Janeiro v. 43, n.2, mar./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SILVA, Alison Fagner de Souza e. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4787>. Acesso em: 10 maio 2018.
- SILVA, Andréia Ferreira da. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. Curitiba: Appris, 2018.
- SILVA, Cezar Gomes da. **Programa de Modernização da Gestão Pública do estado de Pernambuco e a política de bônus de desempenho educacional: quais as implicações postas ao Projeto Político Pedagógico?**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4740031. Acesso em: 05 maio 2018.

SILVA, Cezar Gomes da; SANTOS Ana Lúcia Felix dos. A política de bonificação por desempenho em Pernambuco: o olhar de gestores da GRE Mata Sul. In: SANTOS, Ana Lúcia Felix dos Edson; ANDRADE, Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (Org). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife/PE: Ed UFPE, 2019. Disponível em:

https://www3.ufpe.br/editora/UFPEbooks/Outros/politicas_educacionais_estado_PE/.

Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, Edileuza Fernandes. Diretor da escola básica: “o vento que sopra o carvão”. In: SILVA, Maria Abadia da Silva; PEREIRA, Rodrigo da Silva (org.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Appris: Curitiba, 2018.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública: uma análise de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4742>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SILVA, Leonardo Barbosa. **O governo Lula e a agenda dos anos 90: ambiguidade na política administrativa**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106271>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, Prociara Ferreira da. **Mecanismos de accountability no cenário competitivo de sistemas escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8766>. Acesso em: 05 maio 2018.

SILVA. Analice Martins da. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewtrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5164500. Acesso em: 05 maio 2019.

SIQUEIRA JUNIOR, Geraldo Ferreira de. **Sob o véu do modelo gerencial: a implantação de instrumentos de gestão gerencial no IFPE à luz da nova administração pública**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11378>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SOUSA, Jessica Rani Ferreira. **Pacto pela Educação de Pernambuco: Inovação, Estratégia e Desenvolvimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/27900/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jessica%20Rani%20Ferreira%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Políticas públicas educacionais do Paraná e a gestão compartilhada. In: LIMA, Antonio Bosco de (Org). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUZA, Carlos Eduardo. **A política nacional de esporte no Brasil contemporâneo como estratégia para educar o consenso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação no campo de gestão, políticas públicas e avaliação educacional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em:

<http://hermes.cpd.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/3463/1/carloseduardodesouza.pdf>.

Acesso em: 16 jun. 2019.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: FRANÇA, Magna; JÚNIOR, Walter Pinheiro Barbosa (Org.).

Políticas e práxis educativas. Natal: Caule do Papiro, 2017. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/POLITICAS-E-PRAXIS-EDUCATIVAS.pdf> Acesso em: 12 nov. 2020.

SOUZA, Jorge Luiz de. O que é IDH. **Revista de Informação e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. 2017. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2144:catid=28&Itemid=23. Acesso em: Acesso em 15 abril. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília; MEC, 1999.

VALDEVINO, Felipe Gonçalves. **Políticas de accountability como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFCEG_90a711c91c5e30096ff993e40c7554c0.

Acesso em: 23 abr. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281,

dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>.

Acesso em 10 mar. 2020.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Capinas, SP, Papyrus, 2002.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200004.

Acesso em: 10 mar. 2020.

APÊNDICE A. Documentos do Governo do Estado de Pernambuco relativos a implantação do modelo gerencial (1995 a 2019)

Quadro 4. Documentos do Governo do Estado de Pernambuco relativos a implantação do modelo gerencial (1995 a 2019)

ANO	TIPO	TÍTULO/Nº/EMENTA
1995	Lei	Lei nº 11.292, de 22 de dezembro de 1995. Institui e normaliza os contratos de gestão para as entidades indiretas do Poder Executivo Estadual e dá outras providências.
2002	Lei	Lei nº 12.242, de 28 de junho de 2002. Dispõe sobre a forma de cálculo das gratificações de representação das funções técnico-pedagógicas do magistério da rede pública estadual e dá outras providências.
2002	Lei	Lei nº 12.252, de 08 de julho de 2002. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.
2003	Lei	Lei complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências.
2005	Decreto	Decreto nº 27.928, de 17 de maio de 2005. Regulamenta o processo para provimento na função de representação de diretor junto às escolas públicas estaduais, e dá outras providências.
2006	Decreto	Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006. Institui o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE) e dá outras providências.
2007	Decreto	Decreto nº 30.574, de 04 de julho de 2007. Altera o Decreto nº 30.362, de 17 de abril de 2007, que aprova o Regulamento da Secretaria de Educação, e dá outras providências.
2007	Lei	Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007. Estabelece as normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco.
2008	Lei	Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.
2008	Lei	Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.
2008	Decreto	Decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008. Regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.
2008	Lei	Lei nº 13.696, de 18 de dezembro de 2008. Altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.
2009	Decreto	Decreto nº 33.711, de 28 de julho de 2009. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e dá outras providências.
2009	Lei	Lei nº 13.938, de 4 de dezembro de 2009. Modifica a Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008, e alterações, que institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e institui gratificação de localização especial para professores da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências.
2010	Decreto	Decreto nº 35.957, de 30 de novembro de 2010. Dispõe sobre a prorrogação de mandato dos Diretores das Escolas Públicas Estaduais, sobre diretrizes para a eleição e para programa de formação continuada de gestores escolares, e dá providências correlatas.
2010	Decreto	Decreto nº 35.103, de 07 de junho de 2010. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e dá outras providências.
2011	Decreto	Decreto nº 36.658, de 14 de junho de 2011. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e dá outras providências.
2011	Lei	Lei nº 14.514, de 7 de dezembro de 2011. Altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que instituiu o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco.
2012	Decreto	Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências.
2012	Decreto	Decreto nº 38.517, de 14 de agosto de 2012. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

2013	Decreto	Decreto nº 39.604, de 17 de julho de 2013. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2012.
2014	Decreto	Decreto nº 40.599, de 3 de abril de 2014. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Esportes.
2014	Decreto	Decreto nº 40.941, de 31 de julho de 2014. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2013
2014	Portaria	Portaria SEE/PE 5.661, de 10 de novembro de 2014. Torna público os critérios e procedimentos para realização do processo de acompanhamento da função de representação de diretor das escolas públicas estaduais de Pernambuco.
2015	Lei	Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE).
2015	Decreto	Decreto nº 42.190, de 1º de outubro de 2015. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2014.
2016	Lei	Lei nº 15.973, de 23 de dezembro de 2016. Dispõe sobre os critérios para atingimento do Índice de Eficiência Gerencial e pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2017
2016	Decreto	Decreto nº 43.991, de 29 de dezembro de 2016. Dispõe sobre os critérios para atingimento do Índice de Eficiência Gerencial e pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2017.
2016	Contrato	Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) firmado entre o Governo de Pernambuco e Gestor de Unidade Escolar: Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Mota Silveira- Bom Jardim/PE.
2017	Decreto	PERNAMBUCO. Decreto nº 44.079, de 31 de janeiro de 2017. Altera o Decreto nº 38.103, de 25 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para a função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais.
2017	Lei	Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017. Altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral.
2017	Decreto	Decreto nº 45.507, de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre as metas e os critérios de apuração do Índice de Eficiência Gerencial, e sobre os indicadores e o pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2018.
2018	Decreto	Decreto nº 45.561, de 15 de janeiro de 2018. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional - BDE relativo aos resultados do exercício de 2016.
2018	Decreto	Decreto nº 46.742, de 14 de novembro de 2018. Dispõe sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) relativo aos resultados do exercício de 2017
2018	Decreto	Decreto nº 46.855, de 7 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a política de governança da administração pública estadual direta, autárquica e fundacional.
2018	Decreto	Decreto nº 46.958, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre as metas, os critérios de apuração e os indicadores do Índice de Eficiência Gerencial e sobre o pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2019.
2019	Decreto	Decreto nº 47.297, de 12 de abril de 2019. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização do processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais.
2019	Lei	Lei nº 16.601, de 1º de julho de 2019. Altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que Institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), para redefinir os critérios de avaliação do desempenho educacional.
2019	Decreto	Decreto nº 48.447, de 20 de dezembro de 2019. Dispõe sobre as metas previstas e os critérios de apuração para o Índice de Eficiência Gerencial e para os indicadores que o compõem e sobre o pagamento do Adicional de Eficiência Gerencial no ano de 2020.
2019	Contrato	Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) firmado entre o Governo de Pernambuco e Gestor de Unidade Escolar: Escola de Referência em Ensino Médio Jarina Maia- João Alfredo/PE
Sem data	Nota técnica	A avaliação das escolas estaduais e o bônus de desempenho educacional- BDE. Apresenta as diretrizes de avaliação das escolas e do BDE.

Fonte: ALEPE (2019).

APÊNDICE B. Roteiro da entrevista semiestruturada realizado com gestores escolares da GRE Vale do Capibaribe no período de julho a setembro de 2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado gestor(a),

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a orientação da professora Dra. Andréia Ferreira da Silva, sobre as concepções dos gestores das escolas estaduais de Pernambuco acerca do termo de compromisso e responsabilidade, instituído em 2008.

Conto com a sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Josilene Maria de Oliveira

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA GERÊNCIA EDUCACIONAL VALE DO CAPIBARIBE DE PERNAMBUCO

1. IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Em que cidade você mora? _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Possui formação em nível superior: () Sim () Não

Qual curso? _____

2.2 Realizou o curso em instituição: () pública () privada

2.3 Nome da instituição de educação superior em que foi realizada a formação inicial?

2.4. A formação em nível superior foi feita por meio de Programa do Governo Federal/MEC?

() Sim () Não

Qual programa? _____

2.5 A formação inicial aconteceu em qual modalidade:

() Presencial () Semi presencial () A distância

2.6 Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão: _____

2.7 Possui um segundo curso de nível superior: () Sim () Não

Qual curso? _____

2.8 Realizou o segundo curso em instituição: () pública () privada

2.9 Nome da instituição de educação superior em que foi realizada a segunda formação?

2.10 A formação em nível superior foi feita por meio de Programa do Governo Federal/MEC? () Sim () Não

Qual programa? _____

2.11 A formação aconteceu em qual modalidade?

() Presencial () Semi presencial () A distância

2.12 Ano de início e da conclusão do curso?

Início: _____ Conclusão: _____

3. PÓS-GRADUAÇÃO

3.1 Fez curso de especialização? () Sim () Não

Se sim, qual?

3.2 Realizou o curso em instituição: () pública () privada

3.3 Nome da instituição de educação superior em que foi realizado o curso de especialização?

3.4 A formação em nível de especialização foi feita por meio de Programa do Governo Federal/MEC?

() Sim () Não

Qual programa? _____

3.5 O curso de especialização aconteceu em qual modalidade:

() Presencial () Semi presencial () A distância

Em caso de curso a distância, como era a metodologia de estudos e de encontros?

3.6 Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão: _____

4. PÓS – GRADUAÇÃO

4.1 Fez curso de Mestrado? () Sim () Não

Se sim, fez o mestrado em que área? _____

4.2 Realizou o curso em instituição: () pública () privada

4.3 Nome da instituição de educação superior em que foi realizado o curso de mestrado?

4.4 O curso de mestrado foi feito por meio de Programa do Governo Federal/MEC?

() Sim () Não

Qual programa? _____

4.5 O curso de mestrado aconteceu em qual modalidade:

() Presencial () Semi presencial () A distância

Em caso de curso a distância, como era a metodologia de estudos e de encontros?

4.6 Ano de início e da conclusão do curso? Início: _____ Conclusão: _____

5. VÍNCULO EMPREGATÍCIO

5.1 Natureza do vínculo: () efetivo () contratado

5.2 Tempo de serviço no magistério? _____

5.3 Quanto tempo trabalha como gestor(a)? _____

5.4 Escola em que trabalha atualmente?

() zona urbana () zona rural

5.6 Atua em mais alguma instituição de ensino? () Sim () Não

Se sim qual? _____

() Municipal () Estadual () Federal () Particular () Outra _____

Qual a função/cargo? _____

Outra área? Qual?

6. FORMAÇÃO CONTINUADA

6.1 Já participou de alguma outra formação sobre gestão escolar?

() Sim () Não

Qual? _____

6.2 Quem ofereceu ou organizou essa formação?

7. TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE.

7.1 Quantos Termos de Compromisso e Responsabilidade você já assinou?

8. O que é o Termo de Compromisso e Responsabilidade da Secretaria de Educação/PE?

Como está estruturado? Quais são seus objetivos?

9. Quais são os principais atores da escola para a implantação do TCR? Em que consiste a atuação e o envolvimento de cada um no cumprimento do termo?
10. Como ocorrem as relações entre a Secretaria de Educação de Pernambuco e a escola na assinatura do TCR e no acompanhamento das ações previstas?
11. Quais as principais mudanças você observa nas funções do gestor de escola com a implantação do TCR?
12. Quais as principais mudanças você observa na escola em que você é gestor com a implantação do TCR?
13. Comente as tarefas que você, como gestora da escola, tem que assumir no cumprimento do TCR?
14. Quais os principais contratempos, você, como a gestor de escola, vem encontrando para realizar as ações previstas no Termo?
15. Na sua concepção o “Termo de Compromisso e Responsabilidade” trouxe alguma mudança no seu trabalho como gestor?
16. O Termo de Compromisso interfere nas relações que são estabelecidas entre a gestão, os professores, alunos, pais de alunos e a secretaria de educação?
17. O Termo e Compromisso e responsabilidade tem como referência o alcance das metas do Idepe previstas para a escola anualmente. Como você analisa os resultados do Idepe da escola que você dirige? E os resultados o Ideb?
18. Quais ações a escola, em que você gestor, realiza para alcançar as metas previstas do Idepe e do Ideb? E como se dá o engajamento da comunidade escolar nisso?
19. Como é sua atuação como gestor na escola para o alcance dessas metas?
13. Para você, o pagamento do BDE contribui para a melhoria dos resultados do Idepe e Ideb? Como? E para a melhoria qualidade do ensino oferecido por sua escola? Como?
20. Você considera o Saepe e o Idepe os instrumentos mais adequados para aferir a qualidade da educação em sua escola? Por quê?

Fonte: Elaboração Própria (2020)

APÊNDICE C. Termo de compromisso das pesquisadoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
 Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE COMPROMISSO DAS PESQUISADORAS

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientadora e Orientanda respectivamente, da pesquisa intitulada “RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO ACERCA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE (2018-2017)”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/HUAC/EBSER (Comitê de Ética em Pesquisas/Hospital Universitário Alcides Carneiro) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/HUAC/EBSERH, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Campina Grande, 17 de Maio de 2019.


 Orientadora (Andréia Ferreira da Silva)


 Orientanda (Josilene Maria de Oliveira)

APÊNDICE D. Termo de compromisso de divulgação dos resultados



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
 Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – assinados, respectivamente, autoras: orientadora e orientanda da pesquisa intitulada “RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO ACERCA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE (2018-2017)” assumimos o compromisso de:

1. Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
2. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
3. Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
4. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
5. Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Campina Grande, 17 de Maio de 2019.

Andréia F. Silva

Orientadora (Andréia Ferreira da Silva)

Josilene Maria de Oliveira

Orientanda (Josilene Maria de Oliveira)

APÊNDICE E. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP
 Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670. Tel.:
 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: AS
 CONCEPÇÕES DOS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO
 ACERCA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE (2018-2017)**

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa acima citado. Esta pesquisa analisa a compreensão dos gestores das Escolas Estaduais de Ensino de Pernambuco acerca do Termo de Compromisso e Responsabilidade e sua relação com as políticas de *accountability* e os mecanismos de responsabilização presentes na educação Pernambucana. A mesma está sendo desenvolvida pela pesquisadora Josilene Maria de Oliveira, inscrita no CPF nº 025.498. 774-54, portadora da cédula de identidade RG 5368966 aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Campina Grande, matrícula 201803011, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____,
 Profissão _____, residente e domiciliado
 na(o) _____

_____,
 portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF
 _____, nascido(a) em ___ / ___ / ____, abaixo assinado(a),
 concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo
 RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: AS CONCEPÇÕES
 DOS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO ACERCA DO
 TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE (2018-2017). Declaro que
 obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às
 dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

I. A minha participação na pesquisa é voluntária e, portanto, não sou obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora.

II. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerei nenhum dano.

III. As entrevistas serão gravadas e transcritas, como também os resultados deste estudo serão apresentados em eventos da área de educação e publicados posteriormente em revista científica.

IV. Por ocasião da publicação dos resultados, minha identidade será mantida em sigilo.

V. A pesquisadora estará à minha disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa;

VI. Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento;

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa. () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Caso me sinta prejudicado por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel.: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

_____ - _____, _____ de _____ de 2019.

Participante da pesquisa: _____.

Pesquisadora Responsável: _____

Testemunha 1

Nome: _____

RG: _____

Telefone : _____

Testemunha 2

Nome _____.

RG: _____

Telefone: _____

Responsável pela pesquisa:

Josilene Maria de Oliveira

Telefone para contato: (81)99798-1800

Email:josilene.lene@hotmail.com

Endereço profissional: - EREM Dr. Mota Silveira- Rua Presidente Castelo Branco, s/nº, Bairro Noelândia, Bom Jardim-PE, CEP-55730-000

APÊNDICE F. Parecer consubstanciado do CEP/HUAC/UFCG

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO: AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS ACERCA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE (2008 A 2017)

Pesquisador: JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 14077319.7.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.464.253

Apresentação do Projeto:

O estudo analisa as concepções dos gestores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco acerca dos mecanismos de responsabilização instituídos pelo Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para Educação (PMGP-PE), em 2008 e materializados no Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a compreensão dos gestores das Escolas Estaduais de Ensino de Pernambuco acerca do Termo de Compromisso e Responsabilidade e suas implicações para o trabalho dos gestores.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar o processo de implantação e a consolidação do gerencialismo e das políticas de accountability na educação pública brasileira e pernambucana no contexto das reformas neoliberais do Estado;
- Identificar as políticas de accountability no Programa de Modernização da Gestão Pública- Metas para a Educação;
- Analisar o Termo de Compromisso e Responsabilidade que pactua as metas que os gestores

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.464.253

devem alcançar no IDEPE à luz de três categorias analíticas: avaliação, monitoramento e responsabilização;

- Compreender a concepção dos gestores acerca do Termo de Compromisso e Responsabilidade, das políticas de contratualização e dos mecanismos de responsabilização presentes na educação Pernambucana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora prevê os riscos, bem como as possíveis estratégias para minimizar tais riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho interessante por buscar analisar a compreensão dos gestores das Escolas Estaduais de Ensino de Pernambuco acerca do Termo de Compromisso e Responsabilidade e suas implicações para o trabalho dos gestores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto;
- Declaração de Divulgação dos Resultados;
- Termo de Compromisso do Pesquisador;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Termos de Anuência Institucional;
- Orçamento;
- Instrumento de Coleta dos Dados;
- Projeto completo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trabalho em consonância com o que preconiza a Resolução 466/12 do CNS.

Assim sendo somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1303226.pdf	17/05/2019 22:33:07		Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.464.253

Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	17/05/2019 22:30:17	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DE_DIVILGACAO_DE_RESULTADO.pdf	17/05/2019 22:28:44	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DAS_PESQUISADORAS.pdf	17/05/2019 22:21:27	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_ok.pdf	17/05/2019 22:20:17	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	17/05/2019 01:06:19	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_Gerencia_Regional_Vale_do_Capibaribe.pdf	17/05/2019 01:05:42	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_Escola_Serafico_Ricardo.pdf	17/05/2019 01:05:24	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_Escola_Maria_Cecilia.pdf	17/05/2019 01:04:59	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_Escola_Prof_Antonio_Pedro_de_Aguiar.pdf	17/05/2019 01:04:40	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_Escola_Ana_Faustina.pdf	17/05/2019 01:04:26	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_serorial_ERM_Rita_Maria.pdf	17/05/2019 01:03:59	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_ERM_Justulino_Ferreira_Gomes.pdf	17/05/2019 01:03:44	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_ERM_Joao_David_de_Souza.pdf	17/05/2019 01:03:26	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_ERM_Jarina_Maia.pdf	17/05/2019 01:03:07	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracap_de_anuencia_setoria_EREM_Prof_Jandira_de_Andrade_Lima.pdf	17/05/2019 01:02:51	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_ERM_Auxiliadora.pdf	17/05/2019 01:02:32	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e	declaracao_de_anuencia_setorial_ERM_Austro_Costa.pdf	17/05/2019 01:02:02	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.464.253

Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_ERE M_Austro_Costa.pdf	17/05/2019 01:02:02	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_anuencia_setorial_ERE M_abilio_de_Souza_Brarbosa.pdf	17/05/2019 01:01:30	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	17/05/2019 01:00:34	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	30/04/2019 20:29:33	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento_da_pesquisa.pdf	30/04/2019 20:23:45	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/04/2019 13:02:55	JOSILENE MARIA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 22 de Julho de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br	

ANEXO A. Termo de compromisso e responsabilidade do ano de 2019

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DE PERNAMBUCO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, E A ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO DOUTOR MOTA SILVEIRA, Cod MEC: 26067137, REPRESENTADA POR SEU(A) DIRETOR(A).

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o nº.10.572.071/0001-12, com sede à Avenida Afonso Olindense, 1513, CEP 50.810-900, representada, neste Ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, FREDERICO DA COSTA AMÂNCIO, nomeado pelo Ato Governamental nº. 602, publicado no Diário Oficial de 03/02/15, brasileiro, casado, inscrito no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº. [REDACTED] portador da Carteira de Identidade nº. [REDACTED] - SDS/PE, doravante denominada simplesmente SEE e a ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO DOUTOR MOTA SILVEIRA, localizada à AV PRESIDENTE CASTELO BRANCO, CEP 55730000, município de Bom Jardim, jurisdicionada à GRE VALE DO CAPIBARIBE - LIMOIEIRO, neste Ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a) [REDACTED] matrícula nº. [REDACTED] brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº. [REDACTED], doravante denominada simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar, nomeado(s) pela ATO/Portaria nº. [REDACTED] publicado no Diário Oficial de [REDACTED]

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja Jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco.

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação e Esportes, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.7. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.8. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

3.9. Assegurar percentuais mínimos de participação no SAEPE e SAEB, para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, de 80% dos alunos previstos

CLÁUSULA QUARTA - DAS METAS PACTUADAS

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicador composto pela:

- avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e,
- as taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

4.2. As metas pactuadas para 2019 foram calculadas com base no IDEPE e no IDEB efetivamente alcançado em 2017 e nas realizações da escola nos últimos dois anos, almejando-se a elevação progressiva da qualidade da educação oferecida por cada unidade de ensino, de modo que se realizem no futuro próximo as metas educacionais do Estado de Pernambuco.

Na tabela seguinte encontram-se:

- **4.3.1 IDEPE e IDEB efetivamente alcançados pela escola no ano de 2017** —os indicadores retratam as realizações mais recentes da escola;
- **4.3.2 Esforço da escola para o IDEPE e IDEB 2019** - a diferença entre o IDEPE/IDEB efetivamente alcançado no ano de 2017 e o IDEPE/IDEB projetado para 2019.
- **4.3.3 IDEPE e IDEB projetados para a escola em 2019** - a meta de qualidade pactuada por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade com a Equipe da Direção da Unidade Escolar;

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE 2017	Esforço da Escola	Meta IDEPE 2019	IDEB 2017	Esforço da Escola	Meta IDEB 2019
5º ano do Ensino Fundamental	NT	NT	NT	NT	NT	NT
9º ano do Ensino Fundamental	NT	NT	NT	NT	NT	NT
3º ano do Ensino Médio	5,20	0,30	5,50	4,60	0,40	5,00

4.4. Para as escolas que não possuam resultado de IDEPE e/ou IDEB 2017, será considerado como referência para apuração do esforço a média dos resultados do IDEPE e/ou IDEB das escolas que compõem determinada etapa de ensino

CLÁUSULA QUINTA – DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE e SAEB. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE e do INEP sobre os resultados de avaliações de anos anteriores para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE e SAEB 2019. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos divulgados para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE e/ou SAEB têm acesso ao cálculo do IDEPE e IDEB e, conseqüentemente, ao BDE.

CLÁUSULA SEXTA – DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL – BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2018, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional – BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por lei e regulamentados por Decreto.

6.2. Nas Unidades Escolares onde houver aplicação do SAEB, para efeitos de apuração do BDE, serão considerados o desempenho e participação dos estudantes no SAEPE e no SAEB, com peso de 50% (cinquenta por cento) para cada avaliação

CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. É de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE e SAEB, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do Bônus de Desempenho da Educação – BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE e SAEB de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE e SAEB prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE e SAEB, para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, 80% dos alunos matriculados.


7.4. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e SAEB e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar.

CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

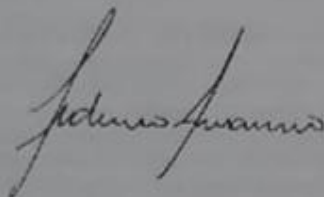
8.1. O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife, 1^o de julho de 2019.


GIORGIA MARIA DA COSTA LIMA


Diretor(a) da ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO DOUTOR MOTA SILVEIRA



FREDERICO DA COSTA AMÂNCIO

Secretário de Educação

Testemunhas:

Nome: 

Nome: 

CPF: 

CPF: 

ANEXO B. Modelo do termo de compromisso e responsabilidade do ano de 2012

TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DEPERNAMBUCO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, E A ESCOLA, REPRESENTADA POR SEU(A) DIRETOR(A) E DIRETOR(A) ADJUNTO(A).

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o nº.10.572.071/0001-12, com sede à Avenida Afonso Olindense, 1513, CEP 50.810-900, representada, neste Ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, nomeado pelo Ato Governamental nº., publicado no Diário Oficial, brasileiro, casado, inscrito no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador da Carteira de Identidade nº. - SSP/PE, doravante denominada simplesmente SEE e a ESCOLA, localizada à RUA, CEP, município, jurisdicionada à GRE neste Ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador(a) da Carteira de Identidade nº., e pelo(a) Diretor(a) Adjunto(a), Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador(a) da Carteira de Identidade nº., doravante denominada, simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar, nomeado(s), respectivamente, pelo ATO/Portaria nº., publicado no Diário Oficial e pelo ATO/Portaria nº. publicado no Diário Oficial.

CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco.

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.7. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.8. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

CLÁUSULA QUARTA - DAS METAS PACTUADAS

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, indicador composto pela:

- avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e,
- as taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

4.3. As metas pactuadas para 2012 foram calculadas com base no IDEPE projetado para 2011 e nas realizações da escola nos últimos dois anos, almejando-se a elevação progressiva da qualidade da educação oferecida por cada unidade de ensino, de modo que se realizem no futuro próximo as metas educacionais do Estado de Pernambuco.

Na tabela seguinte encontram-se:

- **o IDEPE efetivamente alcançado pela escola nos últimos dois anos** – o IDEPE médio da escola em 2010 e 2011, um retrato de suas realizações mais recentes;
- **o IDEPE projetado para a escola em 2012** – a meta de qualidade pactuada por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade com a Equipe da Direção da Unidade Escolar;
- **o esforço da escola** – a diferença entre o IDEPE efetivamente alcançado nos últimos dois anos e o IDEPE projetado para 2012.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2010 e 2011	Meta IDEPE - Esperado em 2012	Esforço da Escola
	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática
4ª Série/5º ano do Ensino Fundamental	3,4	4,0	0,6
8ª Série/9º ano do Ensino Fundamental	3,6	4,1	0,5
3º Ano do Ensino Médio	2,8	3,6	0,8

CLÁUSULA QUINTA – DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE sobre os resultados 2011 para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE 2012. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE têm acesso ao cálculo do IDEPE e ao BDE.

CLÁUSULA SEXTA – DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL – BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2012, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional – BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por Lei e regulamentados por Decreto.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. É de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do Bônus de Desempenho da Educação – BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE, na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, 80% dos alunos matriculados, na 8ª série (9º ano), 75%, e na 3ª série do ensino médio, 70%.

7.4. O cálculo do IDEPE referente ao ano letivo de 2012, os(as) estudantes faltantes à avaliação do SAEPE, em número superior ao correspondente aos percentuais mínimos de participação serão considerados(as) como estudantes com desempenho nos níveis inferiores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

7.5. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar.

CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

8.1. O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife, ____ de _____ de ____.

Diretor(a) da ESCOLA

Diretor(a) Adjunto(a) da ESCOLA

Secretário de Educação

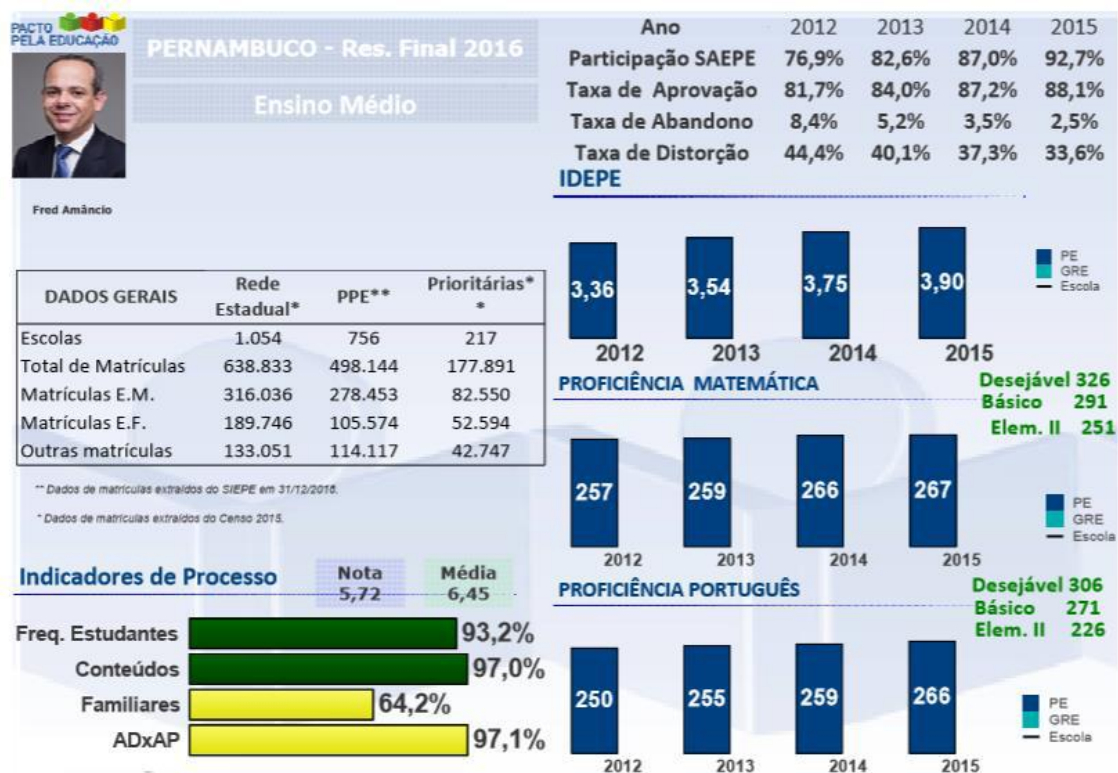
Testemunhas:

Nome: _____ Nome: _____

CPF: _____ CPF: _____

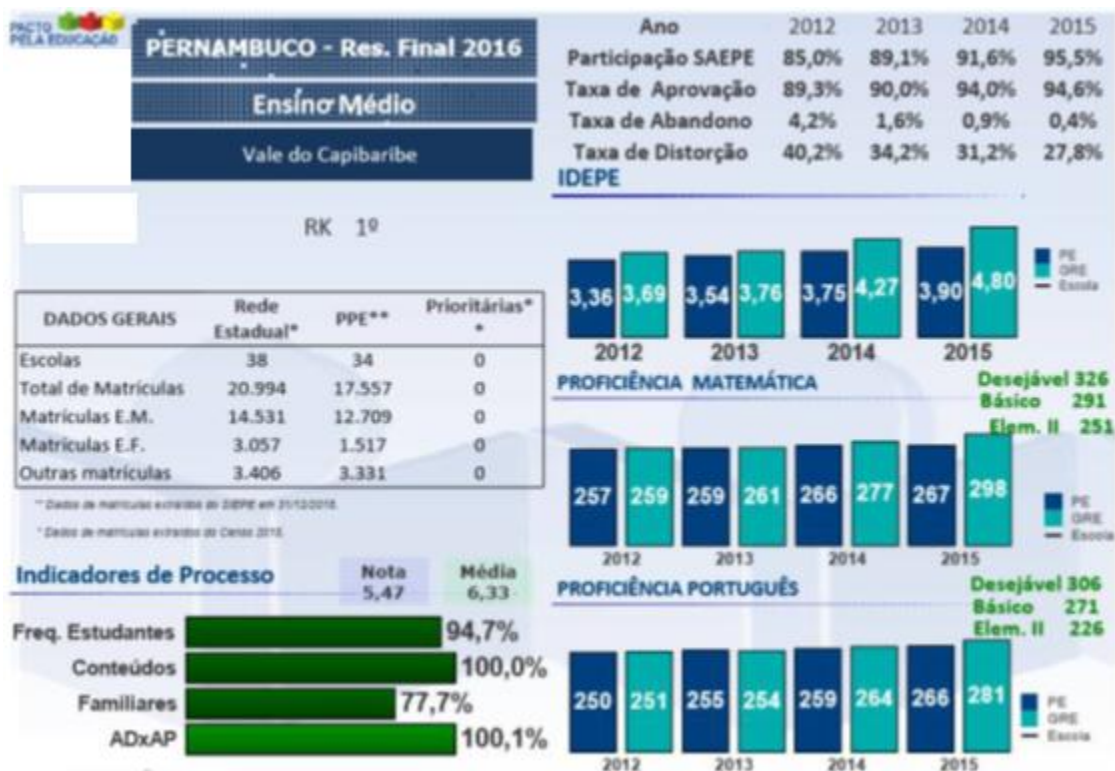
Fonte: PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação. *Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar: Políticas de responsabilização educacional (Módulo XII)*. Recife, 2012.

ANEXO C. Resultado final do PPE do Estado de Pernambuco (Escolas Ensino Médio) em 2016



Fonte: PERNAMBUCO (2019n).

ANEXO D. Resultado final do PPE da GRE Vale do Capibaribe (Escolas Ensino Médio) em 2016



Fonte: PERNAMBUCO (2019 n).