



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

**LAURECY DIAS DOS SANTOS**

**A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO/PREMIAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO SOBRE PERNAMBUCO E PARAÍBA**

Recife

2019

**LAURECY DIAS DOS SANTOS**

**A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO/PREMIAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO SOBRE PERNAMBUCO E PARAÍBA**

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

**Área de concentração:** Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Felix dos Santos.

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S237p Santos, Laurecy Dias dos.  
A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba / Laurecy Dias dos Santos. – Recife, 2019. 257 f. : il.

Orientadora: Ana Lúcia Félix dos Santos.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.  
Inclui Referências, Apêndices e Anexo.

1. Política Educacional. 2. Gestão escolar. 3. Premiação. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Santos, Ana Lúcia Félix dos (Orientadora). II. Título.

371.2 (23. ed.) UFPE (CE2019-050)

**LAURECY DIAS DOS SANTOS**

**A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO/PREMIAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR:  
UM ESTUDO SOBRE PERNAMBUCO E PARAÍBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 25/06/2019.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos  
Universidade Federal de Pernambuco - PPGE/UFPE  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréia Ferreira da Silva  
Universidade Federal de Campina Grande - PPG/UFCG  
Examinadora Externa

---

Prof. Dr. Alexandre Viana Araújo  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA  
Examinador Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janete Maria Lins de Azevedo  
Universidade Federal de Pernambuco - PPGE/UFPE  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Vilde Gomes Menezes  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/DEF  
Examinador Interno

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

Minha família, meus pais Alberino José (*in memoriam*) e minha mãe Laura Dias com quem tive os primeiros passos da vida. Minhas irmãs Laurenny Dias e Milka Mendes com quem dividimos nossas alegrias e tristezas sem medo de ser feliz. Meu sobrinho Pedro, com quem aprendi a alegria e responsabilidade de educar. Ao meu companheiro Reginaldo M. Barros com quem divido cada dia, as lutas e conquistas. Meus primos e primas, Elizuz, Bila, Lia, Neuza que sempre estão no apoio nas necessidades presentes.

Agradeço a todos e todas que diretamente ou indiretamente estiveram me encorajando, e participando desse momento comigo;

Aos amigos Alexandre Viana, Rosângela Lindoso, com quem aprendi e tive a força para ousar e seguir em frente na construção desse projeto de vida.

Ao grupo de pesquisa em Políticas Educacionais de onde vieram as principais contribuições para construção do projeto de pesquisa. Agradeço à todos/as aos professores orientadores do grupo, aos participantes Angela, Danila, Dany, Elaine, Fernanda, Jessica, Joyce, Kysy, Ângela, Simone, Carolina, Marta, Marcia, Marcos, Marcia, Marnie Cordeiro, Mawison Rosângela Lindoso, Roseane, e todos aqueles que chegarem.

Nossos professores do PPGE - UFPE, Alfredo Gomes, Alexandre Simão, Janete Azevedo, Marcia Ângela, Ferdnan Rohr, Rosângela Tenório, Ramon de Oliveira e Vilde Menezes, minha admiração e respeito.

Aos amigos de sala, pelas trocas de experiência acadêmicas e de vida, Ângela, Cynthia, Katia, Juceli, Natália, Rosinha, Thiago e Carlos.

Aos amigos do Centro de Esportes Santos Dumont, todos e todas, aqui representados/as pelos amigos Gilson Freitas e amigas Suyene Olgrega, Rosângela Maia, Mônica Spense, Jaciara, Diana Pimentel, as estagiárias Tamyta e Simone Serak. Que incansavelmente me escutaram e ajudaram no cumprimento da carga horária de trabalho. E Fátima Goldinho, com seu acesso de trabalho contribuiu para a vivência da pesquisa.

Aos/as amigas/amigos, Ana Cristina, Bianca Pontes, Bruno Santana, Daise França, Edisio Barbosa, Flavio Archajo, Fatinha, Henrique Kohl, Iara Tavares, Jeimison Macieira, Fernando Cunha, Josineide, Jorge Henrique, Jonatas Eduardo, Marnie Cordeiro, Rejane Silva, Rodrigo, Roseane Rodrigues, Roseane Almeida, Sávio Assis, Virgínia Quirino, Valéria Sales. Sei que estão torcendo pelo sucesso de minha vitória, mesmo os que não estão próximos.

Minha queridas alunas e amigas, com quem aprendo cada dia o cotidiano das mudanças de nosso tempo. A Mariana Mesquita com quem pude contar na vivência da pesquisa. A Ádila, Alessandra (atletismo), Evandro, Carlúcia, Gisele Dourado, Giuliene, Karolina Kívia, Janine Silva, Lili Siqueira, Lucia de Fátima e Renato, Luiza Karla, Carol, Nathália, Prazeres Cristina, Rogerio e Sidney, Tercina, Valdelice, Hugo (in memória).

Agradeço imensamente aos gestores das escolas investigadas, com eles aprendi e conheci a identidade da realidade enfrentada a cada dia no chão da escola. Agradeço a amiga Anielli Cristina / PE, as gestoras Cristina/ PE, Marluce/ PE, Francisca / PB, Felipe Baunilha/ PB, Iolanda/ PB, Cláudia/ PB, e todos/as os/as outros/as que contribuíram nesse processo. Aqui me refiro aos que diretamente abriram espaço para o diálogo sem medo.

Em especial a Ana Lúcia Felix, querida, amiga, sensata, objetiva, solícita, com quem dividi esse trabalho, e as inquietações políticas de estudar o trabalho no momento em que os direitos do trabalho estavam sendo retirados.

## RESUMO

Este estudo tem como foco de investigação a política educacional e as estratégias de bonificação/premiação do trabalho docente e suas repercussões no trabalho do gestor escolar. Tomando os estados de Pernambuco e Paraíba como campo de estudo, buscou-se problematizar quais as repercussões das políticas de bonificação/premiação, implantados pelos governos de Pernambuco e Paraíba no trabalho do gestor escolar. Objetivando analisar as repercussões no trabalho do gestor escolar frente às políticas de bonificação/premiação implantadas pelos governos de Pernambuco (Bônus Desempenho Educacional) e Paraíba (Prêmio Escola de Valor). Partiu-se da tese que o pagamento da bonificação/premiação fomentado pela política de educação promove uma mudança na função do gestor escolar, transformando o foco do trabalho pedagógico da escola em detrimento do cumprimento das metas. O trabalho abordou temas como Estado e educação, as inferências da regulação, avaliação, do alcance de metas, das exigências pelos índices, tratou a discussão sobre gestão escolar. Para sistematização teórica-metodológica adotou a pesquisa qualitativa enquanto fundamentação de base, e se apoiou na Análise de Discurso Teoricamente Orientada – ADTO (FAIRCLOUGH, 2016, 2001) como técnica de análise dos dados. O campo empírico da investigação ocorreu em 03 escolas da rede pública estadual de Pernambuco e 03 escolas da rede pública estadual da Paraíba, envolvendo 11 participantes em Pernambuco e 09 na Paraíba das equipes gestoras das escolas. A análise dos discursos presentes nas entrevistas realizadas e nas observações realizadas permitiram olhar para o objeto estudado, partindo de conceitos como gestão escolar, limites e avanços na função do gestor, política do Bônus de Desempenho da Educação e do Prêmio Escola de Valor, relações profissionais entre gestores e docentes. Os resultados revelaram que os discursos ideologicamente são produzidos pela política de educação em nível mundial, trazendo transformações que introduzem relações de conformismo na esfera local. Distribuídos e fortalecidos nos processos de formações, reuniões pedagógicas e nos espaços do cotidiano escolar, os discursos reproduzem o poder hegemônico configurando uma interiorização discursiva que oscilam entre o conformismo e a persistência das experiências do chão da escola. Consumidos e gerados nas ações dos sujeitos os discursos vão se constituindo numa prática contraditória que interfere diretamente na função do gestor escolar.

**Palavras-Chave:** Política Educacional. Bonificação/Premiação. Gestão Escolar. Pernambuco e Paraíba.

## ABSTRACT

This study focuses on the educational policy investigation and the bonus/reward strategies of teaching work and its impact on the school management. Taking the states of Pernambuco and Paraíba as the field of study, the research tries to problematize the effects of the bonus/reward policies, implemented by the governments of Pernambuco and Paraíba in the work of the school manager. With the objective of analyzing the repercussions on the work of the school manager in front of the bonus/award policies implemented by the governments of Pernambuco (Bonus Performance of Education) and Paraíba (Value School Award). The hypothesis considered that the payment of the bonus/award promoted by the educational policy encourages a change in the role of the school manager, turning the focus of the pedagogical work of the school to the detriment of the achievement of the goals. Theoretically the work covered topics such as the state and education, the inferences of regulation, evaluation, achievement of goals, requirements for indexes, and also the discussion on school management. For the theoretical-methodological systematization, the qualitative research was adopted as the basic foundation, and the Theoretically Oriented Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2016, 2001) was used as the data analysis technique. The research's empirical field was carried out in 03 public schools of the Pernambuco state network and 03 public schools of the Paraíba state network, involving 11 participants of the schools' management teams in Pernambuco and 09 in Paraíba. The speeches analysis present in the collected interviews and in the observations made it was possible to look at the object of study and justify the initial hypothesis. The results revealed the speeches are ideologically produced by education policy worldwide, bringing transformations that introduce relations of conformism in the local sphere. Distributed and strengthened in the formation processes, pedagogical meetings and in schools' spaces everyday, the discourses reproduce the hegemonic power, configuring a discursive interiorization that oscillates between conformism and persistence of the school floor's experiences. Consumed and generated in the subjects' actions constitutes a contradictory practice.

**Keywords:** Educational Policy. Bonification/Awards. School Management. Pernambuco and Paraíba.

## RESUMEN

Este estudio tiene como foco de investigación la política educativa y las estrategias de bonificación / premiación del trabajo docente y sus repercusiones en el trabajo del gestor escolar. Tener los estados de Pernambuco y Paraíba como campo de estudio, se buscó problematizar cuáles son las repercusiones de las políticas de bonificación / premiación, implantadas por los gobiernos de Pernambuco y Paraíba en el trabajo del gestor escolar. Con el objetivo de analizar las repercusiones en el trabajo del gestor escolar frente a las políticas de bonificación / premiación implantadas por los gobiernos de Pernambuco (Bono Desempeño Educacional) y Paraíba (Premio Escuela de Valor). La hipótesis consideró que el pago de la bonificación / premiación promovido por la política de educación proporciona un cambio en la función del gestor escolar, transformando el foco del trabajo pedagógico de la escuela en detrimento del cumplimiento de las metas. Teóricamente el trabajo abordó temas como Estado y la educación, las inferencias de la regulación, evaluación, del alcance de metas, de las exigencias por los índices, y también la discusión sobre gestión escolar. Para la sistematización teórico-metodológica adoptó la investigación cualitativa como fundamentación de base, y se apoyó el Análisis de Discurso Teóricamente Orientado - ADTO (FAIRCLOUGH, 2016, 2001) como la técnica de análisis de los datos. El campo empírico de la investigación ocurrió en 03 escuelas de la red pública estatal de Pernambuco y 03 escuelas de la red pública estatal de Paraíba, involucrando 11 participantes en Pernambuco y 09 en Paraíba de los equipos gestores de las escuelas. El análisis de los discursos presentes en las entrevistas recogidas y en la observación realizada permitió mirar al objeto de estudio y justificar la hipótesis inicial. Los resultados revelaron que los discursos ideológicamente son producidos por la política de educación a nivel mundial, trayendo transformaciones que introducen relaciones de conformismo en la esfera local. Los discursos son distribuidos y fortalecidos en los procesos de formaciones, reuniones pedagógicas y en los espacios del cotidiano escolar, viene reproduciéndose el poder hegemónico, configurando una interiorización discursiva que oscilan entre el conformismo y la persistencia de las experiencias del suelo de la escuela. Consumidos y generados en las acciones de los sujetos se constituye en una práctica contradictoria.

**Palabras Clave:** Política Educativa. Bonificación/Premiación. Gestión Escolar. Pernambuco y Paraíba.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Representação da tridimensionalidade do discurso .....	35
Quadro 01 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional .....	36
Quadro 02 - Documentos Levantados.....	44
Quadro 03 - Apresentação das Escolas Pesquisadas/PE.....	48
Quadro 04 - Apresentação das escolas Pesquisadas/PB .....	49
Quadro 05 - Sujeitos Participantes e Suas Funções.....	51
Quadro 06 - Formação dos Sujeitos Participantes .....	52
Quadro 07 - Sujeitos Entrevistados por Nível de Formação .....	52
Quadro 08 - Entrevistados e o Tempo na Função Escolar.....	53
Figura 02 - Pré-requisitos para ser Diretor .....	101
Quadro 09 - Média Nacional do IDEB - 2015 a 2021 .....	114
Quadro 10 - Resultados IDEB 2005 a 2017 - Pernambuco.....	123
Quadro 11 - Vencimento Base do Cargo de Professor/PE.....	125
Quadro 12 - Gratificações Equipe Gestora/PE.....	126
Quadro 13 - Lei de Responsabilidade Educacional de Pernambuco .....	127
Quadro 14 - Resumo das Leis que Instituíram o Bônus de Desempenho Educacional - BD.....	129
Quadro 15 - Lei que Institui o Bônus de Desempenho Educacional .....	132
Quadro 16 - Vencimentos Base Servidores da Educação/PB .....	143
Quadro 17 - Legislação que Institui o Prêmio Mestres da Educação e Escola de Valor.....	146
Quadro 18 - Regras de Participação ao BDE/ Prêmio Escola de Valor .....	158
Quadro 19 - Pernambuco: avanços e Limites na Função do Gestor Escolar.....	191
Quadro 20 - Paraíba - avanços e Limites na Função do Gestor Escolar .....	217
Quadro 21 - Legislação - BDE e Prêmio Escola de Valor: Confluência e Distanciamento.....	218
Quadro 22 - Pernambuco e Paraíba: avanços e limites na Atuação Gestor Escolar .....	219

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desenvolvimento da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAD	Educação à Distância
ENAMEB	Exame Nacional do Magistério do Ensino Básico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRES	Gerências Regionais de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação da Paraíba
IDEPE	Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação de Pernambuco
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação à Distância
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMGP/ME	Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

SARESP	Sistema de Avaliação Do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SIEPE	Sistema de Informação de Educação de <i>Pernambuco</i>
SINTEP/PB	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>31</b>
2.1	A DINÂMICA DA CONCEPÇÃO TRIDIMENSIONAL DE FAIRCLOUGH .....	34
2.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	43
2.3	O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS .....	46
<b>3</b>	<b>ESTADO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>55</b>
3.1	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E INTERFACE COM A REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO .....	70
<b>4</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA POLÍTICA ATUAL .....</b>	<b>79</b>
4.1	A IDENTIDADE DO GESTOR ESCOLAR .....	79
4.2	A GESTÃO ESCOLAR FRENTE À POLÍTICA DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO .....	102
<b>5</b>	<b>A POLÍTICA EDUCACIONAL E AS SINGULARIDADES DE PERNAMBUCO E DA PARAÍBA .....</b>	<b>110</b>
5.1	BÔNUS EM PERNAMBUCO/PRÊMIO NA PARAÍBA: CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO .....	112
5.2	PERNAMBUCO: UMA POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO .....	120
5.3	A PARAÍBA EM APRESENTAÇÃO .....	141
5.4	PERNAMBUCO E PARAÍBA: ALGUMAS REFLEXÕES .....	156
<b>6</b>	<b>BONIFICAÇÃO/PREMIAÇÃO: MANIFESTAÇÕES DA REALIDADE NO DISCURSO DO GESTOR ESCOLAR .....</b>	<b>163</b>
6.1	CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA: AS PARTICULARIDADES DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS .....	165

6.2	MANIFESTAÇÕES DA REALIDADE NO DISCURSO DO GESTOR ESCOLAR .....	176
6.2.1	<b>O BDE e a Realidade Presente no Estado de Pernambuco .....</b>	<b>177</b>
6.2.2	<b>Paraíba: construções de uma identidade para o Prêmio Escola de Valor.....</b>	<b>191</b>
6.3	O DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: O QUE HÁ DE COMUM OU DIVERSO ENTRE O BDE E O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR.....	217
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>221</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>241</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>243</b>
	<b>APÊNDICE C – TABELA DE LEVANTAMENTO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>245</b>
	<b>ANEXO A – EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESCOLA DE VALOR ..</b>	<b>246</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas de educação devem ser analisadas no bojo das condições sociais atuais do mundo contemporâneo, buscando situá-las no âmbito do projeto histórico de sociedade. O que vemos é que tais políticas estão comprometidas e instaladas com base no preceito do discurso capitalista de cunho neoliberal, e isso vem refletindo fortemente no cotidiano dos trabalhadores em educação – gestores, professores, coordenadores e apoio pedagógico, entre outros.

Essa política pública, porém, é a mesma que, em suas diretrizes, explicita o reconhecimento da educação como direito social, condição singular para uma vida digna e justa. Quando nos referimos aos princípios da educação, consideramos como eixo central das reflexões a complexidade presente na concepção de homem que tem a educação como sustentação de suas bases, alimentada nos propósitos democráticos e participativos. No entanto não podemos perder de vista que

Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do "Estado, ou Estado em ação". Desse modo, podem-se resgatar, neste mesmo espaço, as particularidades da política educacional contextualizadas segundo as vertentes analíticas (AZEVEDO, 2004, p. 05).

Ao optarmos pela realização de um estudo sobre política educacional, em particular, elencamos a Região Nordeste para a ampliação do debate acerca do objeto de estudo. Essa opção se deu devido às nossas experiências no processo educacional, na docência da educação básica e nos processos de intervenção de formação continuada de professores e gestores nos estados de Pernambuco e da Paraíba.

A atuação profissional em Pernambuco, na docência da disciplina de Educação Física, na educação básica da rede estadual, em 25 anos, possibilitou diversas experiências profissionais. As vivências profissionais ampliaram-se para além da sala de aula, com participação na sistematização e atuação na equipe de formação continuada para professoras da Educação Infantil nos anos de 1996, 1997, 1998 e na equipe técnica pedagógica da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul, com atuação na disciplina de educação física, em 1996. Essas

experiências, ao mesmo tempo, provocaram o olhar para outras possibilidades profissionais e acadêmicas, bem como estimularam o pensar sobre as políticas de educação e suas contextualizações. Dessa forma, fomos instigadas a dar continuidade ao nosso processo formativo, o que culminou na ida para o Mestrado em Educação na Universidade Federal da Paraíba, na linha de políticas educacionais<sup>1</sup>, no ano de 2005. Ao término do mestrado em 2007, surge convite para atuação profissional na equipe de formação continuada para professores de Educação Física da rede municipal de João Pessoa, aproximando-nos também das relações com outros profissionais da rede de educação estadual paraibana.

A convivência com a realidade dos estados de Pernambuco e Paraíba permitiu conhecer as demandas da realidade pedagógica dos professores, dos gestores escolares, dos técnicos, das estruturas materiais e a própria organização da política educacional. Esse movimento de formação profissional e acadêmica ampliou nosso desejo de continuar estudando as políticas educativas e, especificamente, as políticas em desenvolvimento nesses dois Estados.

Esses dois Estados vizinhos apresentam suas singularidades/particularidades, mas com pontos de convergência na política de trabalho em torno da educação. Ambos estão numa realidade de um país às voltas com mudanças econômicas e sociais, em uma região, que é a segunda mais populosa do país, e que ainda enfrenta altas taxas de analfabetismo: o Nordeste brasileiro. É hoje reconhecida como uma das regiões brasileiras de subdesenvolvimento e de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), comparadas a outras regiões, como Sudeste e Sul. Tal contexto é resultado da concentração do poder socioeconômico vigente no Centro-Sul do país.

Uma informação não tão recente já indicava as disparidades inferiores das regiões Norte e Nordeste em relação às demais. A Região ainda é marcada por mais baixos índices educacionais, conforme um dos exemplos abaixo:

Os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), divulgados pelo Ministério da Educação, mostram que as regiões Norte e Nordeste têm os piores resultados. As áreas avaliadas foram leitura, escrita e matemática nas provas aplicadas a estudantes do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas (LEAL; AQUINO, 2015, p. 01).

---

1 Dissertação defendida: Políticas Públicas para a Juventude: a formação cidadã no interior do Programa Escola Aberta em Pernambuco. 2007.

Observamos que esses resultados são parte de um processo de avaliação que vem instituída por uma dimensão em nível nacional, que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído em 1990, hoje composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O SAEB, composto pelas avaliações externas em larga escala, segundo o discurso governamental tem como objetivo realizar o diagnóstico da educação básica brasileira e identificar os fatores que interferem no desempenho dos estudantes. Os resultados das avaliações fornecem o indicativo da qualidade do ensino ofertado. Também subsidiam informações para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas, tanto na esfera municipal, estadual quanto federal. Os resultados do SAEB vêm contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (INEP, 2017). No bojo dessa política, também foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador sintético que reúne os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (INEP, 2017).

No campo educacional, a política de avaliação em nosso país, desde os anos 1990, cresceu e tornou-se sólida. De acordo com Castro (2000), os processos avaliativos contribuem com informações que permitem acertos e correções efetivas, assegura a informação de forma transparente e, assim, cumpre com requisitos democráticos, como a propagação dos resultados apresentados nos levantamentos e prestações de contas, elementos que representam informações importantes e estratégicas para auxiliar na formação de novas políticas.

Para o discurso governamental, estas avaliações servem de equalização do sistema educacional nacional. Mas, o que se observa é que as mesmas aparecem como ponto de referência à política de educação nacional, inferindo normas e metas padronizadas, sem levar em conta as individualidades das diferenças regionais ou locais.

Ou seja, o Estado brasileiro vem atuando e intervindo no campo educacional a partir de sua política reguladora e avaliadora. Como regulador, ele aplica o controle da qualidade medido por resultados avaliativos. Processo que se fortalece a partir dos anos 90, desencadeado pela onda internacional - emergidas dos países

do capitalismo central, como EUA e Inglaterra, que se estendeu para lugares distintos do sistema mundial (AFONSO, 2013) - com estratégias que envolvem os processos de aplicação e comparações da educação enquanto uma mercadoria, assim como comparativos entre nações que estão em diferentes níveis de desenvolvimento sócio-político. O Estado entra enquanto avaliador dos processos educacionais e, cada vez mais, se exime das responsabilidades sociais (PERONI, 2009).

O discurso atual da política de educação vem defendendo estratégias em busca de assegurar qualidade na educação, valorização profissional, equiparação entre as regiões entre outros pontos e, para tal, parte do pressuposto de que a elevação do IDEB é um fator revelador de avanço dessa política. Surge, então, estratégias que envolvem incentivos financeiros a partir de prêmios e bonificação para professores, gestores e outros trabalhadores da educação, estratégia posta como valorização profissional. Porém, alguns estudos revelam que esse incentivo financeiro atua como mais um elemento de regulação, quando determina que se cumpram exigências e demandas estipuladas pela política, utilizado como forma de gerenciar e avaliar o andamento das atividades pedagógicas do ambiente escolar, impactando diretamente no cotidiano da escola.

Assim, integrando as pesquisas desenvolvidas na Linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, esta pesquisa tem como elemento de análise os aspectos da atual política educacional desenvolvida nos estados de Pernambuco e Paraíba, considerando especificamente as atribuições do gestor escolar a partir da política de bonificação e premiação definidas para a educação com foco no alcance de metas.

Essa relação entre premiação/bonificação está presente nas políticas de educação de ambos os estados. Ao longo dessa pesquisa, utilizaremos as nomenclaturas intituladas política de bonificação/premiação ao nos remetermos às políticas desenvolvidas em Pernambuco e na Paraíba. Respectivamente, temos:

O Bônus de Desenvolvimento da Educação – BDE em Pernambuco, que é um incentivo de remuneração para os profissionais da educação, mas não faz parte dos salários dos servidores. A participação da escola no pleito pelo BDE ocorre a partir do início do ano letivo. A equipe gestora da escola tem um papel fundamental nessa participação, porque a sistematização das propostas ao cumprimento da meta

(relacionada a Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE) deve ser descrita no Termo de Compromisso (documento que confere as responsabilidades da escola no atendimento das metas do IDEPE). Embora as metas e a sistematização das propostas perpassem pela organização da gestão escolar com os demais funcionários (professores, equipe técnica e administrativa e outros), partimos da consideração de que é sobre o gestor escolar que recai toda articulação e responsabilidade acerca do cumprimento das atividades atreladas ao BDE.

O Prêmio Escola de Valor na Paraíba refere-se às articulações de fomento, seleção, valorização e premiação das práticas de gestão exitosas desenvolvidas no cotidiano da escola. Na Paraíba, o gestor escolar é o principal agente de inscrição na participação da escola no edital para o Prêmio. O Prêmio Escola de Valor advém da organização de um projeto que envolve todos os segmentos da escola, cujas ações devem ser inovadoras. A vivência do Projeto deve seguir as recomendações apontadas no Edital anual, seguindo uma temática norteadora. A materialização desse processo faz-se com o envolvimento de todos, com foco na melhora da qualidade da educação e alcance do IDEPB (Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba), que se revelará pelas avaliações. A escola será contemplada com o Prêmio quando por intermédio do cumprimento das etapas exigidas no edital e ao atingir a meta em 50% (recebe-se o Prêmio se atingir ao menos uma das metas, seja português ou matemática).

Assim, nosso interesse de pesquisa avança na busca de uma melhor compreensão sobre as duas políticas acima identificadas, instiga-nos a investigar os pontos de aproximação e distanciamento entre as mesmas e o impacto no trabalho do gestor escolar. Para reforçar nosso interesse e desenhar melhor nosso objeto de estudo, de início, buscamos referências nos estudos e pesquisas que versaram sobre a temática bonificação/premiação, especialmente as que tratam dos indicadores avaliativos, da apresentação do IDEB e do trabalho da gestão escolar.

No campo das políticas que envolvem indicadores de desempenho e premiação para professores e gestores, Pernambuco e Paraíba não são únicos exemplos. A ideia original teve os primeiros passos fora do nosso país e uma dessas experiências foi desenvolvida em Nova York.

Historicamente, esta relação do trabalho na escola e bonificação nasce em Nova York e tem sua história como parte de uma política de governo interessada em

sanar alguns obstáculos enfrentados na educação, conforme Bresolin e Costa (2013, p. 08)

O bônus foi idealizado como uma recompensa e um incentivo para motivar comportamentos desejados dos professores. Criava-se, assim, um instrumento supostamente poderoso que permitia relacionar performance e pagamento.

Os autores ressaltam o instrumento ao mesmo tempo se tornou inédito e multifacetado.

O Programa teve como objetivos prioritários: - Aumentar a aprendizagem dos alunos, por meio da criação de incentivos e recompensas para professores de escolas em situação de elevada vulnerabilidade e baixa performance - Instituir um sistema de recompensa profissional para os professores - Criar um clima de colaboração entre os docentes e estimular uma mudança de comportamento nas práticas de ensino - Atrair e reter educadores melhor qualificados. (LASAGNA, 2010 apud BRESOLIN; COSTA, 2013, p. 08).

Porém, a fundamentação deste se estabeleceu pelas medidas fixas da *performance*, e assim é estabelecido:

[...] níveis referenciais – metas - para desempenho da escola no Boletim de Progresso Escolar (*School Progress Reports* - RP) da Secretaria de Educação, elaborado para cada distrito escolar. O índice criado para a medida do desempenho foi composto pela *performance* e progresso dos estudantes, pelo ambiente escolar e por um critério de pontuação adicional por exemplaridade. O cálculo final da pontuação no RP foi baseado na pontuação total da escola em relação a todas as outras instituições com população estudantil semelhante (BRESOLIN; COSTA, 2013, p. 08).

Nesse âmbito, os processos avaliativos também foram montados com o intuito de identificar o desempenho dos alunos de cada escola. Isso se estendeu também às demais instituições, mesmo àquelas que não tinham passado pelo interesse de adesão ao recebimento do bônus. Mesmo não perdurando até os dias atuais em Nova York, o modelo vem “fazendo escola” e ainda hoje é copiado e desenvolvido em países como o Brasil. No Brasil, na região sudeste, temos o estado de São Paulo como um dos pioneiros a desenvolver política de bonificação para os profissionais da educação. O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

- IDESP foi criado em 2007. O IDESP tem como objetivo direcionar as metas que cada escola deverá alcançar, por cada ano e, assim, projetar a educação de São Paulo em nível nacional. O objetivo de cada unidade escolar é norteado pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, bem como pelo fluxo escolar de cada ciclo. Dessa forma, cada uma terá metas diferentes para cada ciclo. É então que surge o Bônus por Desempenho, um pagamento extra que os trabalhadores da educação recebem por alcançarem pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, “que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola.” (SÃO PAULO, 2016, p. 01).

Esse movimento levou outros estados brasileiros a aderirem à política de bonificação/premiação e similares. A exemplo, temos os estados do Espírito Santo (Bônus Desempenho), Tocantins (Prêmio de Valorização da Educação Pública do Tocantins), Sergipe (Gratificação Variável de Desempenho - Gravad), Ceará (Prêmio Aprender Para Valer), Amazonas (desenvolve uma premiação por Mérito do Desempenho Educacional), Acre (Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional - PAVDP), entre outros (SANTOS, NOGUEIRA, JESUS, CRUZ, 2012). Todos eles acompanhados ou respaldados em modelos de avaliação dos seus sistemas educacionais.

O aparecimento desses modelos de avaliação nos sistemas de educação no Brasil, suscitou diversas discussões e pesquisas cujo objeto de investigação também perpassa pela bonificação e/ou premiação e processos similares. Essa questão vem sendo abordada por diversos pesquisadores de forma que buscamos sistematizar algumas pesquisas sobre o tema, a fim de trazer elementos que possam nos ajudar na investigação.

Iniciamos a sistematização do conhecimento com a pesquisa de Santos, Nogueira, Jesus e Cruz (2012), que apresenta a avaliação de desempenho docente, com dados sobre as redes estaduais das cinco regiões no Brasil. A investigação corrobora para compreendermos a situação da Região Nordeste, uma vez que é nesta região que se encontra o foco de investigação da pesquisa do estudo em pauta. Assim afirmamos as ideias trazidas pela pesquisa citada acima, a qual revela que nos estados brasileiros, em relação ao desempenho dos docentes, há predominância nas políticas de avaliação e seus resultados direcionam a responsabilização educacional para professores e gestores, isso a partir também

dos resultados do desempenho dos alunos. Então, a partir desses resultados, se estabelece o recebimento do bônus ou não.

É perceptível a estreita ligação entre os resultados das avaliações e os critérios que levam ao alcance do recebimento da remuneração por desempenho. As políticas educacionais, ora em desenvolvimento nos estados de Pernambuco e da Paraíba, também vão ser foco de estudos sistemáticos, conforme veremos adiante.

Com o tema "Quando Vai Falar de IDEPE, Você Fala de Bônus – as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco nas escolas estaduais", Melo (2015) discute a política governamental influenciando o cotidiano da escola, debatendo sobre a importância e as influências do Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação de Pernambuco (IDEPE), ampliando os processos burocráticos dos trabalhos dos profissionais da educação. Assim como discute o estímulo competitivo causado também pelo recebimento do Bônus da Educação (BDE), diretamente relacionado às metas do IDEPE que, a partir desse, leva ao *rankiamento* das escolas. A pesquisa revela que o trabalho de professores e gestores está sendo desenvolvido em função do Bônus e isso modifica o discurso e os padrões de ação educacional no estado de Pernambuco, "[...] o que não significa afirmar que tal mudança contribuiu positivamente para a educação, principalmente no que se refere ao trabalho dos professores e dos gestores" (MELO, 2015, p. 08).

Nascimento (2015), com a investigação "A Concepção dos Professores Sobre Política de Bonificação por Resultado no Estado de Pernambuco" é nossa terceira referência. Nesse contexto, analisou como professores de português e matemática concebem a política de bonificação por resultado, tendo em vista que o recebimento do BDE está vinculado ao desempenho dos estudantes nas áreas de Português e Matemática. A autora conclui que "o pagamento do Bônus por Desempenho Educacional (BDE) trouxe grandes impactos para o trabalho docente. A política vem sendo executada de forma gerencialista, regulando o trabalho docente numa postura antidemocrática e não traz contribuições significativas para a melhoria da educação." (NASCIMENTO, 2015, p. 07).

Outra pesquisa sobre o tema foi desenvolvida por Nóbrega (2016): "Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco". A pesquisa revelou que o Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco - Metas para a Educação leva o docente ao aumento de trabalho pelo

cumprimento de metas, as cobranças de resultados e prazos. Os profissionais ajustam-se a esta lógica e, para isso, são monitorados, avaliados anualmente e poderão receber ou não o incentivo financeiro, caso alcancem as exigências.

Em suas análises, a autora revela que diferentes ideias que permeiam o cotidiano escolar são apresentadas concordâncias, discordâncias e incertezas. Numa relação prática,

três aspectos se efetivam na escola: a) práticas verticalizadas tanto nas ações, como na tomada de decisões; b) a regulação sobre o trabalho escolar e o trabalho docente; c) Modificações, adaptações e dificuldades no/do contexto escolar, decorrentes da implementação do Programa (NÓBREGA, 2016, p. 04).

Há, ainda, segundo Nóbrega (2016, p. 04) a percepção docente da valorização, na construção da carreira, "reconhecimento profissional e financeiro, formação, entre outros aspectos".

Nas conclusões da autora citada acima, o Bônus aparece contendo duas ideias. A primeira como incentivo, porém não fazendo parte da valorização do profissional. Na segunda percepção, alguns acreditam que o Bônus é uma forma de valorização profissional. Então, tem-se duas concepções:

a) o programa efetiva práticas gerencialistas de um Estado-avaliador, que tem como premissa controle dos resultados; b) há mudanças no discurso dos docentes envolvidos na implementação do programa, bem como é possível perceber a resistência a um modelo de modernização que foca nos números (NÓBREGA, 2016, p. 04).

Ainda sobre Pernambuco, encontramos o trabalho de Santos, Araújo e Azevedo (2016, p. 14) que estudaram as práticas de regulação no Sertão Pernambucano. Os autores chamam atenção para a política de bonificação aos trabalhadores da educação, que vem no interior da escola desenvolver o sistema de produtividade a partir da estratégia do bônus. Apresentam o gestor escolar enquanto pessoa que tem papel fundamental na legitimação dessa política. Concluem com o seguinte resultado: a gestão escolar vem assumindo diversas nuances para darem conta das exigências da política em pauta, estão "[...] moldadas para atender à finalidade última da política em ação: o aumento dos índices. Se há aprendizagem efetiva, não se sabe. O que importa é alcançar as metas, permanecer no topo do *ranking*" (SANTOS; ARAÚJO; AZEVEDO, 2016, p. 14).

Em relação aos aspectos e discussões sobre a política de premiação desenvolvida na educação paraibana, citaremos 05 (cinco) pesquisas que consideramos importantes para ampliação e discussão do conhecimento do Estado em pauta.

Dantas (2012), com o tema “Políticas educacionais e gestão por resultados: os casos do governo de Pernambuco e João Pessoa” apresenta a experiência dos programas de governo estadual de Pernambuco e do município de João Pessoa, faz um estudo comparativo e aponta a perspectiva gerencialista na implementação da política de bonificação em ambos os estados.

Intitulada “Remuneração Variável do Magistério Público da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da Paraíba”, a investigação documental e de campo desenvolvida por Moura (2015) constata que a remuneração variável é uma política administrativa não associada à carreira docente, desvinculada da política de valorização, fomenta a competitividade e produtividade e responsabiliza os trabalhadores em educação pela qualidade da educação.

O estudo desenvolvido por Carvalho (2013) tem o seguinte título: “Políticas Públicas Educacionais e o Resultado do IDEB das Escolas do Município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade de ensino”. Aponta-se como resultado a análise de que a avaliação em larga escala não pode ser o único parâmetro para direcionar a qualidade de educação. “O IDEB não pode ter um fim em si mesmo”, a qualidade da educação e garantia desta aos alunos deve ser refletida pela comunidade escolar, que converta os resultados em “subsídios importantes para iniciativa de aperfeiçoamento do próprio sistema educacional.” (CARVALHO, 2013, p. 07).

Gomes e Freitas (2016) apresentam a investigação intitulada “A Concepção de Gestão na Política Municipal de João Pessoa: um estudo sobre o Prêmio Escola Nota 10”. A percepção sobre o Prêmio é que este apresenta uma contradição. O levantamento realizado na pesquisa comprova que o município pesquisado em seu Programa de Avaliação tem um discurso que apresenta uma concepção sobre gestão e se distancia da ideia acerca do modelo de gestão que se pretende - Gestão Democrática e Participativa, apresenta-se com caráter normatizador, acentuando a competitividade e a concorrência e ainda desenvolve a proatividade no setor educacional.

A investigação “Políticas de *accountability* na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho” apresenta as especificidades acerca da política de bonificação desenvolvida no município de Campina Grande – PB, concluindo que

A pesquisa permitiu identificar que o município de Campina Grande vem utilizando, desde 2013, os resultados do Ideb para o estabelecimento de uma política de incentivos salariais aos professores, gestores e demais trabalhadores das escolas. Desse modo, constituiu um mecanismo de pagamento por desempenho dos profissionais que atuam na escola (SILVA, Andréia Ferreira, 2016, p. 521).

A autora ainda expõe que a instituição do décimo quarto salário traz fortes consequências. Respaldados nas Leis nº 072/2013 e n.º 5.372/2013, este adicional financeiro favorece a cobrança e responsabiliza os profissionais da educação pelos resultados apresentados nos exames. Estes resultados servem como prestação de contas à sociedade e constitui-se enquanto mecanismo de implantação do *accountability* na educação. A partir desses resultados, identifica-se a separação/diferenciação entre os professores.

[...] ao vincular o pagamento de um bônus aos resultados obtidos nas avaliações estandardizadas e instituir uma diferenciação de rendimentos entre os trabalhadores da educação de sua rede. Essa diferenciação situa-se em dois níveis: primeiro, entre as etapas de ensino sob a responsabilidade do município, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, visto que os profissionais da primeira, segundo a Lei n.º 072/2013, estão excluídos da possibilidade do recebimento desse adicional; e, segundo, entre os docentes do Ensino Fundamental que receberão e os que não receberão o bônus (SILVA, Andréia Ferreira, 2016, p. 521-522).

É perceptível que no discurso da política de bonificação estudado por Silva Andréia Ferreira, (2016), no município de Campina Grande/PB, há exclusão de um grupo de profissionais, mas, ao mesmo tempo, impõem-se padrões e transferência de responsabilidades, vinculando estas a uma pseudovalorização. Sabe-se, porém, que esta discussão de valorização está atrelada a diversos pontos, tais como salários, infraestrutura, recursos, plano de cargos e carreira, entre outros. A conclusão da autora destaca necessidades reais da valorização profissional e a não sobrecarga dos profissionais da educação com as exigências do *accountability*, implantado no sistema educacional.

O que se pode perceber nesses estudos é a forte presença da perspectiva de bonificação/premiação em detrimento de uma real política de valorização dos profissionais da educação. Uma forma de regulação por resultados. Observamos também a questão da avaliação estandardizada, que aparece como um dos principais elementos nesse tipo de política.

Os estudos acima citados auxiliam no desenvolvimento do nosso objeto de estudo. Pontos de avanços e limites são percebidos como importantes em nosso diálogo adiante. Consideramos como avanço, por exemplo, a avaliação em larga escala, pois esta pode revelar necessidades de uma política pública, quando bem direcionada. Porém, colocamos em questão a valorização profissional atrelada a índices avaliativos que venham transformar-se em bonificação e/ou premiação. Essas e outras questões nos inquietam e nos levam a querer entender melhor o panorama que demarca tais políticas, especialmente envolvendo ações que impactam no trabalho de gestores escolares.

Compreendemos que esse tipo de política está ancorada numa perspectiva gerencialista e neoliberal o que vai se refletir no cotidiano das escolas e da ação dos gestores escolares. Por isso a nossa necessidade de compreender a materialização das ações do gestor escolar frente ao recebimento do Bônus e Prêmios.

A política de educação gerencialista tem em seu foco de atividade um constructo neoliberal. Compreendemos o neoliberalismo enquanto um fenômeno maior e dominante, que produz a substituição dos processos de igualdade e direito entre os homens, por interesses econômicos. Valorizando a liberdade de mercado, dissemina fortemente as ideias de *performance*, meritocracia e individualismo nas diversas áreas da sociedade. Também defende um limite da ação do Estado, modificando as relações funcionais, organizacionais e de atuação das políticas públicas nas diversas áreas sociais.

Debatendo sobre políticas globais e suas relações na política local de educação, Ball (2000) identifica a reestruturação da educação, a partir do início do século XXI, formada por duas agendas, uma que vincula a educação aos interesses econômicos, e outra que desvincula a educação do controle estatal de direito. Dessa forma, ocorrem mudanças significativas das ações e métodos de organizações e adoções de relações constituídas por novos valores. Surge um pacote de reformas originando novos paradigmas para a educação.

Podemos ver essas duas agendas políticas sendo colocadas em ação através de um conjunto de políticas genéricas (escolha por parte dos pais e competição institucional, autonomia local, gerencialismo, controle performativo, fundamentalismo curricular) que, não obstante, têm variações, sutilezas e nuances locais (hibridismo) e diferentes graus de aplicação de entusiasmo local (intensidade) (BALL, 2000, p. 131).

O processo gerencialista surge como parte da concepção de dominação e controle disseminada pelas agendas neoliberais. Santos (2015, p. 04) expõe a compreensão de que, a implementação do sistema gerencialista se amplia nas políticas sociais. Dessa forma, "a pretensão da reforma gerencialista é focar o produto em detrimento do processo, o que coloca este modo de pensar e fazer o Estado em relação de antagonismo com a democracia".

Para compreensão do objeto partimos do pressuposto de que o Estado atua como o primeiro gerenciador dos processos que envolvem a esfera social, seja no campo da saúde, segurança, moradia, da educação, entre outros. As referências estudadas apontam para um Estado ditado nos modos da estrutura econômica capitalista e, neste viés, a educação acompanha o ritmo dessa realidade que implica nos valores de mercado. Há atualmente uma ampla discussão e análise sobre a 'qualidade da educação', e que essa premissa é determinante na gestão educacional e na opção pelo uso de bonificação salarial nas políticas educacionais, seja ela chamada de Bônus ou de Prêmios.

Nesse contexto, algumas categorias serão importantes para o estudo como por exemplo: *accountability*, responsabilização, produtividade, meritocracia. Todas vinculadas a uma concepção de qualidade da educação. Além disso, questões diversas se apresentam: Existe uma melhor atuação dos gestores escolares com a atual política de bonificação/premiação? As relações pedagógicas dos gestores e professores modificaram-se frente à atual política adotada nos estados em análise, tomando como norte a bonificação/premiação? Como os gestores percebem a política de regulação e responsabilização na educação? Que diferenças/aproximações marcam as ações dos gestores escolares nas diferentes experiências de política em PE e PB?

Discutir questões que envolvem a política de bonificação/premiação na educação e, em específico, como isto reverbera na vida do gestor escolar, nos

remete a uma pesquisa a partir do que pensam nossos sujeitos. Para o estudo desenvolvido nessa pesquisa, trazemos a seguinte problemática norteadora:

Quais as repercussões das políticas de bonificação/premiação implantados pelos governos de Pernambuco e Paraíba no trabalho do gestor escolar?

Para dar conta da questão acima destacada, elaboramos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: analisar as repercussões no trabalho do gestor escolar, a partir da implementação de políticas de bonificação/premiação implantadas pelos governos de Pernambuco e Paraíba.

Objetivos Específicos: 1. estabelecer os pontos de confluência e distanciamento entre a legislação que regulamenta o Bônus de Desempenho da Educação em PE e a legislação que estabelece o Prêmio Escola de Valor e Prêmio Mestres da Educação/PB; 2. identificar e analisar elementos que representem avanços e limites da atuação dos gestores escolares frente à atual política de bonificação e premiação; 3. identificar e analisar o contexto atual das relações estabelecidas entre gestores escolares e professores no âmbito do cotidiano das escolas; 4. analisar a concepção dos gestores escolares a respeito da política de bonificação/premiação.

A investigação delimita-se aos estados de Pernambuco e Paraíba e tem o desenvolvimento inicial de análise a partir dos documentos e leis que normatizam as ações vinculadas ao objeto de investigação e da construção de dados primários, partindo da pesquisa de campo, que buscará suporte na realidade no chão da escola.

Partimos da tese principal que o pagamento da Bonificação/Premiação fomentado pela política de educação promove uma mudança na função do gestor escolar, transformando o foco do trabalho pedagógico da escola em detrimento do cumprimento das metas. O gestor passa a assumir e direcionar suas preocupações nas exigências presentes na política de bonificação/premiação, que é atingir a meta estipulada para aquele ano, com foco no recebimento do Bônus/Prêmio.

Nossa proposta tese secundária se revela pela ideia de que o ganho ou não do Bônus/Prêmio tem causado impactos limitantes na autonomia da escola, causando mudanças no planejamento pedagógico das atividades, dependência da utilização dos recursos materiais, assim como vem influenciando as funções dos demais profissionais da educação. Moura (2015, p. 08) identificou, em sua pesquisa,

que essa forma de remuneração promove "fomento à produtividade, à competitividade, visando responsabilizar o magistério pela melhoria de qualidade da educação e do ensino".

Considerando a construção de um novo conhecimento, sobre a complexidade do objeto de estudo, gestão escolar e os processos de bonificação e de premiação, optamos por uma pesquisa qualitativa, dada sua possibilidade de aproximação da realidade que envolve os sujeitos dessa investigação.

Sobre a pesquisa qualitativa Minayo (1994) descreve que ela possibilita um tipo de investigação cujo envolvimento se dá em diversas situações que nos levam a definir os diversos contextos que envolvem as várias categorias presentes, ao mesmo tempo que se segue o fluxo de investigação,

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos". A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A autora nos faz compreender que, nesse tipo de investigação, há o uso de elementos qualitativos e quantitativos, respeitando-se suas diferenças. Por exemplo, tem-se no quantitativo dados e levantamentos estatísticos, medidas e dados matemáticos que nos darão respaldo à investigação. Por outro lado, o qualitativo vem captar a percepção dos pontos que não são quantificados, penetra no mundo dos sentidos e significados da essência humana e, assim, partir das considerações em relação aos dados quantitativos e qualitativos a considerar que estes não se opõem, pelo contrário se complementam, favorecendo as condições de abrangência da pesquisa.

Ainda do âmbito das questões metodológicas optamos pela análise do discurso orientado pelos estudos de Fairclough (2016, 2001) - Análise do Discurso Textualmente Orientada – ADTO, que aparecerá como técnica de análise. O autor traz a tríade: texto, prática discursiva e prática social enquanto elementos que se estabelecem em conexões para a análise do discurso, conforme explicitaremos melhor no capítulo dedicado ao referencial metodológico dessa pesquisa.

Para melhor leitura e compreensão desse estudo investigativo, temos a referencia temporal de desenvolvimento da tese no período de 2015 a 2018. Sendo assim, as apresentações e definições encontradas na tese com o termo "atualidade", estão delimitadas pelo marco temporal de desenvolvimento da mesma. A tese está organizada da seguinte forma:

Uma introdução apresentando e esclarecendo o objeto de estudo, conforme expusemos aqui. Nela apresentamos o objeto de estudo, o problema de pesquisa, objetivos, apontamentos acerca de nossa experiência no universo profissional e acadêmico, assim como introduzimos temas e categorias teóricas do nosso referencial. Além disso, propomos nossas hipóteses de investigação.

A seguir, organizamos o trabalho em duas partes: a primeira - dedicada ao aporte da Fundamentação Teórico-Metodológica com a descrição da metodologia, seguindo com o debate teórico sobre as categorias Estado, Política Educacional e Gestão Escolar. Esta primeira parte é composta pelos capítulos 2, 3 e 4.

Apresentamos, no Capítulo 2, nossa proposta metodológica com os seus desdobramentos: procedimentos e técnicas de pesquisa, lócus de investigação, sujeitos da pesquisa. Discorreremos também acerca da análise de discurso enquanto técnica de análise. Em seguida, temos o Capítulo 3 com as considerações sobre o Estado e a educação, com uma discussão sobre regulação e avaliação e sua relação com a educação brasileira. Seguindo-se da construção do Capítulo 4, cujo foco é o conhecimento acerca da gestão escolar, apresentamos as relações históricas, a função do gestor escolar hoje e as possíveis relações com a atual política do Estado regulador, avaliador, da busca de metas e índices enaltecidos enquanto qualidade de educação.

A segunda parte da tese é dedicada à análise da realidade, é uma seção que se volta para a análise dos dados coletados na nossa investigação. Aqui temos dois capítulos. O Capítulo 5, dedicado à análise documental acerca da política de educação e da bonificação, no caso de Pernambuco; e a premiação, no caso da

Paraíba. E, por fim, o Capítulo 6 que foca a análise das entrevistas e das observações que realizamos nos lócus de investigação. Para concluir, apresentamos nossas considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos a discussão metodológica, retomando nossa questão principal de pesquisa: quais as repercussões das políticas de bonificação/premiação, implantados pelos governos de Pernambuco e Paraíba no trabalho do gestor escolar? Conforme anunciamos na introdução, nos amparamos numa perspectiva qualitativa de pesquisa.

Optamos pela pesquisa qualitativa que, no campo das Ciências Sociais, nos permite adentrar na subjetividade dos fenômenos como também nos permite um trabalho com elementos de natureza quantitativa, ou seja, é possível o uso de métodos e técnicas diversificadas.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação, para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

E esse autor continua nos explicando:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Uma abordagem qualitativa de pesquisa favorecerá a ampliação do conhecimento, visto que

o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a sua realidade circundante. (CHIZZOTTI, 2003, p. 11).

Ou seja, trabalharemos com fatos advindos das relações sociais, e, no nosso caso, na investigação das políticas em educação, considerando que não existem

fatos isolados, pois há influências dos diversos fatores sociais, como da política, da economia, das relações culturais, entre outros.

Investigar a relação histórico-social do objeto de estudo apresentado, nos faz compreender a importância da relação do mundo ao nosso redor, assim como os processos de historicidade aos quais os sujeitos estão inseridos e, ao mesmo tempo, modificam as relações sociais. Sobre essas ideias, Strauss e Corbin (2008) nos reportam à questão da elaboração de uma pesquisa enquanto um procedimento que converge para um único método, única técnica termina por se configurar numa visão simplista de trabalho de pesquisa. Quando se lê, estuda-se e investiga-se, nos deparamos com diversos trabalhos que utilizaram outros métodos e técnicas, sendo assim, é possível que se mescle métodos e técnicas em nossas pesquisas sem perdermos as particularidades e peculiaridades do objeto.

Cada um dos tipos de trabalho (ex: coleta de dados, análise, interpretação) acarreta escolhas e decisões relacionadas à utilidade dos vários procedimentos alternativos, sejam eles qualitativos ou quantitativos, mas, também, mais especificamente, ao fazer escolhas, quais procedimentos qualitativos e quais procedimentos quantitativos seriam mais apropriados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 40).

A partir do desenvolvimento da investigação e do tipo de tratamento que o pesquisador toma por opção, devem ser considerados postulados acerca da diversidade, da contradição social, dos marcos regulatórios que se estabelecem na materialização da política para a educação.

Apoiando-nos em Chizzotti (2003), podemos dizer que, atualmente, as investigações qualitativas mostram-se inseridas na seguinte contextualização:

Se de um lado ressurgem a confiança nas teses da “sociedade do conhecimento” e o “fim das ideologias” (Bell, 1974) e no poder apaziguante do consumo capitalista, fortalecido pelas novas tecnologias; de outro, aguça-se o vigor analítico das teorias críticas, denunciando as desigualdades subjacentes a essa ilusão igualitária. A posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, as transcrições objetivas da realidade são postas em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição do contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

Acreditamos que a contemporaneidade trouxe novas formas de pensar, de agir, de dialogar e de ampliar os discursos conforme o pesquisador direciona seu olhar ao encontro de seus questionamentos. Concordamos com Strauss e Corbin (2008), quando descrevem que há uma complementação entre as técnicas de pesquisa.

A partir dessas considerações, traçamos o seguinte percurso metodológico:

1. Aprofundamento bibliográfico: ampliação das questões teóricas com o apoio da literatura que versa sobre as temáticas Estado e Educação (Estado regulador, Estado avaliador), Gestão Escolar e Política de bonificação. Esse último ponto nos deu apoio para o debate sobre o BDE, o Prêmio Escola de Valor, os IDEB/ IDEPE/ IDEPB e o trabalho com metas.

Ainda como parte dessa etapa, realizamos um estado do conhecimento a partir das pesquisas anteriores com referências em Gomes e Freitas (2016), Nobrega (2016), Santos, Araújo, Azevedo (2016), Silva Andréia Ferreira, (2016), Melo (2015), Moura (2015), Nascimento (2015), Carvalho (2013), Dantas (2012), Santos; Nogueira; Jesus; Cruz (2012), todos frutos de estudos sobre bonificação/premiação.

2. Aprofundamento metodológico: a partir da definição pela opção da análise do discurso enquanto técnica de tratamento de dados, fundamentada na Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), fundamentada em Fairclough (2016, 2001), como justificaremos no próximo ponto deste capítulo.

3. A análise da documentação legal, disponibilizada nos sites das Secretarias de Educação dos dois estados investigados, mostradas pelas leis que fundamentam cada projeto e cada programa de bonificação/premiação. Aqui aprofundamos nosso conhecimento da realidade pesquisada com base em documentos dispostos nos sites pelos estados de Pernambuco e Paraíba, e também buscando apoio em dados estatísticos presentes no Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) no IBGE, dentre outros.

4. Levantamento de dados primários: Mapeamento dos *lócus* de investigação (Escolas públicas dos estados de Pernambuco e Paraíba); visita às escolas e aplicação de entrevistas com os sujeitos participantes.

5. Organização das análises das entrevistas e construção da análise final da investigação. Apoiamo-nos na análise de discurso com base em Fairclough (2016), conforme discutiremos, de forma ampliada, em seguida.

Os textos e os documentos, as entrevistas coletadas, as observações do cotidiano da escola, permitiram uma maior aproximação com a realidade e as análises nos possibilitaram a construção de novo conhecimento, objetivando uma resposta ao problema de pesquisa apresentado e aos objetivos estipulados anteriormente. Elementos do contexto macro e micro foram relevantes para esse processo.

Ter a análise do discurso como técnica, é estarmos estabelecendo um movimento que articula o pensar, o contexto da historicidade do objeto e dos sujeitos que a fazem, e a confluência do que é falado, discursado.

Na análise de discurso, três pontos são imprescindíveis: a ideologia (o sujeito está presente em um discurso, no qual ele acredita e que se constitui no universo consciente ou inconsciente); a história (o contexto das relações socioculturais, bem como os contextos e fatos históricos); e a linguagem (formada pelos sentidos produzidos e/ou consumidos).

A escolha por Fairclough (2016, 2001), e sua análise tridimensional (Análise do Discurso Textualmente Orientada – ADTO) deu-se por considerarmos que o trato da proposta tridimensional de análise do discurso se faz pelos nexos constitutivos do discurso enquanto prática social, compreendendo uma aproximação coerente com uma proposta de análise qualitativa de pesquisa.

Assim, é necessário ampliarmos o debate sobre a análise de discurso, conforme faremos agora.

## 2.1 A DINÂMICA DA CONCEPÇÃO TRIDIMENSIONAL DE FAIRCLOUGH

A opção por utilizar a ADTO se deu por considerarmos que esta proposta de análise nos trará aproximações com o discurso dos fenômenos reais que circundam o objeto investigado. Esta se apresenta na inter-relação da análise do discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. Para a ADTO, o discurso ao mesmo tempo em que provoca reações, modifica as relações a partir da prática social. O autor ressalta o pensamento político e social expressos no discurso e exprime uma linguagem então representada nos significados ideológicos de um determinante social. Assim, a análise se revela de forma tridimensional: o texto, a prática discursiva e a prática social. Esses elementos não aparecem de forma

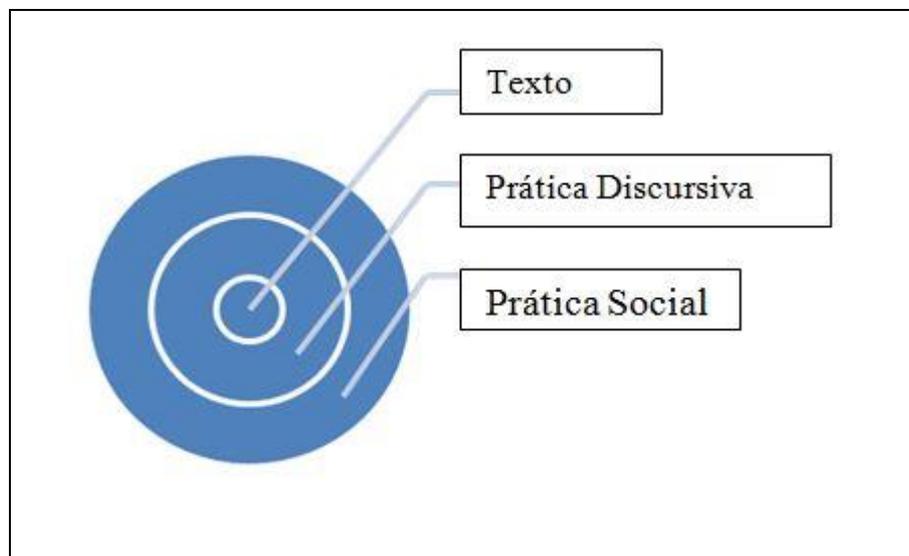
estática, isolados, há uma dinâmica própria do discurso, há vida operante no discurso.

A concepção tridimensional do discurso reúne

três tradições analíticas, cada uma das quais é indispensável na análise do discurso. Essas são a tradição de análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e à tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (FAIRCLOUGH, 2016, p. 105).

Na sistematização dessa pesquisa, ao considerarmos sua base argumentativa sobre as explicações da tridimensionalidade do discurso, procuramos reconhecer que "os próprios procedimentos que os membros usam são heterogêneos e contraditórios e contestados em lutas de natureza parcialmente discursiva." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 105).

**Figura 01 - Representação da tridimensionalidade do discurso**



Fonte: FAIRCLOUGH (2001, p. 101) - adaptado.

Entende-se que o discurso é uma prática social, além de ser ação sobre o mundo e a sociedade, o discurso constitui as estruturas sociais, bem como é constituído através desses. O modelo tridimensional da ADTO é dividido em: texto, prática discursiva e prática social. O texto leva em consideração os significados, ou seja, a interpretação do sentido para que assim possa ser realizada uma análise crítica do que não ficou claro, mas que é possível perceber nas "entrelinhas". O segundo está ligado aos ambientes econômicos,

políticos e institucionais. Os discursos podem variar de acordo com as práticas sociais, diante disso pode-se afirmar que existem vários tipos de discursos os quais são influenciados pelos fatores sociais e por outros discursos. A prática discursiva é o meandro entre o texto e a prática social (MELO, 2015, p. 73).

Esses aspectos vêm referendar a organização da análise da pesquisa, constituindo em três momentos importantes: o da organização dos diálogos apresentados na literatura estudada, o da análise documental e o terceiro, formado pelas abordagens encontradas no campo de investigação, que tomam as entrevistas e as observações do cotidiano.

Como exemplo da explicação da análise tridimensional, Resende e Ramalho (2006, p. 29) trazem um quadro de apontamentos das categorias, presentes nas três dimensões.

**Quadro 01 - Categorias Analíticas Propostas no Modelo Tridimensional**

<b>TEXTO</b>	<b>PRÁTICA DISCURSIVA</b>	<b>PRÁTICA SOCIAL</b>
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura Textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia Sentidos Pressuposições Metáforas Hegemonia Orientações Econômicas, Políticas, Culturais, Ideológicas.

Fonte: (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 29).

Embora reconheçamos que as categorias analíticas expostas por Resende e Ramalho (2006) com base faircloughtiana, formam cada uma das categorias do modelo tridimensional. Assim, é importante antecipar que estas categorias no movimento dinâmico interagem e relacionam-se entre si durante toda a ação da análise.

Na tríade apresentada por Fairclough (2016, 2001), sobre a apresentação do discurso como texto, revelam-se dois pontos relevantes a serem tratados: a relação da forma e do significado expressos. Na análise textual é imprescindível que os pontos sejam examinados simultaneamente, pois isso evitará a relação de quebra ao olhar para o discurso como algo indivisível.

Uma importante consideração a ser destacada é sobre o significado, sobretudo a relação presente entre o significado potencial do texto e a interpretação que se dá.

Outra distinção importante em relação ao significado é entre o significado potencial de um texto e sua interpretação. Os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada de convenções, dota de significados potencial. O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios (ver FAIRCLOUGH, 1990a), de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107).

A análise textual pode ser organizada em quatro itens:

Vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Esses tipos podem ser imaginados em escala ascendente: o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática, das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107-108).

Porém, é relevante que haja a compreensão das relações presentes no discurso, a partir das expressões formadas pela própria estrutura da formação textual, assim também como o sentido que se dá, na apresentação da compreensão. As questões que envolvem os gêneros dos textos, como também o cuidado com o que é relativo à palavra, quanto à utilização lexical, são imprescindíveis.

Um dos aspectos levantados por Fairclough (2016) na análise textual, diz respeito a questões que envolvem os microaspectos os quais estão associados à prática discursiva. Cada texto tem suas características particulares, pois há particularidades ligadas à função interpessoal da linguagem e aos significados interpessoais. Também aponta-se a particularidade em relação à função ideacional e aos significados ideacionais.

O estudo da prática discursiva pode focar a intertextualidade, que é apresentada pelo autor como uma das categorias de análise de mais expressão.

Voltados à intertextualidade, revelam-se as possibilidades de compreensão, a relação do discurso no texto, assim como a ampliação das considerações sobre os

enunciados formados no texto; a relação do texto com outros textos que o compõe e a importante relação entre a intertextualidade e outras categorias estudadas.

O termo 'intertextualidade' foi cunhado por Kristeva no final dos anos 1960 no contexto de suas influentes apresentações para audiências ocidentais do trabalho de Bakhtin (ver KRISTEVA, 1986a, na verdade escrito em 1966). Embora o termo não seja de Bakhtin, o desenvolvimento de uma abordagem intertextual (ou em seus próprios termos 'translinguística') para a análise de textos era o tema maior de seu trabalho ao longo de sua carreira acadêmica e estava estreitamente ligado a outras questões importantes, incluindo sua teoria do gênero discursivo (ver BAKHTIN, 1986, um artigo que ele escreveu no início dos anos de 1950) (FAIRCLOUGH, 2016, p. 139).

De acordo com Fairclough (2016, p. 140), Bakhtin, chama atenção acerca da importância de se compreender as funções comunicativas da linguagem, assim também como apresentar os textos que constituem os enunciados de um outro texto, tanto os "anteriores aos quais estão 'respondendo' e por textos subsequentes que eles 'antecipam'". Os enunciados, tanto orais quanto escritos, são demarcados pelas mudanças de falantes. Retrospectivamente se tem o enunciado do falante anterior, assim como prospectivamente os enunciados são antecipados para o falante seguinte.

Os enunciados formam um elo de comunicação. "Todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos". Para o autor, esses enunciados presentes formam o que ele chama de "textos em meus termos - são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 140).

Fairclough (2016, 2001) analisa que, ao descrever a intertextualidade, Kristeva fez observações sobre essa relação de a intertextualidade corroborar para a vinculação que se configura entre inserção da história no texto (absorvido e constituído pelos textos do passado) e, subsequente, o texto no processo de formação histórica, contribuindo para a mudança.

Essa historicidade inerente aos textos permite-lhes desempenhar papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural (ver a discussão nos capítulos 3 e 7). A rápida transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens do discurso é um extraordinário fenômeno contemporâneo, o qual sugere que a intertextualidade deve ser um foco principal na análise do discurso (FAIRCLOUGH, 2016, p. 141).

Aqui aparecerá uma importante relação a ser discutida, que é a questão da intertextualidade e hegemonia. A relação das ideias hegemônicas aparecerá fortemente na constituição dos textos.

A intertextualidade do texto incorpora também uma relação potencialmente complexa. Aparecem, então, duas relações de intertextualidade presentes: a intertextualidade manifesta e a intertextualidade constitutiva.

Na intertextualidade manifesta, outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise: eles estão manifestamente marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas. Observe, entretanto, que um texto pode incorporar outro texto sem que o último esteja explicitamente sugerido: pode-se responder a outro texto na forma como se expressa o próprio texto, por exemplo (FAIRCLOUGH, 2016, p. 142).

Intertextualidade manifesta é uma distinção apresentada pelos analistas franceses, para expressar a compreensão da formação intertextual dos textos com outros, também nas relações intertextuais com as convenções. Esta aparece numa oposição à intertextualidade constitutiva.

"A intertextualidade constitutiva de um texto, entretanto, é a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 142). O autor utiliza o termo 'interdiscursividade' para descrever a intertextualidade constitutiva. Sobre interdiscursividade, o autor apresenta que quando a adoção

A adoção de um modelo hegemônico aponta para a mesma direção, levando a uma visão das ordens do discurso como equilíbrio instável, consistindo em elementos que são internamente heterogêneos - ou intertextuais em sua constituição, os limites entre os elementos estão constantemente abertos para serem redesenhados à medida que as ordens do discurso são desarticuladas e rearticuladas no curso da luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2016, p. 166).

Aqui são apresentados os processos de interpretações. Em um sentido duplo, temos um em relação à estrutura social interiorizada (normas, convenções, ordens do discurso, convenções para a produção, sua distribuição e consumo) e outro que se revela "pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou positiva) a eles se recorre." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111).

Para o quadro tridimensional de análise do discurso, é importante

Fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte. Dado o foco deste livro na mudança discursiva e social, é esse aspecto dos processos discursivos - a determinação dos aspectos dos recursos dos membros a que se recorre e como se recorre - que é o maior interesse (FAIRCLOUGH, 2016, p. 114).

O discurso como prática social é o último eixo de análise com base no modelo tridimensional de Fairclough (2016, 2001).

Na análise do discurso como prática social, ressaltamos as categorias como ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas (REZENDE; RAMALHO, 2006). Mesmo considerando as diversas categorias analíticas identificadas, Fairclough (2016) aponta uma estreita relação que se faz entre discurso como prática social, ideologia e hegemonia.

Consideramos a ideologia e a hegemonia duas categorias essenciais ao debate, visto que consideramos que boa parte da base contextual política e econômica são articuladas pela representação da classe dominante. Dessa forma, busca exercer o domínio e direcionar as demandas sociais, entre elas a educação.

Para nós, a educação é um fenômeno social que vive sob a regulação do Estado, mas, ao mesmo tempo, contribui para desvelar o processo de dominação ideológica hegemônica dominante. Sobre isso, os discursos que envolvem a gestão escolar e a política pública de educação, nos permitem construir reflexões sobre a existência dos paradigmas que orientam as próprias políticas e sua materialização no espaço da escola.

Assim como o autor, acreditamos que o discurso está marcado pelas relações de ideologia e de poder.

Afirmo que a ideologia investe a linguagem de várias maneiras, em vários níveis, e que não temos de escolher entre possíveis 'localizações' diferentes da ideologia que pertencem todas parcialmente justificadas e nenhuma das quais parece inteiramente satisfatória (ver FAIRCLOUGH, 1989b, para uma explicação mais detalhada da posição que adoto aqui). A questão-chave é se a ideologia é uma propriedade de estruturas ou uma propriedade de eventos, e a resposta é 'ambas.' (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122-123).

E ainda acrescenta: "uma alternativa à opção da estrutura é localizar a ideologia no evento discursivo, ressaltando a ideologia como processo, transformação e fluidez." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 123).

O discurso gera abertura para as diversas interpretações e a ele pode-se conferir diferentes compreensões. Sendo assim, há uma necessidade de delimitar categorias de análise, com base no debate sobre ideologia e poder. "As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia." (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127).

Um outro ponto de relevância para análise do discurso como prática social são as considerações acerca da hegemonia. Justificando a importância de trazer o debate da hegemonia, nas suas categorias analíticas do discurso, Fairclough (2016, p. 127) apresenta que

O conceito de hegemonia, que é a peça central da análise que Gramsci faz do capitalismo ocidental e da estratégia revolucionária na Europa Ocidental (GRAMSCI, 1971 apud BUCI-GLUCKSMANN, 1980), harmoniza-se com a concepção de discurso que defendo e fornece um modo de teorização sobre a mudança em relação à evolução das relações de poder, que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas, ao mesmo tempo, um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos.

Nesse contexto, buscamos delimitar no debate teórico e nos discursos revelados pelos documentos e pelas entrevistas a busca do sentido hegemônico e da ideologia.

Em uma explicação mais conceitual compreendemos que, uma concepção ideológica poderá constituir-se a partir das ideias hegemônicas diversas, isso irá depender da forma de pensamento e/ou ideia que se forma no grupo social/ou de classe, na qual estou inserido. Ideologia, segundo o dicionário da língua portuguesa, apresenta 04 (quatro) formas:

### *Ideologia substantivo feminino*

#### *1. filosofia*

ciência proposta pelo filósofo francês Destutt de Tracy 1754-1836, que atribui a origem das ideias humanas às percepções sensoriais do mundo externo.

#### *2. Filosofia por extensão*

sistema de ideias sustentadas por um grupo social, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

#### *3. Sociologia por extensão*

sistema de ideias sustentadas por um grupo social, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

conjunto de convicções filosóficas, sociais, políticas etc. de um indivíduo ou grupo de indivíduos.

"i. conservadora, cristã, nacionalista"

4. Por Extensão - conjunto de convicções filosóficas, sociais, políticas etc. de um indivíduo ou grupo de indivíduos.

"sua i. identifica-se com a dos republicanos." (IDEOLOGIA, [2009?], não paginado).

Consideraremos a ideologia como a relação e ou direcionamento de um pensamento, de uma ideia sustentada pelo grupo dominante que orienta o curso da sociedade, determinando as ações dos grupos sociais e o contexto político das ações para esta sociedade em geral.

A palavra "Ideologia" pode ser pensada etimologicamente como a ciência, ou o estudo, das ideias, e foi precisamente com este sentido que ela surgiu pela primeira vez quando, em 1801, logo após a Revolução Francesa, Antoine Destutt de Tracy, um iluminista liberal, escreveu um livro intitulado *Eléments d'idéologie* [Elementos de Ideologia]. Como um bom iluminista, De Tracy estava certo de que o avanço das ciências apagaria da face da terra qualquer tipo de ignorância ou obscurantismo, e que a submissão de tudo ao crivo da razão consistia em uma arma importante para que a humanidade se livrasse das amarras da religião, da tradição e da rígida política que marcavam o antigo regime. O seu projeto para criar um estudo sistemático e científico de como as ideias se formam e influenciam as ações dos homens fazia parte, então, de uma crença de que este estudo faria com que eles percebessem de forma correta a realidade a sua volta e pudessem melhorar e aprimorar o mundo em que viviam. As ambições de De Tracy podem ser consideradas, politicamente, bastante radicais para sua época: o conceito de

ideologia nasceu como expressão de uma luta – ideológica – entre o liberalismo contestador e os representantes da velha ordem (PEREIRA, 2016, p. 298-299).

Sobre definição de hegemonia e, considerando o sentido dado por Gramsci, Gruppi (1980, p. 78) descreve o seguinte:

A palavra 'hegemonia' vem de um verbo grego que significa dirigir, guiar, conduzir. Gramsci utiliza não só no sentido tradicional que salienta principalmente a dominação, mas no sentido originário da etimologia grega ("direção", "guia"). Gramsci toma esse termo de Lênin, que usou em 1905 justamente para indicar a função dirigente da classe operária na revolução democrático-burguesa.

Mas esse processo de hegemonia pode permanecer na direção, quando se tem um consenso; ou quando esta é ineficiente e se enfraquece perdendo poder, isso ocorre quando a ideologia da classe hegemônica dominante é vencida pela contra-ideologia formada pela classe dominada.

Em relação a esta investigação, por estarmos tratando do universo da política de educação, procuraremos perceber os sentidos formados a partir da hegemonia do poder público estatal, e a relação ideológica presente nos intertextos documentais, como também as que se formam nos discursos dos nossos investigados.

Continuando nossa explicação metodológica, a seguir apresentamos os procedimentos de coleta e análise dos dados.

## 2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos para coleta de dados se deram em diversas ordens: levantamento documental, aplicação de entrevistas semiestruturadas e diário de campo.

O levantamento documental envolveu a busca pela normatização/documentos legais, matérias de jornais locais, matérias publicadas nos sites das secretarias de educação, dos sindicatos dos trabalhadores em educação, entre outros informativos vinculados ao objeto da pesquisa.

Gil (2010, p. 51) apresenta que a pesquisa documental pode estar sendo sistematizada com dois tipos de documentos de acesso, a saber:

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.

Buscamos com o processo de análise, com foco na intertextualidade, compreender como o discurso da política do Bônus/Prêmio tem repercutido no trabalho do gestor escolar, considerando as dimensões da análise do discurso, nível macro - se insere na intertextualidade e interdiscursividade dos discursos encontrados; em nível micro, na análise dos textos; e na análise da prática social – como esses discursos se ordenam.

**Quadro 02 - Documentos levantados**

<b>Nível</b>	<b>Documento</b>
Nacional	<p>Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 (PNE - Decênio 2000-2010) (BRASIL, 2001).</p> <p>Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (PNE - Decênio 2014- 2024) (BRASIL, 2014b).</p> <p>Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação/2014. (BRASIL, 2014a).</p> <p>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/ 2007.</p> <p>Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto de nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007).</p> <p>Ministério da Educação e Cultura/MEC - Plano de Ações Articuladas (PAR)/2007<sup>2</sup></p> <p>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/ INEP.</p>
Pernambuco	<p>Balanço da Educação 2017 (PERNAMBUCO, 2017).</p> <p>Balanço da Educação 2016 (AMANCIO, 2016).</p> <p>Plano Estadual da Educação - Lei Nº 15.533/2015 (PERNAMBUCO, 2015).</p> <p>Lei de Responsabilidade Educacional, Lei nº 13.273 - 2007 / Lei nº 15.362 - 2011.</p>

<sup>2</sup> . Plano de Ações Articuladas (PAR), implantado a partir de 2007, como instrumento de planejamento e principal referência para o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC) aos entes federativos. (SOUSA, 2011, p. 01).

Nível	Documento
	<p>Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco: Metas para Educação Pernambuco, (PERNAMBUCO, 2008a).</p> <p>Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional - Nota Técnica (PERNAMBUCO, 2008b).</p> <p>Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE/ 2007.</p> <p>Bônus de Desenvolvimento da Educação - BDE - 2007/ Lei nº 13.486/ 2008 (PERNAMBUCO, 2008c) / Lei nº 13.938/2009 (PERNAMBUCO, 2009) / Lei nº 14.514/2011 (PERNAMBUCO, 2011).</p> <p>Plano de Ação/ 2006</p>
Paraíba	<p>Prêmio Educação Exemplar (2011)</p> <p>Prêmio Mestres da educação e Escola de valor/ Lei nº 9.879/ 2012</p> <p>Prêmio Escola de Valor - Edital nº 005/2016 (<i>ver Anexo</i>).</p> <p>Projeto de Ampliação e Modernização da Infraestrutura do Setor Educacional (2011)</p> <p>Pacto pelo Desenvolvimento Social da Paraíba (2011)</p> <p>Plano Estadual de Educação da Paraíba (2014)</p>

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

### O diário de campo,

é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele na verdade é um 'amigo silencioso' que não pode ser subestimado quanto a sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através de outras técnicas. O diário é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça com o intuito de carregar detalhes que no seu somatório vai carregar diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro dia da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (MINAYO, 1994, p. 63-64).

As observações em campo, no que diz respeito à estrutura organizacional da escola, ao seu cotidiano, aos aspectos físicos, ao perfil humano que a compõe, e às práticas da gestão escolar para o alcance das metas, foram sistematizadas em um diário de campo. Totalizando 10 (dez) momentos de observação nas escolas do estado da Paraíba e 11 (onze) momentos de observação nas escolas de Pernambuco, os quais apresentam-se descritos no capítulo das análises.

Ainda como estratégia de coleta, aplicamos entrevistas semiestruturadas. De acordo com Triviños (2010, p. 146), a “entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]. O processo da entrevista semiestruturada dá melhores resultados se trabalha com diferentes grupos de pessoas”.

### 2.3 O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS

Tomamos como campo de pesquisa e *lócus* de investigação as escolas da Rede Pública Estadual que estiveram envolvidas com Bônus/Prêmios, situadas geograficamente nas referidas capitais – Recife e João Pessoa - isto por facilitar a locomoção e aproximação com os sujeitos investigados, visto que a pesquisa não ocorre com base de financiamento e liberação de atividades trabalhistas da pesquisadora, inviabilizando a disponibilidade para viagens prolongadas.

Antes de apresentarmos as relações que envolvem nossas escolas e nossos sujeitos, apresentaremos a seguinte observação: a ocorrência da nossa investigação trata de ambientes situados geograficamente em área litorânea, sendo assim vem a inspiração de nomear as escolas pelo codinome dos pontos históricos de cada cidade, e os nomes dos sujeitos pelas praias de cada estado. A coleta de dados foi realizada no período de 08 de Janeiro a 05 de Março de 2018.

Pernambuco possui, na capital Recife, um total de 194 escolas da rede pública estadual, divididas em duas Gerências de Regionais de Educação: Recife Norte com 89 escolas e Recife Sul com 105 escolas. Nesse Estado, a investigação ocorreu em 01 (uma) escola da região norte e 02 (duas) escolas da região sul, escolhidas de forma aleatória.

A Paraíba apresenta, em seu quadro atual, 98 escolas da rede pública estadual na capital. Estas escolas estão vinculadas a 1ª Regional composta por 189 escolas, distribuídas em 14 municípios, entre a capital e os municípios da região metropolitana. Do total da capital paraibana, a investigação ocorreu também em 03 escolas, escolhidas aleatoriamente.

As visitas realizadas em cada escola nos permitiram adentrar em realidades sociais diversas. Desde aquelas localizadas no centro urbano da capital (que atende a uma clientela de diversos bairros), como as que fazem parte de bairros, do entorno

do centro, formados por comunidades carentes (com situações de extrema pobreza e complexidades sociais).

Apresentamos, a seguir, alguns elementos que caracterizam as escolas, nosso lócus de observação: Nome da Escola, número de alunos, número de funcionários, dependência do espaço físico, resultado do IDEB (visto que este é um dos pontos elencados para a projeção da escola, em relação ao recebimento do Bônus/premiação) e informação do recebimento do Bônus/premiação referente aos anos de 2015, 2016 e 2017 (por considerarmos 03 (três) anos uma margem de tempo suficiente para a escola estruturar-se/organizar-se para atingir as metas - no caso de Pernambuco para atingir o BDE; e no caso da Paraíba, as escolas se organizarem e desenvolverem o projeto de articulação para participação e concorrência ao Prêmio).

Os dados computados e levantados foram realizados a partir das entrevistas realizadas com as equipes gestoras, assim como procuramos levantar os dados expostos nos portais das Secretarias de Educação - PE e PB, em sites que tratam de informações sobre a educação - como o [www.escol.as](http://www.escol.as) ([www.escol.as/86706](http://www.escol.as/86706); [www.escol.as/97997](http://www.escol.as/97997)) e o [www.escolasecreches.com.br](http://www.escolasecreches.com.br) de instituições governamentais, como o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/ UFMG) e o INEP.

Como apresentamos anteriormente as escolas investigadas terão seus nomes aqui substituídos por codinomes, referenciados pelos Fortes existentes na capital pernambucana. Assim demos os seguintes nomes de fantasia às escolas: Escola Forte do Brum; Escola Forte Orange; Escola Forte das Cinco Pontas.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa receberam codinomes para identificação. Para a Escola Forte do Brum temos os sujeitos Ana, Pedro, Paula e Lea. Para a Escola Forte Orange, temos Penha, Virgínia e Maria da Piedade. Por último, os sujeitos entrevistados da Escola do Forte das Cinco Pontas têm os codinomes de: Suzi, Ximenes, Cora e Lane.

O Quadro 03 vem indicar as especificidades de cada ambiente pesquisado.

**Quadro 03 - Apresentação das Escolas Pesquisadas/PE<sup>3</sup>**

<b>Escola Codinome</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>Nº Func .</b>	<b>Estrutura Física</b>	<b>IDEB 2017</b>	<b>BDE 2015</b>	<b>BDE 2016</b>	<b>BDE 2017</b>
Forte do Brum Atendimento em 02 (dois turnos) Manhã/ Tarde	EF – 439 EM -195 EJA - 186 Ed. Esp. - 63 Total: 883	81	Com acessibilidade  Salas de aula; Laboratório Informática  Sala Direção; Sala de Professores; Secretaria; Biblioteca; Cozinha  Banheiros e Pátio Coberto/ Pátio Descoberto; Quadra Descoberta	4,1	100%	100%	100%
Forte Orange Atendimento 03 (três Turnos)	EF – 418 EM - 465 EJA - 95 Ed. Esp. - 21 Total: 1.001	40	Salas de aula; Laboratório Informática; Sala de Direção; Sala de Professores  Secretaria; Biblioteca; Cozinha; Pátio Coberto/ Descoberto; Quadra Descoberta (Tamanho não Oficial)  Com acessibilidade: Banheiros	4,8	X	73,7%	Sim  % Não Informada
Forte das Cinco Pontas Atendimento Horário Integral (Manhã/tarde) Noite	EM – 465 EJA - 95 Ed. Esp. - 21 Total: 883	63	Com acessibilidade  18 Salas de aula;  Laboratório Informática/Laboratório de Ciências; Sala Direção; Sala de Professores  Secretaria; Biblioteca; sala de Leitura; Cozinha; Pátio Coberto/ Descoberto; Quadra Descoberta (Tamanho não Oficial)	4,8	90%	89,1%	Sim  % Não Informada

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

<sup>3</sup> No apêndice da tese encontra-se o quadro de leitura das siglas do quadro de apresentação das escolas.

Das escolas pesquisadas, 02 (duas) estão inseridas em comunidades onde a vulnerabilidade social é uma constante. Os enfrentamentos aos problemas sociais, como latrocínio, mortes (por assalto, violência doméstica e urbana), drogas, prostituição, fazem parte do cotidiano. Porém, as lideranças comunitárias, algumas organizações não-governamentais vêm juntar-se às instituições e/ou oferecer contribuição como forma de apoiar o dia a dia da escola.

Sobre as escolas do estado da Paraíba, compusemos a seguinte nomenclatura: Escola Museu de Cultura Popular; Escola Museu Fotográfico Walfredo e Escola Casa de José Américo. Assim como apresentamos para Pernambuco, iremos mostrar nossos sujeitos envolvidos nos dados levantados sobre a Paraíba. Temos então, escola de codinome Museu de Cultura Popular, os sujeitos são nomeados por Tânia, Branca e Bento; para a Escola Museu Fotográfico, os sujeitos serão contemplados com os nomes de Vina, Irene e Carmem; na nossa última referência, que é a Escola Casa de José Américo, optamos por Conceição, Jacy e José Américo.

A seguir temos o Quadro 04, com os dados sobre as escolas investigadas na Paraíba.

**Quadro 04 - Apresentação das escolas Pesquisadas/PB**

<b>Escola Codinome</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>Nº Func.</b>	<b>Estrutura Física</b>	<b>IDEB 2017</b>	<b>Prêmio 2015</b>	<b>Prêmio 2016</b>	<b>Prêmio 2017</b>
Museu de Cultura Popular	EF - 185 EM -174 EJA - 93 Ed. Esp. - 45 Total: 497	95	Com acessibilidade Salas de aula; Laboratório Informática Sala de Direção; Sala de Professores; Secretaria; Biblioteca; Sala de Leitura Cozinha Banheiros e Pátio Coberto/ Pátio Descoberto; Quadra Coberta, Auditório, Igreja.	4,6	Sim	Sim	Não

<b>Escola Codinome</b>	<b>Nº Alunos</b>	<b>Nº Func.</b>	<b>Estrutura Física</b>	<b>IDEB 2017</b>	<b>Prêmio 2015</b>	<b>Prêmio 2016</b>	<b>Prêmio 2017</b>
Museu Fotográfico	EF - 126 EJA - 83 Ed. Esp. - Não Informad o  Total: 209	49	Sem Acessibilidade 14 Salas de aula (apenas 07 em funcionamento); Laboratório Informática; Sala de Direção; Sala de Professores Secretaria; Biblioteca; Cozinha; Banheiros; Pátio Coberto/ Descoberto; Quadra Descoberta (Tamanho não Oficial)	6,0	Não recebe u	Não recebe u	Não recebe u
Casa de José Américo	EM - 484 Curso Técnico (Hotelaria , Serviço de Restaurante e Bar, Informática, Eventos ) Ensino Especial - 8 Total: 492		Com acessibilidade 18 Salas de aula; Laboratório Informática/Labora -tório de Robótica/ ; Sala de Direção; Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) Sala de Professores Secretaria; Biblioteca; sala de Leitura; Cozinha; Pátio Coberto/ Descoberto; Auditório; Quadra Descoberta (Tamanho Oficial)	4,3	Não recebe u	Não recebe u	Não Recebe u

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

Sobre a comunidade circunvizinha das escolas, estas encontram-se em bairros diferenciados. A escola Museu de Cultura Popular está situada em posição

geográfica privilegiada. Em posição central da capital, a localização da escola favorece diversas pessoas de comunidade da periferia, que trabalham e estudam à noite, que estas sejam beneficiadas. Porém, essa posição geográfica insere a instituição rodeada por hospitais, bancos, igrejas e comércio em geral, constituindo pouca relação de comunidade escolar com proximidades residenciais.

As 02 (duas) outras escolas pesquisadas, encontram-se no mesmo bairro. Um bairro vizinho à Universidades faz com que as instituições sejam procuradas para realização de atividades que se vinculam aos contextos do Ensino Superior com os pés no chão da escola, acelerando os processos de intervenções pedagógicas existentes entre os acadêmicos e aproximando os alunos da educação básica ao universo do Ensino Superior.

Os sujeitos entrevistados estão envolvidos diretamente na equipe de gestores - Secretário (a); Gestor(a) - adjunto(a)/ vice-diretora; gestor(a) das respectivas escolas que tenham recebido, ou não, a remuneração extra (bônus/premiação).

A amostragem se constituiu por 3 escolas de cada capital, porém mesmo em encontro com a equipe gestora, formada por 03(três) pessoas, em algumas situações outras pessoas constituíram o quadro de entrevistados. Na formação final, temos o seguinte quadro por funções:

**Quadro 05 - Sujeitos Participantes e Suas Funções**

Pernambuco/ Função	Nº	Paraíba / Função	Nº
Gestores(as)	03	Gestores	03
Gestor(a)-Adjunto(a)	01	Vice-gestor(a)	02
Secretário(a)	02	Secretário(a)	01
Coordenador(a) Pedagógico(a)	02	Professor - Membro do Conselho escolar	01
Professor(a) Apoio	01	Coordenador(a) Pedagógico(a)	01
Professores(as) Regular	02	Inspetor(a) de Sala	01
Total	11	Total	09

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

Assim, elegemos a amostra da pesquisa a partir dos elementos que compõem a amostragem por tipicidade ou intencional.

A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado. Quando esse conhecimento prévio não existe, torna-se necessária a formulação de hipóteses, o que pode compreender a representatividade da amostra. (GIL, 2010, p. 94).

A escolha dessa forma de captação dos sujeitos se deve ao fato da complexidade e amplitude das escolas envolvidas, tanto em relação ao tema, como em relação à disponibilidade de sujeitos (disponíveis por região) solícitos à pesquisa. De acordo com experiências anteriores e depoimentos de outros investigadores, há algumas rejeições por parte dos investigados, visto que os sujeitos nem sempre se disponibilizam a participar e colaborar com a coleta dos dados.

Nossos Sujeitos, quanto à relação entre formação acadêmica e Pós-graduação, estão relacionados na seguinte apresentação:

**Quadro 06 - Formação dos Sujeitos Participantes**

Paraíba / Formação	Nº	Pernambuco / Formação	Nº
Pedagogos(as)	03	Pedagogos(as)	06
Licenciados(as) em História	02	Licenciado em História	02
Licenciado(a) Biologia	01	Licenciado em Educação Física	03
Licenciado em Letras	01	X	X
Licenciado em Educação Física	01	X	X
Técnico em Contabilidade	01	X	X
Total	09	Total	11

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

Todos os sujeitos, sobre o tempo de formação, têm em média mais de 18 anos de formados.

**Quadro 07 - Sujeitos Entrevistados por Nível de Formação**

Paraíba/ Nível de Pós-Graduação	Nº	Pernambuco/ Nível de Pós-Graduação	Nº
Especialização em Áreas Específicas da Graduação	06	Especialização em Áreas Específicas da Graduação	09
Mestrado	02	Nível de Mestrado	02
Graduado	01	X	
Total	09	Total	11

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

**Quadro 08 - Entrevistados e o Tempo na Função Escolar**

<b>Pernambuco</b>	<b>Tempo na Função</b>		<b>Paraíba</b>	<b>Tempo na Função</b>
3 – Gestores	18 anos 10 anos 2 anos		3- Gestores	+ 20 anos 02 anos 03 anos
1- Gestor Adjunto	10 anos		2- Gestores Adjuntos	11 anos 02 anos
3- Secretário (a)	10 anos 08 anos		1- Secretário	08 anos
1-Coordenador Pedagógico	10 anos		1-Coordenador Pedagógico	
1- Professor Apoio Pedagógico	02 anos		1 - Apoio Pedagógico	08 anos
X			1-Inspetor Escolar	12 anos
2- Professores Regulares	25 anos 25 anos		X	

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

Os sujeitos envolvidos, em ambos estados, compõem um total de 20 pessoas. No total de 03 (três) homens e 17(dezessete) mulheres.

Atualmente tanto Pernambuco como a Paraíba tem adotado a política de indicação de gestores. Para que estes sejam indicados ao cargo é necessário que tenham concluído o Curso de Especialização em Gestão Escolar.

No entanto, nas escolas do Estado da Paraíba, nenhum dos entrevistados havia realizado o curso obrigatório. Todos, porém, indicaram participar das reuniões e formações continuadas específicas. Do total dos entrevistados que estão no cargo de gestor, apenas um foi indicação da Secretaria de Educação, todos os demais assumiram o cargo no pleito eleitoral.

Em relação aos gestores de Pernambuco, todos os entrevistados participaram e concluíram a Formação de Gestores Escolares em nível de especialização. Também afirmaram que regularmente participam das reuniões e formações direcionadas pela Secretaria de Educação. Sobre o pleito ao cargo de gestor, apenas uma pessoa afirma ter assumido por indicação. As demais estão no cargo pelo pleito eleitoral.

No tocante à gestão escolar nas escolas da Paraíba, temos 02 (dois) gestores com (08) anos de formados e 01 (um) como gestores. Os demais entrevistados, tanto de Pernambuco como da Paraíba, tiveram experiências anteriores como

professores e com a função de gestor escolar e/ou em outra função (secretaria e vice-gestão/gestor-adjunto), têm atualmente uma média de 10 anos.

Após a apresentação do nosso aporte metodológico, daremos continuidade ao nosso estudo dando sequência com o debate teórico.

### 3 ESTADO E EDUCAÇÃO

Apresentar a complexa relação e definição do Estado no mundo atual não é tarefa fácil. Admitimos que a atual situação política, na qual estamos envolvidos, é um verdadeiro exercício de aprendizagem social. É necessário exercitar nossa reflexão sobre o Estado para uma apreensão acerca das mudanças políticas.

Como já mencionado na introdução da nossa tese, buscamos nos aproximar das contribuições de autores como Bobbio (2005), Carnoy (2013), Oliveira (2011), Santos (2002) e clássicos como Gramsci (1989) e Marx e Engels (2007), entre outros.

Não nos cabe aqui, apresentar um tratado histórico acerca das relações político-sociais que originaram o Estado. Porém, apresentaremos uma breve reflexão acerca da compreensão da própria *pólis* para que possamos desenvolver um debate atual sobre o Estado.

A discussão sobre o Estado está diretamente relacionada à discussão sobre relações de poder, que estão marcadas pela relação dicotômica entre dominante e dominado, patrão e empregado, as configurações entre o público e o privado; os contextos ideológicos e hegemônico sociais do grupo ou grupos dominantes; as relações do homem na transformação da natureza, consubstanciando o diálogo do trabalho e a divisão do mesmo, entre as classes sociais, assim como pontos estruturantes da ideologia de uma determinada classe social, formam as articulações da historicidade apresentadas por diversos autores no campo dos estudos acerca do desenvolvimento do Estado.

Estas relações históricas contribuíram para compreendermos as discussões dos debates a respeito do Estado contemporâneo. Como se sabe, o Estado vem sendo condicionado pela dinâmica da economia mundial, como a influência do capitalismo e da abordagem neoliberal que implica novas ações para o Estado e responsabilização para a sociedade civil.

Na teoria gramsciana de Estado encontramos aproximações com os conceitos de ideologia e hegemonia para buscar um entendimento sobre a organização da política pública de educação. Assim também como procuramos entender o importante papel dos intelectuais na disseminação das ideias.

Para Gramsci, o Estado como superestrutura torna-se uma variável essencial, em vez de secundária, na compreensão da sociedade capitalista. Ele incorporou também o aparelho de hegemonia no Estado, bem como a sociedade civil, e, por essa razão, ampliando-o além do conceito marxista-leninista do Estado como instrumento coercitivo da burguesia. Portanto, o Estado é, simultaneamente, um instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados (CARNOY, 2013, p. 101).

Consideramos, também, a articulação entre esses conceitos e nossa abordagem metodológica, já que ideologia e hegemonia são elementos de destaque na análise do discurso que se orienta para a mudança social.

A maneira pela qual o conceito de ideologia como “ciência das ideias”, como “análises sobre a origem das ideias”, passou a significar um determinado “sistema de ideias” deve ser examinado historicamente, já que logicamente o processo é fácil de ser analisado e compreendido. Um elemento de erro na consideração sobre o valor das ideologias, ao que me parece, é devido ao fato (fato que, ademais não é casual) de que se dê o nome de ideologia tanto à superestrutura necessária de uma determinada estrutura, como às elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos. O sentido pejorativo da palavra tornou-se exclusivo, o que modificou e desnaturou a análise teórica do conceito de ideologia. O processo deste erro pode ser facilmente reconstruído: 1) identificar-se a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirmar-se que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa; 2) afirma-se que uma determinada solução política é “ideológica”, isto é, insuficiente para modificar a estrutura, mesmo que acredite poder modificá-la; afirma-se que é inútil, estúpida, etc.; 3) passa-se a afirmar que toda ideologia é “pura” aparência, inútil, estúpida, etc. É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias à uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas.”. (GRAMSCI, 1989, p. 62).

Portando, desvendar o sentido da ideologia é uma tarefa necessária, de forma a favorecer a compreensão do homem sobre sua posição social e na sua organização de luta. É possível dizer que há sentidos ideológicos nas configurações da ação do Estado, presentes nos espaços sociais, como espaços de poder de disseminação ideológica.

Nosso estudo toma relevância ao colocar a escola como campo empírico da nossa pesquisa. As práticas discursivas disseminadas no seu interior, inclusive as

práticas de gestão, contribuem para a difusão das ideologias presentes ou propostas pela política em ação.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até à posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitário. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa – além do progresso político-prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1989, p. 20-21) .

Ainda pelas citações de Gramsci (2001), tem-se os contextos ideológicos e hegemônicos presentes no Estado, a partir da relação constituída pelos intelectuais na sociedade. Estes têm uma importante atribuição de difundir as ideias do grupo dominante.

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativamente passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

Esses intelectuais se revelam na supremacia política a serviço do poder da classe dominante, direcionado às considerações ideológicas desse grupo que tem hegemonicamente o poder. Sobre isso elencamos como exemplo a citação de Gramsci (2001, p. 28) quando apresenta que,

A Alemanha, como a Itália, foi sede de uma instituição de uma ideologia universalista supranacional (Sacro Império Romano da Nação Alemã), e forneceu uma certa quantidade de quadros à cosmópole medieval, depauperando as próprias energias internas e provocando lutas que desviavam dos problemas da organização nacional e mantinham desagregação territorial da Idade Média.

No exemplo citado revela-se a correlação do poder ideológico do objeto disseminado sobre a sociedade.

Ao conceber o mundo real e sua realidade no contexto social ao qual está inserido, o indivíduo pode construir um acervo crítico e autocrítico do mundo a sua volta. Atribuindo essa relação aos contextos da escola, compreendemos que esse indivíduo interfere, reage e dialoga com os sentidos hegemônicos de poder ao seu redor. Porém, fenômenos sociais da vida econômica, no mundo contemporâneo, têm influenciado de forma contundente a educação e as formas de organização escolar. Essas considerações constituem um processo dinâmico dos fatos históricos sociais, originando as contextualizações do Estado que temos hoje.

Constituindo uma reflexão teórica histórica do Estado, vamos encontrar uma ampla abordagem de descrições, que aqui resumimos nas referências que julgamos pertinentes para nosso debate. Sendo assim, iniciamos com os sentidos e significados sobre o termo política.

O termo política, de acordo com Bobbio (1998, p. 954), tem sua origem derivada de *pólis* (*politikós*), porém sua expansão se dá com o advento da obra de Aristóteles, Política,

O termo Política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas aos estudos daquela esfera de atividade humana que se refere de algum modo às coisas do Estado [...]. Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como "ciência do Estado", "doutrina do Estado", "ciência política".

Esses termos, de acordo com o autor, passaram a ser as expressões utilizadas para indicar as atividades relacionadas com a *pólis*. A *pólis* poderá estar presente na sociedade enquanto sujeito ou objeto. Como sujeito, se faz presente, quando a esfera da política aparecerá nos atos como ordenar ou proibir, por exemplo; quando imbuir-se de objeto, estará presente na esfera da política das ações, por exemplo: conquistas, manutenções, defesa, entre outras.

Compreendemos a política como uma atividade definida, organizada, gerenciada pelo homem. Por definição da práxis humana, ela vem imbuir-se de relações de poder de um homem sobre outro homem.

Reconhecemos que o poder estará presente e vivo nas especificidades da própria política, portanto, segundo Bobbio (1998, p. 955) pode-se distinguir três grandes classes no âmbito do conceito de poder. São elas: "o poder econômico, o poder ideológico e o poder político". O econômico está relacionado aos bens, àquele que detém mais bens, detém o poder econômico, e será capaz de direcionar o comportamento do outro. É exercido, então, o poder de quem tem sobre os que não têm. O poder ideológico diz respeito às influências das ideias expressadas. Sendo que quem domina determinada ideia em um grupo social, difunde seus valores, direcionando as condutas de acordo com seu comando. O último poder é o poder político, que aparece enquanto poder supremo. Este se manifesta em toda a sociedade e, de alguma forma, os demais são subordinados a ele. Outro fator preponderante é que este é o único poder que tem a autonomia do uso da força física, com fins de disciplina.

Na definição gramsciana trazida por Bobbio (1998, p. 956) o Estado "distingue claramente na esfera supraestrutural o momento do consenso (que chama de sociedade civil) e o momento do domínio (que chama de sociedade política ou Estado) ", é perceptível que há uma estreita ligação na relação do Estado no domínio da sociedade civil.

Nesta relação nos apoiamos no pensamento aristotélico, quando este descreveu sobre os objetivos do Estado, e apresenta que a educação dos jovens é um ponto de relevância na atenção aos cuidados de um legislador.

Não haverá quem conteste, portanto, que a educação dos jovens precisa ser um dos objetivos principais por parte do legislador; pois todos os Estados que a relegaram foram grandemente prejudicados por isso. Efetivamente, o sistema político tem de ser adaptado a todos os governos, e costumes apropriados a cada governo o mantêm e até o conservam sobre uma base sólida. Desse modo, os costumes que democráticos ou aristocráticos constituem os mais certos fundamentos da democracia ou da aristocracia; e os costumes mais puros produzem sempre, o melhor governo. (ARISTÓTELES, 2002, p. 155).

Essa relação do Estado sobre a sociedade está presente numa relação de poder que nos apresenta diversos contextos, de acordo com costumes e objetivos pretendidos.

Apresentamos algumas ideias baseadas em Maquiavel (2009), como forma de expormos os diferentes pensamentos construídos historicamente, sobre as relações entre Estado e sociedade.

Maquiavel (2009), concebeu alguns tipos de Estados, entre destacamos que,

Todos os Estados existentes e que já existiram são e foram sempre repúblicas ou principados. Os principados ou são hereditários, quando por muitos anos os governantes pertencem à mesma linhagem, ou foram fundados recentemente.[...] a dificuldade de se manter Estados herdados cujos súditos são habituados a uma família reinante é muito menor do que a oferecida pelas monarquias novas; basta para isso evitar transgredir os costumes tradicionais e saber adaptar-se a circunstâncias imprevistas. (MAQUIAVEL, 2009, p. 15-16).

O autor ainda apresenta que essas mudanças na relação de poder apresentado pelo governo, tornam-se amenas quando a sociedade não estiver habituada à liberdade. Mas se as mudanças ferem os costumes, o governante terá que ser habilidoso para manter-se. Em ambos os casos, é preciso ter o apoio de outros para assegurar o poder, assim como articular relações de necessidade dos menos favorecidos é também uma forma de se manter no poder.

Os exemplos apresentados, permite-nos perceber que, na organização dos aspectos políticos de uma sociedade, o governante é a representação do Estado, pois o estado aparecerá e se definirá instituindo-se independente de como se estabelece no grupo social. E, sobre esse grupo, exercerá um controle das atividades, comportamentos e hábitos.

Admite-se, portanto, que nas relações entre Estado e sociedade haverá uma intrínseca relação de poder, incorporada no controle que este exerce sobre todos. Gruppi (1980) apresenta que houve, na concepção de Estado, a primeira ideia posta de "poder", visto que o Estado incide mais nas relações dos homens como dominação, do que na dominação sobre o território.

Continuamos a discussão trazendo a caracterização do Estado moderno com base nas três características apresentadas por Gruppi (1980, p. 09):

A primeira característica do Estado moderno é essa autonomia, essa plena soberania do Estado, o qual não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade. A segunda característica é a distinção entre Estado e sociedade civil, que vai evidenciar-se no século XVII, principalmente na Inglaterra, com a ascensão da burguesia, embora seja expressão desta.

Uma terceira característica diferencia o Estado moderno em relação àquele da Idade Média. O Estado Medieval é propriedade do senhor, é um Estado patrimonial: é patrimônio do monarca, do marquês, do conde, do barão, etc. O senhor é dono do território, bem como de tudo que se encontra nele (homens e bens); pode vendê-lo, dá-lo de presente, cedê-lo como se fosse uma área de caça reservada.

A disposição da organização do Estado leva-nos a pensar sobre os aspectos mais gerais das estruturas que a autonomia das decisões, regulações, responsabilizações, representações sociais terão a partir do Estado em si. Aparece e institui-se por interesse dos cidadãos.

Os contextos descritos estimulam a seguinte indagação: será mesmo que a representação social (autoridade eleita) não mais depende de outra autoridade? Se pontuarmos pelas menções dos dias atuais, encontramos uma classe social detentora do capital que diretamente exerce autoridade sobre a autoridade representativa da sociedade.

Na representação do Estado por quem está no comando, Gruppi, (1980, p. 10) traz a definição moderna de Estado, apontando que:

No Estado moderno, pelo contrário, existe uma identificação absoluta entre o Estado e o monarca, o qual representa a soberania estatal. Mais tarde, em fins de 1600, o rei francês Luís XIV afirmava "L'état c'est moi" (o Estado sou eu), no sentido que ele determina o poder absoluto; mas também de que ele identificava-se completamente no Estado. (GRUPPI, 1980, p. 10).

É reconhecido que Maquiavel (2009) ao descrever seu debate e reflexões sobre o regente/príncipe e sua relação com a sociedade, descreve e contextualiza um tipo de Estado, aquele centrado na figura do príncipe (o soberano).

Continuando nossa discussão sobre o Estado, tomamos a que discute o processo de envolvimento entre os homens e as relações de convivência, partindo da concepção de que todos são seres humanos e que para viver há de ter-se condições básicas para se viver.

Marx e Engels (2007, p. 32-34), apresentam que para se viver é vital e indispensável suprir as necessidades básicas, como alimento, bebida, vestir-se,

moradia. "O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material".

Nesse discurso, encontram-se as relações que emergem o despertar da consciência. Assim também como as linguagens, juntas irão dar condição de o homem correlacionar-se com os demais. Quando se destaca um elo comunicativo entre os homens tem-se a "consciência real", formada para mim mesmo assim como para outros. Na linguagem desenvolvida "desde o início, portanto, a consciência já é produto social e continuará sendo enquanto existirem homens." (MARX; ENGELS, 2007, p. 34).

É dessa consciência e das relações e possibilidades sociais que surgem as relações da divisão de trabalho. "O *trabalho dos homens sobre a natureza*, bem como o outro aspecto, o *trabalho dos homens sobre os homens* [...]" (MARX; ENGELS, 2007, p. 38).

Esse ponto de reflexão nos põe frente a questões críticas sobre os mecanismos que definem a visão de Estado. Considerando a historicidade do homem, do teor de vivência social do campo e da cidade surge a explicação do sentido de Estado.

A oposição entre cidade e campo começa com a passagem da barbárie à civilização, do tribalismo ao Estado, da localidade à nação, e mantém-se por toda a história da civilização até os dias atuais... Com a cidade surge, ao mesmo tempo, a necessidade da organização comunitária e, deste modo, da política em geral. (MARX; ENGELS, 2007, p. 52).

Essa percepção nos leva à compreensão, como descreve Gruppi (1980), de que Marx (1818-1883) não expõe uma definição de Estado<sup>4</sup> como conhecemos hoje, mas nos deixa o legado de conhecimentos para compreendermos as referências seguintes ao seu pensamento. Então, o que se entende a partir desse olhar marxista? É a importância da existência de um Estado de sentido laico, é a consciência das necessidades e contradições sociais existentes no processo de dominação do poder econômico, e das capacidades humanas de dominação, a partir

---

<sup>4</sup> GRUPPI. Luciano. Tudo Começou com Maquiavel - As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Apresentado no texto *A Crítica de Karl Heinrich Marx*. (1818-1883). CARNOY, Martin. Estado e Teoria Política. [Tradução – equipe de tradutores Instituto Letras da PUC] Capinas: Papirus, 2013.

do mundo do trabalho, porque só o homem é capaz de transformar a própria existência pelo próprio trabalho.

Marx e Engels (1964) apud Carnoy (2013, p. 70-71) descreve que os filósofos definiram o surgimento do Estado advindo,

[...] da contradição entre o interesse de um indivíduo (ou família) e o interesse comum de todos os indivíduos. A comunidade se transforma em Estado, aparentemente divorciado do indivíduo e da comunidade, mas, na realidade, baseado em relações com grupos particulares - sob o capitalismo com as classes determinadas pela divisão do trabalho.[...] O moderno Estado capitalista é dominado pela burguesia [...] O Estado é a expressão política da classe dominante sem ser originário de um complô de classes. Uma instituição socialmente necessária, exigida para cuidar de certas tarefas sociais necessárias a sobrevivência da comunidade, torna-se uma instituição de classes.

Ideias de Estado tem o espaço tomado pelas proporções das mudanças econômicas enfrentada pela sociedade. Isso dá margem ao aparecimento de outros aspectos nas relações sociais de Estado.

Em Gramsci (1995), encontra-se o desenvolvimento do Estado atrelado ao direcionamentos dos interesses acrescidos de relações culturais e intelectuais, assim aparece o contexto do princípio teórico-prático da hegemonia e ideologia.

Para compreendermos a organização social de dominação do pensamento hegemônico, formado no Estado, iremos nos reportar aos aspectos do pensamento em relação à "força"<sup>5</sup> intelectual presente no grupo social.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo com os grupos sociais mais importantes e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (GRAMSCI, 1995, p. 12-13).

---

<sup>5</sup> Não estamos nos reportando aqui à força física, mas a força no sentido de dominar um espaço na sociedade.

Admitimos, então, que as relações da atribuição dos intelectuais na sociedade têm um determinado valor que repercute na relação do cotidiano, das relações dos espaços sociais, que gozam de certa autonomia em relação ao Estado, tais como partidos, igrejas, associações, entre outros, que desempenham papéis importantes em nossa sociedade e que, por isso, dissemina seus valores e ideologias de classe.

Esse conjunto de instituições será também responsável pela difusão de pensamentos. Considerando que no atual Estado a burguesia detém a hegemonia de ideologia e comportamento, portanto é considerável entendermos a estreita relação que envolve a responsabilidade dos intelectuais perante o processo de funcionamento do Estado.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”.[...]“Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. (GRAMSCI, 1995, p. 20).

Assim, apresenta de forma clara o emergir das tensões presentes no discurso da superestrutura, que é formada pelo grupo político mais a sociedade civil. Diante disso, consideramos que o fator econômico e o poder coercitivo do Estado não são os únicos responsáveis por direcionar o poderem uma sociedade, mas sim os valores ditados hegemonicamente pelas classes dominantes.

Tem-se o Estado enquanto uma entidade autorreguladora, a qual é gerenciada por indivíduos que estão no poder político e é produto de interesses distintos das diversas classes sociais. Além disso, tem um poder veemente no cotidiano social. Nessa relação cotidiana, a educação, enquanto um bem social, está inserida nos contextos deliberados pelo Estado em ação.

A construção do conhecimento acerca do Estado, revela que nas últimas décadas do Século XX, o fenômeno da globalização acelerou a vinda de orientações nas formas de organização dos estados nacionais, inclusive na demarcação da doutrina neoliberal. Para compreender o nosso objeto de estudo, tratar da

compreensão, características e fenômenos que envolvem o Estado e a Educação, atualmente, são imprescindíveis ao debate. As políticas públicas de educação vêm sofrendo influências do processo de globalização e da perspectiva neoliberal de governar, assim pode-se dizer que esses elementos, em nível macro, atingem as políticas estaduais, como veremos mais adiante.

Uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. Por esta razão, as explicações monocausais e as interpretações monolíticas deste fenômeno parecem pouco adequadas. Acresce que a globalização das últimas três décadas, em vez de se encaixar no padrão moderno ocidental de globalização – globalização como homogeneização e uniformização – sustentado tanto por Leibniz, como por Marx, tanto pelas teorias da modernização, como pelas teorias do desenvolvimento dependente, parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro. Além disso, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc. (SANTOS, 2002, p. 01).

A expansão da globalização permitiu, nesse período de final de século e início do Século XXI, a implementação de ideias às quais Santos (2002, p.05) chama a atenção, em relação aos debates desenvolvidos nos últimos anos, que apontam para “o impacto das empresas multinacionais nas novas formações de classe e na desigualdade a nível mundial”.

Sobre a tradição da teoria da dependência, Evans (1979, 1986) apud Santos (2002, p. 05) chama atenção da ‘tripla aliança’, que é a ligação de três pontos entre “as empresas multinacionais, a elite capitalista local e o que chama *burguesia estatal* enquanto base da dinâmica de industrialização e do crescimento econômico de um país semiperiférico como o Brasil”.

Ainda segundo o autor, esses fatos também priorizam a dimensão normativa e cultural da globalização. Os elementos que constituem a base da economia, das tecnologias e informações são dominados pelo capitalismo, pois esse fenômeno

mundial, vai determinar as relações de acordo com presença e domínio do capital que o país tem. Isso diferencia um país do outro, assim como os destinos da sociedade.

Como uma "avalanche", o neoliberalismo surge nesse cenário de influências, principalmente nas demandas do sistema capitalista e, assim, vem moldando os preceitos da responsabilidade do Estado sobre as finanças do país, mas não só se isenta das complexidades do setor econômico, como responsabiliza a própria sociedade pelos processos de declínio econômico em alguns países.

Iniciava-se um novo tempo para a economia, com um capitalismo imbuído em dar vitalidade à concorrência, o qual era apresentado como fomentador da prosperidade. As ideias de Milton Friedmam (1912-2006), que defendeu e propagou como principal diretriz a liberdade econômica com mínima participação do Estado, foram fundamentais para o fortalecimento do neoliberalismo.

Reafirmando a ideia já apresentada, temos uma forte presença neoliberal, influenciando o sistema capitalista, como principal reforma nos anos 90, envolvendo as relações internacionais, como descrevem Souza e Farias (2004, p. 927).

Formou-se a ideia hegemônica de que o Estado - sobretudo nos países periféricos - deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio desse processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercado, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos.

A estratégia neoliberal torna-se ampla. A economia, como centro das ações, monopoliza as políticas e, conseqüentemente, a sociedade. "Entre outras formas, as restrições à liberdade manifestar-se-iam no estímulo, suscitado por aquelas políticas, à formação de monopólios nos mais distintos setores da vida social." (SOUZA; FARIAS, 2004, p. 927).

Nesse contexto, é preciso entender qual o papel das políticas sociais no interior desse movimento que atende os estados nacionais. Lembrando que as políticas sociais "se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos

benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p. 31).

Essa autora nos alerta que as políticas sociais, inclusive as políticas educacionais, se situam no interior de um tipo particular de Estado. “São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social.” (HOFLING, 2001, p. 31). E, na continuidade, ela esclarece que no interior de um Estado neoliberal, as ações sociais governamentais se formulam com apoio nas “políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social”. (HOFLING, 2001, p. 39). Aqui no Brasil, essa interferência neoliberal nas políticas sociais vêm se fortalecendo principalmente a partir da década de 1990.

A educação se circunscreve a partir de um Estado constituído por capital internacional que vem, de forma devastadora, impondo diminuição das agendas públicas, e “limita o controle público dos avanços obtidos pelas novas formas de avanço científico e suas tecnologias, combate os princípios keinesianos<sup>6</sup> e devora as entranhas sociais dos países”. (CURY, 2002, p.150).

No Brasil, o neoliberalismo é apresentado e fortalecido em dois momentos. No primeiro momento aparece com a política de governo do presidente Fernando Collor (1990 - 1992), seguindo-se com a política do governo de Fernando H. Cardoso (1995-1998/ 1999-2003). Posteriormente a esse período, já no governo Lula (2003-2011) encontramos o registro de continuidade dos procedimentos que complementam a redefinição do Estado no tocante a política pública de educação e as parcerias entre o público e o privado. De acordo com Peroni e Caetano (2015, p. 347-348):

---

<sup>6</sup>CAETANO, Nayla Ferreira. John Maynard Keynes. Disponível em: [www.passeidireto.com/arquivo/22605457/john-maynard-keynes](http://www.passeidireto.com/arquivo/22605457/john-maynard-keynes). Princípios de Política Keinesiana de Economia: defesa da intervenção estatal na economia, principalmente em áreas onde a iniciativa privada não tem capacidade ou não deseja atuar. (Defesa de ações políticas voltadas para o protecionismo econômico; Contra o liberalismo econômico; Defesa de medidas econômicas estatais que visem à garantia do pleno emprego. Este seria alcançado com o equilíbrio entre demanda e capacidade de produção; O Estado tem um papel fundamental de estimular as economias em momentos de crise e recessão econômica; A intervenção do Estado deve ser feita através do cumprimento de uma política fiscal para que não haja crescimento e descontrole da inflação.). Keynes era contrário à estatização da economia, como havia ocorrido nos países socialistas após a Revolução Russa de 1917. Ele defendia o sistema capitalista, porém acreditava que deveria haver ações e medidas de controle por parte do Estado.

O debate sobre como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado e materializam-se das mais diferentes formas na educação básica pública, destacando, também, suas implicações para o processo de democratização da educação. Enfatizamos que, no período atual, a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço nesse processo. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior do setor privado mercantil definindo a educação pública. O Estado continua o responsável pelo acesso e, inclusive, amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, assim, estão contribuindo para a qualidade da educação pública.

Surgem então novos padrões, que ditam também a noção de homem para servir à política neoliberal. Projetando-se na sociedade de classe, este se mostra como elemento da continuidade dessa política no seio da sociedade. Inscrevem-se, neste momento, novos pontos de confluência no complexo universo do capitalismo neoliberal, que conduz um pensamento hegemônico do consumismo, da meritocracia, da regulação.

Desse modo, transforma a sociedade, de modo geral, em sociedade de consumo. E o trabalhador, enquanto pessoa que vive nessa sociedade passa a sofrer com mais exigências, é intensificada sua exploração para atender às necessidades da sociedade capitalista e não às suas necessidades enquanto pessoa. Isso vai se desdobrando nas estruturas organizacionais.

Dessa forma, teremos expressões em todos os segmentos sociais. Na educação, quando pensada do ponto de vista de uma política pública de responsabilidade do Estado, tem seus preceitos e sua materialidade postos em xeque, já que “no extremo, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados.” (AZEVEDO, 2004, p. 17).

Neves (2002, p. 164) descreve que “o caráter antipopular da política educacional neoliberal pode, com certeza, ser apreendido através da análise de quatro das características de suas políticas sociais, presentes, claramente no campo educacional: privatização, focalização, descentralização dos cargos e participação”. Essa autora ainda ressalta que

a escola passa a ser encarada como uma empresa de prestação de serviços, disputando espaço no mercado educacional. Embora não hegemônico no bloco do poder, a nova burguesia de serviços

educacionais, fração da nova burguesia de serviços, recebe o apoio de todas as frações da classe dominante brasileira, por contribuir com a redução dos gastos governamentais com educação e também por veicular os valores desta classe em seu conjunto (NEVES, 2002, p. 164).

Concordamos com Freitas (2018, p. 138) ao afirmar que imprimindo uma análise crítica da política atual de nosso país, afirma estarmos frente a uma política da “nova direita” e conclama ao estabelecimento de “nossas formas de resistência”.

A ideia de Estado também associa-se a questões marcadas pela relação dicotômica entre dominante e dominado, patrão e empregado, entre o público e o privado entre as classes sociais, relações que marcam as diferentes formas de atuação estatal e que são foco de atenção nos estudos acerca do desenvolvimento do Estado.

Legalmente amparado pelo aparato jurídico, o Estado tem o poder de exercer função coercitiva de domínio direto ou de comando sobre a sociedade.

Enquanto representação do poder maior, aparecerá nos atos como ordenar ou proibir, por exemplo; quando imbuir-se de objeto, estará presente na esfera da política das ações, por exemplo: conquistas, manutenções, defesa, entre outras. Porém, nos termos atuais, podemos compreender a política como uma atividade definida, organizada, gerenciada pelo homem, e por definição da *práxis* humana, que congrega relações de poder de um homem sobre outro homem.

As relações de poder são muitas vezes estranhas para um determinado grupo, se ela for oriunda de uma acumulação de relações não harmoniosas. O governante sempre precisará do apoio de outros para assegurar a relação de poder, assim como dar conta das necessidades dos menos favorecidos é também uma forma de se manter no poder.

Admite-se, portanto, que nas relações entre Estado e sociedade haverá uma intrínseca relação de poder, incorporada no controle que este exerce sobre todos. Gruppi (1980) apresenta que houve, na concepção de Estado, a primeira ideia posta de "poder", visto que o Estado incide mais nas relações dos homens como dominação do que na dominação sobre o território.

As instituições detentoras do poder econômico carregam em si uma autoridade que coloca em questão a autoridade estatal. Sobre isso, percebemos a perda da soberania estatal sobre as demandas sociais. Esse movimento pode ser problematizado no âmbito do desenvolvimento das políticas sociais e, dentre essas,

as políticas educacionais. Essas últimas, muitas vezes, apresentam em seu desenho determinantes e características oriundas do movimento de globalização, mas que são efetivadas em níveis locais.

Sendo assim, identificar e descrever os dispositivos atuais do cotidiano político social, nos impõe o compromisso de trazermos à investigação do objeto estudado as análises acerca da responsabilidade do Estado, mas também levantar alguns aspectos dos fenômenos contemporâneos, como a regulação e avaliação no contexto da educação.

### 3.1 Política de Educação e interface com a Regulação e Avaliação

Compreendermos que as relações entre o Estado e a sociedade civil, assim como as influências da conjuntura dos fenômenos do campo econômico e político são imprescindíveis para analisarmos os nexos discursivos que envolvem a política de educação na atualidade. Consideramos também que, essas ideias vêm compor e ampliar as referências, reflexões e análises das pesquisas que envolvem a atuação de gestores escolares.

Em meio ao processo de redemocratização da década de 90, fenômenos como a globalização e o neoliberalismo influenciaram as formas de organização social e de organização na reforma do Estado, atingindo as políticas para educação. Estas duas influências têm sido amplamente debatidas no campo da educação por autores como Freitas (2018), Gentili e Silva (2002), Santos (2002, 2013) e Ball (2000, 2001).

A regulação estatal vem se constituindo sob o domínio das ideias neoliberais. As leituras nos têm mostrado um papel fortemente exercido pela economia no desempenho das ações sociais, assim como na transferência de responsabilidades do Estado aos setores privados. O sistema econômico, o modo de acumulação, a partir da crise no final dos anos 70, nos diversos setores da sociedade, impactou no desenho do Estado que passou a exercer muito mais um papel de regulador do que de provedor. Quando se tem a "combinação de um regime de acumulação e de um modo de regulação" se tem o modo de desenvolvimento (BOYER, 2009, p. 82).

Boyer (1990, p. 11-12) descreve a situação dos meados da década de 70 (do século passado):

[...] a crença no poder do estado em regularizar a conjuntura e, apesar disso, os governos conservadores não se viam obrigados a aumentar as despesas públicas e a proteção social e a financiar grande parte dos investimentos de infraestrutura, contrabalançando, desta forma, a contração de investimentos privados. Em 1986, já estamos longe do tempo em que os chefes de governo podiam dizer junto com o presidente Nixon: “Hoje somos todos keynesianos”. Agora a palavra de ordem é: “Vivam os mercados, abaixo o Estado, viva a flexibilidade do trabalho”. As intervenções públicas são vistas sob suspeita de serem intrinsecamente ineficazes, como fonte de perturbação e de atrasos nos ajustamentos necessários diante de uma nova onda tecnológica.

Isso vem favorecer, ainda segundo o autor, a objetivação da regulação estatal. A função principal do Estado passa a ser a de regulador, não mais de provedor. Assim, o contexto da regulação na Educação, foco do nosso estudo, não aparece de uma hora para outra, ela tem suas relações na própria reconfiguração do Estado.

Sobre as discussões da regulação, Barroso (2005, p. 727) apresenta uma reflexão acerca da difusão que o termo regulação tem atualmente.

A actual difusão, no domínio educativo, do termo “regulação” está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado 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. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados).

Nesse contexto, os governos vão assumindo a avaliação como estratégias de regulação da educação, incidindo um controle sobre os resultados, sobre os produtos. A partir desta, a escola e seus agentes educativos vão ser responsabilizados pelos resultados educacionais dos estudantes. Esse movimento, que aqui no Brasil tem sido adotado pelo MEC, se afina às propostas colocadas pelas políticas de avaliação educacionais internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo.

Não questionamos o mérito e a importância da avaliação em si, como algo perverso, mas sim o processo que ela vem tendo em nível internacional e nacional para direcionar índices de qualidade de ensino.

Souza (2009, p.17) chama atenção para o processo da “febre avaliativa”, ocorrido a partir dos anos 90, que chegou vinculada ao discurso da participação. A avaliação passa a ser parte do processo educacional e da própria política pública de educação.

A questão que se coloca diz respeito à existência (ou não) de um predominate horizonte técnico e econômico nas avaliações de políticas públicas de educação em desarticulação com a participação popular e os valores culturais historicamente e socialmente construídos; o que traduziria a avaliação em mero controle contábil ao invés da (auto) regulação e controle social (SOUZA, 2009, p. 17).

Os procedimentos avaliatórios, em harmonia com o processo regulatório do Estado, estendem-se em todos os segmentos educacionais, destacando-se a configuração imposta pelo alinhamento internacional.

Dentre os marcos presentes na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, ganham destaque as avaliações com elementos comuns a propostas realizadas em outros países, expressando uma agenda mundial. Além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Afonso (2005, p.129) dispõe sobre a complexidade da educação e chama atenção para o trato simplista com que as políticas de avaliação da educação são tratadas em nível mundial:

[...] a partir do momento em que as referências à falta da qualidade de ensino, avaliada sobretudo por provas estandardizadas em comparações internacionais, passou a ser um dos argumentos mais utilizados para imputar a responsabilidade pela crise econômica aos sistemas de educação pública, transformando-os em bodes expiatórios (e alvos preferenciais) das reformas educativas neoliberais e neoconservadoras.

O reducionismo imposto ao processo avaliativo não revela a problemática da “responsabilidade da crise econômica à escola pública, quando esta tem sido (e nos últimos anos com maior evidencia empírica) vítima das decisões macroeconômicas que a impossibilita de desenvolver projetos com qualidade democrática e científico-pedagógica.” (AFONSO, 2005, p.129).

Nesse movimento, o que se observa é que os resultados escolares são de responsabilidade da escola e de seus atores. Ou seja, o poder político do Estado não carrega a responsabilização, pois apenas cabe a esse regular e monitorar. O Estado, numa relação de poder, impõe seu caráter regulatório no campo educacional.

O Chile<sup>7</sup>, como exemplo aqui a ser destacado, assegurou um novo marco regulatório (década de 1990) e adotou a avaliação como elemento da sua política educacional gerencialista. Cornejo et al (2015, p.73) ao analisar os processos do marco regulatório na educação nesse país, aponta que este vem ampliar-se com a implementação e aperfeiçoamento do sistema avaliação como medida da qualidade da educação, “Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)”.

Cornejo *et al* (2015, p. 73-74), revendo as ideias de Mineduc (2006) e Mizala & Romaguera (2003), expõe que

Respecto de las políticas hacia los docentes en el modelo chileno, al menos hasta la implementación de lo que hemos llamado el nuevo marco regulatorio, no ha existido una perspectiva común que integre de manera coherente las distintas acciones y políticas orientadas a los profesores (Ávalos, 2003). Algunos programas estatales y, sobre todo, la primera ley promulgada por los gobiernos de pos dictadura, el Estatuto de los Profesionales de la Educación (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011), apuntaban, aunque con matices, a la recuperación de derechos laborales perdidos y a la reposición de ciertos elementos de carrera burocrática en el oficio docente (Bellei, 2001). Sin embargo, con el cambio de siglo se han introducido progresivamente elementos que van en la línea de los enfoques gerencialistas o del New Public Management (Sisto, 2012), tales como la evaluación individual del desempeño; la incorporación de incentivos económicos y castigos individuales en función de la

---

<sup>7</sup> Na aurora da década de 1970, o Chile diversificou o rol de instituições e modalidades de financiamento da formação universitária. Em 1980, responsabilizou o mercado pela regulamentação do sistema educacional. Em 1990, universalizou o terceiro grau para docentes e, nos anos 2000, focou boa parte do investimento público na formação continuada de docentes com uso de novas tecnologias de informação e comunicação (RODRIGUES; DURAN; BUENO, 2015).

evaluación (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011, Ley 19933) y aumentos progresivos en los niveles de flexibilidad de contratación y despidos de docentes de la educación municipalizada (Decreto con Fuerza de Ley N°1, 2011). Posteriormente, durante la primera década del nuevo siglo, se construyen estándares de desempeño educativo para estudiantes y docentes y se comienzan a discutir, en círculos oficiales, mecanismos de responsabilización de los docentes por los resultados de sus estudiantes.

No exemplo do Chile, outros países da América Latina seguiram o rumo das principais reformas em nome de uma suposta qualidade de ensino. Os novos discursos, expressos nos contextos das reformas internacionais imprimidas pelo neoliberalismo são postos de forma influenciadora na prática social.

Independente das mobilizações sociais locais, as orientações do Estado regulador chega ao chão da escola e isso vem interferir de forma complexa nos espaços locais, interferindo, também, nas ações da educação como um todo. Azevedo (2011), lembrando dos processos democráticos da educação brasileira, traz as seguintes considerações: as regulamentações mesmo com normas centralizadas na esfera local, no chão da escola, não se mostram homogêneas.

A maior parte da regulamentação continuou baseada em normas centralizadas, e foram muitos os mediadores que tiveram conduzindo os rumos das ações até que estas chegassem aos espaços locais e ao chão das escolas. Entretanto, as normatizações, mesmo centralizadas, não se mostraram homogêneas. Elas têm tido a se voltar para o apoio a coletividades locais, sem imposições coercitivas, deixando a possibilidade de mobilização de acordo com os contextos locais e as lutas políticas aí encontrados. Mesmo assim, a complexidade que envolve as ações mediadoras, certamente, leva a que muitos atores não consigam usar plenamente as possibilidades que lhes estão sendo oferecidas. Os conselhos, inegavelmente, podem se constituir em poderosas ferramentas de auxílio à gestão e à democratização da educação (AZEVEDO, 2011, p. 115).

A autora citada ainda expressa que especialistas indicam que a política pública surge para direcionar, contribuir e solucionar os problemas existentes na educação, porém ao mesmo tempo que conduz

mudanças e avanços, desvela, provoca e/ou faz surgir novos problemas que precisam ser alvo de novas ações governamentais e, portanto, alvo de investigação por parte dos pesquisadores, como parece ser a situação dos programas analisados. (AZEVEDO, 2011, p. 115).

Compreendemos que as ações governamentais procuram estabelecer considerações em busca de soluções para o avanço de seu país. Assim como as políticas públicas organizadas representam uma forma de revelar avanços do poder político daquele momento. No Brasil, considerando a década de 90 (noventa), se apresenta um marco regulatório pela prioridade da educação básica e, junto a esta, surgem os processos avaliativos como formas de medir os processos de avanços da educação.

No contexto histórico, temos apresentado pelo INEP, o seguinte:

Desde 1990, quando foi criado, o Saeb teve algumas reestruturações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições (INEP, 2019).

As avaliações em larga escala surgem como um indicador de medida do ensino. Elas chegam com o objetivo de auxiliar as políticas na identificação dos problemas educacionais e, ainda apresenta como estão as aprendizagens dos alunos em todos os níveis de ensino. O sistema avaliativo vem consolidar as políticas de responsabilização na educação brasileira, como asseveram Zaponi e Valença (2009, p. 08-09).

O primeiro passo para o surgimento de políticas de responsabilização escolar no Brasil se deu através da consolidação dos sistemas de avaliação e diagnóstico do desempenho dos estudantes ao longo das últimas duas décadas. A

implantação do SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica) no início dos anos 90 possibilitou a compreensão da lacuna existente entre a situação presente e a desejada através de seus indicadores de qualidade da educação. Aperfeiçoado ao longo dos anos 90, o SAEB passou a ser formulado com questões calibradas através de teoria de resposta ao item, podendo ser comparado ao longo dos anos. Mais importante do que isso, porém, é o fato de que a aplicação do SAEB foi fundamental para que a cultura de avaliação se consolidasse no país, quebrando resistências iniciais e gerando os diagnósticos necessários para a formulação de políticas públicas de melhoria da qualidade da educação.

Percebe-se que o SAEB, ao longo dos anos, estruturou e reestruturou seu formato e sua abrangência, ampliando principalmente o público-alvo e a abrangência, mas reduzindo as áreas do conhecimento. Aqui deixamos expressa nossa crítica acerca da perda das referências na formação do aluno quando se reduz as áreas de conhecimentos avaliadas.

Sobre a constituição do sistema de avaliação brasileiro, Bonamino e Sousa (2012) advertem sobre a identificação de três gerações de avaliações sucedidas ao longo dos anos de sua aplicação.

No caso do Brasil, a análise dos desenhos das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino; daí a necessidade de se tomar tal classificação como um recurso analítico (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

As autoras indicam que os resultados dessas avaliações são utilizados numa perspectiva de regulação e responsabilização, e trazem consequências principalmente para os que estão no dia a dia da escola. E acrescentam:

Na literatura sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda. Já quando as consequências são sérias, elas são chamadas de *high stakes* ou de responsabilização forte (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

A primeira fase de avaliações preocupou-se com diagnósticos e evolução da qualidade da educação. “De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras

formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas.” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Sobre as duas outras fases, as autoras descrevem que na segunda fase, as avaliações correspondem à divulgação pública, porém também buscam dar uma resposta à escola. Nesse momento, todos tomam conhecimento dos resultados e os mecanismos já desenvolvem consequências simbólicas. Na terceira fase, têm-se referências às “políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Esse movimento vai sendo acompanhado pelos estados subnacionais, que também vão adotando sistemas próprios de avaliação educacional.

No Brasil, embora mecanismos de responsabilização educacional não sejam previstos nas diretrizes nacionais para a educação, alguns estados brasileiros estão implantando procedimentos administrativos com consequências para os envolvidos. A liderança política e a existência de processos avaliativos estaduais são componentes essenciais para a adoção de políticas de responsabilização educacional no sistema high-stakes (ZAPONI; VALENÇA, 2009, p. 09).

As discussões de Bonamino e Sousa (2012), Zaponi e Valença (2009) indicam que na esteira das consolidações internacionais, o país desenvolveu suas propostas avaliativas e, assim, inspirou os estados e municípios também a criarem seus padrões avaliativos. Esse movimento é próprio do nosso desenho federado, cujos entes gozam de determinada autonomia, podendo criar políticas específicas para suas redes de ensino. Mesmo que haja sempre uma inter-relação entre as ações do poder central e dos estados subnacionais.

Retomamos a questão do Estado regulador e avaliador, cujos pressupostos estão intimamente ligados às ideias neoliberais que vêm se firmando na educação. O Estado neoliberal impõe regras de mercado aos programas sociais, regulando os bens sociais – como saúde, segurança, educação, moradia - e repassando obrigações do Estado para o terceiro setor. Perguntamo-nos, então, como podemos mudar ou amenizar estas questões? No campo da educação, buscamos uma mudança significativa na intervenção de políticas públicas que tomem como foco o atendimento das necessidades das crianças e jovens em sua integralidade.

Entender a escola como espaço da partilha do saber sistematizado, de transformação do senso comum em senso crítico.

O que vemos nas políticas atuais são gestores e docentes culpabilizados pelo desempenho de seus alunos, sem levar em consideração a responsabilidade do poder público de forma mais ampla. Significantes mudanças na educação brasileira das últimas décadas estimularam relevantes reflexões e pesquisas em política pública para a educação. A realidade social de cada região e seus percalços, seja num patamar de vantagens ou de desvantagens, são pontos a se levar em consideração, visto que o país é amplo geograficamente, é repleto de diversidade socioeconômica e que pode estar indo contra os contextos que nos levem à qualidade da educação.

Nessa pesquisa, temos também a intenção de ampliar nosso conhecimento sobre o discurso desenvolvido pelas atuais políticas de regulação, via avaliação da educação. Fundamentamo-nos em autores para buscar analisar os discursos presentes da esfera macro para a esfera micro, numa relação de influência da primeira sobre a segunda, presente na intertextualidade discursiva própria das políticas de avaliação educacional.

A seguir, buscaremos apresentar uma discussão sobre a gestão escolar, a fim de delimitar melhor nosso objeto de estudo. Na sequência, apresentaremos também o campo empírico da nossa pesquisa.

## 4 GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA POLÍTICA ATUAL

Levantar as discussões sobre a gestão escolar, antes de tudo, é reconhecer que a pessoa do gestor escolar carrega consigo o peso das responsabilidades em fazer a política funcionar no cotidiano das escolas. Para tanto, assume responsabilidades pelas questões administrativas e pedagógicas no espaço da educação formal. Partimos do pressuposto de que as políticas atuais que operam com avaliação, índices e metas têm ampliado essa responsabilidade, por isso nossa opção por aprofundar os estudos sobre o papel do gestor escolar nas políticas educacionais em PE e na PB.

Iniciaremos o debate aqui pelo levantamento da construção histórica acerca da função do gestor escolar. Optamos por este início, por percebermos a importância dos sentidos e significados advindos da própria organização política e social, da historicidade desta, assim como se configurou e adequou-se o cargo do gestor escolar na educação brasileira.

Para compreendermos os aspectos históricos, legais, filosóficos e ideológicos que consideram o cargo de diretor ou gestor escolar, a sua formação em nível acadêmico e de formação continuada, assim como os aspectos legais dos direitos ao cargo, apoiamo-nos em autores diversos, tais como: Santos, Araújo, Azevedo (2016), Paro (2015), Serpa (2009), Antunes (2008), Dourado, (2007), Oliveira (2002), Lück (2000), entre outros.

### 4.1 A IDENTIDADE DO GESTOR ESCOLAR

Na história da educação brasileira, identificamos importantes momentos na mudança dos contextos políticos que constituíram o atual cargo de gestor escolar. Do percurso da Independência do Brasil ao momento atual, a educação brasileira se relacionou com diversos fatos, entre eles podemos reportar aos aspectos econômico, ideológico, político, sociocultural, entre outros.

Consideramos que o cargo de gestor escolar, atualmente, se depara também com os enfrentamentos dos fenômenos da vida social. Isso porque a própria educação, em seu percurso histórico, enfrentou e/ou adequou-se a diversos aspectos. Severino (2000) identifica que o processo da historicidade da humanidade advoga a educação que temos hoje. A condição contemporânea procede dos

avanços tecnológicos que incidem nas diversas esferas e, dessa forma, novos redimensionamentos são necessários para as articulações, tais como podemos ver a seguir:

A humanidade vive, hoje, um momento de sua história marcado por grandes transformações, decorrentes sobretudo do avanço tecnológico, nas diversas esferas de sua existência: na produção econômica dos bens naturais; nas relações políticas da vida social; e na construção cultural. Esta nova condição exige um redimensionamento de todas as práticas mediadoras de sua realidade histórica, quais sejam, o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica. Espera-se, pois, da educação, como mediação dessas práticas, que se torne, para enfrentar o grande desafio do 3º milênio, investimento sistemático nas forças construtivas dessas práticas, de modo a contribuir mais eficazmente na construção da cidadania, tornando-se fundamentalmente educação do homem social (SEVERINO, 2000, p. 65).

Os desafios da contemporaneidade estão postos e, nestes, são delegados ao sistema educacional prioridades que vêm intervir desde a organização das estruturas políticas até os aspectos do cotidiano escolar. Esse cotidiano é articulado pelas diversas funções e cargos que constituem o desenvolvimento da educação no “chão” da escola.

Os cargos e as funções desempenhadas no espaço da escola têm seus registros históricos, constituídos pelo próprio sistema educacional. As articulações da política educacional desempenharam significantes mudanças, que vieram gerar concepções à prática da administração desta. Nesse processo, houve a necessidade da criação de funções e cargos de pessoas direcionadas às demandas administrativas do espaço escolar.

De acordo com Antunes e Carvalho (2008, p.05), “a partir da Proclamação da Independência em 1822 deu início a uma fase importante para a compreensão entre Estado e educação no Brasil. Quando o Brasil declarou sua independência de Portugal, trouxe à tona discussões sobre a educação”. Nesse momento, houve a real necessidade da organização dos quadros de funcionários para o sistema burocrático.

Esse autor nos explica que foi a partir de 1847 que legalmente se instituiu o cargo de diretor escolar. E que em 1889, com a República no Brasil, se retoma as discussões sobre o diretor escolar, visto que houve um novo pensar sobre a educação brasileira. A partir de 1890, em São Paulo especificamente, por ocasião da reforma da Escola Normal, “cujo corolário foi a criação da Escola-Modelo”. Nesse

momento, surgem as primeiras indicações oficiais do cargo de diretor de escola pública secundária. O responsável pela administração da Escola-Modelo era denominado *professor-diretor*. Este recebia plenos poderes, desde o pagamento das contas às contratações e demissões de pessoal. Mas, foi com o “Decreto estadual nº 248, de 26 de Setembro de 1894” que se originou o Grupo Escolar, quando houve o primeiro indício da função de diretor, indicado pelo “Presidente do Estado”. Cabia a este indicado “organizar, coordenar e fiscalizar o ensino, nos termos da reforma educacional realizada pelos republicanos.” (ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 05-06).

Contudo, o surgimento da função propriamente de diretor escolar instaurou a divisão dos trabalhos nos espaços institucionais e, os poderes dados, fez com que este fosse “o representante do poder do estado e do governo”, no espaço da escola (ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 06).

As reorganizações e definições sobre o gestor continuaram, ao longo da história, a construir um caminho que o levaram a diversas mudanças, na forma de se adequar ao cargo. Na década de 1930, constitui-se a necessidade de uma formação ao administrador escolar, uma formação com bases científicas mais administrativas do que pedagógicas. “A administração escolar, apoiada nos princípios da administração empresarial, científica e burocrática de Taylor, Fayol e Weber, deram ênfase à racionalização dos procedimentos organizacionais administrativos escolares” (ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 07). Esses primeiros passos, com base já nos constructos da administração empresarial, trouxeram um encaminhamento e proposições para eficiência, produtividade e melhor administração do tempo.

Essa passagem ilustra a influência da administração empresarial nas escolas, os administradores escolares são instados a administrar a educação com práticas articuladas na eficiência e produtividade, duas relações bem atuais na prática do gestor escolar.

As circunstâncias da época trouxeram à tona a luta dos educadores em defesa de uma educação gratuita, laica, obrigatória, universal. Esse fato se constituiu, com os processos da construção de um Plano Nacional de Educação, resultando “[...] na apresentação de um “Plano de Reconstrução Educacional”, que

ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação*<sup>8</sup>.” (ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 08).

Outro período importante a ser destacado diz respeito ao Estado Novo (1937 a 1945). Nesse momento, “as funções do diretor pouco diferiam das que vigoravam no século anterior.” (ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 08).

Mas as razões das preocupações com a administração escolar/gestão não pararam por aí. A criação do curso de Pedagogia na educação superior brasileira, pelo Decreto-Lei n.1.190 de 4 de abril de 1939 (que foi modificado duas vezes, em 1962 e depois em 1969, por meio do Parecer CFE n.º 252, do Conselho Federal de Educação) vem instituir a legalidade em diversas atividades no ambiente escolar, entre elas a atuação em administração escolar. Sobre esse percurso histórico da formação do diretor escolar Ogawa e Filipak (2013, p. 98) completam com as seguintes referências:

De acordo com o que indicavam os pareceres, por muitos anos, a formação inicial do diretor escolar esteve contemplada no curso de Pedagogia, no entanto, para assumir o cargo em uma escola, ter concluído o curso com a habilitação de especialista em administração escolar não era condição essencial. A década de 1960 iria trazer inserções significativas na construção da figura do diretor escolar, por meio da aprovação da LDB 4.024/61.

As autoras expõem que, na LDB 4.024/61, o Art. 42 indicava a qualificação do diretor escolar, a partir do termo *educador qualificado*. Mas, esse termo *qualificação* não se restringia à questão profissional, se ampliavam as qualidades pessoais, como sentimento religioso (cristão), cívico, democrático e cultural, com o intuito de disseminar essas ideias aos professores e alunos. Assim, o termo passou a ser definido pelo Conselho Federal de Educação, normatizado pelo Parecer nº 93 em 1962<sup>9</sup>.

Entretanto, foi a Lei nº 5.692 de 1971<sup>10</sup> que veio definitivamente instituir o cargo de diretor escolar, ao mesmo tempo em que extinguiu o antigo cargo de Diretor de Grupo Escolar.

---

<sup>8</sup> Documento lançado, em 1932, no Rio de Janeiro e São Paulo, redigido por Fernando de Azevedo a pedido do grupo de renovadores da educação que, na IV Conferência Nacional da Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE), contrapuseram-se ao grupo católico liderado por Fernando de Magalhães.

<sup>9</sup> A partir desse momento, os Estados passaram a criar regulamentos para o preenchimento do cargo de Diretor de Escolar. (ANTUNES, 2008, p. 08).

<sup>10</sup> Substitui a Lei 4024/61. (ANTUNES, 2008, p. 08).

A partir de então, o cargo de diretor de escola vai se firmando, com exigências de qualificação cada vez mais específicas. A concepção de diretor, antes relacionada àquele que tem mais experiência de muitos anos de docência, foi substituída pela imagem do administrador de uma equipe escolar (ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 08).

A mudança político-social ocorrida no Brasil, nos anos 80, veio democratizar os espaços e as ações da escola, deliberando responsabilidades de decisões aos demais profissionais, assim como tornando-a mais próxima da comunidade. Constituiu-se a partir da organização de colegiados escolares, a democratização da gestão escolar, e isso também contribuiu para os processos de eleição dos diretores.

Antunes e Carvalho (2008, p. 09-10) descrevem que a chegada dos anos 1990 traz consigo o termo gestor escolar, com uma representação não apenas de “uma mera mudança terminológica, mas uma alteração conceitual ou mesmo paradigmática<sup>11</sup>, que tem sido alvo de muitas controvérsias”. Surgem também as questões sobre o profissional da educação envolvido com a administração da escola e sua profissionalização. Surgem, assim, propostas que viessem trazer “capacitação de dirigentes”, pautadas especialmente nas “competências gerenciais”.

O século XXI apresenta novas redefinições no sistema educacional e, junto com elas, a formação da graduação em Pedagogia se reorganiza dando ao graduado a condição de gestão de sistemas e instituições de ensino (condições tais como administrar, planejar, inspecionar, supervisionar e orientar os processos educacionais da educação básica).

Em 2006, a Resolução CNE-CP n.º 1, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura e estabeleceu no artigo 4º que, além da função de docência, o egresso do curso participará na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. O egresso da Pedagogia passou a não ter mais o título de especialista em educação, por ter cursado uma das habilitações expressas nos pareceres, já citados anteriormente, mas permaneceu o preparo para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica (Artigo 64 da LDB nº 9.394/96) (OGAWA; FILIPAK, 2013, p. 98).

---

<sup>11</sup> Para Lück, esta alteração corresponde a uma mudança paradigmática, “isto é, de uma visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade.” (LÜCK, 2000, p. 34).

Mas não cabe só a estes profissionais a condição para gestor escolar. Na própria LDB 9.394/96 em seu Art. 67, segundo Antunes (2008), houve pouca inovação em relação à questão do cargo. Os termos vieram apenas completar as possibilidades para estes, enquanto pedagogos, assim como esses diretores escolares podem ser pessoas que tenham o exercício docente.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;  
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006).

§ 2º - Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

§ 3º - A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Podemos considerar que as atuais recomendações pontuadas acerca do gestor escolar devem estabelecer a realidade das complexidades do mundo contemporâneo. Existem, atualmente, diversos pontos de vista e referências sobre as questões que envolvem os sentidos e significados em relação à função e/ou cargo do gestor escolar (PARO, 2015; ANTUNES; CARVALHO, 2008; DOURADO, 2007; LÜCK, 2000; entre outros). Esses autores convergem em relação às questões da educação enquanto prática social, ao mesmo tempo em que ela forma e é formada pelas relações sociais.

[...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino (DOURADO, 2007, p. 923-924).

Considerando as diversas articulações necessárias ao funcionamento da educação no chão da escola, é importante que este *locus* seja contemplado com um sistema de obrigações e atividades que envolvam também a especificidade dos diversos contextos de sua materialização. Mas que estas articulações contemplem os diálogos desses atores envolvidos.

Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas (DOURADO, 2007, p. 924).

A função do gestor escolar é descrita por suas singularidades, as quais constituem o acervo de suas responsabilidades no ambiente de trabalho. Porém, diante das considerações do mundo contemporâneo, de contemplar os diversos aspectos em relação à prática educativa obrigatória para a funcionalidade do ensino institucionalizado, na formação dos(as) alunos/alunas, entre os aspectos técnicos e administrativos, as demandas tecnológicas atualmente são exigências que adentram à sua obrigação. Sua adequação, diante das obrigações, exige do gestor escolar um papel com múltiplas atribuições e responsabilidades.

No mesmo raciocínio sobre as questões do papel pedagógico do gestor escolar, é importante reconhecermos a ação administrativa que a própria função exige, mas precisa-se compreender que esta não se compara aos sentidos técnicos administrativos empresariais (como das indústrias, comércio, empresas privadas),

embora reconheçamos que os processos de intervenção da globalização, do neoliberalismo e do Estado regulador vêm intervindos nessa função, como será explicitado adiante.

Paro (2015, p. 37), em seu livro *Diretor escolar: educador ou gerente?*, apresenta a importância de se compreender as ideias, relações e proposições atreladas à identificação que habitualmente ocorre entre direção escolar e administração escolar; ou entre diretor escolar e administrador escolar.

Para os propósitos deste livro interessa particularmente a identificação que comumente se faz entre direção escolar e administração escolar; ou entre diretor escolar e administrador escolar. Essa identificação fica bastante visível na exigência, que normalmente se faz, de que o diretor de escola tenha uma formação em administração escolar (ou gestão escolar).

O autor, levanta os aspectos em relação ao uso generalizado<sup>12</sup> do termo administrador escolar e diretor escolar. Mas o rigor e as especificidades do termo “direção” tornam-se sobressalentes.

Quando se trata da direção da escola e do responsável por ela, pretende-se uma maior abrangência de ação e um ingrediente político bastante nítido, que a administração, muito mais técnica, parece não conter: o diretor é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder<sup>13</sup> na instituição.

Ser diretor requer muito mais do que o simples fato de saber administrar, tem que haver liderança, postura política e coordenativa para fazer valer o funcionamento da instituição, coordenar sua função na formação do ensino institucionalizado, contribuindo com a formação dos sujeitos históricos.

Mas é o conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, que vige em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor escolar. Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios e fins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo -, mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar com a responsabilidade por seu bom funcionamento (PARO, 2015, p. 41).

<sup>12</sup> Mas isso não é exclusivo para todos os tratamentos: diretor escolar/ administrador escolar.

<sup>13</sup> Por ora, consideramos o termo poder simplesmente como a capacidade de determinar o comportamento de outros. (Stoppino, 1991, p.933) Para uma aproximação mais detalhada sobre o conceito de poder e sua relação com a educação. (PARO, 2015, p. 38).

Mas o cargo do gestor escolar reordenou-se em sua nomenclatura, de acordo com os paradigmas do contexto político-econômico que incidiram no contexto da educação nacional, refletindo no cotidiano da escola, mudando os contextos e obrigações das respectivas funções assumidas por seus atores.

As mudanças sociais e políticas registradas no país na década de 80 são sempre contempladas nos discursos dos estudos acerca da educação brasileira. Sobre a influência desse momento na relação das mudanças na terminologia do termo diretor/administrador escolar, retomamos novamente a Antunes e Carvalho (2008, p.08), ao descrever que a democratização no país estimulou o debate sobre a democratização na sociedade em si. Nesse momento, há ampliação do controle público a respeito do Estado, dessa forma a gestão democrática da educação, enquanto política educacional e no dia a dia da gestão escolar estará presente nos diversos níveis de ensino.

Sobre essa ideia, Santos (2011, p.42) também discute a saída do país na década de 80, “de um regime autoritário para regime democrático”, quando houve então a “adoção de princípios democráticos em seu caráter mais universal, o que atingiu os processos de gestão das políticas públicas de uma forma geral”. Com isso, ocorreram as necessidades de mudanças, direcionando o país a se adequar às exigências democratizantes. No campo educacional, isso se consolidou por meio da própria Constituição Federal (1988), no capítulo que trata da Educação e da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. É no corpo dessas leis que se encontram determinações e indicações acerca da gestão democrática na escola.

Mas o processo ocorrido na década de 90, com as mudanças significativas que levaram o Brasil à nova ordem do mercado internacional, trouxe uma relação de Estado ao qual,

Num contexto de abertura econômica e de revalorização da democracia, o governo propôs substituir o modelo de Estado Produtor (empresário) por um modelo Regulador (normatizador) de bens e serviços, e provedor de políticas sociais. Na base dessa transformação estão o enfrentamento da crise fiscal, os esforços para a retomada do crescimento econômico e a legitimação de um novo arcabouço institucional para o Estado democrático<sup>14</sup> (RIBEIRO, 2003, p. 01-02).

---

<sup>14</sup> O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995, pelo então Ministério da Administração e Reforma do Estado, orientou-se: 1) no plano fiscal – pela busca de um novo padrão de financiamento do setor público; 2) no plano organizacional - pela criação de novos modelos organizacionais e institucionais, com ênfase na descentralização, publicização, privatização e terceirização de serviços; e 3) no plano administrativo - pela flexibilização e orientação do

Assim, as discussões sobre a articulação do Estado regulador, que apontam para a política pública determinando aos setores de bens sociais como a educação, as diretrizes de um contexto de globalização e de regras neoliberais, vêm intervindo também no direcionamento e determinações das obrigações no dia a dia da escola.

Na década de 90, ainda segundo a autora, a política pública adapta um sistema técnico do setor privado de gestão como uma prática de garantir os resultados desejados. Podemos apontar que isso é um indício para se aplicar à busca pelo aumento dos índices e/ou resultados na educação.

Dessa forma, o Brasil chega aos anos 2000 com destaque para as discussões e proposições, lançadas pelo governo em relação à modernização da administração pública brasileira. “Nesse cenário, a descentralização é indicada como um requisito essencial à democratização.” (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p. 35).

Esses elementos indicam que o processo de democratização pelo qual o país passou, em meados dos anos 80, adentra para um avanço, porém se confronta com a realidade dos conflitos trazidos principalmente pelos modelos neoliberais de políticas públicas assumidas pelo país.

Santos (2011, p.42), ao referir-se à questão da gestão democrática, chama atenção para alguns aspectos que vêm direcionando as relações da gestão escolar, oriundas das estruturas neoliberais:

[...] na perspectiva epistemológica, a gestão democrática se ampara numa concepção sociocrítica e implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere corresponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político. Descentralização é conceito chave para se entender as políticas educacionais no contexto neoliberal e de democratização da gestão.

Como já discutimos anteriormente, no capítulo 3 deste estudo, Santos (2011), Azevedo (2004), Cury (2002), Gentili e Silva (2002) apresentam uma análise das discussões acerca das repercussões e consequências do Estado neoliberal na educação atual.

---

planejamento e da gestão para resultados, na utilização intensiva de tecnologias da informação e de comunicação e na profissionalização de quadros, com foco nas carreiras estratégicas de Estado. (RIBEIRO, 2003, p. 02).

Nesse sentido, Santos (2011, p. 42-43), apoiada nos estudos de Azevedo (2002, 2001, 1997), Soares (2000), Gentili (1996), Anderson (1995), cita a relação do Estado neoliberal na educação com a seguinte expressão:

Para eles, o Estado neoliberal reafirma sua responsabilidade sobre o oferecimento e a manutenção da educação básica, mas advoga a divisão dessa responsabilidade com a iniciativa privada e a comunidade em geral. Por outro lado, os neoliberais sugerem que os problemas apresentados no campo educacional são oriundos de uma crise de eficiência e eficácia na condução das políticas.

A esse pensamento, se expressa também a culpabilidade da precariedade da situação da educação aos gestores escolares. Assim, a qualidade da educação dependerá de uma reorganização do sistema administrativo, para então ser eficaz e eficiente.

A autora ainda esclarece que, a descentralização de ações e um bom gerenciamento do processo são indicações para alcançar a qualidade da educação. (SANTOS, 2011, p. 43).

Essa afirmação induz a uma compreensão de que tudo se tornará mais simples e eficiente, ao momento em que se descentralizam as demandas. A participação de todos se efetiva pela divisão das responsabilidades.

Porém, à essa ideia é importante se estabelecer a compreensão sobre a “descentralização”, visto o que nos apresenta a autora.

A definição desse conceito tem variado segundo dois polos que se distanciam pela ênfase ora na dimensão econômica ora na dimensão política. Como destaca Azevedo (2001, p. 07 apud SANTOS, 2011, p. 43):

é possível identificarmos dois polos de conceituação cuja diferença se radica no privilégio de uma dimensão política ou democrático-participativa, e de uma dimensão economicista-instrumental”. Quando está sendo guiado por uma lógica economicista-instrumental, o conceito de descentralização se vincula aos postulados neoliberais. Nesse caso, é feita uma ligação entre a descentralização e a democratização, como justificativa para se transferir responsabilidades que seriam do poder central para o poder local, com vistas a reduzir o papel do estado a suas funções mínimas.

Essa compreensão sobre os postulados neoliberais aponta elementos já discutidos no Capítulo 3 desse estudo. É importante, porém, levantarmos outra vez a

discussão, visto que se encontra na explicação sobre a lógica economicista-instrumental, uma vivência identificada nas relações do campo empírico de nosso objeto investigado. Portanto, como exemplo, apresentaremos, no Capítulo 5, elementos dos documentos analisados, que identificam a política de educação com posturas diretivas acerca das transferências de responsabilidades e medidas, as quais os sujeitos das diversas funções no âmbito escolar - diga-se principalmente o gestor escolar -, assumem obrigações e responsabilidades pelo alcance das metas levantadas, como forma de solucionarem os déficits dos dados do IDEPE/IDEPB de suas referidas escolas.

A apresentação da explicação da autora sobre a lógica democrático-participativa tem duas ideias postas na apresentação da descentralização, a saber:

Por outra parte, quando o conceito de descentralização está baseado numa lógica democrático-participativa, ele tem por referência a criação de mecanismos que levam ao alargamento do espaço público na medida em que, intrinsecamente, se relacionam com o avanço democrático. Nesse caso, entende-se que a democratização dos aparelhos do Estado está diretamente relacionada com a participação cidadina em nível local. Isto porque se compreende que a força da cidadania está no município, e que nesse local é possível, via descentralização, influenciar a ação de Estado e fiscalizar no exercício do controle social. (SANTOS, 2011, p. 44).

A explicação levantada amplia-se com as considerações sobre divisão do poder nas decisões dos processos educativos, identificada na lógica democrático-participativa, quando a gestão educacional e a gestão escolar ocorrem fundamentadas numa concepção sociocrítica.

Se considerarmos a lógica democrático-participativa da descentralização, podemos dizer que ela se funda numa concepção sociocrítica de organização da gestão educacional e escolar. Nesse caso, haveria uma coerência entre democracia e gestão na medida em que houvesse partilha de poder nas decisões sobre os processos educativos. Mas, o processo de descentralização da educação imposto pela política brasileira é classificado, por autores já citados e ainda por outros, como sendo 'economicista-instrumental, devido as suas ações se constituírem muito mais em transferência de responsabilidade com a educação cada vez para níveis cada vez mais micros, inclusive a escola, do que por partilha do poder (SANTOS, 2011, p. 44).

Isso se explica ainda, na ideia da autora, quando é posto, cada vez mais em nível micro, a transferência de responsabilidades para a educação, direcionando-as para a escola. Como exemplos dessa forma de agir, temos como foco o financiamento da educação e o processo de avaliação e monitoramento. Esses dois últimos procedimentos, debateremos com mais profundidade, quando discutiremos a gestão escolar frente à política de regulação.

Reafirmando as considerações acerca do Brasil, essa relação com a educação pelo viés economicista-instrumental, ocorre por haver a “transferência de responsabilidades para com a educação para níveis cada vez mais micros, inclusive a escola, do que por partilha do poder.” (SANTOS, 2011, p.44).

Essa manifestação das responsabilidades, por esse contexto, têm atrelado ao gestor escolar mudanças na forma de dirigir/administrar o espaço físico da escola, assim como as suas dimensões pedagógicas e até das relações pessoais com os demais funcionários. (Visto em autores, como Paro, 2015; Andrade, 2011; Antunes, 2008; entre outros).

Isso implica em questões de relevante destaque, de acordo com Andrade (2011, p. 325), as múltiplas conotações sobre democratização na escola trazem para o gestor escolar, a complexidade da existência não só apenas do simples dia a dia, como também “dos conflitos presentes na maternidade da gestão democrática da escola diante do proclamado e do realizado, a partir da compreensão de que ela se insere num espaço amplo, em que estão presentes interesses diversos.”

Lück (2000, p.12), em suas referências sobre “mudança de concepção de escola e implicações quanto à sua gestão”, nos explica que atualmente estamos numa época de mudança. Comportamentos conservadores, autoritários, centralizadores, fragmentados “estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições”.

Com isso, surge a promessa de mudança, com soluções dos problemas advindos da “tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e ‘clientes’ ou ‘usuários’, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes.” (LÜCK, 2006, p. 30).

A gestão escolar, atualmente, tem um grande desafio, que perpassa também pelos papéis que a educação assume no contexto da globalização.

A escola se encontra, hoje, no centro das atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para qualidade de vida das pessoas. Embora esse enfoque não seja plenamente adotado e, quando levado em consideração, seja orientado, ainda, por um velho e já enfraquecido paradigma orientador de cobrança, em vez de participação (LÜCK, 2000, p. 12).

Temos, ainda, os interesses de outras instituições na colaboração para com a escola, visto que a escola é tida como um campo fértil para parcerias, que a favor da educação apontam à promoção do desenvolvimento da sociedade. Acreditamos que questões como essa vêm interferir no cotidiano da escola, e isso muda as variáveis no espaço da educação escolar.

Essas exigências atuais no campo da educação impõem situações complexas para a função do gestor escolar. A sociedade cobra da escola competências que vão exigir esforços extras da gestão, mediante às aprendizagens quantitativas apresentadas nos resultados (como, por exemplo, do IDEB). Dessa forma, há um “esforço especial de gestão, isto é, de organização da escola, assim como de articulação de seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiência de formação dos seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade.” (LÜCK, 2000, p. 12-13) São novas formas de experiências, as quais não se têm modelo e/ou paradigma.

Assim, para as diversas esferas da educação são necessárias novas formas de administrar a escola, de atender aos contextos pedagógicos, talento para gerir o aspecto relacional humano (relações político-sociais), entre outros. O caráter linear de direção escolar já não cabe mais na atual conjuntura.

Lück (2000, p. 15) afirma que “Um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, a escola e sua gestão – como, aliás, em todas as áreas de atuação humana: não existe nada mais forte do que uma ideia cujo tempo chegou, em vista do que se trata de um movimento consistente e sem retorno”. A partir das diversas demandas (de relações socioculturais, étnicas, religiosas, políticas da

comunidade escolar), há de se concentrar uma significativa necessidade de esforços e responsabilidades.

Ainda segundo a autora, isso vem abrir espaço para que se articulem outras demandas, muda-se então a “fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa a ser entendida como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação.” (LÜCK, 2000, p. 15).

Sobre esse enfoque, podemos descrever que as intervenções do processo, através da participação ampliada dos segmentos que compõem a escola (professores, equipe gestora, demais funcionários, alunos, pais, assim como outras representações), são asseguradas pela legalidade posta pela Constituição (BRASIL, 1988), a LDBEN (1996), pelo Plano Nacional de Educação (Projeto Lei nº 8.035/2010) e pelas articulações postas no Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação de cada estado e município, assim como no PPP da escola. Isso demanda responsabilidades coletivas.

Esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma – se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque da administração, pelo de gestão (LUCK, 2000, p.. 15).

A fundamentação deste paradigma se articula pelos pressupostos da realidade global, dinâmica, no ambiente social, carregado de suas incertezas, contradições, pois “a busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. A responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana.”

Em acordo com Santos (2011, p. 37), abordamos a questão da mudança de paradigma sobre os processos de mudança conceitual em relação à direção escolar para gestão escolar.

A própria polêmica entre a utilização dos termos ‘administração escolar’ e/ou ‘gestão escolar’ reflete as marcas de uma discussão paradigmática, isso porque o discurso de qualidade total procurou imprimir ao primeiro termo uma conotação de processos verticalizados de poder.

Como já posto anteriormente, isso vem sendo retratado pela concepção que se adota, e que pode ser a técnico-científica ou sociocrítica. Esta última dá base também para o paradigma crítico-dialético, que se contrapõe “[...] ao paradigma empírico-analítico de forma que a concepção de educação a ele subjacente considera o homem como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é criador da realidade social e transformador desses contextos.” (SANTOS, 2011, p. 39).

Nossa compreensão acerca dessas discussões que emergem sobre os termos administrador escolar, direção escolar e a atual gestão escolar, é de que os contextos históricos sociais, os aspectos políticos e econômicos adentrados na materialização da função do principal responsável pela escola (diretor/gestor escolar), vêm se configurando ao longo do próprio processo de mudança e intervenção social, ocorrido no país, como exposto anteriormente.

Considerando a mesma lógica de ideias, esta intervenção do gestor escolar aparece por duas ideias macros, uma atrelada aos ditames do processo globalizante neoliberal e outra que indica a prática democrática. Reconhecemos que existe a prática gestora fundamentada nas bases democráticas, mas que, na realidade, vem se delineando pelas expressões dos marcos neoliberais, já constatados no levantamento anterior sobre o Estado e a educação, no qual encontramos um debate que coloca o Estado atrelado às imposições das ideias globais neoliberais.

Então, mesmo com as cobranças do sistema educacional, por garantia de qualidade de educação a partir dos rendimentos numéricos e da influência da globalização e do neoliberalismo (que vêm incidindo negativamente) na educação, é importante, nos dias de hoje, se estabelecer um modelo de gestão escolar que compreenda as novas exigências, para poder se colocar, se relacionar e intervir diante dessas situações.

Para atender às exigências atuais, que não são poucas, os gestores vêm passando por um processo de formação que lhes garantem aproximações com a ampliação do conhecimento em relação à função de gestor.

Em relação à identidade que o gestor escolar tem e representa no espaço de trabalho, no Brasil, atualmente estes passaram a ter apoio em sua formação. Como parte da inteiração ao atual cenário e circunstâncias das exigências das próprias políticas de educação, o gestor escolar, das instituições públicas, tem que atender

às exigências do cargo, como ser licenciado, concursado, ter experiência na docência e ter passado pela formação de gestor escolar.

Quando tratamos de investigar temas dessa natureza, é importante que descartemos nossos conceitos pré-existentes em relação ao assunto. De imediato, é perceptível o discurso da “dura” realidade que cerca os aspectos de trabalho do gestor escolar, parecendo que a ele cabe toda responsabilidade acerca das intervenções da escola. Hoje, a postura da sociedade sobre a gestão escolar mudou e, com isso, a postura do gestor mudou também. Ogawa e Filipak (2013) explicita que a ação do gestor atualmente esbarra em algumas problemáticas, a mais comum, que está perceptível ao nosso cotidiano, é a resistência de pessoas, que ainda se põem a favor de visões funcionalistas e burocráticas da escola.

Porém, uma importante compreensão se faz necessária que é a utilização do termo gestor escolar e a sua compreensão da historicidade aos dias atuais. Para nós, é relevante entender o processo sobre o qual se configurou o termo - gestor escolar -, visto que os sentidos intertextuais que o termo representa, na atualidade, perpassa muito mais do que apenas administrar o espaço físico da instituição e direcionar as ações pedagógicas.

Ogawa e Filipak (2013, p. 96-97) apud Lück *et al* (2011) apresentam que

Diferentemente da administração que supõe um administrador como centro de comando, a gestão escolar traz implícita a participação como processo de construção das ações e procedimento que envolve o fazer pedagógico no âmbito escolar. A gestão escolar em sua construção histórica, parte do coletivo como premissa para constituição da identidade da instituição escolar, envolvendo todos os segmentos na discussão e validação dos processos educativos, desta forma “a gestão escolar promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar”.

As autoras complementam a ideia apresentada, definindo a representação política que hoje se dispõe na pessoa do gestor escolar.

No contexto da gestão democrática. A função do gestor passa a ter viés mais político, em que o diálogo se constitui em um importante instrumento para executar a gestão escolar (OGAWA; FILIPAK, 2013 p. 97).

Identificamos que os aspectos e as tarefas de lideranças não se fazem no “vazio”, assim como só as experiências adquiridas no contexto empírico não serão suficientes para materializar determinados processos intrínsecos à função de gestor escolar. Atualmente são exigidos do gestor pontos relevantes à materialização de sua função, como apresentamos a seguir.

Esse formato de gestão traz implícita a necessidade de uma atuação diferenciada por parte do gestor. Requer não somente um profissional que saiba administrar recursos financeiros, gerir ações administrativas e ou mesmo pedagógicas, mas também que tenha condições de liderar, de organizar, de influenciar, mobilizar e articular os profissionais da escola no que diz respeito ao aprendizado do estudante e de sua conseqüente formação como membro da sociedade (OGAWA; FILIPAK, p. 97).

Podemos apresentar que o gestor escolar traz consigo as relações de poder que lhes são de direito, bem como impulsiona as relações das atividades inerentes a decisões importantes. Como exemplo sobre atuação na função de gestor escolar, podemos indicar os pontos da disciplina do Projeto Vivencial (parte 2.1) tratados no curso de formação para gestores (do MEC), onde estão relacionadas as atuações do gestor escolar de acordo com as dimensões política e pedagógica. Na disciplina do Projeto Vivencial (BRASIL - MEC, S/D, p.09) estão descritas as seguintes definições: a função da gestão escolar está colocada enquanto “uma atividade de mediação. Sendo assim, não se esgota em si mesma, não é um fim em si. Pelo contrário, é intrínseca ao seu caráter mediador a possibilidade de múltiplas articulações com objetivos que rompam com práticas burocratizadas e conservadoras em termos de educação<sup>15</sup>”.

Por conseguinte,

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população, ao controle democrático do Estado, quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções. (PARO, 2000, p. 307).

---

<sup>15</sup> Projeto Vivencial (parte 2.1) a atuação do gestor escolar: dimensões política e pedagógica, p. 09. Disponível em: [www.escoladgestores.mec.gov.br](http://www.escoladgestores.mec.gov.br). Acesso em 06 out. 2014.

Consideramos importante uma formação que venha qualificar o gestor escolar, que o prepare e instrumentalize-o para atender, coordenar, sistematizar, mediar e intervir como representante legal da instituição.

Não se deve negar a importância, portanto, da necessidade de um processo formador para a atuação dos trabalhadores da educação em qualquer área. As ideias estudadas revelaram diversos olhares sobre a gestão escolar.

Para estabelecer uma relação com nosso objeto de estudo, partiremos de uma abordagem do que temos em nível nacional em relação à formação dos gestores escolares e traremos algumas ideias preliminares sobre essa formação no nível estadual. Isso, em relação aos estados de Pernambuco e da Paraíba, respectivamente.

Para contribuir, de início, com nossa reflexão acerca da formação do gestor escolar, algumas considerações, apresentadas a seguir, foram levantadas com referências sobre as apresentações do documento que é oferecido pelo Programa “Escola de Gestores da Educação Básica”, do Ministério da Educação e Cultura – MEC. As ideias apresentadas em autores como Paro (2015, 2000), Lück (2009, 2000), Cabral Neto e Almeida (2000), e em uma reportagem da revista Nova Escola, que divulga (com base em autores como Heloisa Lück, Victor Paro, Gisela Wajskop e Maria Cristina Nogueira Bareli, Rosa Hashimoto, Maura Barbosa, entre outros), o perfil do gestor escolar no Brasil.

Além da apresentação sobre a formação do gestor, traremos pontos de confluência em relação ao investimento ao cargo, ao tempo de permanência e a questões como a percepção dos gestores em relação aos conteúdos apresentados nos cursos.

Esse olhar para a necessidade de instrumentalização do gestor da escola fez com que surgissem os atuais cursos para gestão escolar. O Programa “Escola de Gestores da Educação Básica”, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, lançado em 2005, tem como objetivo

contribuir com a formação de gestores escolares, por meio de um amplo processo de articulação envolvendo o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais. Nessa ótica, o Ministério da Educação vem assumindo o papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares em articulação e colaboração com os sistemas públicos de ensino.

As definições das diretrizes do referido Programa e as ações decorrentes, resultam de trabalho coletivo, que envolveu o diálogo entre o Ministério da Educação, as universidades, as entidades e associações da área, bem como o CONSED e a UNDIME. A formação continuada aqui proposta, visa, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento profissional do professor gestor e a melhoria na qualidade dos processos de organização e gestão da escola. Tal compreensão pauta-se em uma concepção de formação de professores que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente (BRASIL, 2009, p. 04-05).

O documento indica, ainda, três objetivos gerais direcionados à formação do gestor escolar, a saber.

Aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica; contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social; e estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar (BRASIL, 2009, p. 10).

Para nós, o oferecimento de uma formação continuada como preparação para o gestor escolar é necessário para que o mesmo adentre na realidade das diversas relações que permeiam e se inserem sobre o espaço da escola, em sua prática pedagógica, em suas relações com a comunidade circunvizinhas, na mediação dos diálogos com os professores, entre outros. Mas, principalmente, no que diz respeito ao atendimento ao educando, pois esse é o ator principal, sobre o qual a instituição escolar se sustenta. Ele é a “vida” da escola.

Qualificar o gestor escolar supõe não somente instrumentalizá-lo quanto aos aspectos técnicos e pedagógicos da gestão escolar, mas relaciona-se a um projeto maior de fomentar a ampliação do entendimento escolar no Brasil, que implica em transformar todos os processos que objetivam a qualidade de ensino na escola pública brasileira (OGAWA; FILIPAK, 2013, p. 99).

Mas, essa é uma realidade montada nos moldes das relações políticas da contemporaneidade, com base nos modelos administrativos empresariais, submetido às organizações políticas para o discurso da educação atual. É evidente, para nós, que as circunstâncias da sociedade atual pedem uma postura de gestão escolar que

venha atender às diversas exigências, como mediação de conflitos, estimulando o diálogo dos seus pares. Os aspectos da globalização, por exemplo, que aceleraram a velocidade das informações, assim como as cotidianas mudanças tecnológicas são pontos imprescindíveis no domínio do conhecimento e atuação do gestor.

O Programa Escola de Gestores da Educação Básica/ MEC, oferece 03 (três) formas de cursos:

O curso de especialização em gestão escolar é voltado para a formação continuada de dirigentes da educação básica, em nível de pós-graduação Lato Sensu, na modalidade de educação à distância, com carga horária de 400 horas. A formação tem três eixos vinculados entre si: o direito à educação e à função social da escola básica; políticas de educação e gestão democrática da escola; projeto político-pedagógico e práticas democráticas da gestão escolar.

O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, carga horária de 405 horas, é voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. O currículo do curso é estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico, que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da escola compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional.

O Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar desenvolvido no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica é curso com carga horária de 200 horas, voltado para a formação continuada de gestores das escolas públicas. Esse curso de aperfeiçoamento, proposto por meio da EaD, pretende democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico, uma vez que essa modalidade de educação possibilita, dentre outros: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos (BRASIL, 2005, p. 01).

Os cursos oferecidos destinam-se à equipe gestora e/ou funções equivalentes. Direcionado à educação básica do sistema público de educação, da rede estadual e/ou municipal, dos segmentos da educação básica, da educação de jovens e adultos, da Educação Especial e Educação Profissional. Porém, o oferecimento do curso tem uma preocupação com aquelas instituições que apresentam baixo índice no IDEB.

Consideramos que a preocupação em estabelecer uma formação aos profissionais da rede pública de ensino, torna o oferecimento do curso do Programa Escola de Gestores, um avanço significativo nas relações com a política de educação pública. Por outro lado, percebemos que, há uma preocupação especial com as escolas de baixo alcance do IDEB, pois este é utilizado enquanto critério de prioridade aos gestores escolares (ou equivalentes) inscritos no curso. Nesse contexto, podemos apontar duas ideias de trabalho, uma voltada ao rendimento pelo cumprimento dos índices e outra, voltada às aproximações e equiparidade entre as instituições. Nessa última percepção, podemos considerar que, nessa sequência de benefícios, há um ganho também voltado à escola da rede privada, visto que os trabalhadores em educação têm suas articulações de trabalho voltadas não só à rede pública de ensino. Isso vai se ampliando conforme a compreensão e a valorização que o profissional da educação apresenta sobre o processo de formação.

Alguns contextos são trabalhados, a seguir, considerando que o estudo apresentado foi desenvolvido, de acordo com o “olhar” do gestor escolar, sobre sua própria formação.

Sobre a percepção do gestor escolar em relação ao conteúdo do curso, 23 (vinte e três) Secretarias Estaduais de Educação, responderam à pesquisa e revelaram que

[...] os conteúdos tratados nos encontros oferecidos ou são muito teóricos e pouco úteis para ajudar a enfrentar as demandas do dia a dia, ou excessivamente técnicos, não contextualizando os problemas de gestão. Falta espaço para a promoção de debates e para a troca de experiências e reflexões sobre a prática da gestão. [...] Para dar maior segurança ao diretor, alguns estados oferecem uma capacitação inicial que o ajude a ter uma visão geral do conjunto da escola, do seu papel de líder e dos novos desafios que irá assumir (SERPA, 2009, p. 10).

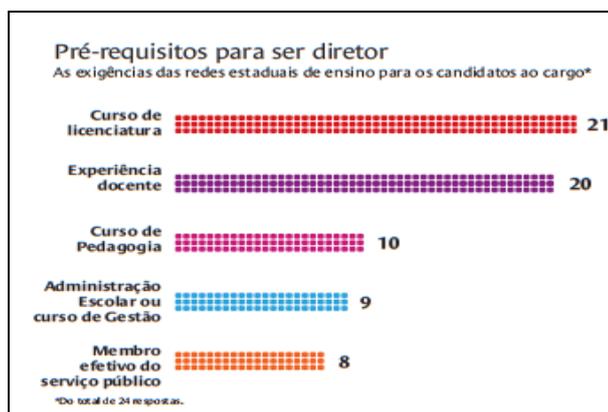
Atualmente é imprescindível que, para essa função, o(a) gestor(a) escolar tenha passado pela formação, enquanto um dos pré-requisitos. Lück (2009) identificou que a qualificação e as demais exigências não são garantias de que o gestor escolar dominará as competências exigidas ao cargo, como por exemplo apresentar resultados, definir planejamentos, ter liderança, assim como desenvolver atividades de cunho pedagógico e administrativo.

Problemas encontrados no percurso da função de gestor escolar, pela falta de formação, têm causado o abandono da função. “As Secretarias de Educação até oferecem cursos de formação, mas os conteúdos trabalhados dão pouca ênfase à discussão de problemas reais, à troca de experiências e à busca de soluções conjuntas – limitando-se, muitas vezes, à comunicação de normas e à exigência de procedimentos burocráticos.” (FRAIDENRAICH, 2009, p. 04).

É importante que se estabeleça um direcionamento, para os limites não tornarem-se representativos e nem repetitivos no cenário nacional da nossa educação escolar. Temos, inicialmente, que preservar a categoria de trabalho dos educadores/trabalhadores da educação, ao mesmo tempo em que outras articulações de políticas para a educação se façam existir e venham programar contribuições que gerem os significativos aspectos sobre a formação do homem.

Percebemos, então, que é por isso que ainda hoje a luta dos próprios trabalhadores da educação, por melhorias, valorização, entre outros, vem garantindo aos licenciados, o espaço de suas funções no contexto escolar. Esse é um dos motivos que asseguram, na escola, um gestor de formação inicial voltado à licenciatura. Como vê-se, a seguir, na Imagem 1- Pré-requisitos para ser diretor.

**Figura 02 - Pré-requisitos para ser Diretor**



Fonte: HEIDRICH (2009, p. 07).

Concordamos com uma formação além da vida acadêmica, pois nosso entendimento se volta para a importância do acesso do gestor em curso de preparação ao conhecimento dos aspectos que formam o ambiente escolar em suas diversas nuances, assim também como a vivência na formação continuada, que lhes dará respaldo ao acompanhamento das circunstâncias atuais.

Estas questões nos remetem ao encontro de alguns pontos que aqui levantamos em relação às especificidades da gestão escolar concernente ao nosso objeto de estudo. Mostraremos algumas considerações sobre o gestor escolar e as práticas de regulação.

#### 4.2 A GESTÃO ESCOLAR FRENTE À POLÍTICA DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO

Discutir as questões sobre o Estado regulador é trazer a compreensão de que há um processo incisivo em algumas modalidades de atividades profissionais. Algumas destas lidam diretamente com as imposições desse processo em suas demandas profissionais. Principalmente sobre aqueles que estão numa gerência de corpo técnico- administrativo, como é o caso dos gestores escolares.

Sobre a organização do trabalho na escola, Oliveira (2010, p. 01) apresenta que essa organização do trabalho escolar

[...] refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. Por tais razões, a organização do trabalho deve ser compreendida à luz das teorias econômicas e pelas contribuições aportadas pela Sociologia do Trabalho ao campo da Educação.

As obrigações do gestor presentes nas propostas vinculadas ao Estado regulador demandam novas responsabilidades para esse sujeito. Essa hierarquia (da divisão do trabalho sobre a função que cada funcionário ocupa no espaço da escola) ocorrerá na relação dos cargos estabelecidos pelas necessidades da organização social que se tem e/ou que se quer. Essa relação vem da hierarquia das definições de poder, que encontramos explicitadas na intertextualidade do discurso posto na identidade da própria política de gestão da educação, que reflete da relação macro para a micro.

Botler (2010, p. 188-189), em discussão sobre “cultura e relações de poder na escola”, apresenta que, legitimada pela LDB 9394/96, a política educacional passou a direcionar responsabilidades administrativas a todos os níveis de ensino, para isso a escola pública tem instituída a sua autogestão. “Estas vêm sendo levadas a estimular a comunidade escolar a participar dos processos de avaliação da gestão

mediante estratégias para mobilização de grupos de trabalho e para a organização coletiva do trabalho na escola”.

Na nossa compreensão, intitular esse processo de relacionamento no interior da escola fez com que fossem trazidas, ao processo de gestão escolar, as ações de atividades como a administração dos recursos financeiros e pedagógicos que estão direcionados pela “lógica da escola qualificada”. Isso introduz a relação dos contextos de acesso à cidadania, revelados nas afirmações e garantias legais, estabelecidos a partir do direito à educação.

A autora chama a atenção à relação de estratégias que se forma sob as ideias levantadas a partir da ação da política global, incidindo ideias de gestão democrática, a partir da valorização do poder local. “Essa estratégia se justifica como construção de uma nova cultura democrática, se a colocarmos sob o enfoque de suas potencialidades para a transformação social” (BOTLER, 2010, p. 189).

Entretanto, a lógica sistêmica não considera efetivamente o processo paralelo de formulação de novos sistemas de valores necessários à incorporação das novas práticas. Nesse sentido, o modelo instituído pelas políticas educacionais reforça e legitima relações hierárquicas e de dominação a elas associadas, bem como dissimula as contradições existentes entre as diferentes classes sociais.

As descrições da autora permitem-nos reafirmar a ideia dos contextos da política macro, refletindo na micro, como identificação de que há uma interdiscursividade de ideias contraditórias reveladas entre as relações legais e a materialização das ações da gestão escolar reguladas pela ação do poder central.

Em seu conjunto, a política educacional presume a autonomia escolar referindo-se a uma normatização coletiva, indicando modelos globais de condução das ações para as instâncias locais, que se refletem na escola, prevendo espaços de decisão coletiva e práticas de grupo. Entretanto, ao mesmo tempo e, contraditoriamente, limita a liberdade de decisão e de tomada de posições no sentido da autogestão das unidades escolares, visto que elas têm que ser feitas a partir de normas pré-estabelecidas, via direcionamento do sistema, ou seja, as próprias regras estabelecidas engessam (burocraticamente) a dinâmica escolar e, conseqüentemente, reduzem as suas possibilidades de realização (a exemplo dos padrões de financiamento e do reduzido tempo disponível na escola para a discussão a respeito de seus princípios filosófico-pedagógicos), restringindo a autodeterminação coletiva (BOTLER, 2010, p. 189).

Observamos que há um nexos de condição posta pela ação da gestão das políticas públicas sociais que, no nosso caso, debatemos sobre a compreensão do que se tem inferido à educação, já apresentados no Capítulo 3 desse estudo, mas que numa relação mais ampla, trazemos a explicação dessa relação, considerando o estudo sobre “As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica” de Oliveira (2011, p. 84-85), que discute a “Ação pública e as novas formas de regulação”, no contexto dessa ação pública, surgem as consequências articuladas. Por conseguinte,

a gestão das políticas públicas sociais tem assumido dinâmicas de articulação entre o nível micro e macro de construção de políticas que são fundadas em processos que demandam a confrontação cotidiana, a negociação, os acordos e compromissos entre os parceiros. Curiosamente as ações e interpretações que constroem a ordem social e os dispositivos tangíveis de política pública mantêm coerência global. (OLIVEIRA, 2011, p. 85).

As considerações apresentadas pela autora trazem um elo de identidade com a explicação da entrada do termo regulação na educação. Isso está posto em relação à explicação que a mesma apresenta ao justificar porque os outros termos como *governance* não se adequa à explicação da atual situação da gestão das políticas públicas no atual contexto.

A interpretação da dinâmica da ação pública presente na gestão das políticas públicas sociais não pode ser explicada pelo conceito de *governance*. Esse processo difere do que podemos considerar uma concepção sociológica de regulação, porque a regulação não pressupõe a ideia de uma ordem vinda de cima. O termo regulação, oriundo da filosofia, é definido como ato ou efeito de regular, funcionar devidamente, estar bem proporcionado, harmonioso. Passa a ser um conceito sociológico a partir das contribuições da teoria da regulação social (Cf. Anglietta, 1979) que se desenvolve sob as influências funcionalistas e do estrutural-marxismo, compreendendo a noção de que a sociedade é um corpo autorregulável. Assim, o conceito de regulação integra a ideia de conflito, de antagonismos, de contradição, de rupturas (OLIVEIRA, 2011, p. 85).

Porém a regulação social ocorre por meio dos equilíbrios “[...] mantidos e renovados, mas também de tensões, de rupturas e contradições provocadas pela multiplicidade de instâncias e de atores sociais implicados.” Nessa relação, também,

se constitui a complexa relação da execução das estratégias sociais. (OLIVEIRA, 2011, 85-86).

Refletindo sobre a ideia, percebemos que os processos regulatórios precisam de instrumentos que venham legitimar os resultados da materialização das intervenções dos atores, isso ocorre pela ampla multiplicidade das relações sociais, que vêm materializar-se no próprio fazer dos trabalhadores da educação.

Assim, o Estado regulador se vale da existência de instrumento, tal como a avaliação, como forma de identificar diversos “olhares” em nome das parcerias que se produzem para definir o espaço da escola e as ações dos educadores (professores, equipe gestora e pedagógica). Barroso e Carvalho (2011), na descrição sobre instrumento de regulação, aponta que os governantes no curso de seu mandato utilizam seu conhecimento como forma de governar e assim legitimar suas decisões.

Nesse contexto, a noção de “instrumento de ação pública” é essencial para perceber o modo como se operam, hoje, as mudanças nas políticas públicas e o papel que os novos modos de regulação desempenham na reorganização do Estado e de suas formas de governar (BARROSO; CARVALHO, 2011, p. 104).

Nesse sentido, haverá uma necessidade de identificação de informações por parte do governo, que se valerá de um instrumento que lhe forneça conhecimento sobre algo, subsidiando uma resposta sobre a execução de suas ações.

O trabalho com metas e resultados avaliativos na escola, via avaliação estandardizada, é um exemplo, de fato, que se configura pela influência da regulação e impacta na prática da gestão escolar.

No caso das políticas públicas para a educação, entendemos que suas práticas se materializam no interior de cada unidade escolar e que, também, a gestão escolar exerce um papel fundamental na institucionalização e legitimação das mesmas. Isso se deve ao fato que, no nível micro do ambiente escolar, os gestores atuam como sujeitos institucionalmente legitimados para regular as ações no interior das escolas (SANTOS; ARAÚJO; AZEVEDO, 2016, p. 03).

A relação com a prática social se apresenta de forma que a historicidade dessas mudanças e novos paradigmas para o gestor escolar ocorrerão via conjunto de ações postas pela concepção de educação com base neoliberal. Assim, o gestor

deverá cuidar do espaço escolar enquanto ambiente de intervenção pedagógica, mas também deverá dar conta dos serviços postos a ele. No início deste século, as leituras trazidas por alguns estudiosos já postulavam que o propósito da escola era preparar os educandos para o mercado de trabalho. Essa preocupação se reiterava na capacidade que a escola teria de aprovar alunos nos exames, isto é, a escola se vê, na atualidade, responsável por treinar seus educandos “para responder aos testes que compõem os estúpidos vestibulares, “provões” e assemelhados.” (PARO, 2000, p. 304).

As novas exigências do sistema têm culpabilizado o gestor pelos resultados, e isso vem gerar novas formas de gerenciamento no âmbito escolar. Paro (2000, p. 05) defende que

Por um lado, é preciso considerar que os problemas que afligem a educação nacional têm sua origem, fundamentalmente, não na falta de esforços ou na incompetência administrativa de nossos trabalhadores da educação de todos os níveis, mas no descaso do Estado no provimento de recursos de toda ordem que possam viabilizar um ensino escolar com um mínimo de qualidade. Não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados. (PARO, 2000, p. 05).

Como exemplo de instrumento de regulação com base no conhecimento, Barroso e Carvalho (2011, p. 106) afirmam haver uma ampla oferta de instrumentos, e que esses são revelados enquanto “dispositivos de avaliação, diferentes modalidades de ‘*benchmarking*’, os referenciais de competências, certas formas de contratualização na administração pública, as comparações internacionais de indicadores, as ‘boas práticas’, etc.<sup>16</sup>”.

No Brasil atualmente, a qualidade da educação é mensurada pelos índices numéricos representados pelos resultados avaliativos. Esses resultados fornecem os pontos de avanços e limites, assim como dar-se-á parâmetros para as avaliações da própria política educacional e fornecerá dados para a organização desta.

Justificamos nosso critério de debate, apoiados nas ideias de autores como Freitas (2017), Scorsoline e Dias Sobrinho (2005), Afonso (2005), os quais,

---

<sup>16</sup> Uma das dimensões do projeto de investigação *Knowandpol* consiste no estudo do processo de constituição e aplicação destes instrumentos de regulação baseados no conhecimento na educação e na saúde. Um desses estudos foi coordenado pela equipe portuguesa e incidiu sobre a produção e recepção do PISA (*Programme for International Student Assessment*) tendo dado lugar a diferentes relatórios (disponíveis em [www.knowandpol.eu](http://www.knowandpol.eu)). Para uma síntese destes relatórios, consultar o nº 10 da revista *Sísifo*. (disponível em <http://sisifo.fpce.ulpt/r=25>).

atualmente, discutem a produção do sistema educacional em nível mundial dialogados com o local.

De acordo com Scorsoline e Dias Sobrinho (2005, p. 05),

Quando se fala em Avaliação, não se pode desatrelar do contexto das últimas três décadas, período este de transição das políticas defendidas pelos países ricos na América latina. O Estado-Avaliador, concebido no final da década de 70, surge como resultado do neoliberalismo, deixando para trás o paradigma do Estado do Bem Social.

Os autores chamam atenção também acerca dos contextos formados nas parcerias entre Banco Mundial e os países sul-americanos. Junto aos investimentos do BM são direcionadas imposições a serem cumpridas pelas políticas educacionais.

A educação, enquanto um bem social, é inserida nas novas configurações do Estado-Avaliador. Revela-se a capacidade enquanto um acesso de mudança para as práticas neoliberais, visto que é através da educação, materializada nos espaços da escola, que as principais intervenções das indicações dos mecanismos do poder dominante se estabelecem. “A partir da implantação desse Estado-Avaliador, passou-se a exigir a prestação de contas, a obrigação da educação em produzir resultados econômicos: profissionais capacitados para atender às necessidades do mercado. Nesse sentido, a Avaliação é tida como instrumento de regulação e controle.” (SCORSOLINE; DIAS SOBRINHO, 2005, p. 05).

A avaliação, em si, não faz parte de um processo limitante. Ela tem seus sentidos e significados demarcados pela organização do contexto que se avalia. “A existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função.” (AFONSO, 2005, p. 18).

A seleção, a verificação do desempenho, assim como a escolha e a constatação de algo, escolhida por alguém são representações que podem ser atendidas a partir de um processo avaliativo. Na educação, especificamente no ambiente da escola, a avaliação fez e faz parte de um contexto de verificação da aprendizagem, oferecendo-nos dados de constatação sobre o conhecimento circulado no ambiente escolar.

Atualmente, a seleção, o conhecimento da melhoria do ensino, assim como a certificação e a responsabilização (que fomenta o avanço do *accountability*) direcionam da seguinte forma:

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins (AFONSO, 2005, p. 18).

O autor apresenta as particularidades sobre a avaliação, postas em alguns períodos históricos. Nesse olhar, no início dos anos 90 (noventa), os países anglo-saxônicos, trouxeram o sistema avaliativo “para a seleção dos indivíduos e para a ‘gestão produtivista’ do sistema educativo<sup>17</sup>”. Portanto, a educação, enquanto um mercado, terá na avaliação o respaldo das informações acerca dos serviços prestados, que verberam na escolha dos consumidores (AFONSO, 2005, p. 19).

Segundo as atuais tendências hegemônicas, a educação deve estar a serviço da produção e do consumo dos conhecimentos e das competências como estratégia de aumento da competitividade mercadológica, em detrimento da formação humana integral e da construção de sociedades democráticas. O educando se transforma em consumidor de um serviço educacional e de um produto - o conhecimento - e o cidadão é tratado como um recurso humano enredado na relação produção-consumo (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 112).

As ideias apresentadas apontam a avaliação enquanto um instrumento de fomento dos interesses do poder dominante. Dessa forma, corrobora os interesses do poder político, servindo como parâmetro regulatório. Nessa perspectiva, também servirá de aparato legal para as mudanças, pois enquanto um instrumento com legitimidade fornecerá resultados e, estes, serão utilizados como princípio legítimo para o processo de regulação das políticas de educação, por exemplo.

---

<sup>17</sup> É o que afirma Félix Ângulo para quem a novidade destas ideias está, por um lado, no fato de virem associadas à valorização do mercado (nomeadamente através da conversão dos alunos e dos pais em clientes do sistema e da conversão da escola em unidade produtiva) e de, por outros, reforçarem o controle centralizado do Estado. É a “centralização pelo mercado.” (cf. Ângulo, 1993, p.13).

A avaliação constitui-se em um instrumento de **regulação**. Isto é, a avaliação é determinada pelos objetivos educacionais a serem alcançados, o cumprimento dos objetivos é controlado através de instrumentos avaliativos (quantitativamente mensuráveis), e, finalmente, a avaliação destina-se à aplicação de sanções ou prêmios correspondentes aos objetivos propostos (CASTRO, 2006, p. 03).

Nesse aspecto, a escola como o *lócus* de produção do conhecimento sistematizado, legitimada pelo sistema educacional, terá o apoio legal dos que estão comprometidos com ela (professores, gestores, alunos e pais), e suas referências apresentadas em suas propostas de trabalho pedagógico. Mas, por outro lado, terá que se guiar pelos argumentos e pressupostos dos resultados presentes nas avaliações.

A instituição (escola) será avaliada por instrumento externo como parte do “[...] sistema (municipal, estadual e federal) ou de caráter interno; como desempenho profissional, avaliação do atendimento de objetivo estabelecido no Projeto político-pedagógico.” (CASTRO, 2006, p. 04).

As leituras sobre a gestão escolar revelam que os diversos aspectos que circundam e intervêm na gestão escolar, tem repercutido de diversas formas na materialização do cotidiano da função. Mas, estes põem as relações do Estado regulador como um dos elementos diretivos, como a ampliação das obrigações que, embora esteja pautada na divisão de tarefas e decisões (com os demais funcionários, com a participação do conselho, entre outros), termina por responsabilizar a equipe gestora pelos resultados, principalmente das metas estabelecidas.

Compreendemos, então, que há uma relação intertextual com outras ideias, além do discurso da qualidade da educação. Também não são reveladas as condições materiais e econômicas em que serviços prestados pelos trabalhadores da educação são realizados, como a ampla jornada de trabalho e a demanda de atividade desenvolvida pelo gestor escolar.

Nesse capítulo, buscamos focar a discussão teórica sobre a função do gestor escolar e sua relação com as políticas de avaliação e de bonificação. Com isso, encerramos a discussão teórico-metodológica da tese. A seguir apresentaremos as análises sobre os dados primários coletados.

## 5 A POLÍTICA EDUCACIONAL E AS SINGULARIDADES DE PERNAMBUCO E DA PARAÍBA

Apresentar a realidade do Nordeste brasileiro e suas relações que asseguram, excluem, avançam e limitam as ações da política de educação local é focar em grandes desafios, como manter a qualidade da educação em uma das regiões mais pobres do país. “As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos”. Estes determinantes vão estar dispostos na disputa da distribuição do poder social (GOMES, 2011, p. 19).

Toda política pública é fundamentalmente uma forma de preservação ou de redistribuição do *quantum* de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade. Em toda sociedade, o poder social está distribuído segundo linhagens históricas, segundo a montagem das divisões e alianças de classes e grupos sociais e, também, pela configuração do Estado; mas é preciso entender que tal distribuição de poder pode ser alterada, transformada ou conservada pelas políticas públicas (GOMES, 2011, p. 20).

Segundo Gomes (2011), na organização da política pública de educação, vários fatores irão aparecer, presumindo que, explicitamente ou implicitamente, irá pesar a divisão das classes sociais e os elementos de desigualdade que daí são gerados. Assim como

basta considerarmos que, por exemplo, sobre a formulação de uma política pública de educação pesa, explícita ou implicitamente, a divisão da população em classes sociais; pesa a composição étnica, racial, etária e gerencial; conta, por isso, noções relativas à justiça social e ao direito social, independente de se tratar de políticas universalistas ou de corte socioeconômico; conta os determinantes político-econômicos, expressos não apenas por meio da disputa do fundo público (Oliveira, 1998), mas dos efeitos econômicos da distribuição do poder social; conta, ainda os interesses das organizações e dos grupos de interesses. Enfim, as formas de coação dos múltiplos determinantes das políticas públicas de educação não seguem esquema linear, etapista e monocausal (GOMES, 2011, p. 21).

As políticas de educação que estão em implantação nesse momento nos estados em análise carregam como características similares o fato de trabalharem com metas padronizadas de desempenho e oferecerem uma bonificação/premiação

aos profissionais da educação. Consideramos que tais políticas são formuladas a partir das influências externas, surgem vinculadas a uma concepção específica de qualidade da educação e a uma concepção simplista de valorização dos profissionais da educação. Mas, também, pressupomos que as mesmas instituem diferentes condicionantes às práticas de gestão escolar, daí nosso interesse específico por esse estudo.

O Bônus de Desenvolvimento da Educação - BDE de Pernambuco, surge como ação da política pública de educação desde o ano de 2007, vem de um programa maior, Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco (teve início no governo de Eduardo Campos 2007-2010, estendendo-se ao segundo mandato 2011- 2014<sup>18</sup>), atualmente a lei de bonificação permaneceu como parte da política de educação do governo atual Paulo Câmara (2015 - 2018). Somando-se os anos, o BDE tem onze anos enquanto política de educação em ação e apresenta, entre seus objetivos, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização profissional e elevação do IDEB.

Porém, pesquisas recentes, como Melo (2015), Nóbrega (2016) e Lindoso (2017) apresentaram que o BDE atualmente é questionado enquanto uma política de valorização entre os profissionais da educação. Isso ocorre por consequência de fatores como a precarização das condições de trabalho, como revela Lindoso (2017).

Na Paraíba, o prêmio "Escola de Valor", premiação destinada à escola como parte do Prêmio Educação Exemplar, foi designado no governo de Ricardo Coutinho, desde o período de 2011- 2014 (primeiro mandato) e 2014 - 2018 (segundo mandato). Uma soma de 07 (sete anos) de ação cujo discurso também repousa sobre a (pseudo) valorização dos profissionais da educação. O Prêmio vem de uma ação maior do governo estadual, "Projeto de Ampliação e Modernização da Infraestrutura do Setor Educacional na Paraíba", que se junta ao "Pacto pelo Desenvolvimento Social", buscando parcerias com os municípios em prol da melhoria da educação no estado. Atualmente o Prêmio é regido pela Lei nº 9.879, de 13 de Setembro de 2012.

---

<sup>18</sup> Quando o então governador de Pernambuco renunciou ao mandato para concorrer à presidência da república.

Tais políticas não são exemplos únicos em âmbito nacional, por isso buscaremos contextualizar seu surgimento para, em seguida, debater suas singularidades.

## 5.1 BÔNUS EM PERNAMBUCO/PRÊMIO NA PARAÍBA: CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para uma compreensão acerca das políticas educacionais que envolvem a premiação e a bonificação, buscaremos levantar dados contextuais em nível nacional que nos ajudem a entender melhor. Um dos elementos que pode servir de apoio constitui-se no aparato legal que embasa tais políticas. Um deles, que se dá em nível nacional, é o Decreto de nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, desenvolvido pela União.

Dialogamos com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por percebermos este documento enquanto um paradigma no estímulo ao regime de colaboração direcionado à qualidade da educação. Nele está exposto que a União incentivar e apoiará os entes federativos na implementação das diretrizes pela melhoria da educação, entre elas a elevação do IDEB.

Consideramos também o Plano Nacional de Educação - PNE (Decênio 2000-2010 - Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) e o PNE – Decênio 2014 – 2024 - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) (BRASIL, 2014b), por se tratar de documentos que nasceram em meio as mobilizações sociais, e que se constituem em grande referência para o trato da Política de Educação nacional atualmente e, ainda, por apresentam as diretrizes para o andamento da Educação.

Buscamos na leitura desses documentos referências que nos ajudem a compreender a emergência das políticas de remuneração variável e o incentivo financeiro para os profissionais da educação.

Para a relação metodológica de análise de pesquisa, contextualizada na ADTO, é importante conhecermos os enunciados presentes na política macro para entender os aspectos que formam as estruturas da política local.

Os documentos são constituídos por enunciados, os quais nos permitem compreender a ideia chave dos aspectos que formam o discurso principal do documento. Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 681), quando se analisa um texto, deve-se buscar os sentidos expressos além do enunciado presente, o pesquisador "precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação".

O século XXI trouxe consigo uma gama de exigências à educação brasileira, pautadas pelo próprio andamento dos diversos aspectos políticos e sociais mundiais evidenciadas por uma necessidade de melhorias. Porém, essas melhorias vêm sendo pautadas por uma perspectiva de relacionar qualidade da educação com o alcance de metas, tal como proposto nos indicadores desejados pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Faremos uma breve leitura do atual PNE (para o decênio 2014-2024).

O segundo decênio do PNE – LEI nº 13.005 (BRASIL, 2014b) foi aprovado em 25 de junho de 2014. O Brasil deve consolidar as metas e estratégias educacionais a partir do PNE decênio 2014 a 2024 porque este representa a ação planejada do poder público com vistas a garantir a melhoria da qualidade da educação. O documento elenca elementos acerca da qualidade da educação que envolvem a valorização do magistério, gestão democrática, avaliação educacional, alcance do IDEB, entre outros pontos que daremos alguns destaques.

O PNE é composto por 14 artigos e por anexos que apresentam as metas e estratégias previstas para o decênio. Suas diretrizes envolvem a melhoria da qualidade da educação com foco em questões como a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

É no Artigo 11 que encontramos as considerações sobre a importância da avaliação do sistema educacional, com foco na elaboração de metas e determinação de indicadores. E na Meta 7, encontramos os destaques para o IDEB.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:  
(Como mostra-se no quadro a seguir)

**Quadro 09 - Média Nacional do IDEB - 2015 a 2021**

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: (BRASIL, 2014, p. 61).

Essa é uma das metas com maior projeção e, em sua organização, são definidas 36 (trinta e seis) estratégias que indicam, desde a implantação dos PEE's em estados e municípios às indicações de propostas estabelecidas para o alcance da qualidade da educação, tendo como base os índices quantitativos.

A Meta 19 é outra que temos interesse, pois se filia diretamente às questões da gestão escolar. “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.” (BRASIL, 2014).

Encontramos aqui as estratégias que asseguram o desenvolvimento da gestão da educação, indicando as ações da União, Estados e Municípios. Além disso, encontramos aqui também as apresentações sobre os pontos que incidem diretamente na gestão escolar.

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

A comunidade escolar aparece como corresponsável, cooperando com a fiscalização e com as decisões. Apresentado no sistema democrático da gestão escolar, percebemos duas proposições, a da própria relação democrática com envolvimento dos diversos segmentos que fazem parte do contexto escolar; como segunda idéia, observamos uma proposta de responsabilização sobre a comunidade escolar em contribuir para que a gestão escolar dê certo. Isso em si não é uma coisa impossível, nem nova. Porém, apresenta desafios para os docentes e os gestores escolares no que diz respeito à condução da escola e dos processos educativos, inclusive a avaliação institucional, quando propõe na estratégia 19.6 a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores. Isso pode significar um papel de fiscalização, o que pode trazer elementos positivos e negativos para o andamento da escola.

Sobre essas questões, buscamos elementos nos Planos Estaduais de Educação para contextualizar nosso objeto específico. Destacamos essa estratégia sobre a gestão democrática no PEE de PE:

19.6. Estimular a participação e a consulta na formulação dos projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares por profissionais da educação, alunos e familiares (PERNAMBUCO, 2015, p. 99).

No processo do trabalho avaliativo, a Paraíba apresenta em seu PEE, as considerações dos processos que se articulam num discurso da autoavaliação e avaliação articulados com diversos segmentos: da própria escola; da sociedade e do Estado.

19.7. Consolidar o Sistema de Avaliação Estadual da Paraíba – Avaliando IDEPB, na rede estadual de ensino, instituindo metas, por escola, com previsão até o ano 2021, no ensino fundamental e no ensino médio;

19.4. Estimular processo contínuo de autoavaliação nas escolas de educação básica, por meio de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração do PPP, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

19.12. Colaborar com a União no acompanhamento e divulgação bienal dos resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, do Estado e dos municípios; [...] (PARAÍBA, 2015).

Como já levantamos no início, além do PNE, enquanto um documento macro de planejamento da política de educação, trouxemos na composição desse texto "um olhar" para o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto de nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Documento que está diretamente vinculado à elaboração das políticas estaduais. Nele, encontramos também referência aos índices e sua vinculação com a qualidade da educação.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Como se pode ver, o documento apresenta um conceito de qualidade da educação intimamente relacionada ao atingimento de metas balizadas pelo IDEB e pela aplicação das avaliações standardizadas.

Como já expressamos aqui, as avaliações standardizadas, chegam no espaço da escola sem articulação com a realidade das aprendizagem dos alunos, visto que se reduz à aplicação de testes nas áreas do conhecimento de português e matemática, especificamente.

Continuando a análise do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, temos a seguinte indicação do IDEB: "Parágrafo único: o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso." (BRASIL, 2007).

Cabe aqui um destaque sobre Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Criado em 2007 pelo Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar - taxas de aprovação, reprovação e abandono - e as médias de desempenho na Prova Brasil, em escala de 0 a 10. Quanto maior a nota da instituição no teste e quanto menor for a repetência e desistência que a escola registrar, melhor será a classificação, numa escala de 0 a 10 (zero a dez).

Atualmente nossa política de educação vem sendo pautada, em parte, pelos dados do IDEB, com um discurso que afirma que tal estratégia visa contribuir para

traçar, nortear a educação e, conseqüentemente, atingir os índices de qualidade de educação. Os resultados do IDEB acabam por repercutir no chão da escola. Esse tipo de estratégia avaliativa se exime dos processos e foca apenas nos resultados.

Em Pernambuco e na Paraíba dados oriundos de um indicador sintético estão presentes como requisitos para aquisição da Bonificação /Premiação.

Retomando nossa leitura sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), este trabalha com o discurso de reunir esforços pela melhoria da qualidade da educação básica. Como se vê, esses esforços estão atrelados às “Metas”. O Plano descreve, de forma incisiva e clara, a disposição e o norteamento de ações, como as “Metas” (entre estas o atendimento ao alcance do IDEB – seja por estado, município e/ou pelas escolas, estas últimas enquanto instituições locais) direcionadas a partir dos resultados numéricos, como número de alunos atendidos, média alcançada no IDEB e/ou no IDEB em *locus*. De todo modo, entendemos que esse documento, enquanto ação de política pública, também contribuiu para o surgimento e consolidação de estratégias de bonificação e premiação já que há a orientação para um trabalho voltado para adoção de avaliação que redunde em propostas de ranquiamento e competição.

As políticas públicas de avaliação da educação, em alguns estados brasileiros e municípios, têm se constituído em sistemas que acrescentam estratégias de remuneração extra, enquanto incentivo salarial aos trabalhadores em educação (SILVA, Andréa Vilela, 2016; SANTOS, NOGUEIRA, JESUS, CRUZ, 2012). Cada um com sua particularidade, põe em pauta sempre o discurso em favor da melhoria da qualidade da educação e valorização profissional.

Mas, o que é o Bônus da Educação? Como ocorre a Premiação? Remuneração extra como incentivo? Para responder a essas perguntas, vamos nos reportar a algumas experiências brasileiras que iniciaram ou aprofundaram esse processo. Podemos chamar também de política de remuneração variável.

Remuneração Variável é um conjunto de diferentes formas de recompensa que complementam a remuneração fixa, atrelando fatores como atitudes e desempenho com o valor percebido. O desempenho individual pode ser recompensado por incentivos e prêmios, e o desempenho da equipe pode ser reconhecido por meio da remuneração por resultados. Muito utilizado na área empresarial - comércio, indústria, saúde, etc.) (FELICIANO, 2013, p. 02).

Os estados implantam suas remunerações variáveis, pautados por teorias administrativas, articulando a estas qualidade de educação como um incentivo que leva aos profissionais da educação apresentar maior desempenho em suas funções.

O Brasil teve uma de suas primeiras experiências desse tipo no estado de São Paulo. Com a Lei complementar n.º 1.078 de 17 de Dezembro 2008 que “institui a bonificação por resultados (BR), no âmbito da Secretaria da Educação”. A bonificação é paga aos professores e funcionários da rede gerida pela Secretaria e é proporcional ao salário de cada um (podendo chegar a 20%), sendo a proporção dependente do desempenho da escola, medido pelo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo)<sup>19</sup> (OLIVEIRA, 2009, p. 420-421).

Oliveira (2009) situa esse debate em três pressupostos: a concepção penosa do trabalho; o trabalhador imbuído do espírito do capitalismo e, por último, a gratificação monetária como a única forma de recompensa. Neste último pressuposto, percebe-se esta como sendo a estratégia que leva os trabalhadores à dedicação no tempo e no rendimento - trabalhar mais em menos tempo; favorece a aquisição de vantagens financeiras ao salário, torna-se um condicionante para o aparecimento da produtividade do trabalhador.

Sobre a região Norte do Brasil, um estudo desenvolvido por Santos, Nogueira, Jesus e Cruz (2012), em relação aos critérios de avaliação docente desenvolvidos na educação das redes estaduais do Brasil, apresenta um exemplo significativo, em relação à remuneração variável correlacionada com o sistema de bonificação/premiação, presente em quatro estados dessa região: Amazonas, Acre, Roraima e Tocantins. Encontramos a existência de políticas voltadas à avaliação do desempenho dos trabalhadores da educação.

O estudo, apresentado acima, identifica haver diversos critérios utilizados como processos de avaliação (cumprimento do aumento dos dias letivos, cumprimento de metas, desempenho dos professores em projetos, o índice dos alunos no próprio IDEB – que pode ser os específicos criados pelo próprio estado, entre outros) para alcance da bonificação/premiação. Por outra parte, os servidores

---

<sup>19</sup> É um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

assumem a responsabilização dos resultados, têm a remuneração variável não incorporada ao salário, assim como não se valoriza o desempenho em planos de cargos e carreira.

Tomando alguns exemplos de políticas que propõem a estratégia da bonificação/premiação, vemos que adotam diversas nomenclaturas. Podemos aqui referenciar: 'Escola Nota 10' – Ceará; 'Prêmio Escola de Valor' - Paraíba; 'Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional' – Acre; 'Prêmio Educador Nota 10' – Rio Grande do Norte, entre outros.

Compreendemos haver nesses discursos um diálogo que vincula o termo bonificação/premiação à ideia de valorização, de ganho, de enaltecimento ao melhor. As expressões indicam que o profissional da educação e a escola bonificados estão em patamar superior a outros/outras que não encontram-se em tal estado. Assim, também estimula e reforça a concorrência, e isso se revela na expressão que foca o poder do quantitativo enquanto "Nota 10".

Os discursos que embasam a bonificação/premiação e os resultados de algumas pesquisas revelam contradições entre os discursos das leis, decretos, editais, medidas provisórias (que indicam valorização profissional, qualidade da educação, aumento salarial) e os apontamentos das investigações desenvolvidas no âmbito da educação - que indicam *rankiamento*, *accountability*, responsabilização, desvalorização profissional e competitividade, entre outros. (SILVA, Andréia Ferreira, 2016; NASCIMENTO, 2015, BRESOLIN; COSTA, 2013; DANTAS, 2012). Dessa forma, buscamos perceber essas relações na análise dos documentos que embasam as políticas em PE e na PB.

De início, buscamos pesquisas que investigaram as políticas de educação em Pernambuco e na Paraíba. Tomando-as como destaques, encontramos categorias de estudos como mérito, *ranking*, gerencialismo e avaliação. Estas sobressaem das análises apresentadas por esses estudos. Assim, deixam transparecer a formação de categorias que estão presentes com uma força discursiva nesse tipo de política educacional. Tais categorias estão vinculadas a uma prática social que se expressa na relação com o mercado, coadunadas pelas perspectivas das políticas neoliberais.

Na análise de Pernambuco, vamos tratar do conhecimento e análise da Lei de Responsabilidade Educacional, Lei nº 13.273/2007, que determina as normas legais sobre a disposição da educação estadual; a Lei 13.486 - de 1º de Julho de 2008, que Institui o Bônus de Desenvolvimento Educacional; o documento do

Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008a) e o documento da Nota Técnica - Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE (2008/2009/2011).

Sobre a Paraíba, nossa investigação buscou conhecer o Plano de Gestão Paraíba Faz Educação; a Lei nº 9.456 de 06 de outubro de 2011, que institui o Prêmio Educação Exemplar, e a atual Lei nº 9.879, de 13 de setembro de 2012- que instituiu os prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor; assim como buscamos conhecer as referências do Edital nº 005/2016 – GS (*ver Anexo*), que trata do Prêmio Escola de Valor, como veremos adiante.

## 5.2 PERNAMBUCO: UMA POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

### **Leão do Norte**

Sou coração do folclore nordestino  
 Eu sou Mateus e Bastião do Boi Bumbá  
 Sou um boneco do Mestre Vitalino  
 Dançando uma ciranda em Itamaracá  
 [...] Sou mamulengo de São Bento do Una  
 Vindo num baque solto de um Maracatu  
 Eu sou um auto de Ariano Suassuna  
 No meio da Feira de Caruaru  
 [...] Sou Luiz Gonzaga, eu sou do mangue também.  
 [...] Sou Macambira de Joaquim Cardoso  
 Banda de Pife no meio do Canavial  
 Na noite dos tambores silenciosos  
 Sou a calunga revelando o Carnaval  
 Sou a folia que desce lá de Olinda  
 O homem da meia-noite  
 Eu sou puxando esse cordão  
 Sou jangadeiro na festa de Jaboatão  
 Eu sou mameluco  
 Sou de Casa Forte  
 Sou Pernambuco  
 Eu sou o Leão do Norte. (LENINI, 1996)

A contextualização poética do poema/canção de Lenini (1996) nos faz lembrar as representações históricas abraçadas no passado pelos pernambucanos. Mas, como todo estado da federação brasileira, relacionado às sistematizações da política nacional, as mudanças sociais políticas chegaram até aqui, como será visto mais adiante.

Em última publicação apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em janeiro de 2015, sobre Pernambuco temos o seguinte:

Registra áreas geograficamente bem demarcadas. Com 98.311 km<sup>2</sup>, é um dos 27 estados brasileiros. Localizado no centro leste da Região Nordeste, tem sua costa banhada pelo Oceano Atlântico. E tem limite com a Paraíba, Ceará, Alagoas, Bahia e Piauí. Também faz parte do território pernambucano, o arquipélago de Fernando de Noronha, a 545 km da costa. São 185 municípios - com um total de 8.796.032 habitantes - e tem a cidade do Recife como sua capital. Apesar de todos os estados do Nordeste terem registrado uma renda nominal domiciliar per capita abaixo da média nacional de R\$ 1.52, no ano passado, Pernambuco é o que aparece em melhor situação. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Pernambuco teve o melhor desempenho da Região com R\$ 802,00, seguido por Sergipe, com R\$ 758,00; os piores resultados estão em Alagoas e Maranhão, com R\$ 604,00 e R\$ 461,00, respectivamente (IBGE, 2015, sem paginação).

Historicamente Pernambuco foi um Estado em destaque entre os demais da Região Nordeste devido aos diversos fatores, tais como: político, econômico e cultural, que vêm influenciando o mesmo para o progresso em diversas áreas. O desenho sócio-político-econômico atual no estado de Pernambuco não é dádiva do atual governo.

De acordo com Silva (2013) as mudanças iniciam durante os governos Jarbas Vasconcelos/Mendonça Filho (1999-2006), período em que surge o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento. A reforma do aparato estatal iniciado no governo citado e continuado no governo de Eduardo Campos (2007-2011) foi instituído, através do Decreto nº 29.289, o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE).

Este teve origem com as demandas do Programa Nacional de Apoio à Modernização do Planejamento e da Gestão dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE). Sobre isso, Benittes (2014, p. 79) descreve que este é

um programa derivado dos direcionamentos financiados pelo Banco Mundial (BIRD). Cabe frisar que o PNAGE é um programa gerencial que Pernambuco contratou, assim como outros estados da federação, junto ao BIRD por meio de um empréstimo, buscando “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), condicionou o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à assinatura, pelos estados, Distrito Federal e municípios, do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Depois da adesão ao Compromisso, os entes federativos devem elaborar o Plano de

Ações Articuladas (PAR). Todos os 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso.

Essa articulação levou à construção do Programa de Modernização da Gestão Pública, do Governo de Pernambuco – Metas para Educação (PMGP-ME), como proposta para melhoria da educação estadual.

É com educação que conseguimos avançar em novas oportunidades. É com gente qualificada que conseguimos superar as taxas de desemprego e melhorar os indicadores sociais de nosso estado e, conseqüentemente a vida dos pernambucanos (CAMPOS, 2006, p. 03).

O discurso do ex-governador revela uma vinculação direta entre melhoria da educação e avanço econômico, o surgimento de oportunidades de trabalho e a qualificação das pessoas, unindo economia e educação para o desenvolvimento social. Pernambuco avançou nos setores da exportação, devido ao desenvolvimento proporcionado pela vinda de diversas indústrias, isso devido aos investimentos proporcionados pelo governo federal ao Portod e Suape.

Estamos implantando um modelo de gestão que tem o foco em resultados e que na área de educação significa o meio mais eficaz para alcançarmos melhores indicadores sociais (CAMPOS, 2006, p. 03).

Em uma visão crítica, Freitas (2014) assegura que não é bem assim, por trás dessa dinâmica se esconde as relações de exploração em relação a produtividade dos trabalhadores.

O conflito que aparece entre educadores profissionais e os empresários diz respeito ao que se entende por uma boa educação: para os empresários é saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado. Se as notas aumentam, então houve melhoria. Se há mais formandos, houve melhoria. Para os educadores, isso é apenas uma pequena parte da tarefa. Nota alta não é sinônimo de boa educação (FREITAS, 2014, p. 50).

Melo (2015, p. 604) ressalta a política de trabalho do PMGP e IDEPE como eixos de relevância na mudança dos rumos da educação de Pernambuco. De acordo com o documento do PMGP-ME, "a escola deve almejar ou promover

ações/projetos que influenciem o trabalho no ambiente educacional e, assim, direta ou indiretamente, refletirá nos resultados alcançados e divulgados do IDEPE e, concomitantemente, nos índices nacionais e internacionais".

É importante destacar que a política de educação pernambucana, em coerência com o proposto acima, tem dado destaque aos dados do IDEB e suas ações giram em torno do melhoramento dos índices.

A conquista do primeiro lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Ensino Médio pela educação pública de Pernambuco - segundo divulgou o Ministério da Educação - revela o esforço promovido pelos diferentes agentes que compõem a Rede Estadual, na busca por um ensino cada vez mais em sintonia com as demandas apresentadas pela sociedade. Esse empenho foi destacado, nesta quarta-feira (14.09.2016), pelo governador Paulo Câmara durante cerimônia no Palácio do Campo das Princesas. Na ocasião, o chefe do Executivo estadual reuniu executivos, gestores, professores, estudantes e demais profissionais ligados à comunidade escolar para um agradecimento formal pelo trabalho "integrado e consistente", que vem transformando a vida de muitos pernambucanos (MARTINS, 2016, não paginado).

A notícia acima revela que próprio governo busca enaltecer essa conquista, mas também nos oferece um panorama de análise sobre as condições de avanço dos indicadores pernambucanos, assim como o que representa esse avanço do ponto de vista da qualidade da educação.

**Quadro 10 - Resultados IDEB 2005 a 2017 - Pernambuco**

PERNAMBUCO <sup>20</sup>							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019 Projeção
2,7	2,7	3,0	3,1	3,6	3,9	4,0	4,3

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2019).

De todo modo, cabe ressaltar que foi a situação de Pernambuco, nos dados do IDEB de 2005, um dos fatores que motivou a mudança na política educacional. Nesse ano, o IDEB de PE foi o pior de todo o Brasil, o resultado apresentado nas turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries revelam nota de 2,4 (IDEB, 2005). Nesse contexto,

<sup>20</sup> Tabela construída com fontes e referência: Tabela 21. Ideb - Ensino médio - rede estadual, livro Resumo Técnico Ideb 2005-2015 e do resultado do IDEB 2017. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

percebeu-se a urgente necessidade de modificar esse cenário, perante a educação nacional. O que redundou na adoção da política de bonificação pautada em metas.

Ao nível da instância estadual, a política de gestão da rede de ensino, baseada no Programa de Modernização da Gestão Pública do Governo, vem adotando um Sistema de Monitoramento e Avaliação do Desempenho das Escolas Estaduais, através de indicadores. De outra parte, visando fortalecer a gestão democrática e contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, foi adotado processo seletivo para a função de diretor escolar com base em referenciais públicos<sup>21</sup> (PERNAMBUCO, 2015, p. 100).

Para dar andamento as articulações propostas para a educação, o governo criou uma referencia estrutural e gerencial para todas as secretarias de governo. A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco esta apresentada com a seguinte estrutura:

Gabinete da Secretaria de Educação e Esportes e 06 (seis) Secretarias Executivas, respectivamente são: De Gestão da Rede; De Desenvolvimento da Educação; De Educação Integral e Profissional; De Administração e Finanças; De Planejamento e Coordenação; De Esportes. Composta também por 16 (dezesesseis) Gerências Regionais de Ensino - Recife Norte; Recife Sul; Metropolitana Norte; Metropolitana Sul; Mata Norte; Mata Centro; Mata Sul; Vale do Capibaribe; Agreste Centro Norte; Agreste Meridional; Sertão Moxotó - Ipanema; Sertão do Alto Pajeú; Sertão Submédio São Francisco; Sertão Médio São Francisco; Sertão Central e Sertão do Araripe as quais administram as escolas respectivas de sua região de abrangência.

Sobre o pagamento salarial dos servidores estado, Pernambuco realiza-o conforme o tempo de serviço e formação do servidor. Apresentado no Diário Oficial do Estado em 29 de Março de 2018, Projeto de Lei Complementar Nº 1899/2018 informa a seguinte tabela de vencimento para servidores com 200 horas aulas mensais:

---

<sup>21</sup> Decreto Nº 38.103 /2012 e Portarias Nº 6436/2012, 6437/ 2012 e 3650/2012.

**Quadro 11 - Vencimento Base do Cargo de Professor/PE**

Grade de Vencimento Base do Cargo Público de Professor, com carga Horária de 200 Horas-aulas mensais				
Matrizes (com Intervalo de 13%, 14% e 15%)	Série de Classes (com intervalo de 10%)			
	I			
Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado	3.637,43	3.710,18	3.784,38	3.860,07
Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	3.162,98	3.226,24	3.290,76	3.356,58
Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	2.774,54	2.830,03	2.886,64	2.944,37
Graduação em Licenciatura Plena	2.455,35	2.504,46	2.554,54	2.605,64
Faixas Salariais (com intervalos de 2,0%)	a	b	C	D
Matrizes (com Intervalo de 13%, 14% e 15%)	II			
	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado	4.246,07	4.330,99	4.417,61
Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	3.692,24	3.766,08	3.841,40	3.918,23
Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	3.238,80	3.303,58	3.369,65	3.437,05
Graduação em Licenciatura Plena	2.866,20	2.923,52	2.981,99	3.041,63
Faixas Salariais (com intervalos de 2,0%)	A	b	C	D
Matrizes (com Intervalo de 13%, 14% e 15%)	III			
	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado	4.956,56	5.055,69	5.156,81
Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	4.310,05	4.396,26	4.484,18	4.573,86
Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	3.780,75	3.856,36	3.933,49	4.012,16
Graduação em Licenciatura Plena	3.345,80	3.412,71	3.480,97	3.550,59
Faixas Salariais (com intervalos de 2,0%)	A	b	C	D
Matrizes (com Intervalo de 13%, 14% e 15%)	IV			
	Graduação em Licenciatura Plena e Doutorado	5.785,94	5.901,66	6.019,69
Graduação em Licenciatura Plena e Mestrado	5.031,25	5.131,88	5.234,51	5.339,20
Graduação em Licenciatura Plena e Especialização	4.413,38	4.501,65	4.591,68	4.683,51
Graduação em Licenciatura Plena	3.905,64	3.983,76	4.063,43	4.144,70
Faixas Salariais (com intervalos de 2,0%)	A	b	C	D

Fonte: (PERNAMBUCO, 2018)

No caso do servidor membro da equipe gestora, além da sua base de vencimento terá mais o adicional das gratificações: Gratificação de Representação da Função (essa gratificação específica para Gestor, Adjunto e Secretário) + Adicional de Eficiência Gerencial - AEG. Para o quarto membro da equipe gestora o Educador de Apoio, este receberá apenas a gratificação AEG. Estas gratificações são variáveis de acordo com o porte da escola (pequena; média ou grande).

A regulamentação das gratificações está amparada pelas seguintes leis: A Lei 12.242 de 2002 (PERNAMBUCO, 2002), regulamenta a gratificação por função técnico-pedagógica para o magistério da rede pública estado e a Lei nº 15.973, de 23 de Dezembro de 2016 (PERNAMBUCO, 2016a), regulamentada pelo Decreto nº 43.991, de 29 de dezembro de 2016 (PERNAMBUCO, 2016b), Institui o Adicional de Eficiência Gerencial - AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica.

**Quadro 12 - Gratificações Equipe Gestora/PE**

Gratificação + EAG				
Porte da Escola	Gestor	Adjunto	Secretário	Educador de Apoio
Pequena	2.000,00	1.2000,00	741,00	300,00
Media	2.254,00	1.380,00	948,50	300,00
Grande	2.400,00	1.500,00	1.093,00	300,00
Semi-integral	2.000,00	Não há	993,00	300,00
Integral/Técnica	2.000,00	Não há	993,00	300,00

Fonte: (PERNAMBUCO, 2016).

Para a gestão escolar, o estado criou sua própria construção a partir do programa macro. O PMPG-ME adota avaliação própria (SAEPE), e é a partir dos resultados desse desempenho que outras ações se integram ao processo, como é o caso do BDE. Ou seja, para receber o BDE a escola tem que alcançar as metas do IDEPE, o que gera uma dependência em relação ao resultado do processo avaliativo do desempenho dos estudantes.

Vários dispositivos legais pautam a política em análise. Podemos citar: Lei de Responsabilidade Educacional, Lei nº 13.273/2007, alterada pela Lei nº 15.362, de 02 de setembro de 2014; a Lei 13.486 (PERNAMBUCO, 2008c) que Institui o Bônus de Desenvolvimento Educacional, substituída pela Lei nº 13.938, de 4 de dezembro de

2009, com a mesma função, assim como a Lei nº 14.514 07 de Dezembro de 2011 (Altera alguns pontos na Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008) e o Pacto pela Educação (implantado em 2011, sua formalização só ocorreu pelo Decreto Estadual n. 39.336 de 2013).

Podemos destacar alguns elementos presentes nessa legislação que revelam o desenho da política.

**Quadro 13 - Lei de Responsabilidade Educacional de Pernambuco**

<p align="center"><b>Lei nº 13.273 05 de julho de 2007</b></p>	<p align="center"><b>Lei nº 15.362 2 de setembro de 2014</b></p>
<p>Determina as normas legais sobre a disposição da educação estadual.</p> <p>Art. 1º O Secretário de Educação apresentará, até o mês de agosto de cada ano, à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, relatório contendo uma série histórica dos indicadores educacionais referentes aos últimos 4 (quatro) anos. (Redação alterada pelo art. 1º da <u>Lei nº 15.362, de 2 de setembro de 2014.</u>)</p> <p>Art. 2º Os indicadores educacionais que se refere o art. 1º a serem utilizados são: (Redação alterada pelo art. 1º da <u>Lei nº 15.362, de 2 de setembro de 2014.</u>)</p>	<p>Introduz alterações na <u>Lei nº 13.273, de 5 de julho 2007</u> - Lei de Responsabilidade Educacional, que estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Modificaram-se os Art. 1 e Art. 2 da Lei nº 13.273 05 de julho de 2007.</p> <p>Art. 1º O Secretário de Educação apresentará, até o mês de agosto de cada ano, à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, relatório contendo uma série histórica dos indicadores educacionais referentes aos últimos 4 (quatro) anos. (Redação alterada pelo art. 1º da <u>Lei nº 15.362, de 2 de setembro de 2014.</u>)</p> <p>Art. 2º Os indicadores educacionais que se refere o art. 1º a serem utilizados são: (Redação alterada pelo art. 1º da <u>Lei nº 15.362, de 2 de setembro de 2014.</u>)</p> <p>“Art. 1º O Secretário de Educação apresentará, até o mês de agosto de cada ano, à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, relatório contendo uma série histórica dos indicadores educacionais referentes aos últimos 4 (quatro) anos.</p> <p>Art. 2º Os indicadores educacionais que se refere o art. 1º a serem utilizados são:</p> <p>I - Alfabetização:</p> <p>a) Taxa de Analfabetismo da população com faixa etária de 10 (dez) a 14 (quatorze) anos.</p> <p>b) Taxa de Analfabetismo da população com faixa etária de 15 (quinze) a 19 (dezenove) anos.</p> <p>c) Taxa de Analfabetismo da população com faixa etária acima de 20 (vinte) anos.</p>

<p align="center"><b>Lei nº 13.273</b> <b>05 de julho de 2007</b></p>	<p align="center"><b>Lei nº 15.362</b> <b>2 de setembro de 2014</b></p>
	<p>d) REVOGADO</p> <p>II - Matrícula e Abandono Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Número de alunos matriculados.</li> <li>b) Taxa de Abandono Escolar.</li> <li>c) Número de vagas ociosas, por nível de escola.</li> </ul> <p>III - Taxa de distorção idade-série:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Distorção idade-série dos alunos dos anos iniciais (1ª à 4ª série) do ensino fundamental.</li> <li>b) Distorção idade-série dos alunos dos anos finais (5ª à 8ª série) do ensino fundamental.</li> <li>c) Distorção idade-série dos alunos do ensino médio.</li> </ul> <p>IV - Docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Número total de professores.</li> <li>b) Percentual de professores em contrato temporário.</li> <li>c) Percentual de professores com pós-graduação "Lato Sensu".</li> <li>d) Percentual de professores com mestrado.</li> <li>e) Percentual de professores com doutorado.</li> <li>f) Remuneração média dos professores por grau de qualificação.</li> </ul> <p>V - Programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Indicar os Programas de Valorização e Capacitação Docente desenvolvidos para os professores da rede.</li> <li>b) Indicar os Programas realizados em parceria com as iniciativas privada e pública.</li> </ul> <p>VI - Tempo de Estudo: anos de estudos da população.</p> <p>VII - Rendimento Escolar: (AC)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Índice de Aprovação/Reprovação em razão do rendimento escolar. (AC)</li> <li>b) REVOGADO (AC)</li> </ul> <p>VIII - Infraestrutura:</p> <p>Inclui-se desde o número de escolas, aos detalhes como cobertura, reforma de salas, indicação de bibliotecas, quadra descoberta e coberta[...].</p>

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

Como se pode observar, a Lei de Responsabilidade Educacional está vinculada às exigências de transparência e prestação de contas. O foco é em indicadores educacionais, todos quantitativos. Nesse ponto, temos visto, de modo geral, que a educação brasileira vem cumprindo esses requisitos de transparência através dos portais, sites, blogs, informativos têm buscado elementos de transparência na apresentação do uso dos recursos, o atendimento do quantitativo de alunos, fornecedores de merenda, materiais didáticos, entre outros. "A transparência do Estado se realiza por meio do acesso dos cidadãos às informações governamentais, o que torna mais democrática e estreita as relações entre o Estado e a sociedade civil" (MADRIGAL, 2017, p. 01).

A atual Lei do Bônus de Desempenho Educacional, Lei 13.486 01 de julho de 2008, é o ponto fundamental da nossa investigação. Iniciamos apresentando o quadro abaixo, que revela o movimento de mudança na legislação.

**Quadro 14 - Resumo das Leis que Instituíram o Bônus de Desempenho Educacional - BDE**

<b>Bônus de Desempenho Educacional – BDE/PE</b>		
<p>Lei 13.486 01 de julho de 2008 Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE</p> <p>Regulamentada pelo Decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008</p>	<p>Lei nº 13.938, 04 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.</p>	<p>Lei nº 14.514 07 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.</p>

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2017).

Para entender melhor o surgimento do BDE, é preciso contextualizar a política de forma mais ampla, apresentando suas principais características a partir da explicitação dos programas governamentais. São eles: o Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação Pernambuco (2008) e o documento da Nota Técnica - Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE (2008/2009/2011).

Sem embargo, observamos que o BDE nasce da relação do modelo de gestão pautado no foco dos resultados. Com isso, a remuneração financeira ampliar-se-á através de um montante recebido, anualmente, por aqueles que atingirem

resultados expostos nas metas estabelecidas na política de educação. Dessa forma, a política insere um indicador específico para o estado: Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE.

O IDEPE é um índice criado pela Secretaria de Educação do Estado, composto pela combinação dos resultados do SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco) - e do fluxo escolar, para avaliar o desempenho dos alunos da Rede, nos mesmos moldes do IDEB.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) é o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano. O cálculo do IDEPE considera, a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), dois critérios complementares: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do 3º ano do ensino médio nos exames do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática (PERNAMBUCO, 2008, não paginado).

A melhoria desse índice será a meta a ser alcançada para o recebimento do BDE, que se constitui no incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. A unidade que alcançar 50% da meta receberá a metade do bônus e, a partir daí, será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e as Metas para a Educação Básica constituem uma política pública cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública. Isto requer o comprometimento de todos: professores, gestores, alunos e suas famílias, unidos no esforço de cumprimento das metas estipuladas. Na Educação, o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) (PERNAMBUCO, 2008, não paginado).

O BDE, em Pernambuco, é "um incentivo para promover a qualidade do ensino e valorizar a remuneração dos profissionais da educação, mas não faz parte do salário mensal dos servidores." (PERNAMBUCO, 2016).

O PMGP/ME, surge com a missão de promover, fomentar e articular as propostas de incentivo à melhoria da educação. Percebemos que estas propostas/objetivos terminam articulados entre si, eles se estabelecem com suas próprias ações, porém é um processo em cadeia, mas que a concepção de melhoria

esbarra nas formas de coletar dados sobre a mesma: dados quantitativos colhidos em testes padronizados. Ou seja, há o discurso de que implementar processos avaliativos padronizados e articular isso a um bônus de desempenho é suficiente para propor melhorias.

A bonificação dos trabalhadores da educação é apresentada como incentivo financeiro e como proposta de garantir o desempenho profissional, implicando, portanto nos pontos que levam à melhoria da educação. Complementarmente, a política de educação do PMGP/PE configura o cumprimento das exigências dos processos avaliativos atingindo-se a meta do IDEPE, estabelecendo também a assunção de ranking das escolas, numa perspectiva que leva a processos competitivos no interior das escolas.

No PMPG está contido no sistema de avaliação que propõe metas que para serem atingidas, é fundamental o comprometimento de todos: professores, gestores, alunos e suas famílias. Tendo como objetivo do Estado de PE para o ano de 2021 as escolas atingirem a média 6,0 (seis) no Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), semelhantes as apresentadas, atualmente, pelos países desenvolvidos. As unidades escolares definem metas anuais a serem atingidas a partir da realidade vivida, e terão que superá-las em relação a elas mesmas (CAVALCANTI; VELOSO, 2014, p. 05).

A Secretaria de Educação de Pernambuco, ao fazer referência à remuneração dos profissionais da educação, faz a seguinte explanação em relação ao BDE e IDEPE:

O Bônus de Desempenho Educacional foi criado com o objetivo de beneficiar todos os profissionais de educação da rede estadual, em função do desempenho das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). A bonificação anual engloba todos os profissionais que contribuem para a melhoria do resultado nas escolas que atingem as metas pactuadas. Em tempos de desafios nas finanças públicas, na maioria dos estados, Pernambuco vem buscando alternativas para valorizar ainda mais os profissionais da educação estadual (PERNAMBUCO, 2017, não paginado).

Tomando a legislação atual de forma mais específica, buscamos destacar no quadro abaixo alguns elementos relevantes para o debate:

### Quadro 15 - Lei que Institui o Bônus de Desempenho Educacional

<p>Lei 13.486 01 de Julho de 2008 Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE</p> <p>Regulamentada pelo <u>Decreto nº 32.300, de 08 de Setembro de 2008.</u></p>
<p>O governador do estado de Pernambuco: Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O Bônus de Desempenho Educacional – BDE corresponde a uma premiação por resultados concedida aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com as metas e condições estabelecidas neste Decreto.</p> <p>(Redação alterada pelo art. 1º da <u>Lei nº 13.938, de 4 de dezembro de 2009.</u>)</p> <p>I - promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem; II - subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem; III - 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.</p> <p>Art. 2º Os critérios e indicadores que deverão orientar e possibilitar a avaliação do desempenho a que se refere o artigo anterior serão regulamentados por decreto do Poder Executivo, considerando:</p> <p>I - o desempenho dos alunos em Leitura e Matemática aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE; II - o fluxo dos alunos nas diferentes séries registrado pela taxa de aprovação; III - a meta específica para cada unidade escolar, estabelecida em Termo de Compromisso de Gestão Escolar; IV- o cumprimento, pelo professor, do conteúdo curricular correspondente a cada bimestre, de acordo com as matrizes curriculares, as modalidades e níveis de ensino, a ser aferido a partir de registro informatizado- SIEPE; e (Acrescido pelo art. 1º da <u>Lei nº 14.514, de 7 de dezembro de 2011.</u>); V - o cumprimento, pelo professor, de 100% (cem por cento) das aulas previstas no ano letivo, de acordo com as matrizes curriculares, as modalidades e níveis de ensino a ser aferido a partir de sistema de frequência informatizado. (Acrescido pelo art. 1º da <u>Lei nº 14.514, de 7 de dezembro de 2011.</u>)</p>

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

Considerando que as leis são criadas para regulamentar determinada atividade, compreendemos também que, para a efetivação da lei, algumas práticas sociais vão ser modificadas ou criadas. Percebemos que a lei do BDE não foge a essa premissa e novas demandas e obrigações vão ser colocadas para as equipes gestoras das escolas.

Como é possível observar, a lei está diretamente vinculada ao cumprimento de resultados estipulados por metas. Essas metas são previamente estabelecidas no Termo de Compromisso. O que nos leva a perguntar: ao cumprir as condições

para o recebimento do BDE, estará criando-se as reais condições para a qualidade da educação? Percebemos que, o gestor escolar entra como responsável desse processo e carrega sobre si a responsabilidade do fazer dar certo.

Outro elemento que temos que destacar é que o BDE está associado ao processo avaliativo, análise do desempenho dos alunos. Sobre isso, nos reportamos a Afonso (2013, 2005) quando descreve que a avaliação é um elemento importante para direcionar e determinar os avanços e limites da educação de forma mais ampla. No caso da política em PE, as avaliações do SAEPE colaboram para a constituição do IDEPE, cujo resultado dará o respaldo para a aquisição do BDE ou não.

O BDE é apresentado à sociedade como uma política importante, para o qual o governo dispense grandes montantes de dinheiro. O governo vem a partir da sua assessoria de imprensa, comunicar a seguinte informação:

No ano de 2016 - Mesmo em meio ao cenário econômico adverso, o Governo de Pernambuco ampliou o valor do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que saiu de R\$ 12,2 milhões para R\$ 15 milhões. Foram contempladas 502 escolas da rede estadual com o Bônus, em virtude do alcance total ou parcial das metas pactuadas no ano passado. Destas, 342 alcançaram 100% das metas e 160 atingiram entre 50% e 99%. (Informações apresentadas pela Assessoria de Comunicação - 28/10/2016 – BDE. Já está disponível para consulta. (PERNAMBUCO, 2016c, não paginado).

Sobre o pagamento do BDE de 2017, houve uma ampliação para 532 escolas, comunicou a assessoria de imprensa do governo do Estado.

O Governo de Pernambuco ampliou novamente o valor do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que cresceu de R\$ 15 milhões para R\$ 20 milhões. Em 2016 foram contempladas 502 escolas da rede estadual com o Bônus. Agora, 532 escolas receberão o BDE em virtude do atingimento total ou parcial das metas pactuadas ano passado. Também houve crescimento das escolas que cumpriram a meta de 100% do BDE. O número passou de 342 para 355 escolas estaduais. "É mais uma iniciativa que mostra a prioridade que damos à Educação, nesses quase três anos do nosso Governo. Mesmo com toda a crise financeira nacional, não deixamos de lado a valorização do trabalho realizado por nossas escolas", disse o governador Paulo Câmara (PERNAMBUCO, 2017, não paginado).

Sobre os pontos apresentados pela assessoria de imprensa do governo, as colocações apresentadas mostram uma preocupação com a imagem que o governo constrói perante a sociedade. Tornar público que a educação tem avançado e que os gastos financeiros estão sendo cumpridos é importante politicamente. Os dados

apresentados quantitativamente indicam um referencial de poder econômico. Mostrar que há avanços de gerenciamento da educação é fundamental na política pública atual.

A partir dessas informações, o governo de Pernambuco se vale para indicar aos trabalhadores em educação que está cumprindo com sua parte e seu esforço reflete-se em ideias presentes na valorização profissional, na eficiência da política de gestão pública, assim preocupação com a qualidade da educação. Como veremos a seguir.

Prosseguindo com as informações, lembramos que o IDEPE é um referencial de grande peso na aquisição do BDE. Em uma solenidade realizada para divulgar o IDEPE 2017, realizada em 28/06/2018, a assessoria de imprensa do governo do estado divulga o discurso do Secretário de Educação Fred Amâncio e do Governador Paulo Câmara.

Durante a divulgação, o secretário de educação, Fred Amâncio, comemorou os altos resultados registrados pelo estado na última avaliação. Em 2017, Pernambuco registrou a maior pontuação já apresentada desde o início do monitoramento, em 2000, apontando nota 4,5. Além disso, 32 escolas do estado atingiram, pela primeira vez, média 6,0 e três ultrapassaram média 7,0. O grande destaque desta edição foi para Sertão do Pajeú que das 12 categorias foi premiada em seis. Nas escolas estaduais, destaque para as localizadas no Sertão, que ocupam 8 dos 10 primeiros lugares no ranking IDEPE do ensino médio. A construção que temos feito na educação de Pernambuco trabalhando de uma forma que tem dado resultado e que tirou Pernambuco das últimas colocações nas medições internas e externas para se tornar uma educação pública de qualidade e a melhor do Brasil. Isso tudo é fruto de um trabalho que envolve muita gente como professores, gestores, estudantes, comunidade escolar e todos nós que vamos continuar trabalhando para que essa política continue, expressa o governador do estado, Paulo Câmara. (PERNAMBUCO, 2018, não paginado).

Esses discursos deixam evidente uma concepção de qualidade da educação vinculada e expressa pelos resultados dos índices, a valorização profissional relacionada ao pagamento de remuneração extra, devido ao alcance de índices, ou seja, política pública focada em metas e resultados.

Vejam que no primeiro trecho o discurso de persuasão é forte. Usa palavras como 'destaque' e 'grande destaque'. O que pode ser destacado é sempre algo bom, nesse caso há a busca dessas palavras para reforçar que a ênfase está naqueles que atingem as metas. No segundo trecho, vemos se destacar a

concepção de qualidade: qualidade: o que pode ser medido – no caso de PE, os resultados de testes em português e matemática. Os resultados revelados pelo IDEB são expressões transformadas em informações publicadas em grandes redes de notícias, tomando esse movimento como avanços. Escolas de rede pública estadual são levadas a expor painéis, propagandas externas (faixas indicativas) com o alcance do IDEPE e seu ranking estadual.

A divulgação dos índices busca reforçar a ideia de que esse é o caminho para avanços. Com isso, o governo enaltece os resultados, indicando que as medições internas e externas comprovam a superação dos baixos índices da educação estadual. Com isso, na situação atual, a assessoria de imprensa discursa sobre uma educação pública de qualidade e, ainda, como a melhor do Brasil.

Acreditamos que estes avanços também são frutos da mudança política de educação brasileira das últimas décadas. Identificamos a ideia do avanço relacionado às ampliações de acesso à educação ofertada em todos os níveis, pagamento de piso salarial nacional, melhoria nas condições de trabalho dos profissionais da educação, a instituições das leis e regimentos que regulamentam as demandas das atividades educacionais, entre outros. Atrémos a ideia de avanço ao sentido comparativo a educação de anos anteriores à década de 90. Nossas experiências de vida como aluna da escola pública estadual de Pernambuco e depois como professora contribuem para fazermos essa afirmação. Porém, em meio aos avanços, ao mesmo tempo revela-se com os limites. Estes limites estacionam as possibilidades de indicarmos as expressões sobre a qualidade da educação. Essa indicação dos limites abre precedentes para identificarmos que para qualidade o estado de Pernambuco ainda apresenta diferentes formas de organização das suas escolas. Atualmente são três formas de organização de escolas: as de referência - escolas em tempo integral, as semi-integrais - escolas que têm o funcionamento por 02 (dois) dias integrais e 03 (três) dias apenas um turno (manhã ou tarde) e as regulares - escolas atendem aos alunos em turnos de 04 horas, com turmas no horário da manhã, tarde e/ ou noite. Isso diferencia o trato do trabalho da gestão escolar.

Podemos afirmar que há uma interiorização dos discursos competitivos, passando este discurso a ser tratado e afirmado pelas referências sociais, assim, moldando a própria conduta da prática social no interior do espaço escolar.

É preciso, então, definir melhor o que seja qualidade da educação. É o que levantam Gadotti (2013), Dourado e Oliveira (2009), que tal qualidade dependerá também das situações intra e extraescolares, advindas de política social maior e não somente da organização e sistematização do interior da escola.

Num exemplo levantado por Gadotti (2013), o autor chama atenção para algumas reflexões que nos permitem pensar sobre: com qual educação estamos dialogando? Qual educação queremos? Que ideia de educação defendemos? Sobre isso, ele expõe o seguinte:

Não concordo com aqueles que veem a educação apenas como um investimento econômico e defendem a qualidade em função apenas dos “resultados” econômicos do investimento em educação. Então, por onde começar? Todos sabemos que a educação é um processo de longo prazo e que um conjunto de fatores se associam para alcançar um bom resultado (GADOTTI, 2012, p. 06).

Dourado, Oliveira e Santos (2016, p. 3) apresentam que a educação de qualidade ocorre a partir de perspectiva polissêmica, sob múltiplas relações e significações que damos a mesma. O curso desse processo direciona-se perante os princípios que estabelecemos para os processos de ensino e de aprendizagem, assim como as construções histórica-sociais de um grupo

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacando papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 3).

Para a aquisição do Bônus de Desempenho Educacional, a política de bonificação no estado de Pernambuco implementou algumas condições, ou seja, as regras para serem cumpridas para a aquisição do BDE:

Cumprimento da Meta: A escola deverá ter atingido, no mínimo, 50% da meta projetada para o período. O valor a ser recebido será proporcional ao percentual realizado da meta, até atingir o máximo

de 100%. Exercício mínimo: por último, para ter direito ao Bônus, o servidor deverá ter permanecido em efetivo exercício na unidade escolar premiada por, no mínimo, seis meses no ano letivo de referência para a concessão da premiação. É importante lembrar que a legislação prevê que não será computado o 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 foram apurados os resultados (PERNAMBUCO, 2008, p. 07 - 08).

Além disso, é necessário para a participação ao Bônus a assinatura do Termo de Compromisso, firmado na Secretaria de Educação entre equipe da gestão escolar e o Secretário de Educação. Esse compromisso, de acordo com o documento, assegura o apoio da Secretaria de Educação em relação à escola, “na elaboração e na implementação de sua Proposta Pedagógica, oferecendo a infraestrutura necessária e desenvolvendo ações que garantam a presença de professores em todas as suas turmas e disciplinas. Por sua vez, a equipe gestora fica responsável pela elaboração e execução de seu Plano de Ação. (PERNAMBUCO, 2006, p. 06). O servidor (funcionários da educação) deve estar em exercício (lotados nas instituições de ensino e nas gerências regionais). Não é permitido o recebimento do bônus aqueles que estiverem em licenças (salvo aquele de licença médica e/ou maternidade), que tenham se aposentado no ano ou se transferido.

A compreensão da frase que destacamos na citação indica que terá direito ao benefício do BDE aquele funcionário que permanecer em exercício contínuo. Isso significa que o afastamento do funcionário por situações tais como licença prêmio (direito adquirido)<sup>22</sup> ou licença maternidade ou licença por motivo de saúde, o exclui do processo. A lei do BDE se sobrepõe perante as garantias já indicadas pelo Estatuto dos Funcionários Públicos de Pernambuco. Aqui observamos o uso da força do Estado sobre as garantias legais adquiridas, mudando os paradigmas do que é de direito do funcionário da educação (lotados na escola e nas Gerências Regionais de Educação).

Para fazer jus ao recebimento do bônus, a escola deve atender à Meta do IDEPE<sup>23</sup> estipulada para o ano (alcançar a partir de 50% da meta estabelecida).

---

<sup>22</sup> Benefício estatutário, ao qual o servidor faz jus, a 06(seis) meses de licença. Conforme Lei. Nº 6.123, de 20 de Julho de 1968. Capítulo II, Art. 91, trata das Considerações Sobre Afastamento, no ponto VIII indica as garantias da licença prêmio.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio>. Acesso em: 24 jul. 2017.

Para elevar o IDEPE, a escola deve melhorar a média da proficiência dos estudantes no SAEPE e a média da taxa de aprovação dos estudantes. Por isso, foram pactuadas, com a escola, através da assinatura do Termo de Compromisso, as metas a serem alcançadas pelos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola que alcançar, a partir de 50% da meta estabelecida, será contemplada com o Bônus de Desempenho Educacional. O IDEPE somente é calculado para as escolas que realizaram o SAEPE na 4ª, 8ª do E.F e/ou 3º ano do ensino médio. Isto por que são os resultados do SAEPE referentes à aprendizagem dos estudantes e a taxa de aprovação, medidos pelo censo escolar que compõem o IDEPE. Portanto, as escolas que não apresentaram matrículas na 4ª e/ou 8ª séries do ensino fundamental e/ou 3º ano do ensino médio, não participam do BDE (PERNAMBUCO, 2018, não paginado).

O documento apresentado, Nota Técnica (2008), vem reforçar os discursos sobre os processos de construção para aquisição do Bônus, com isso o gestor é corresponsável pelo pacto em relação às metas a serem alcançadas pelos alunos. O gestor ainda tem sob sua obrigação a apresentação do Plano de Ação. Onde também é coparticipante de sua organização e ação. No seu papel social, ele assume a postura de agente central da representação do órgão público (Secretaria de Educação) no espaço da escola.

Em Pernambuco, o gestor escolar deve fazer cumprir com o Plano de Ação gerenciando os seguintes pontos:

[...] a) a implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo; b) o cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; c) a garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem o sucesso escolar; d) o preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de qualidade (PERNAMBUCO, 2008, não paginado).

O que se percebe na apresentação dos destaques levantados é uma preocupação em cumprir com o que apresenta a matriz curricular. Por exemplo, trazemos as áreas do conhecimento exigidas no SAEPE (Português e Matemática), como os únicos evidenciados nas propostas avaliativas. Para isso, boa parte das ações da escola voltam-se em busca do sucesso nas referidas áreas. As preocupações com os conteúdos dessas duas áreas específicas levam à redução do currículo e focalização exagerada nas duas áreas do conhecimento.

Outro documento importante nesse debate é a Nota Técnica – Avaliação das Escolas Estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional (PERNAMBUCO, 2008b), que consiste em apontamentos e orientações sobre como se procede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, o funcionamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE, o alcance das Metas, a assinatura do Termo de Compromisso, explicações fundamentais para o entendimento da política do BDE.

A Nota Técnica (2008) inicia suas apresentações fazendo referência ao sistema de avaliação.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e as Metas para a Educação Básica constituem uma política pública cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública. Isto requer o comprometimento de todos: professores, gestores, alunos e suas famílias, unidos no esforço de cumprimento das metas estipuladas (PERNAMBUCO, 2008b, p. 02).

Este sistema “passou a utilizar o método de *“resposta ao item”* e a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – Inep/MEC), permitindo assim que as notas de desempenho das escolas e Gerências Regionais de Educação – GREs - sejam comparáveis entre si e ao longo do tempo.” (PERNAMBUCO, 2008b, p. 01).

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

- Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário.
- Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.
- Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.
- Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE (SAEPE, 2008, p. 01).

Encontramos no quarto objetivo do SAEPE, a relação entre a política de bonificação e os resultados revelados no sistema avaliativo.

Nesse quarto objetivo, se revela o discurso da redução das desigualdades entre as instituições, justamente pela possibilidade de melhoria dos índices da escola, apresentado à sociedade um discurso da elevação do “grau de eficácia da escola”. A partir do IDEPE tem-se os resultados correlacionados ao desenvolvimento de cada instituição. Mas, a equidade entre as instituições não se revela nos índices apresentados. Até porque em Pernambuco as escolas possuem diferentes formas organizacionais no interior do próprio sistema educacional. Sendo assim, o estado tem duas realidades de fazer/gerir escolas: uma representada pelas escolas integrais e semi-integrais (Escolas de Referência de Ensino Médio); e de outro lado, as demais escolas regulares, que vivem abandonadas e ou com poucos recursos dos investimentos públicos (SANTOS, 2015).

Sobre o desenvolvimento das escolas em Pernambuco, as semi-integrais e integrais<sup>24</sup> são legitimadas pela Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008 que criou o Programa de Educação Integral, uma política cujo discurso defende a melhoria da qualidade do ensino. Para nós, a Lei deixa subentendido que as outras escolas (as regulares) fora desse padrão não são capazes de dar conta do que indica a política, assim como também não serão capazes de desenvolver um trabalho de qualidade. No entanto, dados do IDEPE revelam que escolas regulares também atingem 100% das suas metas.

Retomando a questão do BDE, destacamos essa passagem:

Desenvolvimento da cultura de meritocracia através de competições e premiações; criação do Bônus de Desempenho Escolar – BDE, que premia com o 14<sup>o</sup> (Décimo quarto) salário os profissionais das escolas que atingirem metas de melhoria aferidas pelo Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE; implementação de uma cultura e de instrumentos para melhoria da gestão escolar; adoção de grade curricular padronizada para o Estado; implantação de avaliações bimestrais com notas; aferição anual do desempenho das escolas; implementação de programa de identificação de jovens talentos e altas habilidades (SANTOS, 2015, p. 17).

---

<sup>24</sup> Lei Complementar nº 125, de 10 de Julho de 2008, criou o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.

Art. 1<sup>o</sup> Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.

Esse autor trata especialmente dos pontos de uma política de subtração da equidade, da honradez, da equivalência, causando instabilidade na própria materialidade e concretização da política programada/sistematizada.

Constatamos que a política de educação organizada para o Estado de Pernambuco transita sob os signos e sentidos de uma proposta homogeneizadora pautada em resultados, esquecendo dos processos. Nesse caso, na sua materialidade, no cotidiano da escola, apresenta suas falhas, pois as escolas são diferentes, os estudantes são diferentes, e a política não dá conta disso.

### 5.3 A PARAÍBA EM APRESENTAÇÃO

#### **Paraíba Pequeninina**

Vou falar da Paraíba das coisas que tem aqui  
 Do sertão ao litoral do brejo ao Cariri  
 Terra da fertilidade fico doído de saudades  
 Quando ouço falar te ti  
 [...] Campina Grande é grande  
 Nunca para de crescer, onde muitos sertanejos  
 realizam os desejos  
 de estudar para vencer [...] A cultura está presente  
 Do sertão ao litoral  
 Poetas e violeiros, Que não baixa sua moral  
 Cantores e compositores  
 Artesãos e escritores  
 Completam o quadro geral, Escolas e faculdades  
 As melhores do nordeste  
 Oferecendo os cursos  
 Formando os cabras da peste  
 Pra trabalhar pelo mundo  
 sem esquecer um segundo  
 o lugar de onde vieste [...] (RODRIGUES NETO, 2010).

A partir de um levantamento do IBGE (2015), trazemos alguns dados sobre o Estado da Paraíba, a fim de situar o leitor.

Com uma população estimada em 3.769.977 habitantes, o estado da Paraíba ocupa 56.584.6 km<sup>2</sup> de área territorial brasileira englobando 223 municípios. Até 1994, a Paraíba possuía 171 municípios. Em 1994/1995 foram criados mais 52, perfazendo um total de 223, com suas cidades-sede, vários distritos, vilas, e inúmeros povoados. Grande parte do seu território está incluída na região semiárida do Nordeste, identificada pela SUDENE como zona do Polígono das Secas. Está situado no extremo leste da região Nordeste do Brasil. Tem 98% de seu território inserido no Polígono da Seca. Faz limites. Norte: Rio Grande do Norte, Sul: Pernambuco, Leste: Oceano Atlântico, Oeste: Ceará. Na Paraíba se encontra o ponto mais

oriental das Américas, conhecido como a Ponta do Seixas, em João Pessoa, devido a sua localização geográfica privilegiada (extremo oriental das Américas), João Pessoa é conhecida turisticamente como "a cidade onde o sol nasce primeiro". Com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,718, a Paraíba ocupa o 24º lugar no ranking de IDH dos estados brasileiros, ou seja, detém o quarto menor índice do país. O analfabetismo atinge 21,6% da população, sendo a terceira pior média nacional, pois somente as taxas de Alagoas (24,6%) e Piauí (23,4%) são superiores. Outro problema social no estado se refere à taxa de mortalidade infantil: 35,2 óbitos a cada mil nascidos vivos (IBGE, 2015, não paginado).

Na organização socioeconômica do estado da Paraíba, o quadro da situação atual apresentada pelo IBGE (2015) não é dos mais favoráveis, especialmente para questões sociais, como é o caso da educação. A localização de seu território no polígono da seca dificulta o desenvolvimento social e econômico.

A organização da Política de Educação da Paraíba, assim como a de Pernambuco, apresenta sua constituição atual a partir dos movimentos de atividades político-sociais dos governos anteriores.

A política de educação paraibana também vem sendo foco de estudos sistemáticos por parte de diferentes pesquisadores. Iniciemos por Moura (2015):

Discutindo-se a qualidade desejada da educação e sua inventada crise, o discurso de valorização dos/as professores/as mera retórica neoliberal vem acompanhado por estratégias de responsabilização docente - no contexto da gestão pública por resultado - cujos pontos principais são remuneração e pagamento de salários, associados na maioria dos casos, remuneração/salário/productividade (MOURA, 2015, p. 21).

Segundo o autor, as mudanças ocorridas na educação a partir dos anos 90, trouxeram um intenso movimento social de lutas por avanços. Esses avanços abordam desde a centralidade de uma política financeira, instituindo o piso salarial, até as aplicações de recursos do FNDE, entre outros. Mas, também trouxeram outras deliberações, como a proposta de uma pseudovalorização profissional paga por resultados.

Nesse percurso, a Paraíba também adota essa lógica, e assume, na materialização de sua política de educação do governo atual (Período de 2010-2014, 2014-2018), uma prática discursiva da avaliação de desempenho.

Uma valorização, que segundo o governador, tem sido crescente, constituindo-se, textualmente, dentro de uma perspectiva de carreira que se sobrepõe como exemplo na região nordeste do Brasil - ao lado de Pernambuco - e cuja a remuneração variável se destaca como eixo articulador de todas as demais políticas - inclusive as de formação - motivando os/as profissionais para a superação dos baixos índices de qualidade, a partir de práticas de responsabilização de escolas e professores/as pelos resultados do IDEB e IDEPB (MOURA, 2015, p. 26-27).

Dessa forma hoje a Paraíba tem um plano de pagamento de vencimentos para seus funcionários, e assim como Pernambuco a partir das reivindicações travadas pelo Sindicato dos Trabalhadores de Educação/PB, o Estado estabelece enquanto pagamento de proventos a seguinte tabela:

**Quadro 16 - Vencimentos Base dos Servidores da Educação/PB**

<b>TABELA DE VENCIMENTO DE JANEIRO DE 2018</b>							
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Classe A	1.841,51	1.878,34	1.915,91	1.954,23	1.993,31	2.033,18	2.073,84
Classe B	2.025,66	2.066,17	2.107,50	2.149,65	2.192,64	2.236,49	2.281,22
Classe C	2.228,23	2.272,79	2.318,25	2.364,62	2.411,91	2.460,15	2.509,35
Classe D	2.451,05	2.500,07	2.550,07	2.601,07	2.653,10	2.706,16	2.760,28
Classe E	2.696,16	2.750,08	2.805,08	2.861,18	2.918,41	2.976,77	3.036,31

Fonte: SINTEP/PB (2018).

Para a gestão escolar apresentam-se um adicional para o cargo, porém no contexto investigativo de nossa pesquisa, não conseguimos identificar uma informações precisa sobre a gratificação dos gestores paraibanos, optamos por não colocarmos a informação em nossas descrições.

Na Paraíba, a política de educação também se pauta em uma política de avaliação educacional, articulada a bônus de desempenho dos profissionais da educação, aqui chamada de premiação. Para o desenvolvimento da política, o governo instituiu um sistema próprio de avaliação.

Sistema de avaliação - Implementado em 2012 pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) possibilita, por meio de medidas de desempenho dos

estudantes avaliados, a aferição da qualidade do ensino ofertado pela rede estadual da Paraíba (PARAÍBA, 2015).

Está inserida, no desenho dessa política também, a opção com indicador sintético próprio: o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba - IDEPB, que aparece enquanto um importante protagonista na proposta de política que institui o Prêmio Escola de Valor e Prêmio Mestres da Educação.

Destacando melhor: a política educacional na Paraíba adota a nomenclatura do Prêmio Escola de Valor (remuneração variável que contempla todos os funcionários lotados nas escolas) e o Prêmio Mestres da Educação (remuneração paga ao professor que articula projeto concorrido em nível individual), o que representa uma aproximação com a política pernambucana.

Cada Prêmio tem características próprias. Para o Mestres da Educação, vamos encontrar uma premiação destinada aos professores, em que os mesmos, de forma individual, concorrem com suas experiências. Fica a cargo do docente concorrente a inscrição de um projeto, indicando tema, as abordagens de conteúdos referentes a sua disciplina e/ou outros de matriz interdisciplinar, com o objetivo de ampliar e favorecer o crescimento educacional do aluno. Sua execução deve contemplar todos os alunos envolvidos no direcionamento do projeto, com metodologia de incentivo, dinâmicas prático-metodológicas do conteúdo em pauta e devida comprovação das atividades no dossiê do relatório. Também deverá conter, ao final do processo, o alcance das metas do IDEPB projetadas para a escola.

A averiguação da execução e a comprovação dos resultados fica a cargo de uma comissão avaliadora, que é composta por membros da Secretaria de Estado da Educação e professores convidados das universidades. Ela analisa a experiência com base em critérios pré-determinados e, em seguida, indica quem receberá a premiação. O professor premiado terá a oportunidade de alcançar até o 15º salário, caso a escola tenha recebido a premiação do Prêmio Escola de Valor. Para o professor que tem 02 (duas) matrículas na rede estadual, a oportunidade de concorrer será apenas com uma matrícula.

O Prêmio Escola de Valor destina-se a toda a escola. Porém, a sistematização, inscrição e comprovações ficam a cargo da equipe gestora. Sobre os detalhes dessa apresentação, veremos adiante nas discussões sobre o Prêmio e a gestão escolar.

Ao instituir o Prêmio, o governo, por intermédio da Secretaria Estadual da Educação, apresenta um discurso de valorização das práticas exitosas com "sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem." (PARAÍBA, 2016, p. 01).

Na primeira divulgação do Prêmio, a chamada no site do governo do estado, em 29 de agosto de 2011, sobre a inscrição do Prêmio Educação Exemplar (primeira designação desse Prêmio), foram apresentadas as seguintes explicações e recomendações:

O Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), vai abrir, esta semana, inscrições para o Prêmio Educação Exemplar. O edital foi publicado no Diário Oficial de sábado (27), nos termos da Medida Provisória nº 181 de 22 de agosto/2011, e versa sobre a fomentação, seleção, valorização e premiação das melhores práticas pedagógicas, com ações integradas e métodos docentes, planejados e executados por profissionais de educação, em exercício, nas escolas públicas estaduais de educação básica. Esta ação faz parte do Plano de Gestão "Paraíba Faz Educação", lançada no último dia 22 pelo governador Ricardo Coutinho (PARAÍBA, 2011, não paginado).

A chamada foi destinada exclusivamente às escolas vinculadas à rede estadual de ensino. "A inscrição se dará em duas etapas: a primeira por meio de preenchimento do formulário de inscrição que estará disponível no site da SEE ([www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao)) e, a segunda, com o envio do relato das experiências e cópias de documentos comprobatórios especificados no edital, de acordo com a categoria a que concorre", dividido em duas categorias, o de "Gestor Exemplar" e de "Professor Exemplar". Atualmente os prêmios são conhecidos pelos termos Escola de Valor e Mestres da Educação.

Antes de prosseguir com nossas reflexões, chamamos a atenção para os aspectos discursivos do termo "exemplar". Que de acordo com a língua portuguesa tem o significado de "modelo a ser seguido por suas qualidades; que serve de ensinamento." (AULETE, 2012, p. 387).

Nessa ideia, os aspectos discursivos do Prêmio se voltam para experiências que venham servir de modelos a serem seguidos e/ou que servem de exemplos por terem qualidade. Porém, isso não especifica que estes exemplos venham tornar-se paradigma a serem seguidos, mas que estejam expostos enquanto um recurso de

atividades que pode ser sistematizado em meio a tantas outras situações que permeiam a realidade da dinâmica cotidiana do professor e do gestor.

É com esse tom que o discurso da premiação vai sendo desenvolvido. Só interessa valorizar aquilo que for considerado de 'valor' ou 'exemplar', e se olharmos para o modelo é possível identificar que o 'exemplar' e de 'valor' são as experiências que levam as escolas a aumentar seu IDEPB.

A implantação dessa política também tem base legal, como mostraremos a seguir.

#### Quadro 17 - Legislação que Institui o Prêmio Mestres da Educação e Escola de Valor

<b>Resumo Lei que Institui o Prêmio Educação exemplar/ Edital Prêmio Escola de Valor</b>	
Lei nº 9879 de 13 de Setembro de 2012 Institui, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor e dá outras providências.	Edital nº 005/2016 – GS ( <i>ver Anexo</i> ) Trata do Prêmio Escola de Valor.

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

Em sua primeira edição – o Prêmio Educação Exemplar - era composto de 2 categorias "Gestor Exemplar" e "Professor Exemplar". Com a mudança da legislação, os novos prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor substituíram os anteriores.

A Lei 9.879 de 13 de Setembro de 2012, informa:

**Art. 1º** Ficam instituídos, no âmbito do Poder Executivo Estadual, os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor, a serem concedidos pela Secretaria de Estado da Educação.

**Parágrafo Único.** Os Prêmios consistem na fomentação seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercícios nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem. (PARAÍBA, 2012, não paginado).

A secretaria de educação na época – em 2012 – apresentou aos meios de comunicação<sup>25</sup> a seguinte informação:

Essa gestão tem investido na valorização do magistério, com os prêmios que a partir de 2012 passaram a ser chamados de Mestres da educação e Escola de valor, que estimulam as boas práticas pedagógicas e de gestão (LUCENA, 2012).

O Prêmio faz parte do Plano de Gestão Paraíba Faz Educação, lançado em agosto de 2011. Esse Plano tem como principal meta o foco no ensino tecnológico, cidadania e trabalho:

A meta principal é criar a Escola focada nos eixos Ensino e Tecnologia, Cidadania e Trabalho com turno integral. A segunda edição, lançada em 2015, tem como objetivo a diminuição da evasão escolar, oferecendo ao estudante cursos profissionalizantes para que ele tenha uma profissão e tenha condições de competir no mercado de trabalho. Para o Paraíba Faz Educação 2 foram estabelecidas 34 metas estruturantes. Ou seja, cada escola terá que atingir metas para a melhoria do ensino na educação básica que existe no Estado e no ensino nacional (PARAÍBA, 2015, não paginado).

Esse Plano fez parte do primeiro mandato do governador Ricardo Coutinho (eleito em 2010). Com o advento da reeleição, o atual governador lança o segundo momento do Plano de Gestão. Em nota à imprensa apresenta o seguinte discurso:

Nós estamos trabalhando para que a escola pública possa agregar valor e possa formar cidadãos e profissionais para o mundo competitivo. Nossa função é construir os caminhos, melhorar a rede, cumprindo objetivos com disciplina. [...] Ninguém pode simplesmente terminar toda a educação básica, buscando apenas ser aprovado no Enem. Nossa meta é efetivamente aumentar a quantidade de pessoas com profissões dentro da nossa rede, a partir da educação básica (COUTINHO, 2015, não paginado).

O discurso acima mostra que a proposta de uma educação de qualidade está diretamente ligada com a formação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, observamos a ênfase dada à formação profissional em detrimento de outros elementos formativos no interior da educação.

---

<sup>25</sup> Referimo-nos aqui ao noticiário expresso na página do governo do estado da Paraíba.

Ampliando a análise do discurso do governador, estamos de frente a questões já pontuadas pelos pesquisadores como Gomes e Freitas (2016), que apontaram a existência de uma contradição entre o discurso da política e as relações da materialização da gestão. Isto é apresentado quando se estabelece as ideias sobre gestão democrática e participativa, como se propõe a política. Mas, apresenta um caráter normatizador, promove competitividade, concorrência e ainda desenvolve a proatividade na educação. Moura (2015), em seu estudo sobre remuneração variável, levantou a questão da política de premiação no setor público da educação básica da rede estadual de ensino e constatou que a remuneração variável é uma política administrativa não associada à carreira docente, desvinculada da política de valorização, assim como responsabiliza os trabalhadores em educação pela qualidade da educação, entre outros. Carvalho (2013), em seu estudo, apresentou a avaliação em larga escala como parâmetro para direcionar a qualidade de educação.

Ou seja, as pesquisas vão revelando que a política se reflete no cotidiano da escola, na vida funcional de seus atores, assim como no percurso social dos jovens (e adultos) atendidos pela escola.

A política de premiação versa sobre a fomentação, seleção, valorização e premiação das melhores práticas pedagógicas, com ações integradas e métodos didáticos planejados e executados por profissionais de educação, em exercício, nas escolas públicas estaduais de educação básica.

O documento sobre o Prêmio Escola de Valor destaca que o mesmo "consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das melhores práticas de gestão participativa", assim como também está expresso que as atividades devem voltar-se ao enfrentamento dos desafios no processo de aprendizagem, sem, no entanto, explicar quais são esses desafios.

Compreendemos que, para a gestão escolar, o Prêmio incita à superação de desafios do cotidiano escolar, em troca de uma recompensa. É possível perceber na leitura do seu objetivo principal que se destina ao fomento de ações exitosas no cotidiano da escola. Mas, também reforça e indica a necessidade de ações articuladas e integradas com as ações docentes.

Romão e Padilha (2012, p. 106) nos lembram das dificuldades da função de gestor escolar na articulação com os professores em algumas situações. "É comum, ainda hoje, ouvir de alguns dirigentes escolares a seguinte afirmação: os

professores precisam passar um mês, uma semana ou mesmo um dia na direção para entender melhor como é difícil administrar sozinho essa escola”.

Observamos que na Lei que instituiu o Prêmio Escola de Valor - Lei nº 9.879, de 13 de Setembro de 2012, a pessoa do gestor escolar é aquele sujeito dotado de competência administrativa e pedagógica, com iniciativa para medidas inovadoras, as quais, num processo contínuo, levem os alunos ao avanço do conhecimento e, conseqüentemente, às experiências bem sucedidas propagadas a toda escola.

A questão da valorização profissional na política paraibana foi alvo de análise por vários autores. Diversas outras possibilidades de acesso dado aos profissionais constituem os aspectos fundamentais na valorização. Moura (2015, p. 92) aponta as considerações da CONAE (2010), a partir de pontos essenciais à valorização do profissional da educação, como garantir plano de carreiras, redução da carga horária sem perda salarial para quem está em processo de formação inicial, ampliação dos cursos para formação de professores, proferir a licença para estudos, garantindo a remuneração salarial, dentre outros elementos.

Autores como Moura (2015), Frigotto (2002), entre outros fazem referências ao tema “valorização” como algo que se garante nas discussões coletivas, que se referencia na descrição das políticas, que se processa a partir dos cargos e carreiras do magistério. A valorização de experiências pedagógicas não perpassa apenas por uma gratificação instável, mas também pelo oferecimento de infraestrutura, materiais didáticos de qualidade, salários dignos, reconhecimento e valorização da formação pedagógica, entre outros.

No estado da Paraíba, o Prêmio está direcionado aos trabalhadores que estão inseridos diretamente na instituição escolar, ou seja, atuam na função da equipe de gestão escolar e do corpo docente da escola em “efetivo exercício de suas funções em escolas da rede pública estadual, urbana, do campo e/ou indígena, de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio.” (PARAÍBA, 2011, p. 01).

A seguir destacamos os pontos referentes aos artigos da Lei que instituiu o Prêmio Escola de Valor - Lei nº 9.879, de 13 de Setembro de 2012.

No Art.2, está apresentado a quem compete concorrer e ser premiado. Dessa forma, ao Prêmio compete participar professores, equipe gestora e demais profissionais que integram funções relacionadas ao magistério ou afins.

**Art. 2º** Os Prêmios instituídos por meio desta Lei serão concedidos nas seguintes categorias:

I - Prêmio Mestres da Educação: aberto, exclusivamente, a professores da educação, em efetivo exercício de suas funções em escolas da rede pública estadual da Educação Básica;

II - Prêmio Escola de Valor: aberto, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da Educação Básica; [...] (PARAÍBA, 2012, p. 01).

No Art. 2º, vemos o enunciado acerca da premiação para a escola mas, nesse ponto, compete ao gestor escolar executar a inscrição, dar andamento às iniciativas do projeto, assim como assumir a corresponsabilidade pelo desenvolvimento do mesmo. Esse trecho da lei não explicita diretamente as obrigações do gestor, como se via na lei anterior (quando tinha-se a nomenclatura de Gestor Exemplar). Mas, há uma vinculação com a ideia de eficiência do gestor escolar, assíduo e pontual com suas inúmeras tarefas, responsável pelo andamento da política educacional na escola, pelas atividades desenvolvidas e comprovadas no dossiê/relatório final.

O gestor escolar e toda equipe da escola (professores, secretário, merendeira, porteiro, administrativo) desde que sejam funcionários da rede pública estadual serão contemplados com o 14º salário, mediante êxito em relação aos pontos exigidos no edital, alcançando no mínimo nota 7,0, todos serão contemplados com o Prêmio<sup>26</sup>. Para o prêmio do professor, o "Mestres da Educação" tem-se os mesmos critérios de pontuação indicados para o prêmio da escola (considerar também a nota do IDEPB no somatório do alcance ao prêmio).

Ainda segundo os objetivos, a premiação é uma forma de reconhecimento e projeção (visibilidade). Sobre isso, nos recordamos das discussões sobre meritocracia, e podemos apresentá-la pela seguinte ideia: se há o cumprimento obrigações, os estudantes alcançam os índices, a escola cumpre com as metas, conseqüentemente tem-se a premiação pelo mérito alcançado. A premiação também exige que todos os envolvidos se destaquem por suas "competências", pois essa categoria revela o sucesso administrativo e pedagógico de todos os concorrentes.

**Art. 3º** São objetivos dos Prêmios instituídos:

I - destacar o trabalho dos professores que, no exercício de suas funções, desenvolvam atividades concretas nas áreas administrativa e pedagógica, no sentido de promover o estudante, possibilitando a elevação do nível de aprendizagem;

---

<sup>26</sup> O prêmio aqui não expõe a equivalência do percentual de recebimento correspondente a nota do IDEPB alcançada.

II - valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem pela competência de sua gestão administrativa e pedagógica, por iniciativas de experiência inovadora e bem-sucedidas na melhoria contínua da escola;

III - reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por profissionais e gestores que estão inseridos no processo de construção do conhecimento como mediadores, buscando, assim, uma maior participação dos estudantes na relação com os objetos do conhecimento. (PARAÍBA, 2012, p. 01).

A política em andamento parte da premissa de que, com os esforços da equipe gestora, dos docentes e demais funcionários, certamente ocorrerá o reconhecimento e a valorização através da premiação. Isso se expressa pela exigência das competências de todos para alcance do sucesso coletivo.

O estudo de Moura (2015) põe em “xeque” as questões sobre Prêmio por um valor em pecúnia, visto que a remuneração extra não se configura enquanto um ponto para a valorização profissional, como indica o objetivo inicial da lei. Os resultados da pesquisa de Moura revelaram que valorização é mais que o recebimento de um prêmio, mas consiste também no recebimento de um bom salário<sup>27</sup>, melhores condições de trabalho (espaço físico, materiais didáticos, carga horária de trabalho<sup>28</sup>).

**Art. 4º** Edital expedido pela Secretaria de Estado da Educação disporá sobre as regras para inscrição das escolas da rede pública e dos profissionais que poderão concorrer, além dos critérios que deverão reger a seleção e a forma de **concessão do prêmio**.

**Parágrafo único.** Poderão concorrer aos Prêmios instituídos todos os profissionais de educação do Poder Executivo Estadual que atendam aos requisitos constantes no Edital a que se refere este artigo (PARAÍBA, 2012, não paginado).

Como parte do processo, todos os funcionários vinculados à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba estão autorizados a participarem da concorrência ao Prêmio, exceto os prestadores de serviços. As regras postas no Edital fazem referência à vinculação dos concorrentes com as instituições de ensino. Além da organização do projeto, vivência e relatório, são exigidos também a apresentação de prestações de contas e balanço financeiro dos gastos.

---

<sup>27</sup> Em 2015, o salário dos entrevistados era entre R\$1.670,07 e R\$2.196,07.

<sup>28</sup> Segundo Moura (2015), dos entrevistados – professores da rede estadual da Paraíba, 80% deles trabalham em duas unidades de ensino e/ou rede de ensino privado ou municipal.

Durante as visitas, encontramos, nas escolas da rede pública de Pernambuco, um quadro/banner dividido em pontos como: número de alunos, ações da escola, orçamento, gastos, etc.; uma prestação de contas a quem se interessar. Essa apresentação está vinculada ao processo de transparência e prestação de contas da escola. Nas visitas às escolas da Paraíba, não percebemos esta relação de prestação de contas expositiva.

Percebemos que esse tipo de prestação de contas confirma a responsabilidade do gestor escolar com as atuais exigências, como, por exemplo, apresentar no quadro de informações as empresas às quais a escola teve relação comercial na compra da merenda escolar.

Art. 5º A Comissão Julgadora será constituída mediante ato do Secretário de Estado da Educação, sendo indicados profissionais especialistas em educação e/ou personalidades públicas reconhecidas por sua atuação e relevante contribuição na área da Educação Básica (PARAÍBA, 2012, não paginado).

Aqui encontramos as especificidades da comissão avaliadora do Prêmio. A comissão é composta por pessoas da área de educação, representantes da Secretaria de Estado da Educação e profissionais convidados da área de educação de outras.

Em nossas visitas às escolas, fomos informados por nossos pesquisados que estes profissionais convidados são professores das universidades. Todos os envolvidos têm ligação com a área de trabalho na educação.

A comissão de avaliação dos projetos não interfere no percurso do desenvolvimento da ação dos projetos vivenciados nas escolas. Mas ela é fundamental para que o Prêmio em si aconteça.

Antecipando as informações do Edital nº 005/ 2016 – Prêmio Escola de Valor (*ver Anexo*), este determina a indicação da comissão mediante ato do Secretário de Estado da Educação. A existência de um caráter criterioso sobre a composição da comissão é de suma importância para a constituição da mesma. Podemos especular diversos sentidos sobre a comissão, como por exemplo, se é composta por pessoas além dos especialistas da educação da rede pública básica e superior, como pessoas representantes dos sistemas privados de educação básica e superior. No item 6.2 do Edital nº 005/ 2016 – Prêmio Escola de Valor, temos a seguinte descrição:

Comissão Estadual de Avaliação, composta por profissionais da educação, com formação de nível superior e/ou comprovado conhecimento acerca dos documentos de gestão descritos no Quadro 1 – **Pontuação dos Critérios de Avaliação**, indicados por Instituições de Ensino Superior e pela Secretaria de Estado da Educação (PARAÍBA, 2016, p. 09).

O estado da Paraíba tem ainda documentos que vêm respaldar e organizar o envolvimento das escolas inscritas por seus gestores, na concorrência ao Prêmio. Assim também como os professores, individualmente, podem concorrer à premiação a partir da inscrição de projetos individuais.

Através da divulgação deliberada pela Secretaria de Estado da Educação, é liberado, por ano, um edital em que se fazem presentes as recomendações e apropriações do passo a passo que a gestão virá a cumprir durante o pleito ao prêmio. O documento, inicialmente, já apresenta as recomendações de que todas as escolas estão aptas a concorrerem e, para tal, necessitam atender aos requisitos das exigências do Edital.

O Edital Nº 005/2016–GS, de referência ao Prêmio Escola de Valor, está apresentado na seguinte organização:

O Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital (PARAÍBA, 2016, p. 01).

Este texto nos chama atenção à questão acerca das “experiências de gestões exitosas”. Percebemos a exigência de uma gestão escolar voltada para a ampliação das ações pedagógicas, com vistas à inovação, à criatividade, à superação de problemáticas, entre outras questões.

Dessa forma, no âmbito das nossas análises, buscamos a compreensão tratada nas expressões da língua portuguesa, sobre o significado do termo “exitosa”. Dessa forma, de acordo com Aulete (2012, p. 387), tal termo faz referência a “bom resultado, sucesso, que tenha um resultado, com efeito.” Que tipo de ‘efeito’ se espera de projetos escolares?

As questões do sucesso da gestão escolar e suas ações para alcançar experiências relevantes necessitam de contribuição de outros fatores, tais como participação da comunidade escolar, intervenção dos docentes na elaboração e cumprimento de atividades ampliadas, participação efetiva de todos na produção e sistematização de projetos, etc.

A organização do Edital Nº 005/2016–GS, de referência ao Prêmio Escola de Valor, está apresentada por 08 (oito) pontos, descritos assim: 1. Disposições Preliminares; 2. Objetivos; 3. Inscrição e Participação; 4. Critérios de Seleção; 5. Premiação; 6. Da Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio Escola de Valor; 7. Apresentação do Cronograma; 8. Apresentação das Considerações Finais.

As considerações acerca da concorrência pelo Prêmio se estabelecem mediante a inscrição inicial. No item das disposições preliminares (estão apresentados 04(quatro) instrumentos exigidos como critérios: o Projeto de intervenção pedagógica, Relatório de execução do projeto, Documentos comprobatórios e Autoavaliação com justificativa), se delimita à apresentação do Prêmio enquanto uma prática projetada para,

[...] fomento, seleção, **valorização e premiação** das **experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas**, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, **estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e de aprendizagem** (PARAÍBA, 2016, p. 01, grifo nosso).

Nos remetemos às ideias de Romão e Padilha (2012, p. 107), ao levantarem reflexões sobre as questões atuais na prática da gestão escolar, apresentando a existência de um “[...] modelo de gestão escolar baseado numa estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada, fundamentada numa rede de ensino ou num sistema educacional burocrático e fechado”.

Levantamos essa citação dos autores para contextualizarmos que essa atitude é o reflexo da própria gestão de política pública atual, presente no processo do Estado regulador, que fomenta os aspectos autocráticos, verticalizados e hierarquizados.

Nos aspectos referentes ao objetivo, presentes no item 2 do documento, abre-se precedentes para a ideia da “avaliação das escolas públicas estaduais de

Educação Básica nas diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: Gestão Pedagógica; Gestão Participativa; Gestão de Pessoas e Liderança; e Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos.” (PARAÍBA, 2016, p. 02).

Então, observamos um destaque para a competência gestora em desenvolver experiências inovadoras, contribuindo com a melhoria contínua da escola. Assim, o prêmio visa reconhecer e dar visibilidade ao esforço da equipe gestora e aos demais profissionais.

Sobre a seleção, está pontuado no item 4: a escola concorrente deve cumprir com as etapas solicitadas no cronograma de participação, ao qual receberá da comissão julgadora uma referida pontuação, conforme explicitada no quadro de requisitos. A duração do projeto se dará num prazo mínimo de 2 (dois) bimestres, com ações que contemplem os descritores avaliativos de matemática e língua portuguesa, de forma a atender a melhora do rendimento dos estudantes para que a escola alcance a meta estipulada no IDEPB.

Aqui se revela a dependência dos resultados em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba – IDEPB.

O IDEPB - combina indicadores de desempenho e fluxo escolar e oferece diagnóstico - Semelhante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. O estado apresenta em sua política de trabalho com o IDEPB, o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) possibilita, por meio de medidas de desempenho dos estudantes avaliados, a aferição da qualidade do ensino ofertado pela rede estadual da Paraíba (SECOM/PB, 2018, não paginado).

Encontramos o IDEPB como um dos elementos no processo avaliativo e, assim como o estado de Pernambuco, se projetam as metas como referência para o alcance à premiação.

Há também uma exigência de processo autoavaliativo expresso no Edital Nº 005/2016–GS, onde estão apresentados os itens aos quais indaga-se sobre as questões que vão desde o PPP, às inter-relações pessoais com os demais funcionários, parcerias com as famílias e serviços públicos, estimulação do protagonismo juvenil aos alunos como forma de contribuírem com a gestão escolar, entre outros.

A Premiação recebida se materializa mediante o recebimento do 14º salário. Mas, algumas questões, como limites orçamentários do estado, entram em pauta

nesta questão. Mesmo assim, até a data atual, o governo vem estabelecendo o pagamento anualmente. Mas, como há um patamar de flexibilidade, a remuneração variável não é garantida como direito dos profissionais da educação, ou seja, a falta de recursos em determinado período ou determinado governo pode ser a justificativa para a suspensão do pagamento do prêmio.

O não recebimento do Prêmio Escola de Valor aos funcionários ocorrerá quando o profissional da educação se transferir da unidade no período de vigência desse Edital e/ou de licenças e/ou afastamentos da unidade escolar por período superior a 30(trinta) dias, exceto quando de interesse da Secretaria de Estado da Educação. Assim como quem atua em regime de contrato de emergência e/ou que tenham sido aposentados durante o ano letivo em curso.

De todo modo, reconhecemos que há a disseminação de um discurso de valorização profissional via adoção de sistemas de remuneração variável. Além disso, ainda se propaga a ideia de recompensa como parte do cumprimento das metas/obrigações. Reconhecemos que os estados estudados se amparam em outras políticas disseminadas no país, algo que vem se colocando no nível macro das políticas brasileiras numa perspectiva de política regulatória e diretiva.

#### 5.4 Pernambuco e Paraíba: algumas reflexões

O que podemos encontrar como aproximações e distanciamentos entre as duas realidades pesquisadas? De início, podemos dizer que os documentos que embasam as duas realidades apresentam um discurso que defende a melhoria da educação básica da rede pública estadual. Para isso, utilizam como uma de suas estratégias a criação de bonificação e premiação enquanto fomento à melhoria do trabalho do gestor escolar e do professor e, ainda, como elemento de valorização profissional, o que levaria a melhoria da qualidade da educação.

A avaliação educacional e indicadores de desempenho estão presentes em ambas as propostas. O IDEPE e o IDEPB são balizadores para o recebimento da bonificação e da premiação.

Estão aptos à participação e recebimento aqueles funcionários lotados como profissionais concursados e ou contratados atuantes da prática docente, comissão pedagógica afins e equipe gestoras. No caso de Pernambuco, as equipes dirigentes e profissionais das Gerências Regionais de Ensino também têm direito à bonificação

anual. Os entrevistados revelam que, além dos funcionários regulares, os professores com contrato temporário também recebem o adicional. Há exceção para os prestadores de serviços de empresas contratadas.

Constatamos que em ambos os estados só aqueles que alcançarem no mínimo 50% dos resultados IDEPE e IDEPB têm condições de estarem na ordem do recebimento financeiro proporcional à porcentagem alcançada.

Porém, na aquisição do Prêmio na Paraíba temos uma ressalva, por ter garantido pelo Edital outros pontos avaliativos além do resultado do IDEPB, são apresentadas outras possibilidades comprovadas pelo dossiê/relatório das atividades do projeto (como fotos, relatos dos participantes, análise da equipe de avaliação quando participantes dos momentos de culminância dos mesmos nas escolas executoras).

A seguir, sistematizamos algumas ideias discursivas que permitem interpretar as contextualizações que confluem e as que divergem entre as políticas de educação analisadas.

Nos itens anteriores, apresentamos que ambos estados apresentam aproximações entre suas atuais políticas de educação: políticas que se caracterizam pelo uso de avaliação em larga escala e pelo oferecimento de bônus ou premiação para os profissionais da educação.

Os dois estados apresentam suas políticas apoiados no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que vêm dar suporte e direcionamento às suas diretrizes.

Em Pernambuco, encontramos o Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação Pernambuco (PERNAMBUCO, 2008a) e o documento da Nota Técnica - Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional – BDE (2008/2009/2011), e, na Paraíba, temos o Projeto de Ampliação e Modernização da Infraestrutura do Setor Educacional na Paraíba, que se junta ao Pacto pelo Desenvolvimento Social (outro projeto de ação social para o desenvolvimento dos municípios).

Identificamos que os dois Estados buscam atuar com respaldo em programas que venham configurar alianças, implementações e gastos, com uma lógica de ampliação e melhoria da estrutura macro do Estado em si, para as contextualizações da micro esfera (no caso aqui a educação escolar).

Vejamos no quadro abaixo uma síntese das regras que embasam ambas as políticas:

**Quadro 18 - Regras de Participação ao BDE/ Prêmio Escola de Valor**

<b>Regras de Participação ao BDE/ Prêmio Escola de Valor</b>		
<b>Regras Gerais para bonificação/Premiação</b>	<b>Pernambuco Bônus de Desempenho da Educação</b>	<b>Paraíba Prêmio Escola de Valor</b>
	Assinatura do termo de compromisso por parte da equipe gestora.	✓ Preenchimento do formulário eletrônico, equipe gestora.
	✓ Elaboração e execução de seu Plano de Ação. <sup>29</sup>	✓ Inscrição de apenas um projeto por equipe de gestão escolar.
	✓ O servidor deve estar em exercício (não permitido o recebimento àqueles que estiverem em licenças (salvo aquele de licença médica e/ou maternidade).	✓ Envio do projeto para homologação da inscrição, com assinatura da gestão escolar e participantes.
	✓ Atendimento à Meta do IDEPE estipulada para o ano (alcançar a partir de 50% da meta estabelecida).	✓ Construção coletiva do Projeto, com os requisitos do ponto 4 (ver anexo).
	✓ Contratados da educação para função docente e outros similares têm oportunidades de recebimento do Bônus.	✓ Envio do dossiê com seu número de inscrição (relatório).
		✓ O servidor poderá concorrer a dois prêmios desde que atue em unidades escolares distintas, porém só receberá uma vez a premiação do 14º salário.
		✓ Atendimento ao critério de pelo menos 50% da Meta do IDEPB para ano.

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

Pernambuco, quanto aos pontos estabelecidos no Plano de Ação: a) A implantação da matriz curricular e o desenvolvimento integral do currículo; b) O cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; c) A garantia de acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem o sucesso escolar; d) O preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar com informações fidedignas e de

<sup>29</sup> Ver documento: PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Avaliação das escolas estaduais e o bônus de desempenho educacional - BDE**: nota técnica. Recife: SEDUC, 2008b. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota\\_tecnica\\_idepe.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf). Acesso em: 24 jul. 2017.

qualidade. Esses pontos são definidos como parte da própria dinâmica apresentada na política educacional para a escola.

Outro ponto em destaque sobre a política de Pernambuco esta relacionado com a aquisição ao IDEPE, a escola deve melhorar a média da proficiência dos estudantes no SAEPE e a média da taxa de aprovação dos estudantes. Por isso, foi pactuado com a escola, através da assinatura do Termo de Compromisso, as metas a serem alcançadas pelos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola que alcançar, a partir de 50% da meta estabelecida, será contemplada com o Bônus de Desempenho Educacional. O IDEPE só é calculado para as escolas que realizaram o SAEPE na 4ª, 8ª do E.F e/ou 3º ano do ensino médio. Isto porque são os resultados do SAEPE referentes à aprendizagem dos estudantes e a taxa de aprovação, medidos pelo censo escolar, que compõem o IDEPE. Dessa forma os aspectos gerencialistas estão muito mais presente na política pública de educação.

Concordamos com Santos (2015) sobre a questão da lógica mercantil incidindo sobre a gestão escolar, reduzindo-a à prática administrativa. A partir dessa ideia, a responsabilização da gestão escolar amplia-se quando assina-se o Termo de Compromisso.

No Termo, a própria gestão estadual indica as metas a serem alcançadas pela própria escola.

É exatamente essa lógica que vem sendo impressa à gestão das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco a partir da adoção de práticas de monitoramento do desempenho dos gestores escolares que, embora eleitos em um processo que se quer democrático, veem crescer as atribuições via transferência de responsabilidades consignadas no termo de compromisso que assinam ao assumir o mandato de gestão (SANTOS, 2015, p. 08).

De todo modo, é possível destacar que nem todas as escolas participam por não cumprirem as regras básicas propostas pela política. O que acaba por se configurar em uma situação de exclusão, como já apresentado por Santos (2015), na abordagem sobre o estímulo ao preconceito e incitação à concorrência desleal entre a escola bem assistida (as EREMs), e as demais escolas (escolas regulares) que, muitas delas, estão sucateadas, esquecidas, cumprindo apenas as formalidades dos ensino básico.

Mas, há vários elementos de convergência entre as políticas analisadas: ambas as políticas tomam o IDEB como referente para o alcance da bonificação/premiação, mesmo que cada estado tenha elaborado seu indicador próprio (IDEPE e IDEPB). Nesse contexto, os estados definem as “Metas” do IDEB por considerarem este um parâmetro de identificação da qualidade da educação. Os mesmos apresentam uma estreita relação entre o estímulo dos profissionais ao recebimento da bonificação/premiação com o avanço da educação, como numa relação de troca do tipo gerencialista: há recebimento da remuneração variável, há mais trabalho, mais empenho para que os alunos alcancem melhores índices, conseqüentemente atinge-se a meta estipulada.

A bonificação/premiação “na contramão” das necessidades financeiras não é incorporada ao salário/benefícios. Isso está apresentado claramente nos textos legais analisados como um mecanismo de aceleração do trabalho, do cumprimento de metas, de busca pela melhoria da qualidade de ensino a partir do trabalho da gestão escolar e docente.

Este levantamento nos põe frente às perdas que o trabalhador vem tendo nas últimas décadas. Esse ponto de discussão é apresentação em estudos como os de Frigotto (2002, p.118), nas suas considerações sobre o tema “Solettrar a letra P: povo, popular, partido e política”, identifica que mesmo com as mudanças pós-ditadura e a vinda de governo popular, estamos “frente ao poder de domínio de um sistema político excludente e reprodutor das desigualdades através, também, da educação”. Em uma forma mais ampla, isso se aplica a todos os setores da educação.

Outro exemplo está posto por Pardal e Moreira (2011, p. 182), quando afirmam que “a discussão sobre os efeitos provocados pelo processo de globalização no mundo do trabalho, efeitos que vêm assumindo a denominação de *precarização* para traduzir, justamente, o universo de transformações ocorridas quer sobre os processos produtivos, quer sobre os processos de gestão”. Esse modelo de precarização atinge professores e gestores escolares de forma ampla. Com ações que modificam o ritmo de trabalho, tornando a vida do gestor escolar uma permanente “corrida” na ampla agenda de trabalho, mas isso discutiremos melhor no próximo capítulo.

Em termos de distanciamento entre as duas políticas levantadas, encontramos pouquíssimos elementos retratados aqui. O recebimento do Bônus em

Pernambuco, inicia-se com a assinatura do Termo de Compromisso entre a equipe gestora e a secretaria de educação. Isso garante a colaboração por parte da Secretaria de Educação e a participação no recebimento do Bônus. Na Paraíba, a participação na concorrência ao Prêmio é realizada através da inscrição *on line* e o cumprimento de alguns pontos estipulados no cronograma de realização dos projetos que concorrem à premiação.

Sobre o pagamento, em Pernambuco há uma proporção em relação aos índices alcançados no IDEPE, porém o mínimo de exigência é que a escola alcance, no mínimo, 50% da Meta estabelecida. Assim, o pagamento também será proporcional. Reafirmando o que já apresentamos, Oliveira e Silva (2018, p. 03) em estudo realizado sobre a política de *accountability* na educação básica da rede pública estadual de Pernambuco descrevem que,

O termo de Compromisso e Responsabilidade pactua metas que os gestores buscam alcançar por meio de mecanismos de controle do trabalho da escola e do docente tais como: monitoramentos dos conteúdos, dos resultados, da frequência dos professores e estudantes, das aulas previstas e aulas dadas; e atribuição de notas para os estudantes que obtiveram um bom desempenho nos testes.

Nessa análise encontramos uma ampla interpretação das ações que levam a percepção de uma desresponsabilização do governo nos resultados dessa educação oferecida. A política de Pernambuco que fomenta o BDE, apresenta-se mais regulatória do que a política de educação que trata da premiação na Paraíba.

Na Paraíba, apresenta-se uma diferença em relação ao recebimento do 14º e possível 15º salário. Isso ocorre para o professor, quando este recebe a premiação pelo “Mestres da Educação” e, ao mesmo tempo, quando a escola foi também contemplada com o prêmio “Escola de Valor”.

Mais que os elementos acima debatidos, é preciso ressaltar que esse tipo de política repousa nos postulados de uma gestão gerencialista de cunho neoliberal. Daí que também é relevante trazer para o debate as questões do Estado regulador como um ponto de reflexão para tudo isso que levantamos. Boyer (2009) chama atenção para as mudanças sociais que favorecem o aparecimento de outras formas de regulação, o que podemos ver com o tipo de política que regula o trabalho do gestor e do professor através do monitoramento dos resultados. O que importa são

os resultados alcançados, as metas atingidas, pouco dando ênfase aos processos que acontecem no cotidiano das escolas.

Podemos resumir que as políticas em análise tem suas relações e cada uma tem sua peculiaridade que as diferenciam em alguns pontos. Mas, considerando a política de responsabilização implantada na educação brasileira, presentes hoje em alguns estados e municípios, segundo Freitas (2013) as mesmas se estabelecem entre a evidência e a ética, dessa forma para garantir resultados ocorrem fraudes, estreitamento curricular, segregação dos grupos de pessoas (estudantes), concorrência entre profissionais e as instituições, entre outros danos.

A seguir, apresentamos o debate acerca das políticas de bonificação/premiação e suas repercussões na função do gestor escolar advindos dos discursos revelados pelos sujeitos participantes da pesquisa. Colocaremos em destaque a análise das entrevistas e das observações do cotidiano das escolas e, dessa forma, traremos os principais pontos de relevância captados nos campos de investigação.

## **6 BONIFICAÇÃO/PREMIAÇÃO: MANIFESTAÇÕES DA REALIDADE NO DISCURSO DO GESTOR ESCOLAR**

Iniciamos a discussão desse capítulo lembrando que nossa tese considerou que o pagamento da Bonificação/Premiação fomentado pela política de educação promove mudanças na função do gestor escolar.

Além disso, expressamos nossa hipótese secundária de que o ganho ou não do Bônus/Prêmio tem causado impactos limitantes na autonomia da escola, causando mudanças no planejamento e desenvolvimento das atividades educacionais, assim como na própria organização do trabalho dos gestores escolares.

Tomando nossa problemática de estudo: Quais as repercussões das políticas de bonificação/premiação, implantados pelos governos de Pernambuco e Paraíba no trabalho do gestor escolar? e buscando dar conta dos objetivos específicos de nossa investigação, esse capítulo busca apresentar as análises dos dados coletados a partir das entrevistas e das observações desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Como apresentamos no Capítulo 2, desenvolveremos a análise com base na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2016, 2001).

A análise pautada na tridimensionalidade contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre o fenômeno estudado e nos revelou, dentre outras questões, que a política de educação atual vem sendo ditada pela dinâmica neoliberal que vem se ampliando em escala universal.

Ressaltamos, de início, que a discussão teórica apresentada nessa tese nos permite entender que a organização da prática social traz as marcas do poder hegemônico que marca nossa sociedade e que constitui e restringe a política educacional, na qual a gestão escolar está inserida. É sobre essa realidade social que nosso estudo se volta com um olhar para a região nordestina, através da apresentação acerca dos Estados de Pernambuco e Paraíba.

O processo de regulação faz parte da própria implementação da política, no nosso caso da política de educação analisada, tal como já foi indicado por outras pesquisas, como por exemplo por Lindoso (2017).

Os dados levantados nas entrevistas e nas observações do cotidiano revelaram que os sujeitos apontam avanços e limites na materialização das políticas.

Os avanços vão se revelando nas possibilidades de ampliação do tempo pedagógico dos estudantes (escolas de tempo integral), oferta de novos projetos no interior das escolas, novas formas de organização da escola (fomentadas pela própria política de bonificação/premiação), dentre outros, conforme buscaremos revelar durante esse capítulo.

Em segundo lugar, tem-se o reconhecimento dos limites, apresentados enquanto dificuldades enfrentadas pela educação pública brasileira, revelados aqui pelos elementos consolidados na realidade local de nossos sujeitos participantes da pesquisa. A falta de funcionário no setor administrativo e de serviços gerais; a falta ou precariedade da segurança; o pouco investimento nos recursos financeiros que mantêm as escolas mensalmente; a ausência da família dos alunos na escola; a ampla jornada de trabalho e mudança no cotidiano do papel/função do gestor escolar; a falta de interesse de alguns professores pelas atividades/projetos de ampliação do tempo pedagógico do aluno; o baixo salário dos trabalhadores da educação; o reconhecimento da desigualdade e estrutura social dos brasileiros são pontos indicativos que limitam o desenvolvimento da educação pública.

Percebemos haver nos gestores a interiorização da ideologia política, isso está explícito tanto nos que se revelam a favor dela, como naqueles que discursam numa visão contra-hegemônica, os gestores incorporam os sentidos do "fazer dar certo", desenvolvem atividades para além de sua função, assumindo a sobrecarga de tarefas na ampliação da jornada de trabalho, assumem a responsabilidade pelo atendimento das metas e dos resultados presentes nos processos avaliativos convertidos em índices.

Para revelar o acima exposto, apresentamos esse capítulo buscando dar voz às observações realizadas, de modo que tentamos trazer trechos das observações para todo o processo de análise, aparecendo nos momentos oportunos, em articulação com a análise das entrevistas. As observações foram realizadas em visitas no período de 08 de Janeiro a 16 de Fevereiro de 2018 em João Pessoa-PB. Numa rotina de 3x por semana (segundas/quartas e sextas), no período de 08 a 26 de Janeiro; e depois, numa rotina de 2x por semana (segundas e sextas), no período de 29 de Janeiro a 16 de Fevereiro.

Em Pernambuco, as visitas seguiram o mesmo período, com início no dia 09 de Janeiro, mas ampliando em seguida para finalizar em 09 de Março. Com visitas

2x por semana (terças e quintas), mas, em determinadas situações, os dias foram alterados em função da disponibilidade dos gestores escolares.

Considerando a relevância das visitas e observações que fizemos nas escolas, escolhemos iniciar esse capítulo apresentando, inicialmente, uma descrição da nossa entrada no campo de pesquisa. Esse movimento descritivo serve para situar o leitor quanto ao contexto em que cada escola pesquisada se encontra. Daí será possível observar as particularidades de cada uma delas e entender melhor o contexto geral da pesquisa.

## 6.1 CONHECENDO O *LÓCUS* DA PESQUISA: AS PARTICULARIDADES DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS

Esse ponto da pesquisa se ampara muito fortemente nas observações que fizemos durante nossas visitas às escolas, mas também se amparou em documentos e, por vezes, nas entrevistas realizadas. Entendemos que as observações dão a nossa análise um novo olhar para os processos discursivos e práticas sociais dos nossos sujeitos, permitindo-nos perceber convergências e distanciamentos entre as duas experiências analisadas.

Compreendemos que a legitimidade do BDE e do Prêmio Escola de Valor se concretizam não apenas a partir da produção dos documentos que os regulamentam, os quais reproduzem o discurso hegemônico dominante, mas com a complexidade de sua materialização no cotidiano escolar. Incidindo de forma regulatória, os resultados avaliativos são os principais "termômetros" do IDEPE e IDEPB.

As visitas nas escolas nos oportunizaram observar esse movimento. De início, percebemos a preocupação excessiva de alguns gestores em relação às atividades e reuniões junto à Secretaria de Educação. Chama-nos atenção, principalmente, as idas e vindas para as Secretarias de Educação, porque na semana anterior às nossas visitas oficiais, foi-nos repassado por eles que teriam reunião anual, uma formação continuada para todos os membros das gestões escolares, isso na Paraíba. Esse fato está atrelado a nossa dificuldade em realizar o término das entrevistas iniciadas, pois sempre havia interferências de ocorrências e solicitações

que estavam vinculadas à grande quantidade de reuniões e tarefas obrigatórias para os gestores.

Percebemos que muitos se revelam como bons administradores das tarefas cotidianas, delegando tarefas acerca das ações pedagógicas, administrativas, financeiras, e outras sistemáticas (como alimentar o sistema eletrônico de informações, realizar as ações para a fluência das vivências pedagógicas e administrativas da escola). Por outro lado, temos gestores escolares que, abraçam todas as tarefas, revelam relações de conflitos com outros funcionários, impõem e determinam suas ideias sobre as demais produzidas no espaço da escola, exercendo de forma incisiva sua autoridade, revelando uma face centralizadora de gestão escolar.

No curso das visitas, alguns elementos impeditivos de um bom processo de pesquisa ocorreram. Por exemplo, alguns gestores contatados marcaram e desmarcaram o horário de nossa entrevista, assim como marcaram e desmarcaram os horários disponíveis para observação da escola. Isso foi mais vivenciado durante as visitas e entrevistas desenvolvidas com Bento, Conceição, José Américo e Vina (na Paraíba) e Léa, Suzi, e Cora (em Pernambuco). Alguns dos impedimentos que nos levaram a reorganizar o calendário da pesquisa ocorreram devido à necessidade de o gestor ter que se ausentar da escola por algumas situações do trabalho. Esses elementos são importantes como relato de pesquisa, pois revelam a dinâmica de trabalho desses sujeitos.

Aprofundaremos o debate acerca dos dados levantados nas observações e entrevistas, inicialmente, nas escolas pernambucanas. A descrição de nossa observação será iniciada aqui pelas apresentações das visitas realizadas em Pernambuco.

Essas observações nos permitem compreender que a escola é o *lócus* de concretização das políticas de educação e sua dinâmica permite que configure-se enquanto um espaço de luta e poder. O poder do Estado, a partir da legislação, da implementação da política, assim como se contextualizar enquanto espaço de luta por garantias de educação de qualidade.

Nossas observações e entrevistas na rede pernambucana foram realizadas em visitas a uma Escola de Referência de Ensino Médio (EREM) e duas escolas

regulares. Foi na escola de referência situada num bairro nobre da zona sul da capital que iniciamos nossa coleta de dados.

A primeira escola visitada foi a de codinome Escola Forte do Brum, situada na zona norte do Recife, nosso contato inicial ocorreu por telefone. Recebida a referência de endereço, nos encaminhamos em uma tarde de segunda-feira. Ao chegar no endereço indicado, não nos sentimos confortáveis pois, na rua, de ambiente temeroso, pairava um silêncio e calma, porém sem tranquilidade. E é por conta dessa situação que a mesma é tida como refúgio de assaltantes e usuários de drogas.

Na chegada, o portão de acesso interno é aberto por um aluno que está na escola como colaborador, ele abre uma grade (que ao nosso ver, tem os varões de ferro com uma espessura mais grossa do que as de costume) com 02 (dois) cadeados. É nossa primeira entrada. Seguindo mais adiante, tem-se uma outra grade de acesso (já aberta) à sala da secretaria e à sala da gestão e à sala da gestora adjunta. Nesse momento, somos recebidos pela secretária que nos dá as boas-vindas e, numa primeira explanação sobre a escola, já expõe os problemas de segurança enfrentados pela unidade escolar.

Por conta dessa situação, alunos da Escola Forte do Brum do noturno, por excesso de assaltos, pediram transferência para outras instituições, ao ponto de a Secretaria de Educação comunicar à instituição que a partir de 2018 não atenderia mais no turno da noite. Esta situação será retomada por nós ao descrevermos as entrevistas realizadas com a equipe gestora desta escola.

Continuando a descrição dessa Escola, já nos chama atenção o aspecto de excesso de mato em seu entorno e nos locais livres. Esse quadro já comunica a falta de funcionário para um serviço de cuidado ambiental. Num olhar mais amplo, o prédio em si está carente de cuidados, tais como falta de pintura, falta de reparos na estrutura do teto (de madeira e telhas) e a aparência precária de algumas paredes. Esses aspectos indicam necessidades urgentes de reparo.

O espaço físico da escola é muito bom: há um pátio coberto, área de convivência, cozinha/refeitório, amplas salas de aula, biblioteca, sala do gestor, sala para gestor adjunto, secretaria, local para prática de esporte (espaço descoberto utilizado como quadra) e estacionamento. Em relação ao quantitativo de

funcionários, além da equipe gestora, a escola conta com o quadro de professores, 01 (uma) pessoa de apoio pedagógico, uma merendeira, uma pessoa de serviços gerais. Porém, no setor de segurança, a escola não tem um respaldo de segurança constante. Como citado pelos entrevistados, o requisito segurança é muito falho e sem atenção das autoridades. Tem-se a visita da ronda policial estadual do bairro, quando solicitada.

*A gente tem uma situação aqui. A escola começou com os alunos da noite pedindo transferência, ao ponto de ficarmos com um número muito reduzido de alunos. Por conta da segurança a gente agora só vai funcionar nos turnos da manhã e da tarde. Não tem mais condições de se trabalhar à noite. Tive um aluno que ele foi assaltado 03 (três) vezes, aí ele pediu transferência. Então, a secretaria chegou e comunicou que não vamos mais ter o turno da noite. Aqui falta funcionários de serviços gerais, não temos funcionários administrativos, e também a gente aqui não temos vigilante. (ANA, 2018)*

Não só recebemos esse desabafo em relação à segurança, como também dos outros 03(três) entrevistados. Uma situação relatada de violência na Escola Forte das Cinco Pontas (nossa terceira instituição pesquisada). Percebemos que a questão da segurança nas escolas públicas é um "grito" só. Todos clamam por segurança. A escola reflete a sociedade que se tem.

*Essa comunidade aqui tem muitos problemas com a violência. São muito carentes. Tem um menino aqui, do 6º ano que ele está barbarizando. A gente já botou de manhã, para de tarde, voltou pra manhã, para tarde, de manhã e voltou pra tarde agora. O menino, todo dia ele apronta, manda chamar o pai. O pai quando vem diz que criança é isso mesmo. Vivem numa situação difícil, e a gente fica sem saber o que fazer com essa criança desse jeito. Está no 6º ano, e não tem quem aguento, ele barbariza a escola todinha, falta com o respeito com a gente, com os professores. (XIMENES, 2018)*

O relato nos apresenta parte de uma conflitante realidade do dia a dia da escola brasileira. Um misto de conflitos sociais revelam-se numa postura comportamental de difícil aceitação. Situações de vulnerabilidades compõem maior parte da sociedade brasileira, fruto das desigualdades oriundas de país subdesenvolvidos e de pouco investimento financeiro na educação.

Em uma análise das situações das escolas do Brasil, encontramos inúmeras reportagens nos jornais, televisão, rádio e internet que mostram protestos, solicitações, aclamações das mobilizações da sociedade civil por segurança nas

escolas. Em Pernambuco, as escolas têm o sistema de monitoramento eletrônico. Porém, encontramos algumas escolas (principalmente as EREM e/ou escolas técnicas) com ambos sistemas de segurança (presencial e eletrônico).

Essa situação em relação à violência, furtos, assaltos, arrombamentos, constatamos que é frequente também em outras cidades do estado pernambucano e em outras cidades do Brasil. Por exemplo, temos as reportagens divulgadas na internet pelo g1.globo.com: em 20 de junho de 2018 - Escola pública é arrombada e tem equipamentos furtados em João Pessoa; em 07 de abril de 2017 - Escolas da rede estadual são arrombadas em Garanhuns; em 16 de outubro de 2018 - Escola pública é arrombada cinco vezes em menos de um mês em Cachoeirinha, na região metropolitana de Porto Alegre.

A violência, a insegurança nas escolas são algumas das considerações pertinentes nos depoimentos, essa mostra é uma referência que posteriormente iremos retomar nas considerações apresentadas por nossos sujeitos, quando tratam dos pontos de limites no trabalho do gestor escolar.

Nas observações da Escola Forte do Brum, em nossa quarta visita a essa escola, encontramos a gestora em reunião com um grupo de pessoas, as quais discutiam sobre drogas. No espaço de espera, no hall de entrada da sala da gestão, pudemos acompanhar a temática do debate. Decidiam sobre a realidade concreta acerca das drogas que conturbavam a paz da escola. A ideia foi realizar campanhas que viessem mostrar a realidade dos danos que o uso de drogas ilícitas causam na vida da pessoa. Estabeleceram metas e prazos para o cumprimento das ações. Como se sabe, atualmente, o combate às drogas é uma realidade nas escolas e em outras instâncias da sociedade brasileira.

A Escola Forte Orange foi nossa segunda instituição observada. Em relação à estrutura física, a mesma encontra-se bem cuidada e conservada. Com salas de aulas, refeitório, auditório, sala de professores, sala de direção, de direção adjunta, secretaria, 02 (dois) laboratórios, biblioteca, banheiros e quadra esportiva coberta e um grande estacionamento.

Essa escola tem uma organização no contexto da segurança (com vigilante permanente de empresa terceirizada e visitas da ronda militar). Sobre os funcionários, registramos que a mesma possui merendeira, pessoas de serviços

gerais, quadro completo de professores, porém há carência de profissionais para o setor administrativo. A escola conta ainda com 02 (duas) pessoas de apoio pedagógico e de orientação aos alunos.

No meio da entrevista com a gestora dessa escola, fomos interrompidas pela professora do apoio pedagógico que veio comunicar a chegada de um pai, chamado pela direção. A conversa não foi exclusiva, na minha presença, a gestora perguntava ao senhor (que aparentava entre 49 a 52 anos) pelo filho que estava ausente das aulas. No diálogo, ela afirmava que este aluno que estava ausente, não era igual ao irmão que estudava à noite e conseguia trabalhar durante o dia. O pai com curtas palavras, escutava mais do que falava. No final do diálogo a gestora pediu que no outro dia ele retornasse com o filho. Após a saída do senhor, ela me explicou que ele colocava os filhos para trabalhar, que ele não dava atenção e assistência aos filhos, que os alunos aos quais ela se referia eram gêmeos, mas um era aluno do integral e o outro era do turno da noite (da educação de jovens e adultos), que aquele pai tinha que entender que os filhos não eram iguais, cada um tinha um perfil diferente. Esse diálogo revela, de certa forma, uma preocupação da gestora com o estudante e com seu processo de inserção na escola.

A nossa terceira escola investigada foi a Forte das Cinco Pontas. Entre as escolas visitadas nos dois estados, essa, situada na Zona Sul do Recife, está localizada em uma comunidade de grande vulnerabilidade. A extrema pobreza da comunidade nos revela e nos faz lembrar da desigualdade social que compõe a sociedade brasileira.

Assim como as demais instituições pesquisadas, por indicação e contato de uma amiga, que já havia trabalhado nessa unidade escolar, contactamos de início com a coordenadora pedagógica. Em nossa primeira visita, chegamos na hora do intervalo, e ficamos por 30 minutos, no lado de fora da escola, aguardando a vinda da coordenadora para autorizar a entrada. Durante o tempo que permanecemos na área externa da escola, observamos diversas situações de violência e de violação das regras por parte de alguns alunos.

De imediato, observamos no estacionamento um carro da polícia militar. Tivemos o conhecimento que o mesmo vem à escola para permanecer durante todo período de aula (turno da manhã, da tarde e da noite). E, em um dos momentos de

permanência (um dia estivemos por um longo período aguardando a gestora, das 15h às 21h30), tivemos a oportunidade de acompanhar o encerramento de um dia de aula e notamos que, para fechar a escola, a gestão escolar conta com ajuda da polícia. Inclusive os últimos funcionários a deixarem a escola, junto com a gestora, são escoltados até uma avenida (mais segura) que dá acesso a outros pontos da cidade (são aproximadamente 800m após a escola).

A escola tem uma estrutura que comporta dois pavimentos. E sobre o andar de cima, observamos que alguns alunos aproveitam o horário do intervalo para saírem da escola sem autorização, saltam de uma altura de aproximadamente 5 a 7 metros e correm burlando a segurança da escola. Essa é uma situação delicada por conta do risco, pois a qualquer momento um grave acidente pode prejudicar a vida do aluno e a vida profissional dos responsáveis pela instituição. Quando comentei com os entrevistados, falaram que já tinham conhecimento e que já estavam tomando as devidas providências.

Continuando nossa descrição, a escola tem uma ótima estrutura física, com salas de aulas, espaço para prática esportiva, pátio, áreas de convivência, cozinha/refeitório, sala de apoio pedagógico, sala de professores, biblioteca, sala do gestor, sala para gestor adjunto, secretaria, laboratório. Percebemos que, entre todas as escolas visitadas, essa escola apresenta um quadro completo de funcionários, entre professores, administrativos, coordenação pedagógica, professor de apoio, bibliotecária, merendeiras, serviços gerais e porteiro.

A partir de conversas informais durante nossas visitas, foi possível entender que, em razão de essa escola situar-se em local de extrema vulnerabilidade, o governo procura subsidiar, equipar e ajudá-la no que diz respeito aos problemas com a violência que ronda esse ambiente educativo.

Como se sabe, a situação social da desigualdade em nosso país exerce grande influência nos processos educativos, e isso foi destacado por nossos entrevistados.

*Para se ter educação de qualidade a gente tem que ter também uma situação de outras demandas. Como ter também um sistema bom de saúde, de segurança, de oferecimento de emprego, é todo um conjunto. (BENTO, 2018)*

*Nossos alunos aqui são filhos de trabalhadores também, então a gente tem que oferecer o melhor para eles. Porque só o rico tem uma educação de*

*qualidade? A gente também tem que lutar para melhorar essa condição de educação. (TÂNIA, 2018)*

*A situação social é muito difícil. Esses alunos são daqui de perto mesmo. Eles têm uma condição social difícil. Então aqui é uma escola onde você tem diferentes comunidades carentes centradas na mesma escola. Estão todos juntos dentro de uma mesma escola. (PAULA, 2018)*

As descrições levantadas permitem-nos a reflexão da necessidade de uma política de maior investimento na educação. Os países de maiores índices nas avaliações internacionais são daqueles que têm maiores recursos investidos na educação. Assim como são aqueles que promovem melhor investimento e valorização profissional dos atuantes na educação básica.

Em uma reportagem divulgada em 18 de Setembro de 2018, na revista eletrônica Direcional Escolas: a revista do gestor; foi apresentada o tema "Os resultados do PISA: reflexões sobre a educação no nosso país", onde esta exposta a informação sobre a avaliação do PISA realizada em maio de 2018, tem-se a informação de uma análise do professor Naercio Menezes Filho, do Insper e da Universidade de São Paulo (USP), com o seguinte depoimento:

O baixo desempenho não se deve apenas em função de não acertar as questões, mas o fato de que a maioria dos alunos piora a performance ao longo do exame e não consegue terminá-lo. A justificativa? Eles não sabem o que é pedido ou têm dificuldade de entender os enunciados. E, então, está aí um importante cenário para refletirmos. Todos nós, envolvidos com educação, temos uma responsabilidade em comum: estimular o nível de formação e de conhecimento geral desse país! Afinal, são os jovens que poderão realizar as transformações que nós, adultos, não conseguimos. Refiro-me a educação, alimentação e saúde para todos, por exemplo (MENEZES FILHO, 2018)

Estudos nas diversas áreas de educação contemplam experiências de sucesso, porém os pontos indicativos de qualidade na educação estes ainda não alcançamos.

Dourado e Oliveira (2009) alertam-nos que a qualidade da educação necessita de outros fatores sociais externos à escola, aspectos como oferta de emprego, saúde, segurança, condição social do aluno vêm interferindo nessa qualidade. Esses aspectos fazem-nos compreender que o corpo docente e a equipe gestora têm um enorme desafio no seu trabalho cotidiano, especialmente em escolas situadas em contexto de vulnerabilidade social.

A seguir damos sequência à descrição do nosso campo de pesquisa, apresentando algumas considerações sobre as observações desenvolvidas nas visitas às escolas paraibanas.

Sobre a Paraíba, o ponto que nos chamou atenção, captados em todas as entrevistas: a indicação de reformas nas estruturas físicas ou novas construções que compõem um movimento de requalificação das escolas nesse Estado. Constatamos na observação, a requalificação dos prédios com serviços de manutenção física, pintura, hidráulica e elétrica, constatamos também, em uma das escolas, a construção de uma biblioteca. Todos os espaços visitados (em Janeiro de 2018) estavam passando por esse tipo de organização. Isso aparece como um ponto muito positivo na visão dos entrevistados, um avanço da política atual.

Nosso primeiro contato com as escolas da Paraíba deu-se na Escola Museu de Cultura Popular. Ao estacionarmos o carro, percebemos um movimento diferente daquele que costumamos ver nas escolas. O período era de férias, era o ideal para se constituir pequenos consertos na estrutura da escola. A circulação de homens transportando materiais de construção já indicava haver uma reforma por ali. Essa visita nos fez voltar no tempo, já que o prédio da escola consiste uma estrutura do início do Século XX, com paredes da cor de tijolo aparente. É um prédio histórico onde, de início administrado por freiras, funcionou um orfanato e, posteriormente, escola para mulheres. Sobre a estrutura física, além das salas de aula, há sala de professores, secretaria, sala de gestão, um grande refeitório, 02 (dois) laboratórios de ciências (química, biologia, física, matemática), biblioteca, banheiros, quadra de esportes, um pátio, um auditório/um pequeno teatro e uma capela.

*Aqui, nosso prédio é patrimônio histórico. Estamos passando por uma reforma, como você vê. Mas não vão mexer na estrutura, porque essa escola aqui, ela é tombada. Depois vou levar você para conhecer a escola, a diretora me pediu que eu fizesse isso. Isso é bom porque quem não quer estar numa escola bonita? Se eu sair hoje daqui, saio feliz, porque vi a reforma acontecer. Isso vai ficar aí para os meninos. (IRENE, 2018)*

O debate relacionado a infraestrutura revela implicações de descaso por conta dos organismos responsáveis, visto que um patrimônio tombado tem um acervo histórico cultural a ser preservado. Pela fala analisada, é perceptível que a política pública de educação vem deixando em segundo plano a manutenção dos espaços das escolas. Esse teor revela-se um olhar diferenciado dos atuais gestores

políticos, porém, esperamos que esta preocupação continue como parte das demandas permanentes nas futuras agendas das políticas públicas de educação.

Nosso segundo lócus de investigação foi a Escola Casa de José Américo. Chegamos à escola por indicação da gestão escolar da Museu de Cultura Popular. Aqui nos deparamos com uma estrutura moderna, pintada de branco com detalhes coloridos de laranja, amarelo e um enorme portão com um segurança. Esse fato já nos chama atenção de que naquele ambiente há na portaria um segurança. Por outro lado, os gestores relatam dificuldades com o quadro de funcionários administrativos.

Nessa escola, nosso primeiro contato foi com a gestora adjunta. Na entrada da escola, um funcionário nos informou que a mesma estava em uma das salas de aula. Mesmo em período de férias, encontro Coqueirinho com um grupo de 06 (seis) alunos. Nesse momento, o grupo está organizando um estatuto para a criação de um grêmio estudantil. Bastante empenhada, Coqueirinho nos relata, na entrevista, a importância de se ter o grêmio estudantil no espaço da escola.

*É importante que os alunos se organizem, que eles tenham uma representação. Ter uma eleição para o grêmio vai ser muito bom para a escola. Para os alunos discutirem o que de seu de interesse. Isso é bom. Com a antiga gestão isso não era possível. Mas, agora nós vamos dar essa oportunidade aos alunos. (CONCEIÇÃO, 2018)*

Esse olhar para a ampliação da formação política, ética e social dos alunos na escola, contempla para nós um elemento importante na formação do ser. A escola como local propício para o debate e orientação política tem que ir muito além da grade curricular.

Nas observações realizadas em ambos estados, constatamos este espaço como o único a preocupar-se com articulações estudantis promotora de incentivo à autonomia do aluno. Nas demais as organizações do elemento protagonismo juvenil e autonomia, ocorrem numa essência pontual durante os projetos desenvolvidos.

Identificamos esse movimento de incentivo ao grêmio estudantil como algo bem positivo, ofertando aos estudantes um suporte de aprendizagem, além dos dias letivos, aos quais têm direito. Percebemos uma relação para além dos muros da escola. Como a própria gestora nos falou, "é um compromisso com a cidadania." (CONCEIÇÃO, 2018).

É perceptível que a formação cidadã, no espaço da escola, também ocorre pelos fatores da sistematização do conhecimento de forma ampliada. Quando bem direcionada, certamente surtirá "bons frutos no final", contribuindo para uma boa consciência política na vida adulta. Numa visão gramsciana, a escola é um espaço propício para a formação da cultura conta-hegemônica. Através dela, os alunos podem construir uma formação que favoreça a possibilidade de ampliação do conhecimento e de lutarem por uma escola de qualidade. Com essa ideia, encerramos a apresentação da escola Casa de José Américo, retomando outros indicativos dessa observação, quando tratarmos das discussões sobre análise das entrevistas.

Nossa última apresentação, desse bloco, é a Escola Museu Fotográfico. Chegamos até a gestora dessa escola por indicação de um dos sujeitos da escola Museu de Cultura Popular. Assim como nas outras instituições pesquisadas, o critério de participação foi a disposição da gestão escolar em participar contribuindo com a pesquisa.

Como as demais, a escola Museu Fotográfico passava por uma melhoria nas condições físicas de sua estrutura. Porém, estava ampliando-se com a construção de uma biblioteca. Uma escola de pequeno porte, com poucas salas de aula em funcionamento (embora tenha 14 salas, apenas 07 estão sendo utilizadas), contemplada com um grande pátio com algumas árvores, sala de direção, sala de professores, secretaria, banheiros e cozinha com área para merenda.

A gestão dessa escola assumiu por intermédio de indicação da Secretaria de Educação do Estado. Chegamos no período de férias e, fazendo um adendo, a secretária estava de licença-maternidade. Em nossa primeira visita, realizada de forma aleatória (por estarmos em uma escola próxima), encontramos uma funcionária administrativa que no momento nos recebeu e comunicou o melhor dia e horário para encontrarmos a gestora. Mas, o contato com a gestão escolar já havia sido firmado, em conversa anterior, por telefone.

No dia marcado para a visita formal, encontramos a gestora preocupada com o tempo de término da obra, pois havia sido comunicado pela Secretaria de Estado da Educação que o início das aulas seria adiado, já que não haveria tempo hábil

para término das obras no início de fevereiro. Algum tempo depois, ficamos sabendo que naquela escola as aulas iniciaram-se em março.

Notamos, a princípio, que a gestora não estava confortável com a ideia da entrevista. Pareceu-nos que ela estava concedendo a entrevista por solicitação da amiga. Mas, com a convivência e descoberta de que tínhamos pessoas em comum na relação familiar dela e profissional nossa, tudo fluiu a contento. Então, conseguimos captar os sucessos e insucessos da função da gestão escolar. Como nas demais escolas, foram repassadas situações cujas principais queixas recaíam na falta de funcionários administrativos e acerca das dificuldades da condição social dos alunos. Dos pontos relevantes destacamos os projetos da UFPB; por ser próxima à UFPB, a escola é contemplada, em todos os semestres, com projetos de estágios, pesquisas e extensão, favorecendo a ampliação do conhecimento dos alunos para além do conhecimento sistematizado na matriz curricular. Porém, situada num bairro pouco movimentado, e com poucas opções de comércio, na visão da gestora, esses fatores dificultam outras possibilidades e ações da escola, como, por exemplo, angariar fundos para uma confraternização com os alunos.

Sobre a escola Museu Fotográfico, não conseguimos ampliar nossas observações por conta do extenso período de reforma. Mas, isso não inviabilizou nosso contato com os sujeitos participantes. Assim como em relação às demais escolas, retomaremos outros elementos da observação na ampliação das análises.

Após essa descrição das escolas, passamos, a seguir, a apresentar as análises que realizamos a partir das observações e, principalmente, das entrevistas.

## 6.2 MANIFESTAÇÕES DA REALIDADE NO DISCURSO DO GESTOR ESCOLAR

Um primeiro destaque que podemos fazer para iniciar a análise dos discursos dos sujeitos entrevistados é que pudemos registrar um rol de palavras com uma grande força discursiva.

No primeiro plano, temos: informação, formação, metas, índices, avaliação, prestação de contas, professores sem compromisso, professores com compromisso, família. Essas palavras estão presentes nas falas de praticamente 100% dos entrevistados. No segundo plano, temos palavras que aparecem no discurso diretamente ou indiretamente e se conectam com as palavras apresentadas no

primeiro plano, são elas: qualidade da educação, salário, política de responsabilização.

Tais palavras revelam o discurso compondo a realidade prática do cotidiano dos gestores, e nos cabe desvelar o seu sentido e sua constituição no interior das práticas, na dinâmica da própria materialização da função de gestor, assim como em suas relações pessoais cotidianas.

Concordamos com Arroyo (2000), quando afirma que a função docente se perpetua nas relações pessoais cotidianas. Nesse sentido, a ideia estende-se para as diversas funções do espaço escolar. Por ser o gestor também um educador, e até mesmo muitas vezes um docente no contra turno da função gestora, suas referências pedagógicas se entrelaçam entre a pessoa privada, a pessoa professor e a pessoa gestor escolar. Dessa forma, as dinâmicas da prática social revelam-se e materializam-se, constituindo a linguagem da vida cotidiana do gestor escolar.

Nosso interesse é analisar os limites e possibilidades da atuação do gestor no interior da política. Assim, buscaremos desvendar os discursos que possam revelar elementos que apontem nessa direção.

### **6.2.1 O BDE e a Realidade Presente no Estado de Pernambuco**

Estudos recentes, na área de educação, como os pontuados ao longo desse trabalho, revelam que novas referências, matrizes políticas, modelos e paradigmas direcionam um novo discurso na educação brasileira. Dentre essas novas referências, observamos que modelos avaliativos, de base gerencialista, vêm demarcando a política de educação. Fruto de um sistema neoliberal dominante na esfera mundial, que influencia os diferentes segmentos da sociedade, entre elas, está a educação.

Dessa forma, os sujeitos sociais vão sendo interpelados por esse discurso e contribuem para constituir uma prática discursiva com base em parâmetros neoliberais. Mesmo assim, é possível encontrar alguns sujeitos que nem sempre se conformam com o pensamento hegemônico e constroem suas relações contra-hegemônicas ao sistema.

De acordo com Dourado e Oliveira (2017), Freitas (2012), Gentili e Silva (2002), Frigoto (2002), o sistema educacional, pautado nas agendas neoliberais,

incide nas relações sociais pedagógicas da escola e na vida dos trabalhadores em educação, e muda práticas e discursos. É nesse contexto que buscaremos dialogar com os dados levantados na nossa pesquisa.

Em Pernambuco, entrevistamos 11 sujeitos. Nossas preocupações se voltaram para analisar o discurso dos mesmos sobre a política pernambucana. Em princípio, foi possível identificar que cerca de 18% dos sujeitos concordam com a política educacional analisada e revelam desenvolver as ações cotidianas, conforme se estipulam na agenda do sistema de governo. Os demais sujeitos, 82%, entendem os avanços, até concordam que há um certo progresso da educação em relação às demandas para os alunos, porém revelam suas angústias na difícil tarefa de fazer a política dar certo no espaço da escola.

Em resposta aos nossos objetivos específicos, apresentamos a seguir os pontos, ideias e discursos revelados por nossos sujeitos sobre a gestão escolar e a política de bonificação. Buscamos identificar pontos de avanços e limites na atuação dos gestores.

Procuramos iniciar essa discussão pelos elementos os foi-nos possível identificar como avanços da política que reverbera na função dos gestores escolares. Nesse âmbito, um primeiro destaque está ancorado na chegada à escola de programas e projetos educacionais que estão relacionados ou estão no interior da política em ação: projetos de intercâmbio, programas de reestruturação de espaço físico das escolas, programas de melhoria tecnológica, programas específicos de provimento de novos equipamentos didáticos, laboratórios, etc. são citados como frutos da nova política e, como tal, atuam de forma positiva no cotidiano escolar e trazem avanços para a função do gestão escolar. Porque é no espaço da escola que a política de educação se materializa.

O desenvolvimento tecnológico trazido para as escolas, atualmente, é considerado um aliado na cooperação do trabalho do gestor escolar. A expansão da informatização e dos processos de informação são dois pontos apresentados, pelos sujeitos, como positivos. Em Pernambuco, os sujeitos destacam a criação do SIEPE como um ganho para o desenvolvimento das informações acerca da escola e uma ferramenta que facilita o uso cotidiano de uma gama diversificada de informações sobre a escola e sobre o desenvolvimento dos estudantes.

*Os investimentos realizados pelo Estado na educação tecnológica. Essa questão do SIEPE, a coisa ser mais informatizada a gente sai da burocracia de papel, e tem a coisa pra algo mais dinâmico, mais fácil de se trabalhar. (ANA, 2018)*

*Veja, a gente lida com a nova política como apoio, a gente usa o SIEPE como apoio. A gente melhorou muito e SIEPE ele contribuiu a medida que ele foi nos dando um norte e que a gente foi pontuando o que precisava melhorar. (LÉA, 2018)*

*O monitoramento, a gente tem um acompanhamento através do SIEPE, nós temos uma visão geral da escola, a gente sabe exatamente onde está o nosso esforço e as nossas fraquezas, a gente tem como planejar, a gente tem como dizer ao professor “Olhe onde você falhou”, “olhe onde a escola falhou”, “olhe onde o aluno precisa de ajuda”. Então isso ajuda muito a gente, a gente tem realmente aquele raio x da escola. (VIRGINIA, 2018)*

É possível identificar, nos trechos acima, uma aceitação do SIEPE, mesmo este sendo considerado um modelo de monitoramento bem próximo aos moldes empresariais. Mas, do ponto de vista da gestão escolar, essa ferramenta ajuda a produzir um ‘raio x’ da escola, o que pode ser muito relevante para os processos de gestão. Essa discussão sobre o sistema de informação já foi abordada em outras pesquisas e também foi apresentada de modo positivo. Vejamos as considerações de Lindoso (2017, p.194): “Alguns docentes consideram que o SIEPE torna os resultados mais rápidos, e acham importante o acompanhamento, outros se sentem mais motivados a produzir resultados estando monitorados”.

O sistema de informação é apresentado enquanto um aliado da gestão escolar. Com ele os gestores têm suas atividades de levantamentos e informações sobre a escola (tanto nos levantamentos numéricos – de notas, número de alunos e suas relações com itens como acima da média, média, abaixo, como no acompanhamento das atividades pedagógicas postados pelos professores).

De acordo com os gestores, o SIEPE é uma ferramenta que facilita o cotidiano na demanda de suas atribuições, porque é construído por um sistema em rede que contribui para a interação e a comunicação entre as pessoas. É uma forma ágil para as demandas de toda a comunidade escolar. Então, podemos observar que essa ferramenta de monitoramento das atividades da escola é, de forma geral, bem aceita pelos sujeitos entrevistados.

Observamos que os entrevistados não veem os processos de ampliação do trabalho, e a burocratização a partir do sistema informatizado. O monitoramento faz com que o gestor aumente o controle dos professores, o acompanhamento pedagógico das disciplinas, os resultados das avaliações dos alunos, entre outros. O

SIEPE, ao mesmo tempo que reproduz-se enquanto uma ferramenta de benefícios também acelera os processos interiores de cobranças.

O desenvolvimento de alguns programas e projetos educacionais para os alunos foi considerado um ganho na educação de Pernambuco. Programa Ganhe o Mundo (trata do intercâmbio de estudos da língua inglesa e espanhola)<sup>30</sup>, Ganhe o Mundo Esportivo (aqueles atletas que se destacam em competições de nível regional e nacional têm oportunidades de passar uma temporada treinando fora do país)<sup>31</sup>, assim como os projetos desenvolvidos pelas escolas e/ou pelas disciplinas na escola, e são identificados pelos sujeitos enquanto avanços para os alunos, mas que refletem também no avanço da função do gestor escolar. Segundo os sujeitos, porque traz visibilidade para a escola. E, conseqüentemente, todos saem beneficiados com esse processo.

Para nós os projetos se constituem enquanto processos seletivos, havendo uma necessidade de serem universais, assistindo dessa forma a todos os alunos. Assim, a meritocracia e o individualismo são reforçados no interior das escolas, realçando processos de competição tão marcados nos pressupostos de uma sociedade neoliberal.

*Os avanços, em relação aos outros governos, melhorou muito. Principalmente para o aluno. A construção de projetos para melhorar o aprendizado dos alunos é algo bastante positivo. Esse lado aí, eu acho realmente positivo. A gente vê que aqui na escola os meninos assim, quem realmente ta interessado. Os projetos Ganhe o Mundo; Ganhe o Mundo Esportivo. A entrega dos tabletes, os alunos utilizavam mesmo o material recebido. Estão fazendo algumas reformas nas salas de aula, para colocar ar condicionado. Melhorou a questão da distorção série x aluno. (MARIA DA PIEDADE, 2018)*

*Os alunos têm participado dos programas ganhe o mundo e ganhe o mundo esportivo. Sempre temos alunos envolvidos. Todos os anos a gente manda*

---

<sup>30</sup>Criado pela LEI Nº14.512 de 7 de dezembro de 2011. O Programa Ganhe o Mundo, supervisionado pela Secretaria de Educação de Pernambuco e custeado pelo governo do estado. Oferta de forma gratuita, um ano de curso intensivo de língua inglesa, espanhola ou alemã, no contra turno da escola, somando ao todo 324 horas/aula. Os melhores alunos participantes do curso de línguas têm oportunidade de intercâmbio internacional em escolas públicas ou privadas dos países parceiros que tenham como língua pátria o inglês, espanhol ou alemão. O intercâmbio, com duração de um semestre letivo (por volta de 5 meses). O objetivo é possibilitar o aprendizado de língua estrangeira para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes da Rede Estadual de Educação, tornando-os indivíduos com potencial competitivo para o mercado de trabalho e fomentar a integração família-escola-comunidade.

<sup>31</sup> Portaria SEE nº 625 de 18 de Fevereiro de 2019 – Programa Ganhe o Mundo Esportivo - participação de aperfeiçoamento educacional em língua estrangeira e treinamento em sua modalidade esportiva específica. O aperfeiçoamento terá a duração de 08 (oito) semanas, e data de embarque prevista para o período de julho/setembro de 2019. A alocação dos estudantes nos centros de aperfeiçoamento será definida pela Secretaria de Educação, de acordo com as necessidades e especificidades de cada modalidade.

*esses meninos para o Programa Ganhe o Mundo. Isso é muito bom. (LÉA, 2018)*

Os trechos discursivos acima revelam uma aprovação da política em andamento, uma satisfação pelas novas possibilidades de trabalho e experiências pedagógicas. De acordo com os gestores, as participações dos alunos nos projetos ocorrem por interesse dele e por intermédio dos estímulos dos professores e da própria gestão. Percebemos, em nossas observações, que os gestores apresentam a existência de elo entre o êxito dos Programas e a repercussão positiva para a escola e, conseqüentemente, a imagem da gestão escolar vinculada a este sucesso. As escolas estão atualmente em constante exposição. Essa exposição torna-se almejada quando se acerca de sucessos, porém quando, ao contrário, se deparam com os conflitos que, por sua vez, apresentam-se primeiramente no interior e entre os membros da escola, essa exposição não é desejada. Aqui é necessário uma reflexão sobre o consumo e a distribuição do discurso por parte dos gestores. O discurso da política prevê, de fato, uma exposição das escolas, dos índices, do alcance de metas, do rankiamento. Isso tudo leva a uma prática pautada na perspectiva do sucesso, e o sucesso deve ser exibido. Assim, é importante para o gestor ter esses projetos e programas em suas escolas, pois eles dão maior visibilidade.

Sobre isso, consideramos as ideias de Paro (2000), quando aponta a importante relação da concepção de educação em que o homem, pelo seu trabalho, constrói as relações humanas. Essas relações devem estar no interior da escola enquanto importante implicação na formação humana. Por outro lado, ainda segundo o autor, estimulados pelo discurso da eficiência e da concorrência tão presentes na política de educação atual, os gestores deparam-se com a constante busca pela produtividade da escola pública.

O trabalho ao qual o gestor escolar coloca-se também vem impor a ele desafios, e como pontuamos anteriormente nos capítulos 3 e 4, quando debatemos Estado e educação e gestão escolar, esses desafios fazem-nos deparar-se com os limites em sua função.

Nosso segundo ponto de análise neste momento, refere-se aos limites enfrentados na função do gestor escolar. Sobre isso nossos entrevistados revelam um discurso de impotência diante de diferentes fatores. São recorrentes as indicações sobre ausência da família na escola, problemas com a violência, falta de

profissionais nas diversas funções da escola, atraso no repasse das verbas para sua manutenção.

Na ordem levantada, pontuaremos a seguir as questões que envolvem a escola e a família e as relações com situações como a violência:

*Temos grandes desafios a cada ano que é justamente a família na escola, conseguir trazer esses pais para a escola, compartilhar conosco nesse aprendizado porque sem isso fica difícil. Entendeu? Claro que são vários setores, como eu lhe disse, todo mundo com o mesmo objetivo, mas a família na escola ela é primordial. (TÂNIA,2018)*

*A gente tem que ter um plano B, se não pode durante a semana, quem sabe num sábado a escola abrir pra fazer tal atividade pra acolher esses porque a gente precisa deles aqui né, pra nos ajudar porque sozinho a gente não consegue. (PAULA,2018)*

*Agora o problema da educação é que a gente também não tem o apoio da família. A família aqui tá muito desestruturada. A gente tem problemas aqui, que não sei não, que é uma coisa séria. (VINA, 2018)*

*Antigamente não, que eu sou muito mais velha que você, mas no meu tempo meu Deus [...]. os professores, a diretora [...]. agora não tem respeito não, pra começar eu tenho idade de ser avó da maioria dos alunos daqui. (LANE, 2018)*

As interpelações da política faz com que ele se comprometa tanto com a política que amplia os dias de trabalho, as demandas de atividades além da sua carga horária diária, e assumem outras atribuições. Esses acontecimentos vão ocorrendo de forma sutil, muitos identificam as problemáticas do desempenho dos alunos culpabilizando as famílias. Mas, essas famílias são vítimas do sistema social vulnerável em que vivem. Um sistema social que tende a agudizar as vulnerabilidades sociais, dado o foco no individualismo e na competitividade.

Essa ausência da família na escola, é um ponto que nos chama atenção por ter sido levantada por todos os nossos entrevistados. Concebemos de início que a escola, nas últimas 03 (três) décadas, teve seu papel redefinido pelas políticas educacionais. Questões relevantes como a formação cidadã e a visão de homem histórico, dão vez à produção de uma determinada ideologia que vem transformando a natureza da escola para além do seu sentido original - “educar”. Dessa forma, a escola excludente continua a atuar revestida de escola inclusiva. Com base na ideia de Silva (2000), a política de educação está formada por uma visão dominante acerca de uma realidade voltada à globalização, ao mercado e à competição.

É precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado. Estão em jogo nessa luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo. Nessa luta, a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo de confronto dos diferentes significados. Trava-se aí, uma batalha de vida e morte para se decidir quais significados governarão a vida social. Não é por acaso que a “reforma” da educação encontra-se no centro dos esforços atuais das políticas dominantes para alterar radical e profundamente a paisagem social. (SILVA, 2000, p. 08).

O olhar para complexidades que envolvem a escola e, conseqüentemente, o cotidiano desta, como por exemplo, lidar com a falta da família na escola e questões sociais como a violência (relacionada ao simples mal comportamento de alunos, a problemas sociais como drogas na porta da escola e assaltos) nos levam à percepção de que são produtos da desigualdade da nossa sociedade. Ou seja, esses não são problemas novos, frutos da política atual, mas são elementos que ainda não foram superados.

As palavras dos nossos entrevistados não revelam apenas a angústia pela falta do olhar dessa família para seu/sua filho/filha, que ali estão. Mas, mesmo reproduzindo os sistemas da política mundial do capital, ela pede socorro a essa comunidade (a família), para que juntos possam lutar contra esses processos que a “sufocam”. Por outro ponto de vista, infelizmente essas famílias e esses/essas alunos/alunas estão comprimidos por uma excludente realidade social.

Portanto, partindo da concepção de que todos são seres humanos e que, para se viver, há de ter-se condições de situações básicas.

[...] para viver precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material. O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades. A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar a família, que no início constitui a única relação social (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-34).

A esta condição de vivência do homem, deve existir uma correlação entre esses pontos. Ainda segundo os autores, esses três aspectos da vida social não

devem ser considerados como três estágios distintos, mas sim como três aspectos "momentos" que coexistem desde os primórdios da história e desde os primeiros homens.

Considerando a realidade contraditória, as relações das divisões de classes e as desigualdades sociais, temos nos dados da nossa pesquisa, a existência de uma "dura" realidade que cerca as famílias de nossos alunos da rede pública de ensino. E essa constatação nem sempre se configura com a verdade de uma vida digna. Em nossas visitas às escolas, nos deparamos com situações que revelam vulnerabilidade social. Em torno da escola, encontramos comunidades em situações de extrema pobreza, a vulnerabilidade social é parte das relações cotidianas dessas famílias. Casas de papelão, espaços de 2 m<sup>2</sup>, energia roubada, fogos no chão do quintal (pela ausência de fogão), adolescentes com sandálias arranjadas com barbantes, etc. são alguns dos elementos que marcam a realidade encontrada nas visitas que fizemos em nossas escolas.

São constatações como estas que nos fazem retomar a consciência para as considerações de que, mesmo com as oportunidades históricas que o Brasil teve com o governo de Lula (2003-2011), Freitas (2018) expõe que o Estado não conseguiu diminuir as diferenças e desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. Daí que problemas históricos continuam a povoar o cotidiano das nossas escolas, interferindo no seu trabalho pedagógico.

As relações interpessoais, envolvendo gestores escolares e professores, também são elementos de debate e de preocupação por parte dos sujeitos entrevistados, constituindo-se, também, em pontos de limite do trabalho.

*Tem gente que faz, tem gente que não faz. Bem, a estratégia que a gente utiliza é que todo o grupo está trabalhando em favor da escola, ele vai ficar de fora? Então, todo mundo tem que trabalhar em conjunto porque é um "carro ter quatro pneus", se furar um não anda, então tem que ta os quatro bons. Todo tem que dar certo. Todos nós somos educadores, então a gente tem essa postura de educador, todos são educadores. (VIRGINIA, 2018)*

A política reproduz diversos sentidos no interior das relações entre gestores e professores, há uma cobrança por um envolvimento maior dos docentes nas questões internas e gestoras da escola. Porém, este professor sofre com o desgaste pessoal que os propósitos capitalista, mercadológicos, das metas, das concorrências impostos à educação hoje vêm incidindo em seu trabalho pedagógico. E esse

movimento vai se naturalizando dia a dia no interior das práticas cotidianas, afetando a todos de diversas formas sem que isso seja, de fato, debatido e combatido.

Lidar com o universo humano, com as complexidades sociais e com as divergências de ideias, são elementos comuns a qualquer ambiente de trabalho. Segundo Dourado (2007, p. 208), existe um cenário de relações intra e extraescolares, incidindo no cotidiano da escola. Na primeira relação intraescolar, é que construímos projetos que ampliem o conhecimento ao enfrentamento das questões de vulnerabilidade social (por exemplo, combate às drogas, violência contra a mulher, aceitação de cor, gênero, etc); a segunda relação extraescolar "diz respeito à dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do estado".

A partir de um olhar para o elemento intraescolar, percebemos, no trecho abaixo, (SUZI, 2018), que não só o gestor, mas o docente hoje assume papel de múltiplas funções no espaço da escola. Para atender às exigências da política de educação, ele também se desdobra em termos de atividades. E muitas vezes o gestor, numa sequência como "efeito dominó", joga para ele a responsabilidade pelas ações dos alunos. Podemos dizer que é o efeito da política de responsabilização na função docente.

*Eu não posso encontrar uma turminha já tudo bem educadinho porque a gente vê isso, os professores dizem - mas esses alunos são indisciplinados. Eu digo - então discipline-o, e eduque-o, porque a gente encontra isso, então veja é uma cobrança, mas eu ainda vejo que falta muito a estrutura pra aquele aluno melhorar, onde a gente pede socorro pra aquele aluno e também para aquele professor. Não é só existir um núcleo de apoio de servidor lá sabe? Eu acho que o psicólogo é uma pessoa que falta muito na escola sabe? Um psicólogo, uma pessoa que entenda o que passam. (SUZI, 2018)*

Revela-se nas ideias apresentadas do entrevistado uma urgência para o atendimento multidisciplinar. O estado fomenta uma política pública de educação pautada no docente e gestor. Temos a impressão que os demais profissionais, de áreas afins, são desnecessários. Isso é reflexo de uma política pautada no imediatismo e no desconhecimento (ou desmerecimento) das questões sociais que afetam os sujeitos que fazem parte da escola: estudantes, professores, gestores. A questão social é colocada em segundo plano, não se leva em consideração as questões individuais, o contexto social em que a escola está inserida. Tudo é visto pela ótica da homogeneização.

Um elemento que pudemos perceber é que o trabalho do gestor escolar no contexto dessa pesquisa, passa por exigência que o faz gerenciar suas atividades por um viés fortemente técnico. Pareceu-nos que são mais escassos os gestores que ainda mergulham nas relações pessoais. Antecipando um olhar para as questões da gestão escolar paraibana, percebemos, também, nos discursos dos gestores que houve um afastamento das relações socioafetivas do gestor com relação ao corpo docente e aos discentes. Há gestores que abordam relações puramente administrativas. E cobram dos docentes uma postura puramente técnica.

Como exemplo da ideia acima, trouxemos o desabafo do sujeito Pedro (2018), quando expõe que "hoje tudo gira em cima dos índices. Estar na gestão escolar, atualmente, é conviver com experiências desafiadoras. Na relação acerca da bonificação, quando a escola não recebe o gestor ainda tem que lidar com questões como a frustração do docente em relação à perda da bonificação".

De acordo com alguns sujeitos, os problemas perpassam por situações que vão muito além das possibilidades de trabalho deles, é algo mais amplo e, até mesmo, subjetivo. Como é o caso das relações de comportamento dos alunos. Como já vimos nas apresentações sobre os limites da função gestora, atualmente a questão comportamental dos alunos (que envolve problemas com a violência), como já descrevemos, a falta da família na escola tem prejudicado as relações de trabalho no espaço escolar. Isso se reproduz também na relação de trabalho entre equipe gestora e docentes e vice-versa.

De forma geral, o trabalho se assemelha ao de empresas privadas. Há uma cobrança por parte da estrutura macro em cima do gestor escolar, que cobra resultados. Esses gestores cobram dos professores e, conseqüentemente, o professor também cobra dos alunos.

No levantamento dos nossos dados, encontramos no depoimento de Pedro (2018) a seguinte ideia: "é pressão beirando assédio, há uma pressão muito grande por números, o tempo todo, é inspeção, é notificação". Na visão desse sujeito entrevistado, a formação cidadã para a vida do aluno aparece em segundo plano, já que a política de educação atualmente se fundamenta nos índices.

Esse movimento também sofre as pressões e atribuições comportamentais dos alunos na sala de aula. Mesmo cobrando dos professores, os gestores compreendem que existem limites na atuação do professor, que este nem sempre dá conta de todas atribuições na sala de aula. Falta na escola o apoio necessário

para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, tal como apoio de profissionais de áreas afins.

Como apresentam Dourado, Oliveira e Santos (2009), a escola além de trabalhar com as relações do ensino aprendizagem, lida com alguns fatores como heterogeneidade sociocultural e os processos histórico-sociais dos alunos individualmente.

Como já pontuamos nos limites da função gestora, a indisciplina dos alunos, a falta da família na escola, a violência urbana, a falta de funcionários são situações que deixam atualmente o espaço da escola em situação de vulnerabilidade. Isso reverbera também nas relações interpessoais e de trabalho entre gestão escolar e o copo docente. Vejamos o trecho a seguir:

*Eu faço coisa que é do gestor, as vezes a escola está sob minha responsabilidade, as vezes estou cuidando com aluno no pátio, as vezes estou lidando com o pai, as vezes estou lidando com professor, as vezes estou lidando com a parte burocrática que não me diz respeito, as vezes estou fazendo o que não me diz respeito, mas assim não há uma sistematização “sua função é essa aqui”, isso é perigoso também. Isso é perigoso porque você está fazendo tudo e ao mesmo tempo nada. As vezes eu termino fazendo muito, as vezes eu fico fazendo 10 coisas ao mesmo tempo e acabo fazendo mal as 10 coisas ou não acabo fazendo nenhuma das coisas e aí fica incompleto o trabalho, fica as coisas uma em cima da outra. (PEDRO, 2018)*

O desabafo identifica a multiplicidade das atividades no cotidiano das práticas. As construções discursivas reveladas nas entrevistas nem sempre são alinhadas ao contexto disseminado pela política. Encontramos elementos que refletem as incertezas presentes nas contradições presentes entre as propostas registradas na política de educação e a realidade do espaço escolar.

Os dados até aqui levantados e analisados nos permitem observar que o discurso e a prática discursiva da função gestora se transforma em função tecnocrata. As particularidades pessoais e sociais estão ali, no ambiente de trabalho, mas as exigências postas pela política, de cunho gerencialista, interpela o trabalho do gestor, de modo que o seu cotidiano se volta a dar conta das resoluções de problemas e desenvolvimento técnico de suas funções.

*É um desafio. Um dos cursos do PROGEPE chamaram, eles usaram um termozinho para chamar de accountability como se fosse responsabilidade: “então é sua responsabilidade gestor, se vire”. Então a escola com um, sei*

*lá, que deve ter cerca de quase 600 alunos, 500 e pouco, 500 e tanto [...]. e aí você responsável por 600 vidas e você tem que dar conta de professor, tem que dar conta do administrativo, tem que dar conta da parte administrativa, tem que dar conta de prestação de contas, tem que dar conta dos números. Então eu acho que as vezes é uma demanda muito grande em cima da gestão, uma responsabilidade muito grande e muita gente não quer. (PEDRO, 2018)*

O *accountability* é muito mais do que responsabilidade cotidiana, o gestor responde legalmente por todo processo escolar. Expondo sua pessoa numa relação que muitas vezes esbarram em processos que o leva para auditorias, processos, problemas jurídicos, muitas vezes por falta de conhecimento técnico na área de gestão e financiamento. A política é colocada em prática com um alto nível de cobrança para o gestor escolar, mas não debate ou considera o quanto é desgastante a relação do gestor escolar com as prestações de contas.

Pensemos que o gestor escolar é o principal representante do Estado na atividade pedagógica e administrativa no interior da escola. Durante as observações, presenciamos e registramos diferentes formas de intervir e de expressões do gestor no espaço da escola. Alguns deles apresentam um atuação mais próxima a uma mediação, como revelou-nos Léa / PE, Tânia e José Américo / PB. Já outros, especialmente aqueles ocupam o cargo por indicação, entendem que ocupam um cargo de confiança e daí se apóiam no viés burocrático e gerencialista.

Porém, em todos os casos, os gestores admitem que as tarefas sob sua responsabilidade cada vez mais se avolumam. A falta de funcionários habilitados para o trabalho no interior das relações humanas, como um psicólogo, assistente social e psicopedagogo e outros na área dos auxiliares, viriam a contribuir com o funcionamento técnico dos trabalhos a serem cumpridos.

Sobre a concepção dos gestores a respeito da política de bonificação no estado de Pernambuco, identificamos que palavras como metas, IDEB/IDEPE, *accountability* fazem parte do cotidiano dos gestores.

*Todo aquele projeto de reforço, de teatro, de dança. A escola não vai ter esse ano, porque a gente aumentou os índices. Então, aumentar os índices é bom, mas você perde projetos que no Governo Federal estava direcionado a aumentar índices. Nesse momento nós estamos trabalhando com uma política de elevar índices. Ter metas para a elevação de índices. Então o índice tem que subir sempre, e jamais descer. (LÉA, 2018)*

Os sentidos discursivos revelam que os gestores se empenham em dar conta do seu trabalho, mas esse ocorre ao custo de muita dedicação e exploração de tempo de trabalho, isso porque os sujeitos revelam que assumem diversas tarefas no interior da escola para que seja possível uma adequação desta às exigências da política em ação. A gestão escolar termina por ser partícipe desse processo. Os próprios gestores revelam se doar demais à função executada.

*Muitas vezes a gente leva as coisas para fazer em casa. Porque aqui aparece uma coisa, aparece outra, e termina você tendo que deixar o que estava fazendo para dar conta de outra coisa. Então, veja só, hoje mesmo tem muita coisa para colocar no sistema, e até agora não consegui fazer. Então, a gente muitas vezes tem que se desdobrar no tempo para cobrir as demandas. (ANA, 2018).*

*A gente que trabalha nessas funções, fora da sala de aula, sempre temos algo a fazer mesmo que o horário termine. Fora as coisas que a gente tem que dar conta de outros trabalhos. Quando é prova, você viu naquele dia, a pessoas tem que chegar cedo para quando chegar o horário da prova está tudo pronto. (PAULA, 2018).*

De todo modo, é possível observar que ao falar sobre o BDE, um dos elementos centrais da política em ação, os gestores apresentam críticas severas. Mesmo considerando que a política de educação atual é um avanço, ela esbarra em pontos limites como bonificação.

*A escola acho que é o segundo ano que recebe o BDE, eu acho, eu não acredito muito não, infelizmente, eu acho que esse BDE, ele vem com um propósito aí de trazer o referencial da escola em termos de índice de aprovação, índice de alunos que foram aprovados, cumpriu uma meta e as vezes a escola, ela rasteja pra gente trazer esse aluno pra conscientizar sobre esse aprendizado. Eu vejo que quanto mais essa reprovação acontece, quanto mais a escola tem índice de como é que se chama? O índice de abandono, tudo isso conta, o fluxo escolar, tudo isso conta pra que esse BDE seja firmado, seja fincado e a escola seja merecedora. Então sinceramente, muitas vezes esse BDE é maquiado. (ANA, 2018)*

*Em relação ao BDE, a gestão escolar tem que algumas vezes lidar com as decepções do professor em relação à política. O sistema da organização política tecnocrata reproduz sentidos. O BDE tem influenciado na dinâmica da escola. Por exemplo, evita-se reprovar os alunos para isso não contabilizar de forma negativa na aquisição do BDE. O BDE, não está relacionado a algo vantajoso e de avanço. Nem sempre temos as melhores explicações para sua existência. Eu acho nefasto. Eu não sou a favor do BDE, eu sou extremamente contra como profissional eu vejo esse complemento extremamente muito danoso para classe, uma classe fragilizada economicamente e você usa o dinheiro como um instrumento de divisão da classe mesmo, ta segmentada a classe. (PEDRO, 2018)*

O que nos parece é que há sempre dúvidas em relação aos processos que envolvem o BDE. Pelo menos 50% dos entrevistados indicaram que há indícios de manipulação dos dados em prol do recebimento da bonificação.

O BDE acaba por produzir um sentido muito mais competitivo entre as pessoas, já que trabalha com a ideia de que “só os melhores chegam lá”. Com isso, revela-se uma face contrária ao que seria um processo democrático. Os sentidos da educação e dos processos pedagógicos na escola acabam por ser menos democráticos e mais competitivos.

A política estadual tem promovido os efeitos do Estado regulador, avaliador, da responsabilização, das cobranças referenciadas pelo *accountability*. Nesse caminho, 82% dos gestores entrevistados, que têm consciência sobre isso, discursam num sentido contra-hegemônico suas concepções acerca da política do BDE.

Sobre a função do gestor, temos avanços que se estruturaram a partir do direcionamento que a política indica/oferece, tal como oferta de possibilidades no campo da formação continuada e ampliação do conhecimento para gestores, docentes e outros funcionários; a permanência de programas que vêm dando certo, como o PDDE; a implementação de programas de atendimento e ampliação do conhecimento do aluno.

O olhar para os limites está representado por 02 (duas) ideias principais: 1. advinda da forma como a política de educação é conduzida atualmente, proveniente da política neoliberal mundial, que se globalizou e nos deixou o legado da política de educação regulatória, avaliadora e responsabilização.; 2. faz-se nas construções sociais, que também são marcadas por formação política e social de base neoliberal, que incita a desigualdade social, valorizando uma sociedade de classes e a exclusão dos menos favorecidos.

No caso do BDE é clara a influência do mesmo na escola, isso porque faz parte de uma política que envolve avaliação, indicadores sintéticos (IDEPE), prestação de contas e responsabilização. De todo modo, há uma expectativa financeira pelo recebimento do adicional financeiro (mesmo não sendo parte do salário mensal dos trabalhadores da educação - que é pago com recursos escassos sem otimização para o funcionário). A função gestora vai sendo interpelada e remodelada por esses elementos.

Buscamos sintetizar esses achados em um quadro. Como é possível ver a seguir.

**Quadro 19 - Pernambuco: avanços e limites na função do gestor escolar**

<b>Avanços</b>	<b>Limites</b>
Organização do sistema de notas; existência de programas pedagógicos (formação, possibilidades de intercâmbio para os alunos) que trazem visibilidade para a escola; implantação do SIEPE - informatização das informações; organização das ações pedagógicas da escola via estabelecimento de metas; bonificação como elemento de incentivo ao trabalho com metas.	Ausência de funcionários para dar conta das atividades burocráticas e pedagógicas da gestão; BDE - nem sempre a escola tem sucesso no recebimento da bonificação - gestão escolar se sente responsabilizada pelo não alcance da bonificação; IDEPE - direcionamento dos trabalhos pedagógicos atrelados ao alcance da meta; relacionamento com os docentes – há mais cobrança, o que implica em problemas de relacionamento interpessoal; problemas vinculados ao contexto social: ausência da família na escola; indisciplina dos alunos; violência urbana.

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2019).

Buscaremos retomar essas questões nas reflexões sobre as duas realidades (Pernambuco e Paraíba).

### **6.2.2 Paraíba: construções de uma identidade para o Prêmio Escola de Valor**

Nesse momento, voltaremos para os dados levantados na Paraíba. A autonomia da gestão escolar e o trabalho pautado pela gestão democrática, são considerados pontos importantes para o gerenciamento da escola e o crescimento das interações entre os diversos segmentos de pessoas envolvidas no espaço escolar. Parece-nos que alguns elementos característicos desse processo ainda persistem no espaço pedagógico das escolas paraibanas. Atitudes como troca de experiências dos trabalhos pedagógicos, estratégias coletivas para alcance das metas, organização coletiva do calendário escolar podem ser destacadas no cotidiano das escolas investigadas.

Esse movimento em prol de uma escola democrática foi possível de ser destacado tanto nas falas dos entrevistados, quanto nas observações realizadas nas escolas. Nesse sentido, observamos que o espaço da escola não é gerido apenas pelo gestor escolar, mas há a busca por um trabalho coletivo.

*Hoje eu tenho todos os coordenadores de área, e todos juntos, quando chegam aos seus planos de trabalho, com a adjunta e a presidente do conselho que são bem voltados a essa parte pedagógica, eles trazem para mim. E quando decidem, eu leio vejo o que está falho, dou sugestão, mas sempre respeito as decisões. Mas se na minha visão vejo que algo não vai funcionar dou minha sugestão na minha ideia/peço que modifiquem, mas geralmente temos isso bem direcionado. (BENTO, 2018)*

*A gestão escolar é fundamental para dar um direcionamento a escola, ela deve ter um plano de ação para gerir. Mas, isso só acontece se ela se articular aos demais professores, envolver todo mundo porque ela sozinha não faz nada. (CONCEIÇÃO, 2018)*

*É importante que o gestor tenha consciência do processo democrático. De que todos são participantes do processo. Que isso se faz importante para a gestão da escola. Cada um pode e tem contribuições nesse processo. A escola não pode ser feita de uma ideia só. A educação participativa, mostrar que criar mecanismos para as decisões, mostrar que não são autoritária, não são individuais, as decisões na escola se trata de serem participativa envolvendo toda a comunidade escolar nas decisões. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

Os gestores tomam para si as responsabilidades, mesmo circulando nas suas falas numa perspectiva democrática. As relações de poder são dadas a eles e alguns a concebem como verdade. Embora encontramos aqueles que lidam harmoniosamente com os processos democráticos as falas em maior parte revelaram que o gestor é prioridade na decisão final das decisões.

Como já descrevemos anteriormente, no Capítulo 4, os sentidos democráticos em si não darão conta de todas as situações gerenciais da escola. Mas é relevante que o processo democrático consolide-se nas ações da gestão escolar. Romão e Padilha (2012, p. 107) expõem que a gestão democrática hoje é "uma exigência da própria sociedade, que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade."

A partir desse entendimento sobre a gestão escolar, voltamos para a análise da concepção desses gestores sobre a política de premiação. Os nexos discursivos imediatos presentes nas falas dos sujeitos formaram vinculação direta com a política de educação macro, estabelecida pela política de educação nacional.

*A Política de Educação da Paraíba dá um salto qualitativo, porque agora a política não dá apenas as condições do professor trabalhar, ele tem um modelo pedagógico, mas cobra resultados. As avaliações, elas têm um princípio positivo. É importante a autoavaliação. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

*A Política de trabalho para a educação melhorou muito. Temos muitos projetos de atuação na questão de atendimento aos alunos. (TÂNIA, 2018)*

A estrutura organizativa da política pública de educação atualmente contempla uma organização e hierarquia de forma mais transparente, com isso a divulgação e orientação formalizada produz sentidos de coparticipação dos sujeitos.

Considerando as relações comparativa com as políticas públicas de educação anteriores, do final do século XX, podemos destacar acima o quanto é relevante a questão das condições de trabalho e de um modelo pedagógico claro para orientar o fazer pedagógico. Mas, o destaque da pessoa entrevistada se coloca na questão dos resultados: “cobra resultados”. Esse trecho que revela um apoio a esse tipo de política, ou seja, há um discurso de que o trabalho só funciona se houver uma cobrança. De todo modo, o gestor escolar concorda com essa questão e afirma que isso é um avanço da política. Em seguida, observamos os destaques dados à existência de projetos na escola.

Identificamos, também nos discursos, os diversos exemplos citados como pontos de avanço da política: a ampliação da informatização na escola; a organização do quadro de professores advindos do concurso; a formação continuada para professores e gestores (inclusive citam a pós-graduação oferecida aos gestores enquanto avanço); sistematização do projeto de atividades para participação no Prêmio Escola de Valor; o Programa Gira Mundo de intercâmbio para alunos, professores e gestores; a diversificação de materiais didáticos e a reforma das estruturas físicas das escolas são os principais pontos de destaque enquanto avanço da atual política.

Compreendemos que a sistematização da política de educação atualmente direcionada para a escola é considerada um ganho para todos. Os gestores consideram que esses avanços apresentam um ganho também para a função do gestor, porque a gestão acaba por corroborar com as ações administrativas e pedagógicas, dando visibilidade para a escola e, certamente, para a gestão escolar.

Entendemos que as expressões dos sujeitos participantes revelam que eles reconhecem até onde a política avança e o limite ocorrido. Dessa forma, essas implicações repercutem em sua função, interferindo no gerenciamento do cotidiano escolar.

*O que dificulta em algumas coisas, é quando você assume uma gestão com pendências de outras gestões, principalmente sobre a prestação de contas. Então, tudo tem que funcionar sob a ação judicial. Isso atrapalha o trabalho de quem assume a direção. (TÂNIA, 2018)*

*A antiga gestão deixou pendências na prestação de contas. Isso prejudica nosso andamento, nossa participação no Prêmio. São várias implicações. (VINA, 2018)*

*Desafio lidar com os problemas deixados por outros gestores. Exemplo: falta da doação de livros, má administração da merenda, irregularidades na prestação de contas, assim como também matrículas irregulares. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

Os sujeitos demonstram um conflito administrativo financeiro, que se ampliam enquanto uma angustia pessoal. Os processos de formação continuada, aparece como suporte para orientação da gestão, mas, o próprio desgaste expostos pelos gestores nos diálogos das entrevistas e as observações desenvolvidas por nós, possibilitam entendermos que a sistematização burocrática empresarial imposta pela forma de de trabalho determinado pela política pública, não têm oportunidade de dar certo no espaço da escola. Ademais, entendemos que o contexto da escola tendo em vista a prática de uma política gerencialista necessita de apoio sistemático e maior número funcionários envolvidos para uma boa articulação e divisão da responsabilidade no processo educacional, como isso poderá evitar-se os estresses causados pelas demandas.

Analisamos nesses discursos, que essa questão perpassa pela administração de recursos que chegam às escolas e que há uma dificuldade em fazer as prestações de contas. A partir desses dados, o gestor tem obrigação de ao final do ano entregar, disponibilizar, apresentar virtualmente e fisicamente a prestação de contas para a Secretaria da Fazenda de seu estado, cumprindo assim sua obrigação anual nesse setor.

Assim, são construídas as redes de informações, que se processam a partir da informatização das tarefas a serem desenvolvidas no espaço da escola. Para nossos entrevistados, isso é um componente positivo na aceleração do processo de informação acerca da sua unidade de ensino, estreitando e tornando conveniente as condições de informações entre a escola e as secretarias, entre a gestão escolar e os professores, entre a escola e a família. Deixando claro para o Estado e a Sociedade Civil o andamento dos processos articuladores da educação naquele estabelecimento.

Para nós, esse processo hoje vem contribuindo com a transparência de informação, isso foi relevante na aquisição dos dados para nossa pesquisa. A partir dos portais de organismos como o INEP, MEC, conseguimos levantar dados e

respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa (informações acerca da infraestrutura, número de alunos, número de funcionários, IDEB da escola).

Os trechos discursivos abaixo reforçam nossas análises:

*Hoje você tem internet, tem e-mail, tem whatsapp, então fica mais fácil a comunicação. A presença física é muito importante, mas hoje você tem as tecnologias que ajudam muito. Você sabe que eu fiquei espantado quando fomos cadastrar os professores, havia professores que não tinham e-mail, e que se negaram a estar se relacionando com as atividades de informática. O estado ofereceu muitas formações sobre isso. (BENTO, 2018)*

*Hoje tudo que você quer está lá no portal da escola. A internet te ajuda muito, basta você querer. Eu tive que me adequar as novas necessidades, porque isso é importante. (IRENE, 2018)*

*A Secretaria de Educação tem oferecido o curso de informática para os funcionários. Isso tem ajudado muito, porque a pessoa agora não pode falar que não teve oportunidade de aprender. E isso é uma realidade na vida dos alunos também. Eles vivem 24h conectados. A escola agora tem laboratório de informática, então todos podem usar, alunos, professores, funcionários, então, não se pode dizer que não se tem oportunidade. Assim, hoje todas as famílias têm internet, tem acesso. Mas você ter na escola, já é outra garantia de avanço. Quando eu estava na universidade não havia esse acesso. Só um ou outra pessoa tinha computador, nem na universidade tínhamos esse acesso. E hoje está aí para todo mundo. (TÂNIA, 2018)*

Esses processos também nos levam pensar sobre os desdobramentos dessa ampliação da informação e informatização no trabalho do gestor, pois, de certa forma, há um aumento na demanda de trabalho desenvolvida pelo gestor frente ao computador. Muitas situações e trechos das falas revelam que há problemas nesse setor, seja pela falta de pessoal, seja pela deficiência da rede de internet ou até ausência de equipamento adequado. A falta de funcionários administrativos, serviços gerais, vigilante, pessoal responsável por setor de informática e/ou pessoal técnico-administrativo acaba por sobrecarregar a função de gestão, pois muitas vezes o gestor tem que assumir atividades que não são suas.

Assim, também, os demais entrevistados expõem os limites, desse contexto, atrelados à falta de funcionários para corroborar com o processo de tarefas relacionadas à informática. E para dar conta das informações, alimentar o sistema, eles se sobrecarregam de sua função, chegando a levar as demandas de atividades para casa.

*Eu estou em casa fazendo as tarefas da escola, porque se eu ficar aqui não consigo dar conta das necessidades do sistema. Vou sempre ter que parar para atender alguém. (BRANCA, 2018)*

*Eu tenho 40h para trabalhar para a escola, então eu não tenho que necessariamente ter que estar lá, hoje a informatização me ajuda. Eu aproveito e fico isolado. Agora mesmo estou fazendo o quadro dos horários dos professores, se eu ficar na escola não vou conseguir dar conta. (BENTO, 2018)*

Isso nos revela que a mesma política de educação que se articula enquanto avanço que promove organização, sistematização dos dados agilizando respostas e levantamentos numéricos, tem também elementos limitantes no contexto da atuação da função do gestor e conseqüentemente do trabalho pedagógico, administrativo e docente.

Identificamos nos discursos que os projetos desenvolvidos (para a premiação) são diversificados e produzem uma visibilidade na escola e fora dela e isso provoca satisfação para os gestores, algo que não pode ser mensurado ou medido. Segundo eles, tais elementos acabam também por aumentar a autoestima de alunos e professores, que chegam a reconhecer os avanços e fazem comentários positivos sobre os mesmos.

*Os alunos aqui na escola sempre agradecem os nossos esforços. Eles mesmo vêm e apresentam a gratidão da nossa preocupação com eles, nossas orientações. Eu percebo que eles estão felizes aqui na Museu da Cultura. (IRENE, 2018)*

*Trabalhando com projetos dentro da sala de aula e assim trazer projetos pra a escola estadual, eu acho que é o que motiva o aluno, é onde ele vê que o conhecimento que ele está recebendo naquelas aulas estão servindo. É aquele conhecimento que ele vai usar, não é um conhecimento que não vai servir pra nada. Então, ele vê o conhecimento dele em prática. Eu acho que o projeto ajuda muito nisso, eu acho que foi assim uma grande vantagem essa nova ideia, melhora as estratégias de aprendizagem, acredito muito nisso. A gente tem muitos alunos com muitas habilidades, às vezes a gente acaba não aproveitando essas habilidades dos alunos em sala de aula. (JACY, 2018)*

*Os projetos se forem feitos na base, dentro da realidade do cotidiano da realidade da escola, tem mais chances de darem certo, do que se forem elaborados de cima para baixo. Não é? (BENTO, 2018)*

Nas falas identificamos haver uma demanda além dos conteúdos da sala de aula, porém, há uma importância de se ampliar o conhecimento desses alunos, mas isso esta acontecendo ao custo da exploração dos que estão no chão da escola.

Mas reconhecemos que os sujeitos entendem que não são todas as articulações no interior da escola que darão conta de uma educação de qualidade, captamos nas entrevistas uma ideia de avanço das proposições para a ampliação do conhecimento desenvolvido para os alunos. Para a gestão escolar, isso favorece as ações de suas funções, porque, com os projetos, os alunos se sentem mais estimulados, interessados, esforçando-se na interação da construção do conhecimento. Isso traz satisfação de estar cumprindo com as obrigações da educação. Embora eles mesmos reconheçam que a articulação dos projetos internos ainda precise de um envolvimento maior de todos que atuam na escola. Sobre isso veremos adiante.

Em dado momento da pesquisa, a emoção de uma entrevistada na escola Museu de Cultura Popular toma espaço, com lágrimas nos olhos Irene (2018) diz: "eu tenho muito amor por essa escola, por esses meninos. Meu sonho era ver essa escola reformada, toda bonita. Se eu não ficar aqui, mas pelo menos eu estou vendo que meu sonho se realizou". Nesse momento, Tânia (2018) aproxima-se e interage na discussão, dizendo: "ela realmente vive para essa escola", justificando a emoção da entrevistada.

Relembramos que, na política paraibana, a remuneração extra ocorrerá apenas se a escola conseguir ser contemplada com a premiação. Dados de outras pesquisas, já apresentados no capítulo de nossa introdução, revelam que proposições como bonificação, premiação e recompensas, na educação, nem sempre produzem bons efeitos.

Os resultados das investigações expressam que essas remunerações flexíveis não causam estímulo aos trabalhadores, esses não as consideram como valorização profissional, assim como não provocam uma educação de qualidade. No entanto, é relevante observarmos as singularidades da política paraibana, quando se estabelece que há uma premiação para o professor individualmente, e quando se estabelece uma premiação coletiva, para toda a escola, torna-se responsabilidade da equipe gestora. Embora no edital do Prêmio haja a sugestão de uma ação coletiva da escola, os gestores se sentem responsáveis pelo alcance da premiação.

Esse sentido de responsabilidade está ancorado nas novas formas de gestão escolar, com base no paradigma gerencialista, o gestor é estimulado a obter resultados e se responsabiliza por estes resultados.

A figura central em tudo isto é um ator relativamente novo no cenário das organizações do setor público - o gestor. O propósito da devolução, tal como formulado pela OCDE (1995, p. 8), “é encorajar os gestores a centrarem-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros”. Isto é aquilo que Clarke e Newman (1992) denominam “o direito de gerir”. No processo de implementação deste novo paradigma nas organizações do serviço público, o uso de uma nova linguagem é importante: as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada “produto final de políticas custo-eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade”, etc. (BALL, 2001, p.104).

Os dados levantados também revelam que outros fatores incidem nos processos cotidianos da escola, assim como os sujeitos pernambucanos, como a necessidade da presença mais efetiva da família dos alunos na escola. Esse ponto é exposto por todos os nossos entrevistados; dessa forma, percebemos que esse problema se mantém por um longo tempo no cotidiano das nossas escolas, seja aqui no nosso campo empírico, seja em outros locais espalhados por nosso país.

Outro ponto indicado como limitante está relacionado a questões como violência e uso de drogas no ambiente escolar. Revelado por 80% dos entrevistados, a droga é exposta enquanto um ponto de relevância para os problemas da escola. É certo que esse (assim como a ausência da família) é um problema inerente aos nossos sistemas educacionais, especialmente quando se trata de escolas inseridas em comunidades vulneráveis. Daí que, mesmo não sendo elementos específicos da política em análise, são destacados ao se debater o cotidiano do trabalho do gestor escolar.

Percebemos que outra questão importante, em relação ao sistema de informatização e informação, é a formação dos funcionários. O que remete a outro ponto já bastante debatido no âmbito educacional que é a questão da formação continuada. Isso vale para as atividades mais simples como cursos curtos como os de informática; as formações semanais por semestre; as reuniões bimestrais, entre outros, e os cursos de longa duração que visam à formação de gestores e secretários, como já expomos no Capítulo 4, que aponta a formação do gestor escolar.

Teixeira (2011, p. 09), na apresentação de sua pesquisa ao se referir à formação continuada de gestores escolares, ressalta que "a educação continuada é um direito dos profissionais da educação." Nesse contexto, a universidade pública

tem responsabilidade de organizar e desenvolver formações para gestores. O espaço da universidade pública tem o respaldo para legitimar os cursos de formação.

Sobre isso, consideramos que é importante que os gestores estejam instrumentalizados para desenvolver o planejamento, o gerenciamento da verba com a prestação de contas, as articulações pedagógicas, bem como para ampliar a visão de enfrentamento aos desafios no dia a dia. Percebemos que aqueles gestores advindos de um processo eleitoral assumem-se enquanto parte do processo da comunidade escolar, ele é coparticipativo das representações dos vários segmentos que compõem esta comunidade. Enquanto aqueles indicados pela ação da política partidária assumem as responsabilidades de gestor escolar, cumprem com seu papel, mas a relação de pertencimento ao espaço da escola por parte desse gestor é algo a ser construído. Ou seja, esse se configura como mais um desafio para sua atuação.

Sobre a formação anual para os gestores da Paraíba, foi possível observar alguns elementos dessa vivência. O período de nossa pesquisa de campo coincidiu com o período de formação continuada. Isso acabou por comprometer um pouco os dias que dedicamos para levantar dados, porque antes do início do ano letivo todos deveriam estar por 05(cinco) dias na formação anual, que ocorreu nos períodos da manhã e tarde. Porém, durante nossas visitas, percebemos que fatores como outros espaços de trabalho e demandas acadêmicas (daqueles que estavam cursando mestrado, doutorado) impediram a plena participação dos nossos sujeitos. Isso também revela o cotidiano dos trabalhadores em educação do nosso país, que se revezam em mais de um vínculo profissional.

A sobrecarga de trabalho termina também por dificultar essas participações. Embora reconheçam que esses momentos são produtivos e de bons contextos de informações para a formação profissional na educação, direcionando o conhecimento sobre as atividades relacionadas às práticas educativas a serem desenvolvidas no espaço da escola, e até de aproveitamento dessas práticas na vida fora do cotidiano de trabalho.

Identificamos que, mais uma vez, o discurso se cruza numa relação de resposta ao avanço, assim como ao limite.

*Aqui na escola Museu de Cultura Popular, nossa gestora está o tempo todo lembrando da nossa participação nas reuniões de formação para o secretário escolar. Ela chega para mim e diz olhe é importante ir para a formação. Mas há momento em que a formação é para a equipe toda, então como vamos todos para nos ausentar da escola? alguém tem que ficar para dar conta na ausência do outro. (IRENE, 2018)*

*Temos muitas formações tanto para a gestão escolar como para os professores. Os professores têm recebido muitos cursos, como de informática, os de formação para português e matemática. (JACY, 2018)*

Uma das nossas entrevistadas destaca a relevância das formações e afirma que as mesmas podem ser consideradas um avanço da política em relação ao trabalho do gestor escolar. Contudo, nossa observação confirma sua expressão de preocupação ao apontar a formação enquanto um expoente de cobranças iniciadas pela política de educação paraibana. Segundo a entrevistada, isso será, futuramente, obrigatoriedade do gestor escolar: participar da formação ofertada a eles.

*Posso dizer que as formações são muito boas. Então, eles estão até começando a cobrar que a gente da gestão faça o curso de formação de gestores. (CONCEIÇÃO, 2018)*

Os dados desta pesquisa revelaram que 30% dos entrevistados consideraram importante uma formação específica para estar no cargo de gestor escolar (em cursos de especialização, por exemplo). Os demais 70% dos sujeitos não consideram a formação como importante para quem assume o cargo de gestor escolar. Estes consideram que as orientações recebidas em reuniões, nas formações de cursos de curta duração (de 20h e 40h), assim como a construção do conhecimento adquirido ao longo de sua formação pessoal, acadêmica e profissional (anteriores à função de gestor escolar) contribuem para a organização e sistematização do conhecimento em gestão escolar.

*As reuniões eu nunca posso ir, porque estou em outro trabalho, não posso me ausentar, então peço para a adjunta ir, e ela me passa a informação. Eu já passei por dois momentos como gestor escolar. Na década de 70 (setenta) quando saí do serviço militar, eu era do CPOR<sup>32</sup>, quando saí recebi um*

---

<sup>32</sup>Brasil - Ministério da Defesa. Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (**CPOR**) é a unidade de ensino do **Exército** Brasileiro responsável pela formação básica, moral, física e técnico-profissional do oficial subalterno da 2ª Classe da reserva. Disponível em: [www.cporr.eb.mil.br](http://www.cporr.eb.mil.br). Acesso em: 08/06/2019.

*convite para estar na secretaria de educação do governo do estado e já fui assumir a direção de uma escola. (BENTO, 2018)*

*Eu sempre fui envolvido com o movimento estudantil na universidade e movimentos sociais. Então, muitos cursos de formação de teoria política participei e isso me ajudou muito na ampliação, na formação como um todo. Não conta como formação acadêmica, mas foi fundamental na vida acadêmica, minha visão de mundo, dando concepção ampla de educação e do processo social como todo. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

Além dessa questão da formação continuada, há também uma discussão sobre o modelo de gerenciamento e a terceirização de trabalhadores nas escolas, que é um ponto bastante polêmico no debate atual.

*A gestão pública cria modelo de gerenciamento, que termina por intervir no processo da construção do trabalho gestor. De forma verticalizada, a política determina as ações e decisões da gestão escolar. Assim como interfere no processo de escolha da pessoa, representante da gestão escolar, quando inicia o processo de terceirização, a partir das organizações privadas. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

O processo de privatização pode ocorrer aos poucos em elementos da gestão da escola, por exemplo, no gerenciamento das contas, ou seja, fazer a contabilidade da escola é um dos pontos dos cursos de formação. Mas também é posto como sendo um facilitador do processo se você escolhe contratar uma terceirização para este serviço. Esse processo, em nossa análise, vem colaborar gradativamente com a inserção da privatização na educação. De acordo com Freitas (2018), essa ocorrência é uma consequência do sistema neoliberal que vem inserido no processo de privatização do espaço público. Transformando serviços público de educação, saúde, segurança e previdência em serviços prestados por empresas privadas.

*Essa concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social em que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado - ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa. (FREITAS, 2018, p.49)*

Esse movimento que revela elementos da vertente neoliberal no interior da política paraibana e se identifica com alguns elementos da política de Pernambuco. Ditando as regras, a política vem verticalizada e passa a cobrar resultados. Para o alcance de tais resultados, a política local impõe o modelo gerencialista para as escolas.

Durante as visitas e as entrevistas, outros elementos que marcam o trabalho do gestor escolar foram sendo explorados, como o cuidado com a escola e com os estudantes. Esses elementos relevam um envolvimento do gestor com seu trabalho, uma prática social marcada pela política em ação, mas também pela história de cada gestor entrevistado. De todo modo, percebemos que as mudanças operadas pela política no ambiente escolar, colaboram para reforçar a função do gestor.

*Descobrimos que havia 15.000 livros guardados, que não tinham sido distribuídos. Os alunos puderam ter os livros, que auxiliam na prática educativa, e que é uma mudança qualitativa. A melhoria da infraestrutura da escola, os programas para os alunos. No Programa Gira Mundo para aluno e professores, o gestor escolar também tem oportunidades de participar de programas internacionais. Isso foi ganho para alunos, professores e gestores. (CONCEIÇÃO, 2018)*

*Com a escola toda organizada, estrutura física reparada, pintada, quem não vai ficar feliz? Isso é muito bom, dá gosto trabalhar, estudar num ambiente assim. Você se sente bem. (IRENE, 2018)*

*Nós agora vamos estar com a escola toda nova. Não vamos poder iniciar as aulas agora por conta da reforma. Mas, vamos ter até uma biblioteca. Também estão chegando muitos materiais didáticos para os professores trabalharem. Temos livros, computadores, refeitório. (VINA, 2018)*

Os sujeitos apresentam nos discursos relações de avanços, porém, como já apresentado identificamos que estes benefícios são obrigações das políticas públicas de educação. Assim, os relatos deixam margem para que nós possamos refletir que, ainda com limites, as ações implementadas são tidas como mudanças da política em ação e, ainda, construindo uma escola melhor. Muitas vezes, é isso que importa para o gestor escolar: fazer uma escola melhor. Mesmo que eles reconheçam os limites e a complexidade da realidade brasileira, os problemas em nível macro que afetam as escolas.

Os sujeitos paraibanos deixam transparecer que consideram a política atual exercendo suas funções de forma mais sistemática, com parâmetros pedagógicos mais claros, que favorece uma educação de qualidade para os estudantes. Daí encontramos o paradoxo dos discursos: os sujeitos reconhecem os limites de uma política pautada em metas e resultados, em premiação (que não significa valorização profissional), no entanto reconhecem que a atual estruturação é benéfica. Um dado interessante, é que eles fazem comparação com a política anterior, apontando como grande limite a falta de uma estruturação mais precisa (leia-se a falta de um maior monitoramento para professores e alunos).

Mas os limites estão postos, estão claros. De imediato, sentimos a expressão da exaustão na função do gestor, isso ocorre pelo excesso de atividade, com o pouco número de funcionários (de diversos setores - merenda, vigilante, serviços gerais, administrativos) a equipe gestora é obrigada a ampliar a carga de trabalho e diversificar sua função.

*A gente aqui faz de tudo. Se faltar merendeira a gente vai fazer a merenda, se precisar de professor para acompanhar os alunos nos jogos a gente vai. Eu trabalho na secretaria, mas minha função na carteira de trabalho é de inspetora escolar, nem existe mais essa função. Então, agora chegou que a secretária concursada, eu vou fazer a coordenação pedagógica. (IRENE, 2018)*

*Na escola você é educador, eu digo isso para todo mundo, para o porteiro, a merendeira, os administrativos, a pessoa de serviços gerais. Então a gente aqui tem corpo de pessoal, de funcionários para tudo, graças a Deus agora não falta mais professores, o governador chamou todos os professores do último concurso, isso foi muito bom. Mas, por exemplo, nós não temos um quadro grande de funcionários, então as vezes é preciso que eu vá na cozinha ver se a merenda vai sair, e muitas vezes eu tenho que ficar lá para poder os meninos terem o que comer no intervalo para a merenda. Muitas vezes deixo de fazer o que tem para fazer na gestão para dar conta de outras coisas para poder a escola andar. (TÂNIA, 2018)*

*Na nossa escola Museu Fotográfico, nós estamos sem direção adjunta. Então na gestão estamos só eu e a secretária. Agora a gente tem muitas coisas para dar conta. E tendo que atender professor, atender as pessoas que vêm com os projetos da universidade, temos que estar alimentando as informações no sistema de informações da rede estadual de ensino, o trabalho é bem extenso. (VINA, 2018)*

A ideia principal revela que todos se submetem e buscam estratégias para atender às demandas. Mesmo que isso signifique uma grande carga de trabalho. Isso também foi registrado na experiência pernambucana. Porque, no final das contas, o que importa é atingir as metas e receber a bonificação/premiação.

Identificamos haver uma multiplicidade de atividades que levam os sujeitos a uma exaustão. Isso pela necessidade do trabalho desenvolvido intelectualmente, como os envolvimento emocional na mediação de conflitos, os de disposição física, assim como ajustar-se enquanto protagonista da Política no espaço da escola.

Reafirmamos nossa leitura analítica tomando como referência a citação de Lindoso (2017, p.197), quando exprime os efeitos negativos atualmente presentes no trabalho docente, podemos utilizar a expressão da autora afirmando que, a partir dos discursos dos nossos sujeitos, isso se estende também aos sentidos da função do gestor escolar.

Podemos observar que os elementos da política agem sobre o trabalho docente apresentando como efeitos negativos, através das subcategorias ressignificadas pelos mesmos, falta de condições de trabalho, falta de autonomia, burocratização, desvalorização, e exaustão através do envolvimento intelectual, físico e emocional na produção dos resultados (LINDOSO, 2017, p. 197).

Dialogarmos com a ideia da autora e dos sujeitos, nos faz indicar as seguintes constatações: se os sujeitos expõem que há falta de pessoal administrativo e em outros setores, compreendemos que isso limita sua atuação na função de gestor; quando indicam que há uma demanda de tarefas a serem desenvolvidas tanto para alimentar o sistema de informações, como ter que mediar conflitos e atender as diversas demandas de pessoal, projetos, compras de materiais, ir para reuniões, isso demanda a falta de autonomia e excesso de burocratização. Unindo todas essas informações, conferimos haver uma sobrecarga na função do gestor e até da própria educação como um todo.

*A gestão escolar lida com diversas coisas ao mesmo tempo. Tem que ser administrativo, alimentar sistema, fazer prestação de contas, tem que lidar com professores com cada um atuando de uma forma, tem que dar conta de problemas com pessoas. É uma gama de coisas para resolver. Veja só, eu já estava indo para uma reunião quando você me ligou dizendo que já estava aqui. Então, eu resolvi vir logo atendê-la (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

Aqui consideramos importante explicar essa última frase do sujeito acima, porque revela a grande quantidade de tarefas que envolve a função do gestor atualmente. Entre todos os entrevistados, esse foi o que mais tivemos dificuldade de entrevistar. Isso porque o mesmo estava sempre muito atarefado. Por diversas vezes, chegamos à escola e, por algum motivo, o gestor havia saído, por razões justificadas como estar em reunião na Secretaria, ter que providenciar material da prestação de contas, por demandas acadêmicas pessoais (esse sujeito estava cursando doutorado no momento da pesquisa). Apenas na nossa quarta tentativa é que a entrevista foi realizada.

Seguindo as análises, retomamos dois pontos importantes sobre o contexto escolar e que vêm impactando no processo de gestão: são questões acerca das drogas e sobre a ausência da família na escola, que aparece de forma expressiva nos discursos, já que 70% dos entrevistados fez referência a essa problemática.

Nesses momentos, em nossas observações, destacamos reações conflitantes reveladas nas expressões faciais, no gesticular das mãos e na mudança do tom de voz (mãos tremulas, às vezes exaltados) dos nossos entrevistados. A situação de tensão não foi exclusiva de um ou dois sujeitos, mas sim de todos.

Para nós foi uma surpresa a vinda dos temas para o debate, porque a temática específica de drogas ou família na escola não fazia parte do nosso roteiro de entrevistas ou de observações. No entanto, ao tratarmos do cotidiano das escolas, essas temáticas afloraram.

Sobre isso, nossos entrevistados discursam quando nos referimos aos limites da função do gestor.

*No ano passado aqui, uma coisa que atrapalhou muito meu trabalho, foi a questão das drogas. Chegou ao ponto de ter uma aluna que estava consumindo maconha e queria fumar aqui no pátio, eu disse - aqui não, aqui você não vai fumar não, isso daqui para fora da escola. Depois, outro dia ela estava no portão e tinha um cara com ela. Eu então reclamei, e fui ameaçada por eles. Então a polícia não chega aqui, só se você chamar. Fica difícil, não me deixa fazer meu trabalho, a pessoa não vai fazer o papel da polícia. (IRENE, 2018)*

*A gente aqui tem problemas com as drogas, porque eles vêm de fora, ficam aí na frente da escola. A comunidade aqui tem desses meninos. E a gente tem problemas aqui por conta das drogas. Isso é muito sério. A comunidade até olhava para a escola com maus olhos. Era como se aqui fosse o espaço de ponto de drogas. Melhorou um pouco, mas ainda temos situações assim. (VINA, 2018)*

Como se pode observar, a despeito do tipo de política, programa ou projeto implantados pelas redes estaduais, problemas oriundos das nossas estruturas sociais continuam a ser tema de debate e de preocupações no ambiente escolar. Em nosso país, assim como em outros países em desenvolvimento, há uma constatação de que hoje as drogas têm sido uma problemática enfrentada nas instituições de ensino.

No Brasil, duas pesquisadoras, Castro e Abramovay (2002), com o apoio da UNESCO, realizaram uma pesquisa em 13 capitais do país, (Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis, Porto Alegre, Cuiabá e Goiânia) e do Distrito Federal, abordando o tema em escolas públicas e privadas, resultando na publicação do livro *Drogas nas Escolas*.

Foram entrevistados 50.049 alunos, 3.099 membros do corpo técnico-pedagógico e 10.225 pais de alunos. A amostra de alunos é probabilística, de forma que as inferências podem ser generalizadas para o universo de 4.633.301 alunos das capitais selecionadas. Os resultados do estudo mostram que a busca de soluções para o problema das drogas não pode ser associada somente à adoção de medidas unívocas e de caráter repressivo - como a instalação de câmaras e detectores de metais nas escolas. Deve-se desenvolver estratégias de prevenção de longo prazo com o apoio da escola, da família e da comunidade, associadas às instituições governamentais. A criação de "escolas protetoras", o que requer investimento de qualidade na formação e no aperfeiçoamento dos professores em várias áreas (inclusive em temas relativos às drogas), em programas que enfatizem atividades culturais e lúdicas e na ampliação das oportunidades para os jovens em diversos campos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Os resultados da pesquisa apresentada são do ano de 2002, sabemos que de lá para cá temos 17 anos, mas as afirmações de nossos sujeitos da pesquisa retratam diversas situações coerentes ao tema. Isso só reafirma insistência e permanência do problema até os dias atuais. Assim como já apresentamos nas descrições sobre Pernambuco, os dois estados têm em comum a droga como desafio.

Pernambuco, em 2002, foi lócus de investigação de Castro e Abramovay. Porém, os discursos levantados em nossa pesquisa comprovam que pouca coisa mudou. Isso se confirma quando expusemos anteriormente que a escola Forte do Brum, a partir de 2018, não ofertaria mais o turno da noite, por causa da violência. Os assaltos e pontos de drogas, na rua da escola, foram os principais indicadores para essa tomada de atitude da Secretaria de Educação em Pernambuco. Isso vem reiterar a ideia de que as políticas públicas de fomento à prevenção de drogas e os trabalhos em torno da segurança pública devem estar articulados às políticas de educação e às políticas de desenvolvimento social.

*O problema é social muito maior. A escola não pode estar fazendo o papel de toda a sociedade e do Estado. Ela não vai dar conta dessas coisas, isso é uma questão bem mais ampla. Então sobre a droga a gente conversa, explica, tenta convencer o aluno. Mas a educação depende de outros segmentos para funcionar. O Estado tem que oferecer uma política social, com foco na educação. (BENTO, 2018)*

Observamos que as palavras presentes nos discursos trazem os significados relacionados aos impactos de determinadas políticas. Também revelam um

conhecimento amplo dos sujeitos sobre a problemática social e a necessidade de políticas estruturantes.

Sobre a questão da família na escola, assim como os sujeitos de Pernambuco, as queixas são muitas. Muitas vezes nos pareceu estar participando de um processo de apoio de grupo, com momento de desabafo dos entrevistados. A dimensão e a proporção de um levantamento para uma tese de doutorado em educação soava, aos sujeitos participantes, como um momento de explosão e de denúncia. Eles praticamente nos pediam: "mostre à família, mostre ao governo, mostre ao Estado, que nós precisamos deles". Diferente de Pernambuco, os entrevistados da Paraíba indicam desespero, necessidade de apoio urgente da família.

*Eu penso que nosso maior desafio hoje é a questão de trazer a família para a escola. A gente manda chamar o pai, a mãe do aluno, eles não vêm; quando vêm não se envolvem com os problemas. Tudo bem que, tem alguns que estão trabalhando não podem vir, outros chegam tarde demais. Mais nem sequer um telefonema dá para a escola. Não chegam juntos. O ano passado elaboramos o projeto para o prêmio com a temática da família, nós não ganhamos, mas foi muito bom para que a família se aproximasse mais de nós. (TÂNIA, 2018)*

*Os pais não vêm muito aqui. Não sei se porque é uma escola técnica de ensino médio???. Mas, já procuramos fazer as reuniões de pais aos sábados para podermos contemplarmos um número maior de pessoas. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

*Nós temos um problema muito sério que é questão da família. Não chega ninguém aqui para saber como os filhos estão. Quando tem o plantão pedagógico, o número de pessoas interessadas é bem pouco. Temos uma dificuldade muito grande de trazer esses pais, responsáveis para a escola. Estamos pensando em uma estratégia para trazer esses pais. O governo tem aquele dia da família na escola já para ver se as pessoas vêm à escola. (VINA, 2018)*

As estratégias para solucionar essa falta da família na intervenção escolar são apresentadas pelos próprios sujeitos.

*A estratégia melhor, é não trazer só o aluno para a escola, mas a família também. Acho que tudo vem a partir da família. A importância que a família dá ao estudo, porque o pai não teve oportunidade, não teve interesse, e hoje a ficha caiu. Então, trazer a família para entendermos os alunos. Como vamos entender, como é que a gente vai receber esse aluno, essa família? A escola se ela tiver, acho que se houver uma ponte, a mesma linguagem entre família e escola, teremos mais sucesso para conseguirmos essas exigências de índices, o sucesso do aluno se torna maior. (BENTO, 2018)*

Como já destacamos, a problemática família-escola não é algo novo, mas aqui na pesquisa aparece como um entrave para a realização e materialização da política no cotidiano da escola.

Outro elemento em atenção durante a pesquisa foi a relação estabelecida entre gestores escolares e professores no âmbito do cotidiano das escolas. Esse elemento consideramos fundamental para análise da política em ação, já que a premiação incide sobre professores e gestores, o que indica um trabalho coletivo, com seus conflitos e harmonias.

Assim como nas respostas dos pernambucanos, os paraibanos também destacam a relação com os professores e o perfil desses na escola: há aqueles que se apresentam com mais compromisso com as questões da escola, e há aqueles que não se comprometem. O que acaba por interferir no trabalho pedagógico e de gestão como um todo. Também estão presentes os professores que relutam com a mudança do trabalho pedagógico, da utilização de ferramentas da tecnologia - utilização da internet no sistema de ensino da educação básica, por exemplo.

*Sempre vamos ter dois grupos, os que ajudam e os que não interferem em nada. E isso não ocorre porque tem outro trabalho não, porque os que trabalham em outros lugares quando têm compromisso com a educação eles cumprem com as responsabilidades. (TÂNIA, 2018)*

*Infelizmente ainda encontramos professores que acham que dá aula é apenas o aluno e o professor e o quadro e o livro didático. Com o projeto, então eu acho que é uma forma de incentivar, né? Há muitos professores que buscam, né, dá uma educação mais diferenciada para o aluno. (VINA, 2018)*

Os trechos revelam que o gestor escolar tem inúmeras preocupações, também se sente sobrecarregado, e é alvo de muitas críticas. No entanto, muitos se mostram atentos aos professores e revelam um discurso de colaboração, em busca da melhoria da escola.

*Embora, sabemos que alguns, não querem intervir, e relutam pelas mudanças. Isso, ocorreu com os professores mais antigos, principalmente na questão de trabalhar com o sistema de informação no site. Os de português e Matemática tiveram que fazer de todo jeito, porque isso é cobrado, por fazerem parte das avaliações. Mas, há momentos que é difícil. Eu procuro me relacionar bem com todos, pergunto se estão precisando de alguma coisa, se tem alguma preocupação na sala de aula. Essas coisas assim. A gente da gestão temos que estar atentos a essas questões porque elas são importantes para o funcionamento da escola. (TÂNIA, 2018)*

*Mas, como é que você chega para um professor para motivá-lo nas atividades se esse professor tem um salário ruim? Ele tem que dar aulas, produzir textos, corrigir redação, estimular o aluno, buscar o melhor. Isso, é um desafio, porque ele chega com aquela carga ruim (de muito trabalho) e tendo que cumprir presença dos conteúdos, então essa carga motivacional de trazer o professor para dentro com seu envolvimento, no processo ensino aprendizagem, de maneira eficaz. (BENTO, 2018)*

Apresenta-se uma relação de impotência do gestor escolar sobre os docentes. Mas, embora eles discurssem as dificuldades dos docentes, percebemos nos contextos observáveis há um viés de controle de poder da gestão escolar sobre os demais funcionários que atuam no espaço escolar.

Administrar o espaço escolar perpassa por uma organização participativa, de cooperação, de diálogo entre todos que compõem a instituição. É imprescindível que todos estejam interagindo com a ideia macro, para que os resultados do universo micro seja bem-sucedido.

Por outro lado, a educação, atualmente, é tema central dentro do novo paradigma produtivo internacional, caracterizado pela presença das novas tecnologias, informatização crescente e uma demanda cada vez maior por qualidade. Crescem as exigências para o processo produtivo e de uma formação mais complexa, visto que o aumento de produtividade está associado a uma reorganização da produção apoiada em princípios como flexibilidade, qualidade e rapidez (SILVA, 2003, p. 75).

Como apresentado no espaço de discussão de Pernambuco, e retomando a questão dos professores, percebemos uma ampla jornada de trabalho com as atividades a serem realizadas no trabalho docente. Nas discussões de Lindoso (2017, p. 251), encontramos as seguintes afirmações: há uma intensificação do trabalho docente devido a alguns fatores como "cobrança desmedida, excesso de trabalho, reafirmando o quadro das pressões", entre outros fatores.

Mesmo expressando exaustão ao se referir aos docentes menos participativos, um dos nossos sujeitos revela que "a gente precisa enquanto gestor descobrir quais são as habilidades, quais são as afinidades, perceber os funcionários" (TÂNIA, 2018). O que revela um foco nessa função do gestor: a gestão das relações no trabalho, com professores e outros componentes da escola.

*A direção deve estar aberta, deve dialogar com os demais professores, para visar o bem da comunidade escolar, alunos, professores, demais*

*funcionários; Então não é um processo fácil. É bastante complicado difícil de gerenciar, são diversas percepções. (CONCEIÇÃO, 2018).*

*O gestor agora não trabalha só. Essa questão da gestão escolar democrática é muito boa. Porque ele não vai decidir tudo sozinho, os professores optam também pela demanda das necessidades da escola. (TÂNIA, 2018).*

Compreendemos que elementos característicos dos princípios da gestão democrática estão sempre presentes nos diálogos fomentados pelos gestores. Mesmo aqueles que dialogam numa visão limitante sobre o pouco envolvimento de alguns professores, reconhecem que o processo da gestão democrática ocorre com o envolvimento dos que se prontificam a colaborar na elaboração, desenvolvimento, acompanhamento dos projetos programados.

*Acho que o avanço está na questão do professor chegar mais perto, de estar colaborando. Para que os professores se envolvam, participem mais. De nós dizermos na reunião anual - professores cheguem mais, venham participar! venham entender o que está acontecendo com a escola! (CONCEIÇÃO, 2018).*

*Hoje o professor tem possibilidade de opinar, garantir espaço político dentro da escola. Na escola os princípios de gestão democrática todos são convidados a opinarem nas decisões. Importante a existência de uma interdisciplinaridade. De decisão coletiva em relação aos planejamentos e aos projetos desenvolvidos individualmente e ou coletivos, construir uma estrutura pedagógica para a escola. Existe uma cobrança da Política em Relação ao Professor com as avaliações. (JOSÉ AMÉRICO, 2018).*

Paro (2015) aponta que os atos do gestor escolar têm consequências pedagógicas. Assim como as influências que os professores têm sobre os alunos, os gestores também são corresponsáveis na formação dos alunos. Isso porque a forma como ele conduz a escola repercute de forma significativa na vida de todos. As relações entre gestão e professores não estacionam entre estas duas esferas (equipe gestora x docentes), mas os dois estão ali presentes por um trabalho sobre o qual o resultado final é o processo educativo, formação dos alunos.

A função do gestor escolar aparece no discurso dos sujeitos enquanto mediador. Assim, Paro (2015, p. 27) alerta que deve-se tornar mais precisa a explicação do "conceito de administração como mediação. Não se trata de opor 'educador preocupado com bem-estar dos alunos' a 'administrador em busca de eficiência'. Quando se dá a primeira ocorrência, necessariamente está se dando a segunda".

A gestão escolar tem como objeto de suas atividades a escola e, nessa relação, o aluno como já apresentamos acima, é o ponto de relevância, sem ele a escola não existiria. Autores como Paro (2015), Gadotti (2004), Freire (2000), entre outros apontam a ação pedagógica, o ato de ensinar enquanto uma ação política.

As particularidades do trabalho educacional estão associados à construção dos meios necessários para que a educação se efetive. Os sistemas de ensino são construções da Política Pública de Educação, dessa forma as subjetividades da educação perpassam por necessidades como, por exemplo, a política no espaço da escola tem que ser uma política na forma democrática.

Tomadas de decisões por parte da equipe governamental de gestão da educação cumprem suas obrigações implantando projetos, fazendo parcerias, estabelecendo planos, criando situações de oferta como premiações com base na remuneração variável, como forma de alcançar os direcionamentos estabelecidos no caso da Paraíba.

Foquemos agora na análise das concepções dos gestores escolares a respeito da Política de Bonificação/Premiação (Prêmio Escola de Valor).

Nas entrevistas, este nosso último ponto está representado por duas ideias, que se correlacionam: a política de educação em sua expressão maior e as especificidades da política de premiação.

Os sujeitos da pesquisa, mesmo compreendendo que a pergunta tratava da política de premiação, todos apresentaram suas considerações acerca da política local, nacional e internacional, mas estabeleceram relações com a política local de premiação.

*Do governo Lula - de Lula pra cá, as escolas foram tendo mais espaços de promover, de promover as pessoas. Então, entra formação, entra recursos para a escola, materiais, formação continuada, tudo de Lula para cá. E o governo de Ricardo, esse olhar para as escolas, ele ficou mais aguçado. A gente recebe incentivo, a gente tem mais formação, a gente recebe mais material. (TÂNIA, 2018).*

*A política local está articulada com a política do Governo Federal. É difícil falar, porque não existe só uma política de educação na Paraíba. Existem processos de políticas educacionais. Hoje o governo tem dado ênfase à integralização do currículo escolar. Isso para todas as escolas e para as escolas de tempo integral. Isso para mim é política, é o carro chefe na política. Mas, é uma política que está articulada a outros programas de governo também. (JOSÉ AMÉRICO, 2018).*

Vejam que os sujeitos reconhecem as interações no interior da política nacional, próprias do nosso Estado federado, cujas ações se expandem no espaço nacional e local. Os sujeitos descrevem avanços na política pública de educação, porém percebemos que eles não constituem um discurso acerca da compreensão de que houve concomitante ao desenvolvimento ampliação de implicações das exigências por metas, por rankiamento, da competitividade e concorrência, constituindo um desgaste limitante nas demandas da educação brasileira.

*Veja só, inicialmente eu era bastante crítico, porque eu pensava assim, se há a verba eu pensava, porque não incorporar ao salário do professor? Mas, só incorporar ao salário do professor não é garantia de resultado na educação. Então, os prêmios acabam sendo um modelo de gestão pública, que incentivam a consecução de metas. (JOSÉ AMÉRICO, 2018).*

O governo cria mecanismo, como o Prêmio Escola de Valor, como forma de articular o aumento dos resultados avaliativos, refletido no cumprimento da metas reveladas nos índices alcançados. Como apresentado no Capítulo 5, o Prêmio tem em seu objetivo principal fomentar, selecionar, valorizar e premiar as práticas exitosas de gestão participativa que tenham produzido o enfrentamento aos desafios presentes no processo de aprendizagem. Um procedimento adotado, com forte peso para o ganho da premiação é o processo avaliativo e o atendimento de metas. O IDEPB é o balizador do recebimento do Prêmio. Para isso, a avaliação em larga escala, assim como já analisamos em Pernambuco, é uma estratégia fundamental no interior da política. As equipes de professores, gestão escolar e funcionários observam feedbacks positivos dos estudantes - percebidos nos diálogos vivenciados no cotidiano escolar – e algumas dessas relações não serão medidas pelas avaliações externas.

Todos reconhecem a avaliação em larga escala fundamentada nas metas e nos índices gerenciados pela política de fomento meritocrático, alienante e capitalista. A padronização dos resultados medidos pela avaliação, nos dá o IDEB/IDEPB como um elemento imprescindível na aquisição das remunerações variáveis - bonificação/ premiação. De alguma forma, os resultados do IDEB/IDEPB sempre estão demarcando as políticas que chegam à escola. No entanto, tendo como elemento base os testes na área de Português e Matemática, o resultado do IDEPB não nos permite que conheçamos as demais contribuições na formação do aluno.

*As habilidades gerais desenvolvidas nos projetos contribuem muito para a formação do aluno. Mas, não é avaliada na avaliação externa. Com os projetos, o aluno até descobre habilidades que ele não percebia. Assim, também ocorre com o professor. Descobrir habilidades até naqueles alunos que não participavam das aulas. (BRANCA, 2018).*

*Não é aquele aprendizado, aquele conhecimento que ele vai usar, vai ter e não vai servir pra nada. Então ele vê o conhecimento dele em prática. Eu acho que o projeto ajuda muito nisso, eu acho que foi uma grande vantagem essas novas ideias, estratégias de aprendizagem, acredito muito nisso, pra mim há vantagem e desvantagens, limites assim, precisamos ainda avançar um pouco, de trabalhar com mais competências e menos exigências. Devemos aproveitar tudo que o nosso aluno tem porque a gente tem muitos alunos com muitas habilidades e as vezes a gente acaba não aproveitando essa habilidade do aluno em sala de aula. (CONCEIÇÃO, 2018).*

As críticas ao uso da avaliação em larga escala são muitas. Referendadas pelas análises de Freitas (2018), Afonso (2005, 2003) entre outros pesquisadores, retomamos a lembrança de que não somos contra a avaliação. Mas, as formas como a política nacional e local têm utilizado os procedimentos avaliativos merecem uma análise crítica, inclusive a limitação de abranger apenas duas áreas do conhecimento.

Para os autores citados acima, as avaliações em larga escala fazem parte de um projeto maior, o da política que regulamenta e responsabiliza os gestores e docentes pelos resultados alcançados.

*Quando criam essas políticas; elas estão muito fundamentadas nos índices, não estão regulamentadas no cotidiano, na realidade do que se precisa. De quais são as dificuldades para se alcançar os resultados que revelam os índices? (BENTO, 2018)*

Essa realidade não é privilégio dos estados investigados, outros estados citados aqui anteriormente, como Ceará, São Paulo, Rio Grande do Norte, dentre outros, têm os processos avaliativos como elementos importantes para aquisição de prêmios, 14<sup>o</sup>, 15<sup>o</sup> salários, bônus, etc. Esses estados criam e recriam suas estratégias para implantação de remuneração variável de olho no progresso de suas metas.

Os objetivos dos sistemas de remunerações variáveis estão vinculados à ideia de que a melhoria da qualidade do ensino deve ser expressa em alcance de índices. Além disso, o oferecimento de prêmios ou bônus é apresentado como elemento de valorização profissional.

Concordamos com os sujeitos da pesquisa, quando expõem que são necessários maiores investimentos na política pública, em outros campos, para além da educação: saúde, segurança, previdência, moradia, cidadania, apoio às diferenças étnico-raciais, de gênero atrelados no campo dos direitos sociais.

*Uma política de educação ela só dá certo se as outras estiverem correlacionadas, a da saúde, do social. Não adianta botar o aluno na escola para tirar ele da marginalidade, se quando ele sair o marginal está lá esperando, ou se quando ele precisar de uma assistência médica não tem. Deve haver uma articulação com outros segmentos, porque se não tiver a educação pode ter a política mais linda, mais rica, se não tiver articulação com outros segmentos não vai dar certo, o final esperado. (BENTO, 2018)*

Assim como já pontuamos sobre Pernambuco, os sujeitos paraibanos revelam que tivemos na última década um salto qualitativo na política pública de educação. Embora compreendemos que revelam-se nos sentidos intertextuais a vinda dos desgastes devido as exigências implantadas.

Sobre a política de premiação, os sujeitos da pesquisa expõem um discurso crítico em relação aos critérios para o recebimento, porém consideram importante a organização dos projetos, no tocante à oferta de trabalho em prol da melhoria de educação para os alunos.

Segundo os sujeitos da pesquisa, os projetos articulados de forma coletiva e/ou os desenvolvidos individualmente pelos professores (Prêmio Mestre da Educação) vêm contribuindo de forma exitosa com a realidade da educação da Paraíba, onde o maior beneficiado é o aluno. Indicam também um crescimento qualitativo e um ganho para os alunos com os projetos originários das demandas escolares, os de projeção estadual (como Gira Mundo) e de nível nacional (Programa Mais Educação).

*Os projetos se forem feitos na base, dentro da realidade do cotidiano da realidade da escola, tem mais chances de darem certo, do que se forem elaborados de cima para baixo. Não é? O Prêmio em si, ele é um Prêmio motivacional, que vem motivar as escolas para um trabalho coletivo, onde toda escola trabalha em prol do aluno, para que todas as carências sejam supridas. Através de um projeto, cada escola tem seu objetivo, cada servidor tem seu papel, e tudo tem que estar bem documentado e registrado, todo ano tem um edital, com suas normas, requisitos e valores de pontuações. Até aí tudo bem. Só que, o intuito desse projeto era criar um incentivo para as escolas menores começarem a acordar. Que não alcançam as metas, os índices do IDEPB. Através de sua comunidade como atingir os índices? Tudo voltou para os índices. (BENTO, 2018)*

*Bem, Você estabelecer metas para que a escola cumpra essas metas, e um aditivo salarial esteja vinculado a essas metas, acho importante. Porque a gente tinha gestões que simplesmente não faziam prestações de contas, que não tinham os procedimentos sistematizados de realização de conselho escolar, realização de eleição, realizações de assembleias pública escolar. Então, estabelecer metas e vincular uma aditivo para que sejam estabelecidas estas metas é um processo importante para o estado da Paraíba, porém a gente não tem transparência na forma como esse prêmio é distribuído. Como isso se estabelece. Porque não é só a escola cumprir essas metas, existe aí uma nuvem que paira sobre a premiação que não deixam claro porque cumpriram essas metas. Elas não conseguem receber o prêmio. A gente percebeu nos últimos meses que só as escolas pequenas receberam o prêmio. Escolas pequenas são aquelas que tem poucos professores. A nossa escola tem 36 professores e quase 30 funcionários, então isso seria um ônus muito grande para o estado remunerar todo mundo. O que nós percebemos é que nos últimos 2 anos só as escolas pequenas recebem. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

Para os sujeitos entrevistados, a construção de um projeto e a conseqüente premiação confere um sentido de trabalho coletivo à escola. Mesmo assim, destacam os limites e observam que nem sempre os resultados são positivos para a escola.

*Eu diria, que a Política de Educação da Paraíba dá um salto qualitativo, porque agora, a política não dá apenas as condições do professor trabalhar, ele tem um modelo pedagógico, mas cobra resultados. Com as avaliações, ela tem um princípio positivo. É importante a autoavaliação. Eu particularmente enquanto professor não tenho nenhum problema em ser avaliado, desde que o governo do estado coloque um plano de carreira para nós. Regras e metas vêm enquanto um processo importante. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

Os processos avaliativos e autoavaliativos são destacados como elementos importantes para o desenvolvimento e norteamento das ações elencadas para o sucesso das ações pedagógicas e da materialização da política no espaço da escola.

Sobre isso, Afonso (2009) indica a importância da avaliação para diversos fins, assim também é importante que se proceda a transparência dos processos para que sejam garantidas as informações necessárias para o andamento da política, assim como das práticas a serem desenvolvidas no interior da escola.

A avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objectivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (accountability). Ou seja, a prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito,

implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação (mesmo que implícita). Neste sentido, quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas (AFONSO, 2009, p.14).

O sujeito abaixo destaca a importância do processo avaliativo, e destaca as interferências desse procedimento na vida dos que estão no cotidiano da escola:

*Mas não existe nenhum processo pedagógico, modelo produtivo na sociedade que não seja avaliado, e isso é importantíssimo, e tem causado mudança de comportamento dos professores dentro da escola. Seja por medo, que é muito ruim, mas acaba tendo resultado, ou por compreender que importante ter procedimentos e estabelecer metas e avaliar essas metas. Nesse sentido eu avalio positivo. A prática das relações pedagógicas atualmente são avaliadas, isso reflete na autonomia do professor. Porque ele tem um programa a seguir, sua "autonomia vai existir", mas passa por um processo avaliativo. (JOSÉ AMÉRICO, 2018)*

De acordo com Afonso (2003), a avaliação faz parte do processo da própria emancipação da educação. Compreendemos que a sistematização avaliativa deve fazer parte de todos os sistemas e processos educacionais. Seu registro e levantamento dos pontos referendados corroboram com a possibilidade de avanços, assim como indicam as necessidades presentes no projeto interno da escola, num programa das esferas estaduais e federais, ou seja, em qualquer situação ela tem sua relevância sendo imprescindível para organizações futuras.

A seguir, buscamos sistematizar um quadro-síntese para facilitar nosso entendimento.

**Quadro 20 - Paraíba - Avanços e Limites na Função do Gestor Escolar**

<b>Avanços</b>	<b>Limites</b>
<p>Progresso nas ações técnico-administrativas e recursos para manutenção e melhoria das estruturas físicas e construção do espaço escolar;  ampliação do acervo de livros e laboratórios;  formação continuada para professores, gestores e pessoal administrativo;  ampliação dos programas pedagógicos de intercâmbio para alunos, professores e gestores;  sistema de informação e sua informatização;  sistematização das normas para nota e alcance de metas;  ampliação das ações pedagógicas dos alunos a partir dos projetos construídos para o Prêmio Escola de Valor;  melhoria da gestão democrática - maior envolvimento dos professores nas atividades pedagógicas e de gestão;  visibilidade da escola.</p>	<p>Dificuldades por conta da falta de funcionários;  cobranças dos superiores para alcance dos índices/metasp;  cobranças de suas participações nas formações continuadas;  foco na prestação de contas;  dificuldade com as relações pessoais entre professores e gestores;  problemas sociais ainda persistentes na escola – ausência da família, violência e drogas na escola.</p>

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2019).

### 6.3 O DISCURSO DA GESTÃO ESCOLAR E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: O QUE HÁ DE COMUM OU DIVERSO ENTRE O BDE E O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR

As políticas de bonificação e premiação estudadas apresentam um discurso de melhoria da qualidade da educação e valorização profissional. Também foi possível identificar que há nas mesmas um discurso da regulação e responsabilização via processos avaliativos.

Como buscamos demonstrar, a base legal de ambas as políticas apresentam elementos em comum. Os documentos que respaldam tais políticas estão pautados na mesma base teórico-metodológica, numa proposta que vincula regulação e avaliação e melhoria da qualidade da educação.

No entanto, foi possível observar que, em sua materialização no chão da escola, essa política reverbera em diversas obrigações à função do gestor. Os dados revelam que, nas experiências analisadas, a política incide e estimula valores e práticas que terminam por cobrar da equipe gestora muito mais do que é sua função.

**Quadro 21 - Legislação - BDE e Prêmio Escola de Valor: Confluência e Distanciamento**

Confluência	Distanciamento	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gestão escolar tem responsabilidades sobre o alcance da bonificação e premiação.</li> <li>➤ O IDEPE E IDEPB, fluxo escolar e taxa de aprovação/reprovação são elementos de peso para alcance do BDE e Prêmio Escola de Valor.</li> <li>➤ O accountability é um elemento preponderante nas duas políticas.</li> <li>➤ Práticas de concorrência e ranquiamento: concorrência entre as escolas.</li> <li>➤ Oferta de cursos de formação continuada.</li> <li>➤ A qualidade da educação pode ser melhorada quando se oferta valorização profissional a partir de bonificação, premiação como estímulo para o desenvolvimento do trabalho do gestor escolar.</li> </ul>	Pernambuco	Paraíba
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bonificação vinculada ao Termo de Compromisso (obrigatória a inscrição no início do ano letivo, de responsabilidade da gestão escolar).</li> <li>▪ Há uma premissa de que todos concorrem por igual, basta alcançar as metas estipuladas.</li> <li>▪ Existe maior mecanismo de controle do trabalho escolar (OLIVEIRA; SILVA, 2018)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livre escolha da inscrição do projeto participante, por parte da equipe gestora – encontramos escolas que concorreram, outras não.</li> <li>• Há um prêmio específico separado (responsabilidade individual) para o professor. Encontramos na fala dos gestores que alguns professores esforçam-se e concorrem, e outros que não dão importância a esse sistema competitivo.</li> </ul>

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2019).

Em ambos os estados, as experiências que encontramos têm uma base teórico-metodológica vinculada a uma gestão gerencialista que defende elementos como meritocracia, *accountability*, ranqueamento e o foco para uma educação de qualidade está pautado pelos índices alcançados nas metas, estipuladas como parte do IDEPE/IDEPB.

O quadro abaixo tenta sintetizar os achados da pesquisa.

**Quadro 22 - Pernambuco e Paraíba: avanços e limites na Atuação Gestor Escolar**

Avanços	Limites
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A política atual de educação, trouxe sistematização das ideias que norteiam os processos e andamentos do que a gestão deve fazer. Assim como legitimação a partir das leis de processos dentro da própria educação: recebimento de bonificação, premiação, programas de intercâmbio para alunos, docentes e gestores (no caso da Paraíba).</li> <li>• Informatização das informações acerca da escola e dos pontos relacionados a ela.</li> <li>• Formação continuada.</li> <li>• Continuidade de Política do Programa Dinheiro Direto na Escola.</li> <li>• Ampliação e restauração da estrutura física.</li> <li>• Garantia de materiais didáticos pedagógicos: livros, computadores, materiais de laboratório de ciências, entre outros, e de distribuição de merenda de boa qualidade (nos momentos das visitas, percebemos que esta oferta se estende para os alunos do noturno).</li> <li>• As contextualizações do trabalho pedagógico pautado numa linguagem da gestão democrática, favorece a chegada das contribuições de docentes para com as demais obrigações da escola, além da sala de aula (embora reconheça-se que há uma demanda de docentes pouco envolvidos com estes processos, assim também como reconhecem que os docentes têm sobrecarga de trabalho).</li> </ul>	<p><b>Advindos da política de educação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de funcionários administrativos e pessoal de serviços gerais.</li> <li>• Exigência de respostas a curto prazo: como alcance das metas exigidas nas avaliações externa – IDEB (em caso específico os IDEPE e IDEPB).</li> <li>• Ampliação do horário de trabalho e redimensionamento da função gestora por falta de outros profissionais.</li> <li>• Falta de valorização profissional.</li> </ul> <p><b>Advindos dos processos interpessoais e problemas sociais na esfera mais ampla</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problema com atitudes pessoais de docentes que não executam as obrigações do sistema de trabalho implantado, assim como aqueles que relutam contra as novas tecnologias.</li> <li>• Problemas sociais com drogas e violência urbana.</li> <li>• Falta da família na escola.</li> </ul>

Fonte: Laurecy Dias dos Santos (2018).

O gestor escolar vive um cotidiano de ampliação das suas funções na materialização dessa política, pois o foco no alcance de metas é constante. Assim, o gestor vai buscar diferentes estratégias para dar conta dessas metas. Além disso, de acordo com a situação da sua escola, chega a assumir atividades que antes não cabiam a sua função, como por exemplo: preparar a merenda escolar, abrir o portão,

confeccionar documentação, entre outras. Mas, assumir os resultados das metas estabelecidas pelos determinantes da política educacional é, entre tantas outras atribuições, a que mais pesa na função de gestor escolar.

As observações e as entrevistas revelaram que os gestores vivem às voltas com uma função desafiadora. Os desafios se revelam em exigências para alcance de metas, ascensão ao ranking, busca de reconhecimento, competitividade, todos elementos frutos da adoção de uma política de bonificação e premiação.

Pareceu-nos, de todo modo, que os gestores paraibanos apresentam uma relação mais tranquila com a situação da premiação, já que a participação é opcional. Daí que a construção do projeto de participação é fruto de uma decisão coletiva, que busca ser tomada junto com os demais funcionários da escola. Nesse caso, há maior probabilidade da coparticipação de todos, pois desde a decisão temática até o desenvolvimento teórico-metodológico do projeto constitui-se um procedimento executado sob divisões de responsabilidades. Tais elementos são mais difíceis na experiência pernambucana, já que a participação no BDE é algo compulsório.

A função do gestor escolar carrega consigo uma vasta contextualização de suas obrigações. O BDE e o Prêmio Escola de Valor vêm interferindo no desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas da escola. A política de bonificação/premiação na educação determina e intervém nos processos, alterando a rotina no chão da escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisarmos as atuais políticas públicas para a educação brasileira, faz-se necessário tecer considerações sobre as estruturas política e econômica que condicionam diversas ações sociais, inclusive no âmbito da educação em nível mundial. Sobre o Brasil, compreendemos que as políticas públicas de educação avançaram nos últimos anos no que diz respeito à ampliação do atendimento, porém não podemos afirmar que houve grandes melhorias no que diz respeito à qualidade da educação.

Mesmo com os avanços de um processo político democrático presente em nosso país, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, deparamo-nos com realidades educacionais que não atendem à diversidade da população, assim como encontramos uma realidade marcada por ações verticalizadas das políticas educacionais. Essas ações são materializadas no cotidiano da ação administrativa e pedagógica no interior das escolas e atingem diretamente a função do gestor escolar, objeto do nosso estudo.

Outra questão relevante para esse estudo se reflete nas relações desiguais entre as regiões brasileiras. Por estarmos na Região Nordeste, procedemos de situações históricas de lutas, mas também de baixo desenvolvimento social. Chegamos a 02 (duas) décadas do Século XXI, porém ainda somos tidos como região marcada por grandes problemas sociais que refletem diretamente no baixo IDH.

Nesse contexto, voltamo-nos para análise da atual política educacional desenvolvida nos estados de Pernambuco e Paraíba, cujo foco se volta para o alcance de metas pautadas em estratégias de bonificação/premiação. Nosso interesse voltou-se para a análise dos impactos da política citada na função do gestor escolar, de forma que buscamos identificar os pontos de aproximações e distanciamentos entre as políticas dos dois estados.

As políticas de educação que envolvem bonificação e premiação respaldam-se em um discurso de melhoria da educação e de valorização profissional. Esse tipo de política vem se ampliando cada vez mais entre os estados e municípios brasileiros. Além disso, elas também avançam em outros setores sociais, segurança e saúde que, muitas vezes, têm adotado esses sistemas de bonificação/premiação para seus servidores.

No âmbito da educação, o sistema de bonificação/premiação é apresentado como avanço para o sistema educacional de vários estados brasileiros. Pernambuco e Paraíba são exemplos desses estados. Nessa pesquisa, buscamos identificar e analisar elementos que se aproximam e se distanciam no tocante às duas políticas.

Uma primeira questão que buscamos desvendar voltou-se para os pontos de confluência e distanciamento entre a legislação que regulamenta o Bônus de Desempenho da Educação/PE e a legislação que estabelece o Prêmio Escola de Valor e Prêmio Mestres da Educação/PB.

Percebemos que, em Pernambuco, as relações do BDE perpassam por sentidos discursivos de obrigatoriedade, porque todos assinam o termo de compromisso. São revelados nos documentos que todos ao entregarem o termo de compromisso, automaticamente estão participando por igual, sem distinção. No sentido mais amplo de nossa análise identificamos uma estrutura mais gerencialista. O estado avançou em termos gerenciais e trouxe para sua política pública de educação a institucionalização gerencial para a educação.

Porém, os sujeitos expressam que não sentem essa equidade, visto que as escolas se diferenciam em escolas de referência de ensino médio/EREM – de horário integral; semi-integral – escolas com 02 (dois) dias de horário integral para alguns grupos/séries e escola regular – na qual funcionam 3 turnos (manhã, tarde e noite). Para os sujeitos, a política tende a valorizar muito mais as escolas de referência e deixam na retaguarda as demais escolas, sem as assistências devidas.

Na Paraíba, a participação no Prêmio Escola de Valor é realizada por opção, a gestão da escola, numa perspectiva democrática, deve decidir junto com a comunidade escolar sobre a participação no Prêmio. A ideia é que haja um sentido de decisão coletiva.

De todo modo, identificamos que no contexto paraibano de opção pela participação no Prêmio, a materialização da proposta envolve os processos de regulação, de avaliação e de responsabilização. Quando não se alcança a premiação, também há movimento de culpabilização e responsabilização, o que foi possível destacar nos discursos analisados.

Tanto no BDE como no Prêmio Escola de Valor, são agregados 02 (dois) pontos importantes para o alcance da remuneração variada, são eles: o alcance das metas (índices da avaliação em larga escala) e a prestação de contas. Elementos que se configuram no âmbito da *accountability*.

Embora tenhamos observado situações adversas, o cenário se configura com proposições de avanços que beneficiam os alunos, principalmente. Nos discursos, os sujeitos entrevistados afirmaram que o maior ganho desse tipo de política está na vida do aluno. Porque força principalmente os gestores e docentes a desenvolverem proposições pedagógicas constitutivas de avanço e criticidade, que trazem amadurecimento e ampliação do conhecimento, embora este nem sempre seja revelado nas avaliações estandardizadas.

Para um bom andamento das propostas pedagógicas e alcance das metas, a gestão escolar dependerá também de sua relação com os docentes. Estas relações são identificadas na análise mais ampla que fazemos, no estabelecimento tanto no âmbito do cotidiano escolar/profissional como entre os seus pares na relação pessoal/fora do ambiente de trabalho.

Consideramos outro relevante contexto, que diz respeito às relações colaborativas desenvolvidas pelos docentes, buscando bom desempenho pedagógico dos alunos, das atividades administrativas e outras demandas da escola. Isso se deve ao estímulo proporcionado pela ampliação dos elementos desenvolvidos a partir dos contextos que envolveram a ampliação participativa de todos na inserção da gestão democrática.

Atualmente, no Brasil, as políticas públicas de educação adotam diferentes propostas de bonificação, premiação, 14º salário entre outros, mas essa abordagem de remuneração variável não contempla o que os segmentos da educação consideram como valorização profissional. Isto porque os representantes dos trabalhadores em educação prezam pela valorização, que envolve a ampliação e materialização de planos de cargos e carreiras, a qualificação profissional, a melhoria estrutural e de material didático nas escolas. Relembramos que há no Plano Nacional de Educação o fomento pela qualidade da educação em todos os segmentos e modalidades. Contudo encontramos no próprio PNE precedentes das políticas de bonificação/premiação, quando estabelece política de estímulo para escolas que melhorarem o índice do Ideb. Incluindo o estímulo financeiro como valorização do corpo docente, da gestão e de toda comunidade escolar.

A partir dessas considerações levantadas, concluímos esse estudo investigativo, identificando que ambas as políticas públicas de educação, de pagamento da Bonificação/Premiação têm promovido mudanças na função do gestor escolar. Insere mudanças no trabalho pedagógico da escola em detrimento

do cumprimento das metas. O gestor escolar pernambucano assume as exigências presentes na política, mas nem sempre em busca do recebimento do Bônus/Prêmio, porque para eles atualmente cumprir as exigências não é garantia de recebimento da bonificação. Já os paraibanos discursam sobre a possibilidade coletiva de concorrerem ou não à premiação, pois o cumprimento das exigências da política em ação existe independente de premiação. Por outro lado, o envolvimento da escola na premiação reproduz uma satisfação maior porque amplia as possibilidades de desenvolvimento do aluno e favorece a flexibilidade do trabalho metodológico das práticas pedagógicas, mesmo que o trabalho seja intencionado ao ciclo dependente das metas.

Consideramos que os discursos são ideologicamente produzidos pela política de educação em nível mundial, trazendo transformações que introduzem relações de conformismo na esfera local. Distribuídos nas formações, reuniões pedagógicas, reproduzem o poder hegemônico configurando uma interiorização discursiva que oscila entre o conformismo e a persistência das experiências do chão da escola. Consumidos e gerados nas ações dos sujeitos constitui-se numa prática contraditória. Constatamos que essa prática se amplia nas referências da capacidade política expressa pela vida pessoal do gestor escolar.

Destacamos que a experiência investigativa proporcionou aproximações com o conhecimento acerca das políticas de educação e ampliou a compreensão da realidade gestora e fez-nos reconhecer que os pontos limites não impedem o reconhecimento de avanço por parte dos sujeitos. Os exemplos captados e as realidades observadas contribuem para entender a educação e a função do gestor escolar além dos sentidos formais.

Por fim, é importante reconhecer que essa pesquisa levou-nos também a pensar em novas possibilidades investigativas, tais como aprofundar o debate sobre o BDE e o Prêmio Mestres da Educação à luz da perspectiva de docentes; buscar aprofundar o debate sobre como os discentes percebem a relação entre a avaliação e o estabelecimento de metas; compreender como as famílias concebem as atuais políticas de educação e a importância do ranking para a escolha da escola dos seus filhos. Essas são temáticas que surgem após o fechamento desse estudo. Isso porque todo estudo termina provisoriamente, pois todo estudo leva-nos a outras curiosidades, a outras questões de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 51, jun. 1998. Disponível em: [www.repositorium.uminho](http://www.repositorium.uminho). Acesso em: 14 jan. 2019.
- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO, 1.; ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 3. 2013. **Atas [...]** 2013. Universidade do Minho: RespositóriUm, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/37711>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e accountability em educação: subsídios para um debate Iberoamericano. Janela Afonso, Almerindo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57-70, 2009. (Ejemplar dedicado a: avaliação em educação: Perspectivas Ibero-Americanas). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28320454\\_Politicas\\_educativas\\_e\\_accountability\\_em\\_educacao\\_Subsidios\\_para\\_um\\_debate\\_iberoamericano](https://www.researchgate.net/publication/28320454_Politicas_educativas_e_accountability_em_educacao_Subsidios_para_um_debate_iberoamericano). Acesso em: 14 jan. 2019.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de. (org.). **Valorização dos profissionais da educação**: formação e condições de trabalho. Camaragibe (PE): CCS Gráfica e Editora, 2016. (Coletânea 4).
- AMANCIO, Fred. Apresentação do balanço da educação 2016. *In*: PERNAMBUCO. **Balanço da educação 2016**. Disponível em: [www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br). Acesso em: 24 jul. 2017.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Maria Edgleuma de. Gestão democrática na Escola Pública. *In*: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).
- ANTUNES, R. T. O Gestor Escolar. **Programa de desenvolvimento educacional**: Caderno de Gestão. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-2.p> Acesso em: 27 jul. 2017.
- ANTUNES, Rosmeiri Trombini; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **O Gestor escolar**: entre o discurso e a ação. Maringá, Paraná: Secretaria de Estado da

Educação do Paraná; Universidade Estadual de Maringá/ Programa de Desenvolvimento Educacional Caderno Temático: gestão escolar. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-2.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martins Claret. 2002.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AULETE, Caldas. **Dicionário Escola da língua portuguesa: 29.431 verbetes e 1.924 locuções de acordo com a nova ortografia**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Regulação da gestão da educação básica no Brasil a partir de programas federais. *In*: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

AZEVEDO, Janete Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. 2004. p.05. (Coleção polemicas do nosso tempo).

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002, p.49-71. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 20 jul. 2017.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez, 2001. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf). Acesso em: 19 jul. 2017.

BALL, Stephen. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. *In* SILVA, Luiz Heron. **Escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

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: 19 jul. 2017.

BARROSO, João; CARVALHO, Luís Miguel. Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. **Propuesta Educativa**, ano 20, v. 2, n. 36, nov. 2011, p. 9-24.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BOBBIO, Norberto. Política. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UNB, 1998. p. 954-962.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOTLER, Alice Happ. Cultura e Relações de Poder na Escola. *Educação e Realidade*. Maio/Ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8708/9460>. Acesso em: 21/08/2019.

BOTLER, Alice Happ. O diálogo como estratégia da gestão escolar participativa. *In*: GOMES, Alfredo M. **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BOYER, Robert. **Teoria da regulação**: os fundamentos. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BOYER, Robert. **A Teoria da regulação**: uma análise crítica. São Paulo: Nobel, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação [2000 – 2010] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação [2014-2014] - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jun. 2014b. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 17 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. **Escola de Gestores da Educação Básica**. Brasília: MEC, [2018?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. **Disciplina Projeto Vivencial Gestão Escolar**. Escola de Gestores. [2016]. Disponível em: [www.escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala\\_projeto\\_vivencial/unidade2](http://www.escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/unidade2). Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 15 out. 2017.

BRESOLIN, Antonio Bara; COSTA, Caio César de Medeiros. Avaliação de políticas de pagamento por performance na educação pública: o caso de Nova York. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, v. 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro. p. 1-14. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013\\_EnANPAD\\_APB1426.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_APB1426.pdf). Acesso em: 22 mar. 2017.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Mauia Doninha de. Educação e Gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político pedagógico. **Revista Em Aberto**, Brasília. v. 17, n. 72, p. 11-33. fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 04 ago. 2017.

CAMPOS, Eduardo. Apresentação do Metas para Educação em Pernambuco. *In* PERNAMBUCO. SEDUC. **Programa de Modernização de Gestão Pública**: Metas para Educação. Pernambuco, 2006. Disponível: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 15 out. 2017.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, out./dez; p. 679-684, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 03 set. 2018.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CARVALHO, Patrícia Montenegro de. **Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa**: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. p. 07

CASTRO, Fátima Branco Godinho de. **Avaliação Institucional**: compreensões e perspectiva. 2006. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/984](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/984). Acesso em: 27 ago. 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. São Paulo **Perspectivas**, v.14, n. 1, p. 121-128, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/studies-and-evaluations/violence/drugs-in-schools/>. Acesso em: 03 maio 2019.

CAVALCANTI, Caroline da Silva; VELOSO, Cristiana Marques de Almeida. Gestão escolar e avaliação educacional: impactos do Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para educação do Estado de Pernambuco, 2014. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO, 5., 2014. **Anais** [...] 2014.

Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/VEPEPE/EIXO8>. Acesso em: 03 set. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Braga:

Universidade do Minho, v. 16, n. 02, 2003. Disponível em:

[http://www.grupodec.net.br/wp-](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios)

[content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios). Acesso em: 07 out. 2017.

CORNEJO, Rodrigo *et al.* Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. **Psicoperspectivas**, v. 14, n. 2, p. 72-83, 2015. Disponível em:

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/580/42>.

Acesso em: 11 jul. 2017.

COUTINHO, Ricardo. Ricardo lança segunda etapa do plano de gestão Paraíba faz educação. **ClickPB**. 14 jul. 2015. Seção Educação. Disponível em:

<https://www.clickpb.com.br/educacao/ricardo-lanca-segunda-etapa-do-plano-de-gestao-paraiba-faz-educacao-189035.html>. Acesso em: 15 out. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. *In*:

FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DANTAS, Eder. Políticas educacionais e gestão de resultados: os casos do governo de Pernambuco e da Prefeitura de João Pessoa. *In*: CONGRESSO Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012. **Anais** [...] João Pessoa, 2012.

Disponível em:

[www.anpae.org.br/seminario/anpae2012/.../eixo02.../eder%20dantas\\_int\\_gt2.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/anpae2012/.../eixo02.../eder%20dantas_int_gt2.pdf) Acesso em: 29 ago. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126 mar. 2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf). Acesso em: 29 ago. 2017.

DOURADO, Luis Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2010): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. (Série Documental: Textos para Discussão).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FELICIANO, Ivan Nascimento. **Remuneração variável: o que é? como funciona? como ganhar com isso?** Matéria Publicada em 26 de Agosto de 2013. Disponível em: [www.administradores.br/artigos](http://www.administradores.br/artigos). Acesso em: 12 jan. 2019.

FRAIDENRAICH, Verônica. O acesso ao cargo no Brasil: as modalidades de seleção de diretores em cada estado. *In: Como Escolher um Bom Gestor Escolar*. São Paulo: Fundação Visto Civita. Nova Escola, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. SAEB: nova portaria define quem participa. *In: BLOG do Freitas*, Publicada em 24/04/2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/24/saeb-nova-portaria-define-quem-participa/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43 n.148, p.348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Os Empresários e a Política Educacional: como o proclamado direita à Educação de Qualidade é Negado na Prática pelos Reformadores Empresariais. Salvador: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 06, n. 01, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article>. Acesso em: 04 set. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas: **Educação e Sociedade**. V.33, nº 119, p.379-404. Abr. - JUN, 2012. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 31/08/2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Internalização da Exclusão. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. v. 23, n. esp., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 31/08/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Construção Democrática no Brasil - da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir. Qualidade da educação: uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CEB, 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/32669194/QUALIDADE\\_NA\\_EDUCAÇÃO\\_UMA\\_NOVA\\_ABORDAGEM](https://www.academia.edu/32669194/QUALIDADE_NA_EDUCAÇÃO_UMA_NOVA_ABORDAGEM). Acesso: 15 jul. 2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7 ed. Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo e qualidade total em educação: visões críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. *In*: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

GOMES, Lizandra; FREITAS, Lígia Luis. A concepção de gestão na política municipal de João Pessoa: um estudo sobre o prêmio escola nota 10. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2016; Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação, 8., 2016, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia, 2016. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo\\_1/E1\\_A037.html](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_1/E1_A037.html). Acesso em: 11 jul. 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1995.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, a. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

IDEOLOGIA. In: DICIONÁRIO on line de português. [2009?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ideologia/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Dados Infográficos**: dados gerais do sobre Pernambuco. 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe>. Acesso em: 15 out.2017

INSTITUTO ANÍZIO TEXEIRA - INEP. **Sistema de avaliação da educação básica** – Saeb. 2017. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2017.

INSTITUTO ANÍZIO TEXEIRA - INEP. **SAEB**: boletim da Escola. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 22 maio 2019.

LEAL, Aline; AQUINO, Yara. Mais da metade dos alunos de alfabetização teve baixa aprendizagem em matemática. **Agencia Brasil**, 17 set. p. 01, 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/09/mais-da-metade-dos-alunos-de-alfabetizacao-teve-baixa-aprendizagem-em-matematica>. Acesso em: 15 jul. 2017.

LENINE Macedo Pimentel, Osvaldo; PINHEIRO, Paulo César. **Leão do Norte**. 1996. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/88967/> Acesso em: 15 jul. 2017.

LINDOSO, Rosângela C. B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente**: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LUCENA, Márcia. **Avaliando o IDEPB**. 2012. Disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/2012/09/>. Acesso em: 4 nov. 2018.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de Seus Gestores. **Revista Em Aberto**. Brasília. V. 17, n.72, p.11-33. fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 04 ago. 2017.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, v. 1).

MADRIGAL, Alex Gabriel. **Controle social na administração pública**: a importância da transparência das contas públicas para inibir a corrupção. 2017. Disponível em: [www.alexmadrigal.jusbrasil.com.br/artigos](http://www.alexmadrigal.jusbrasil.com.br/artigos). Acesso em: 03 set. 2018.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. 8. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

MARTINS, Magno. **Paulo: 1º lugar no Ideb é fruto de trabalho integrado**. 2016. Disponível em: [http://blogdomagno.com.br/ver\\_post.php?id=165862](http://blogdomagno.com.br/ver_post.php?id=165862). Acesso em: 14 out. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Bomtempo, 2007.

MELO, Danila Vieira de. **Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus: as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco nas escolas estaduais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MENEZES FILHO, Naercio. "Os resultados do PISA: reflexões sobre a educação no nosso país". **Revista Eletrônica Direcional Escolas: a revista do gestor**. 2018. Disponível em: [www.direcionalescolas.com.br/os-resultados-do-pisa-reflexoes-sobre-a-educacao-no-nosso-pais](http://www.direcionalescolas.com.br/os-resultados-do-pisa-reflexoes-sobre-a-educacao-no-nosso-pais). Acesso em: 29 jul. 2019.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 63-64.

MOURA, Assis de Souza. **Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

NASCIMENTO, Micaelle Ribeiro; SILVA, Andrea. Desdobramentos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas Práticas de docentes de uma Escola Municipal do Agreste Paraibano. *In: JORNADA HISTEDBR, 12., 2014, Maranhão. Anais [...]* 2014. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/). Acesso em: 22 mar. 2017

NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. *In: OSMAR, Fávero; SEMERARO, Giovanni. (org.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

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. p. 04.

HEIDRICH, Henrique. Quem é o que pensa o diretor escolar. **Nova Escola**, São Paulo, n. 28, out. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7498/edicao-28>. Acesso em: 27 jul. 2017.

OGAWA, Mary Natsue; FILIPAK, Sirley Terezinha. A Formação do Gestor Escolar. 2013. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013. Anais*

[...] 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo> Acesso em: 27 jul. 2017.

OLIVEIRA, Josilene Maria de; SILVA, Andréia Ferreira da. As Políticas de Accountability na Educação Básica de Pernambuco Origens e Implicações. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE*, 24., 2018. **Anais [...]** Disponível em: [www.anais.anped.org.br](http://www.anais.anped.org.br). Acesso em: 05 ago. 2019.

OLIVEIRA, Dalila. **Organização do Trabalho Escolar**. Disponível em: [www.gestrado.net.br/pdf/416.pdf](http://www.gestrado.net.br/pdf/416.pdf). 2010. Acesso em: 28 ago. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Francisco. Queda da Ditadura e Democratização do Brasil. In: OSMAR, Fávero; SEMERARO, Giovanni. (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. A estratégia dos bônus: três pressupostos e uma consequência. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, nov. 2009/ fev. 2010. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r363.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PARAÍBA. **IDEB 2015**: gráfico. 2015. Disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/avaliacao-educacional-2/o-avaliando-idepb/> Acesso em: 14 nov. 2018.

PARAÍBA. Lei n. 10.488. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. Disponível em: [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br). Acesso em: 23 jul. 2017.

PARAÍBA. **Governo avalia dossiês dos prêmios “Escola de Valor” e “Mestres da Educação”**. João Pessoa: Secretaria de Imprensa. Balanço 7 nov. 2016. Disponível em: <https://www.pbagora.com.br/noticia/educacao/governo-avalia-dossies-dos-premios-escola-de-valor-e-mestres-da-educacao/>. Acesso em: 26 jul. 2007.

PARAÍBA. Medida Provisória nº 181, de 22 de agosto de 2011. Institui o Prêmio Educação Exemplar. Paraíba: Poder Executivo Estadual. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, 23 de ago. 2011. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2011/agosto/diario-oficial-23-08-2011.pdf/view>. Acesso em: 25 jul. 2017.

PARAÍBA. **Avaliando o IDEPB 2012**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. (Parceria com Centro de Política Públicas e Avaliação da Educação). Disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/avaliacao-educacional-2/o-avaliando-idepb>. Acesso em: 31 ago. 2018.

PARAÍBA. Lei nº 9.879. Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor. Gerência Executiva de Registro de Atos e Legislação da Casa Civil do Governador. João Pessoa: **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**, João Pessoa, 14 set. 2012.

Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2014/07/Diario-Oficial-23-07-2014.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

PARAÍBA. Lei nº 9.456. Gerência Executiva de Registro de Atos e Legislação da Casa Civil do Governador. João Pessoa: **Diário Oficial do Estado [da Paraíba]** de 06 out. 2011. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2014/07/Diario-Oficial-23-07-2014.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

PARDAL, João José; MOREIRA e Manoel José. **RHE**, v. 15 n. 34 maio/ago. 2011 p. 177-197 182. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/20089>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

PARO, Victor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. 4. ed. *In*: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.300-307.

PEREIRA, Mozart Silvano. O sentido do conceito de ideologia em Marx e a questão da igualdade jurídica. **Insurgência: Revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 295-321, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/19064>. Acesso em: 11 maio 2019.

PERNAMBUCO. Decreto nº 43.991, de 23 de dezembro de 2016. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial - AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que i indica. Regulamentação da Lei nº 15.973. **Alepe Legis – Legislação do Estado de Pernambuco**, Recife, 2016b. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=25706&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em: 06 ago. 2019.

PERNAMBUCO. Lei n °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. **Alepe Legis – Legislação do Estado de Pernambuco**, Recife, 2002. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=3429&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em: 06 ago. 2019.

PERNAMBUCO. Lei nº 13.486, de 1 de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. **Alepe Legis - Legislação do Estado de Pernambuco**, Recife, 2008c. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4369&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em: 06 ago. 2019.

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. **Alepe Legis – Legislação do Estado de Pernambuco**, Recife, 2009. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=3470&tipo=TEXTORIGINAL>. Acesso em: 06 ago. 2019.

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. **Alepe Legis – Legislação do Estado de Pernambuco**, Recife, 2011. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4466>. Acesso em: 06 ago. 2019.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação – PEE - [2015-2025]**. 2015. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O\\_vers%C3%A3o%20final\\_%20Lei\\_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf). Acesso em: 23 jul. 2015. (Versão final da lei nº 15.533).

PERNAMBUCO. Lei nº 15.973. Institui o Adicional de Eficiência Gerencial - AEG no âmbito da Rede Estadual de Educação e altera a legislação que indica. **Alepe Legis – Legislação do Estado de Pernambuco**, Recife, 2016a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/12289/LEI%20N%C2%BA%2015.973,%20DE%2023%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202016.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

PERNAMBUCO. **Valor do bônus para as 502 escolas contempladas será pago no mês de novembro**. Pernambuco: Assessoria de Imprensa do Governo do Estado -28 out. 2016c. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Avaliação das escolas estaduais e o bônus de desempenho educacional - BDE**: nota técnica. Recife: SEDUC, 2008b. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota\\_tecnica\\_idepe.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf). Acesso em: 24 jul. 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Balanco da educação 2017**. Disponível em: [www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br). Acesso em: 14 out. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Programa de modernização de gestão pública**: Metas para Educação. Pernambuco: Secretaria de Educação, 2008a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 23 jul. 2016

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Secretaria de Educação divulga resultados do IDEPE e anuncia destaques da Educação em 2017**. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=4403>. Acesso em: 15 out. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Secretaria Estadual de Educação responde a críticas do Sintepe. **NE10**, 2017. Blog de Jamildo. Disponível em:

<https://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2017/08/24/secretaria-estadual-de-educacao- responde-criticas-do-sintepe/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco**. 2008. Disponível em: [www.siepe.educacao.pe.gov.br](http://www.siepe.educacao.pe.gov.br). Acesso em: 15 out. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação Institucional em Tempo de Redefinição do Papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19498>. Acesso em: 15/01/2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: [www.esforece.com.br](http://www.esforece.com.br). Acesso em: 04 /08/2019.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Sheila Maria Reis. **Um Cenário da Gestão Pública no Brasil**. In: VIII CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., 2003. **Anais...** Panamá, 28-31 Oct. 2003. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RODRIGUES, Bruna Carolina Marino; DURAN, Maria Renata da Cruz; BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. Políticas públicas educacionais e avaliações docentes: Considerações acerca de Brasil e Chile (1990-2010). **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 36, n. 2, p. 81- 94, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/24489/18874>. Acesso em: 21 jul. 2017.

RODRIGUES NETO, Félix. **Paraíba pequenina**: poema. 2010. Disponível em: [https://felixrodriguesneto.blogspot.com/2010/05/paraiba-pequenina\\_29.html](https://felixrodriguesneto.blogspot.com/2010/05/paraiba-pequenina_29.html). Acesso em: 15 out. 2017.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

SANTOS, Ana Lúcia Felix. Gestão Democrática da Escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, Alfredo Macedo. (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Portugal**: ensaio sobre a autoflagelação. São Paulo: Cortez. 2013. Disponível em: [www.books.google.com.br/books](http://www.books.google.com.br/books). Acesso em: 16 jul. 2017.

SANTOS, Jordana Souza. Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 102, p. 147-153, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7128/4819>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Processos da Globalização**. 2002. Disponível em: [www.itc-ead.nutes.ufrj.br/constructores](http://www.itc-ead.nutes.ufrj.br/constructores). Acesso em: 16 jul. 2017.

SANTOS, Catarina A; NOGUEIRA, Daniela X. P. JESUS, Girlene, R; CRUZ, Shirleide, P. S. Avaliação de Desempenho Docente nas redes Estaduais da Educação Básica no Brasil. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais [...]**, p. 1-16. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos\\_res\\_int\\_GT2.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf). Acesso em: 11 jul. 2017.

SANTOS, José Everaldo. Estado e Gestão Democrática da Escola: a abordagem gerencialista performática na escola pernambucana. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. **Anais [...]** 2015. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTOS, Ana L. F; ARAÚJO, Alexandre V.; AZEVEDO, Janete L. Regulação, Avaliação e Qualidade da Educação: agendas Globais e realidades locais. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2016. **Anais [...]** 2016. p.14. Disponível em: [www.anpae.org.br/iberoamericano2016](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016). Acesso em: 15 dez. 2016.

SÃO PAULO. **Principal indicador de qualidade da educação paulista estabelece metas para escolas ano a ano**. 2016. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SCORSOLINE, Ailton Bueno; DIAS SOBRINHO, José. O papel da avaliação institucional na formação de docentes do ensino superior. *In*: Congresso de Leitura do Brasil, 15., 2015, Campinas. **Anais [...]** 2015. Campinas: UNICAMP; Associação de Leitura do Brasil, 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoesanteriores/anais15/alfabetica/SobrinhoJoseDias>. Acesso em: 29 ago. 2017

SECOM/PE. **Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba aponta crescimento**. 2018. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2018/11/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-da-paraiba-aponta-crescimento/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SERPA, Dagmar. Conteúdo Não Atende às Demandas do Dia A Dia. **Nova Escola**, São Paulo: Fundação Victor Civita. out. 2009.

SEVERINO, Antônio J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 2, apr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em: 29 jul. 2017.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A Pedagogia Tecnícista e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: [www.periodicos.sbu.unicamp.br/histedbron-line](http://www.periodicos.sbu.unicamp.br/histedbron-line). Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de Accountability na Educação Básica Brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 509-526, ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/59520/38378>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, Francisco Mendes. Aspectos relevantes das novas tecnologias aplicadas à educação e os desafios impostos para a atuação dos docentes. **Akrópolis**, Umuarama, v.11, n. 2, abr./jun., p. 75-81, 2003.

SILVA, Ítalo. **O programa de modernização da gestão pública**: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campus (2007-2011). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2013.

SILVA, Luiz Heron. **Escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e nas política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo e qualidade total em educação**: visões críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SINTEP/PARAÍBA. **Tabela de Pagamento 2018**. Disponível em: <http://www.sinteppb.com.br/noticias/visualizar/tabela-de-vencimento-de-janeiro-de-2018-215>. Acesso em: 06 ago.2019.

SOUZA, Rosangela. **Gerencialismo**: um novo caminho para a administração pública. 2012. Disponível em: <http://etceteraomnia.blogspot.com.br/2012/03/gerencialismo-um-novo-caminho-para.html>. Acesso em: 23 jul. 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIAS, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. 2009. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. **Available from SciELO Books**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. **Formação para Diretor Escolar da Educação Básica: o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná**. Curitiba:UFPR. Dissertação de Mestrado - PPGE/UFPR. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 2010.

ZAPONI, Margarete; VALENÇA, Epifânia. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco**. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18983029-Politica-de-responsabilizacao-educacional-a-experiencia-de-pernambuco-margareth-zaponi-e-epifania-valenca-abril-2009.html>. Acesso em: 18 maio 2019.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UFPE  
Doutorado



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo A Política de Bonificação/Premiação e a Gestão Escolar: um estudo comparativo entre Pernambuco e Paraíba, que tem como objetivo geral analisar as repercussões no trabalho do gestor escolar frente às políticas de bonificação/premiação implantadas pelos governos de Pernambuco e Paraíba.

A pesquisa, utilizando a metodologia pesquisa de campo de natureza qualitativa, consistirá na realização de análise documental, entrevista semi-estruturada junto aos participantes do estudo e posterior observação do cotidiano escolar. Para a análise dos dados, utilizaremos como técnica a Análise do Discurso Textualmente Orientada – ADTO com base em Fairclough (2001/2011). Será conduzida dessa forma, pois pretendemos analisar e compreendermos as repercussões da política de bonificação/premiação no trabalho do gestor escolar. Esperamos a partir da pesquisa, contribuir com a **reflexão sobre o conhecimento em pauta, construindo um novo olhar acerca da política de bonificação/premiação enquanto uma estratégia de valorização, mas que vem enquanto marco da política de regulação e avaliação profissional, e que, por sua vez, repercute no trabalho gestor aumentando a exigência do cotidiano escolar .**

Trata-se de uma Tese de doutorado, desenvolvida por **Laurecy Dias dos Santos**, e orientada pela Professora. **DR<sup>a</sup>. Ana Lúcia Felix dos Santos**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, PPGE.

A qualquer momento da realização desse estudo o participante pesquisado e/ou envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários.

Qualquer participante selecionado(a) poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de Tese, ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

---

Profª Me. Laurecy Dias dos Santos  
Pesquisadora PPGE/ UFPE

---

Profª. Drª. Ana Lúcia Felix dos Santos  
Orientadora Pós-graduação em  
Educação UFPE

---

Eu, \_\_\_\_\_,  
assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Título do seu trabalho”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Local/Data: \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do  
Pesquisado(a)

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
UFPE

Doutorado



Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo A Política de Bonificação/Premiação e a Gestão Escolar: um estudo comparativo entre Pernambuco e Paraíba, pesquisa da doutoranda Laurecy Dias dos Santos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa *Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação*, orientada pela Dra. Ana Lúcia Felix dos Santos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de Tese, ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

### Caracterização dos entrevistados

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

#### 1. Formação profissional:

Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

#### 2. Tempo de atuação profissional

Educação básica: \_\_\_\_\_

Gestão Escolar: \_\_\_\_\_

### Questões relativas ao interesse particular pela gestão escolar:

Há quanto tempo você atua na gestão escolar? Como surgiu o interesse por essa área de atuação?

Como você concebe a gestão escolar? Qual sua concepção sobre essa atividade?

Que desafios essa atividade têm revelado para você na sua trajetória profissional?

### Questões relativas às políticas específicas em ação:

Como você analisa a política de educação estadual no momento atual?

Você conhece a legislação que regulamenta o BDE? Você pode nos apresentar sua compreensão? (para gestores de PE)

Você conhece a legislação que regulamenta o Prêmio Escola de Valor? Você pode nos apresentar sua compreensão? (para gestores de PB)

Como sua escola lida com essa nova política? E você, na condição de gestor(a) escolar como lida com essa nova política?

Quais os impactos que essa política trouxe para sua escola? Do ponto de vista da prática de gestão e da prática pedagógica?

**Como foi a decisão de participar do Prêmio Escola de Valor?**

**Como sua escola se prepara para concorrer ao Prêmio Escola de Valor?**

**Quem participa da elaboração do projeto?**

**Como o projeto é colocado em prática ao longo do ano letivo?**

**A escola avalia o projeto ao longo do ano e ao final do ano? Como isso acontece?**

É possível identificar mudanças na sua escola após a adoção dessa política? Quais são elas? Você pode nos dar exemplos?

Fale um pouco da relação entre gestão escolar e prática pedagógica (dos professores) a partir da implementação da política atual.

Como você analisa os alunos no interior dessa política? Quais as repercussões na vida deles?

Como você analisa os professores e os outros profissionais da escola no interior dessa política? Quais as repercussões na vida profissional deles?

Para finalizar, você pode sintetizar avanços e limites dessa nova política para sua escola?

## APÊNDICE C – TABELA DE LEVANTAMENTO DAS ENTREVISTAS

Objetivo 1

1 - Estabelecer os **pontos de confluência e distanciamento** entre a legislação que regulamenta o Bônus de Desempenho da Educação em PE e a legislação que estabelece o Prêmio Escola de Valor;

<b>Pontos de Confluência e Distanciamento entre a Legislação</b>		
<b>PONTOS</b>	Bônus de Desempenho da Educação em PE Lei	Prêmio Escola de Valor Lei
<b>Confluência</b>		
<b>Distanciamento</b>		

Objetivo 2

2 - **Identificar e analisar** elementos que representem **avanços e limites** da **atuação dos gestores escolares** frente à atual política de bonificação e premiação;

<b>Pontos de Avanços e Limites Identificados na Atuação dos Gestores</b>		
	Elementos que Representem <b>Avanços na Atuação</b>	Elementos que Representem <b>Limites na Atuação</b>
<b>Elementos Identificados</b>		
<b>Análise dos Elementos Identificados</b>		

Objetivo 3

3- **Identificar e analisar** o contexto atual das **relações estabelecidas** entre gestores escolares e professores no âmbito do cotidiano das escolas;

<b>Contexto Atual das Relações Estabelecidas Entre Gestores Escolares e Professores</b>	
<b>Relações Estabelecidas</b>	
<b>Identificação das Relações</b>	<b>Análise das Relações</b>

Objetivo 4

4- Analisar a concepção dos gestores escolares a respeito da Política de Bonificação/Premiação.

<b>Concepção dos Gestores escolares a Respeito da Política de Bonificação-PE</b>	
<b>Concepção dos Gestores Escolares</b>	<b>Análise da Concepção</b>

<b>Concepção dos Gestores escolares a Respeito da Política de Premiação-PB</b>	
<b>Concepção dos Gestores Escolares</b>	<b>Análise da Concepção</b>

**ANEXO A - EDITAL DO PROCESSO SELETIVO ESCOLA DE VALOR**  
**SECRETARIA DE ESTDAO DA EDUCAÇÃO**  
**EDITAL Nº 005/ 2016–G**  
**PRÊMIO ESCOLA DE VALOR**

O GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar experiências de gestões exitosas desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laureá-las com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.

## 1. DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e de aprendizagem.

1.2 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estará aberto, exclusivamente, às escolas da rede pública estadual da Educação Básica, sendo imprescindível, ao gestor escolar ou aos demais integrantes da gestão, realizar a inscrição das escolas neste processo seletivo, conforme especificado no item 3 deste Edital.

1.3 O Prêmio ESCOLA DE VALOR estabelecerá como critérios para seleção, a apresentação de quatro instrumentos que deverão fazer referência às diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber:

- Projeto de intervenção pedagógica;
- Relatório de execução do projeto;
- Documentos comprobatórios e
- Autoavaliação com justificativa.

## 2. DOS OBJETIVOS

Constituem objetivos do Prêmio ESCOLA DE VALOR

2.1 Avaliar as escolas públicas estaduais de Educação Básica nas diversas dimensões da Gestão Escolar, a saber: -Gestão Pedagógica; Gestão Participativa; -Gestão de Pessoas e Liderança; e Gestão de Infraestrutura: serviços e recursos.

2.2 Valorizar as escolas públicas estaduais de Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas dimensões da gestão escolar e por iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas que contribuam para a melhoria contínua da escola.

2.3 Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por gestores e demais profissionais da educação que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, buscando, com isso, uma maior participação desses profissionais na construção do conhecimento.

2.4 Incentivar as escolas públicas estaduais de Educação Básica a desenvolverem a cultura da autoavaliação nas diversas dimensões da Gestão Escolar.

### 3. DA INSCRIÇÃO E PARTICIPAÇÃO

3.1 Todas as escolas da rede pública estadual de Educação Básica estão aptas a se inscreverem e concorrerem ao Prêmio ESCOLA DE VALOR, desde que preencham os requisitos presentes neste Edital, em especial, no que diz respeito ao envio de formulário de inscrição, Projeto de Intervenção Pedagógica a ser desenvolvido no ano de 2016, relatório de execução do Projeto, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa, conforme especificados no item 4 deste Edital.

3.2 A inscrição para o Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no período de 01 a 15 de abril de 2016 no site da Secretaria de Estado da Educação [www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao) e dar-se-á exclusivamente por meio de preenchimento de formulário eletrônico e envio do Projeto de Intervenção Pedagógica a ser desenvolvido no ano de 2016, em consonância com os requisitos estabelecidos no item 4 deste Edital. Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a inscrição da escola no Prêmio ESCOLA DE VALOR.

3.3 Apenas 01(um) e o 1º (primeiro) Projeto de Intervenção Pedagógica enviado à Secretaria de Estado da Educação, em formato PDF conforme instruções disponibilizadas no site [www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao) será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR, não sendo possível receber documentos enviados avulsos ou fora do prazo estabelecido por este Edital.

3.4 A homologação da inscrição das escolas da rede pública estadual de Educação Básica no Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no dia 29 de abril de 2016 no site [www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao) e dar-se-á após confirmado o envio do Projeto de Intervenção Pedagógica no ato da inscrição.

3.5 O Projeto de Intervenção Pedagógica, construído coletivamente e em consonância com os requisitos estabelecidos no item 4 deste Edital, deverá conter a assinatura do corpo diretivo da escola e dos demais colaboradores.

3.6 O envio do dossiê (relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa) das escolas da rede

pública estadual de Educação Básica que tiveram inscrição homologada no processo seletivo do Prêmio ESCOLA DE VALOR, ocorrerá no período de 17 a 28 de outubro de 2016, mediante identificação do número de inscrição da escola no Prêmio, conforme instruções disponibilizadas no site da Secretaria de Estado da Educação [www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao). Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a participação da escola no Prêmio ESCOLA DE VALOR.

3.7 Apenas 01(um) e o 1º (primeiro) dossiê (relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa) enviado à Secretaria de Estado da Educação, em formato PDF conforme instruções disponibilizadas no site [www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao), será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio ESCOLA DE VALOR, não sendo possível receber documentos enviados avulsos ou fora do prazo estabelecido por este Edital.

3.8 A homologação da participação das escolas da rede pública estadual de Educação Básica no Prêmio ESCOLA DE VALOR ocorrerá no dia 04 de novembro de 2016 no site [www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao) e dar-se-á após confirmado o envio do dossiê (relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa), à Secretaria de Estado da Educação.

3.9 Os servidores das escolas públicas estaduais de Educação Básica que tenham 2(duas) matrículas só concorrerão 2(duas) vezes ao Prêmio ESCOLA DE VALOR, se lotados em unidades escolares distintas. Entretanto, para efeito de premiação, recebimento de 14º salário, só será considerado 01(uma) matrícula, cujo Projeto de Intervenção Pedagógica da escola e dossiê (relatório de execução, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa) atendam aos critérios estabelecidos neste edital.

#### 4. DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

4.1 O Projeto de Intervenção Pedagógica a ser desenvolvido no ano de 2016, bem como relatório de execução do Projeto, documentos comprobatórios e autoavaliação com justificativa deverão ser apresentados pelas escolas da rede pública estadual de Educação Básica inscritas no Prêmio ESCOLA DE VALOR, em período estabelecido no cronograma deste Edital (tópico 7), para serem analisados pela comissão avaliadora, cabendo, à mesma, atribuir, para cada critério de seleção, pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério (Quadro 1).

4.2 O Projeto de Intervenção Pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverá ter duração mínima de 02 (dois) bimestres e obrigatoriamente incluir ações que contemplem os descritores avaliativos de Matemática e Língua Portuguesa, a serem trabalhados pelos professores das diversas disciplinas, de forma que possibilite a melhoria de rendimento dos estudantes e o alcance das metas no IDEPB projetadas para cada escola no ano de 2016. Todas as

informações sobre metas e descritores estão disponíveis no site <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/colecao-014/>.

4.3 O Projeto de Intervenção Pedagógica deve apresentar contribuições para a redução do abandono e melhoria do rendimento escolar dos estudantes, por meio de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros.

4.4 O Projeto de Intervenção Pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 1 (um) ponto, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.2, 4.3, 4.7 e 4.8 deste edital, e eliminatório se não apresentado.

4.5 O relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deve ser estruturado conforme Plano de Metas do IDEPB projetada para a escola no ano de 2016 e conter dados, fotografias e outros documentos que evidenciem o alcance dos objetivos propostos pela escola, em especial ao que diz respeito ao crescimento dos resultados no IDEPB 2015/2016 em uma ou mais etapas/modalidades de ensino e participação mínima dos estudantes na avaliação do IDEPB 2016: 85% para o 5º ano do Ensino Fundamental, 80% para o 9º ano do Ensino Fundamental e 75% para o 3º ano do Ensino Médio, sendo indispensável anexar ao relatório declaração emitida pela Gerência Regional de Educação.

4.6 O relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR é critério classificatório desse processo seletivo, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.5, 4.7 e 4,8 deste edital, podendo garantir pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 2,0 (dois) pontos, e eliminatório, se não apresentado ou se a escola não alcançar as metas do IDEPB projetadas para o ano de 2016, em ao menos uma etapa/modalidade de ensino, conforme disponível no site <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/colecao-2014/>.

4.7 Na pontuação do Projeto de Intervenção Pedagógica e relatório da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR serão considerados ainda: a adequação didática, clareza nos objetivos de ensino e compreensão dos processos de aprendizagem; a consistência pedagógica e conceitual; o processo de participação e a busca da autonomia; a pertinência dos conteúdos e estratégias com as competências e habilidades que se quer alcançar; a relação com o contexto, permanência, rendimento progressivo dos estudantes e as estratégias utilizadas para promover a inclusão e aprendizagem caso haja na escola/turma estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

4.8 O Projeto de Intervenção Pedagógica e relatório da escola da rede pública estadual de Educação Básica inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR deverão ser digitados em papel A4; margem superior e inferior 2,5; margem esquerda e direita 3,0; fonte Times New Roman, tamanho 12; espaçamento 1,5; observando as normas da ABNT/6023 de 11 de abril de 2011 e limite de páginas de cada item.

4.9 Os documentos comprobatórios apresentados pela escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR garantirão pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério e juntos podem somar até 6,0 (seis) pontos (Quadro 1).

4.10 O documento de autoavaliação com justificativa dos conceitos atribuídos para cada item avaliado é critério classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 1(um) ponto, se observada coerência entre conceito, informações e evidências da justificativa em todos os itens da autoavaliação, e eliminatório se não apresentado.

4.11 O documento de autoavaliação e justificativa da escola da rede pública estadual de Educação Básica inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR (Quadro 2) deverá permitir a todos o autoconhecimento dos processos que envolvem a gestão escolar e portanto ser construído coletivamente. Apenas 01 (um) documento deve integrar o dossiê apresentado para avaliação, devendo este conter a consolidação das opiniões de todos os profissionais da educação da escola e suas respectivas assinaturas. O preenchimento do documento de autoavaliação e justificativa deve tomar como base a escala de conceitos que define o nível de atendimento da escola às necessidades dos estudantes, atribuindo para cada item avaliado apenas 01 (um) conceito, que deverá ser assinalado com a letra X, e sua justificativa.

4.12 Ao final do processo seletivo, o Projeto de Intervenção Pedagógica, relatório de execução, documentos comprobatórios, de autoavaliação e justificativa apresentados à Secretaria de Estado da Educação por parte da escola inscrita no Prêmio ESCOLA DE VALOR, poderão totalizar pontuação máxima igual 10 (dez) (Quadro 1).

<b>QUADRO 1 – Pontuação dos Critérios de Avaliação</b>		
<b>Critério</b>	<b>Projeto de intervenção pedagógica (Critério Classificatório e Eliminatório)</b>	<b>Pontuação</b>
<b>1</b>	Projeto de Intervenção Pedagógica para o ano de 2016, conforme estabelecem os itens 4.2 (0,4); 4.3 (0,4); 4.7 (0,1) e 4,8(0,1). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site <a href="http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao">www.paraiba.pb.gov.br/educacao</a> )	<b>0,0 a 1,0</b>

<b>Pontuação parcial</b>		0,0 a 1,0
<b>Critério</b>	<b>Relatório de Execução do Projeto de intervenção pedagógica</b> (Critério Classificatório e Eliminatório)	<b>Pontuação</b>
2	Relatório de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica para o ano de 2016, conforme estabelecem os itens 4.5 (1,8); 4.7 (0,1) e 4.8(0,1). Mínimo de 10 (dez) e máximo de 30 (trinta) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site <a href="http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao">www.paraiba.pb.gov.br/educacao</a> )	0,0 a 2,0
<b>Pontuação parcial</b> <b>Crítérios</b>	<b>Documentos Comprobatórios</b> (Crítérios Classificatórios)	<b>0,0 a 2,0</b> <b>Pontuação</b>
	<b>Gestão Pedagógica</b>	
3	Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado para 2016, contendo Princípios Norteadores, Diagnóstico da escola, Objetivos e metas, Execução e Acompanhamento (0,3). Cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do PPP por parte da comunidade escolar (0,2). Orientações disponíveis no endereço <a href="http://www.sec.pb.gov.br/ead">http://www.sec.pb.gov.br/ead</a>	0,0 a 0,5
4	Declaração emitida pela GTECI/SEE que ateste o preenchimento/atualização dos dados da escola no sistema SABER.	0,8
5	Declaração emitida pela SGEST/GETECI/SEE que ateste a evolução qualitativa da escola nos indicadores educacionais: crescimento de matrícula (0,1), crescimento de aprovação (0,1), redução de reprovação (0,1), redução de abandono (0,1) entre os anos de 2015/2016	0,0 a 0,4
<b>Crítérios</b>	<b>Gestão Participativa</b>	<b>Pontuação</b>
6	Regimento Interno atualizado para 2016 (0,2) e cópia da Ata da reunião que registre o conhecimento do regimento por parte da comunidade escolar (0,2).	0,0 a 0,4
7	Cópia das ATAS das reuniões do Conselho Escolar no ano de 2016. Mínimo de 04(quatro) Atas (0,1 por Ata/s apresentada/s por Bimestre).	0,0 a 0,4
8	Relato de parcerias estabelecidas entre a escola e instituições/segmentos da sociedade, no ano de 2016, voltadas para o desenvolvimento de projetos que garantam melhorias para a escola e alcance dos objetivos propostos pelo Projeto de intervenção pedagógica para o ano letivo em curso (0,2). Anexos ao relato: fotografias, folders,	0,0 a 0,4

	publicações em jornais, revistas, internet, catálogos (0,2). Máximo de 5(cinco) páginas.	
<b>Crerérios</b>	<b>Gest3o de Pessoas e Lideran7as</b>	<b>Pontua73o</b>
9	Quadro de todos os profissionais da educa73o lotados na escola com seus respectivos hor3rios, fun73es, indica73o de frequ4ncia e contribuic3es espec3ficas para a elabora73o e execu73o do Projeto de Interven73o Pedag3gica e Dossi4 do Pr4mio Escola de Valor. Modelo em anexo.	0,2
10	Registro de participa73o de 50% dos profissionais da educa73o em efetivo exerc3cio na escola, em cursos de Forma73o Continuada ofertados pelo Estado e/ou por Institui73es de Ensino Superior, no per3odo de outubro de 2015 a outubro de 2016, comprovado por meio de diploma, certificado ou declara73o, e informados no modelo de instrumento em anexo.	0,5
11	Declara73o de regularidade da Escola referente ao Bolsa Fam3lia/2016 expedida pelo Operador Municipal Master.	0,2
<b>Crerérios</b>	<b>Gest3o de Infraestrutura: servi73os e recursos</b>	<b>Pontua73o</b>
12	Relat3rio de A73es/2016 com fotografias que comprovem a manuten73o dos bens (0,1), espa73os f3sicos (0,1) e limpeza da escola (0,1) – m3ximo de 5 (cinco) p3ginas.	0,0 a 0,3
13	Declara73o de regularidade da presta73o de contas do PDDE e a73es agregadas- 2015, emitida pela Ger4ncia de Programas de Fortalecimento da Escola (GPROFESC/SEE), pelo atendimento ao disposto nas Resolu73es do FNDE n3meros 10/2013, 05/2014 e 15/2014 e apresenta73o da documenta73o at4 30 de junho de 2016.	1,0
14	Declara73o de regularidade do processo licitat3rio e agricultura familiar, ou dispensa dos mesmos, bem como, das 5(cinco) 3ltimas presta73es de contas do PNAE 2015 e 5(cinco) primeiras presta73es de contas do PNAE 2016 emitida pela Ger4ncia Operacional de Alimenta73o Escolar (GOAE/SEE), em conformidade com a Resolu73o n3 26 de 17 de junho de 2013, e apresenta73o da documenta73o at4 30 de julho de 2016.	0,5
15	Comprovante da aquisi73o de produtos da Agricultura Familiar igual ou superior a 30% emitido pela Ger4ncia Operacional de Alimenta73o Escolar (GOAE/SEE), ou dispensa dos mesmos, com base no valor total de recursos destinados a cada escola para o custeio da alimenta73o escolar, conforme Art.	0,4
	24 da Resolu73o n3 26 de 17 de junho de 2013, e apresenta73o da documenta73o at4 30 de julho de 2016.	
<b>Pontua73o parcial</b>		0,0 a 6,0

<b>QUADRO 2 – Pontuação dos Critérios de Autoavaliação e Justificativa</b> (Critérios Classificatórios e Eliminatórios)					
<b>Autoavaliação e Justificativas</b>	<b>Nível de Atendimento</b>				
	Insuficiente	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1. O Projeto de Intervenção Pedagógica foi elaborado em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, às Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea, para atender aos interesses e às necessidades dos estudantes?					
<b>Justificativa do Item 1</b>					
2. Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes), mensurados por meio do IDEPB foram analisados e utilizados como informação para a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica da escola?					
<b>Justificativa do Item 2</b>					
3. São desenvolvidas práticas inovadoras para auxiliar, estimular e apoiar os estudantes infrequentes e com dificuldade de aprendizagem a atingir o sucesso escolar?					
<b>Justificativa do Item 3</b>					
4. O Conselho Escolar define, valida e apresenta sugestões e críticas aos processos de gestão pedagógica, participativa, administrativa ou financeira, com vistas à melhoria contínua da escola?					
<b>Justificativa do Item 4</b>					
5. São realizadas articulações e parcerias com as famílias e serviços públicos (saúde, infraestrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer), associações locais, empresas e profissionais, visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos estudantes?					
<b>Justificativa do Item 5</b>					
6. A escola adota iniciativas que estimulam os estudantes ao protagonismo de crianças, adolescentes e jovens e permitam que estes contribuam com a gestão escolar e com a construção e execução do Projeto de intervenção pedagógica?					

<b>Justificativa do Item 6</b>					
7. Os profissionais da escola trabalham em conjunto e assumem posição de liderança na proposição de projetos, eventos, organização de documentos e sistematização de experiências exitosas da escola?					
<b>Justificativa do Item 7</b>					
8. A gestão da escola estabelece e compartilha com transparência as atribuições dos profissionais da instituição e promove o necessário acompanhamento da frequência e desempenho das tarefas?					
<b>Justificativa do Item 8</b>					
9. A equipe escolar realiza autoavaliação de seu desempenho para identificar a necessidade de desenvolver novas habilidades, conhecimentos e buscar cursos de capacitação e aperfeiçoamento?					
<b>Justificativa do Item 9</b>					
10. A gestão da escola realiza o acompanhamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade social?					
<b>Justificativa do Item 10</b>					
<b>Pontuação Parcial</b>				<b>0,0 a 1,0</b>	
<b>Pontuação Final</b> (Plano de Ação da escola + Relatório de Execução + Documentos Comprobatórios + Documento de Autoavaliação com justificativas)				<b>0,0 a 10,0</b>	

## 5. DA PREMIAÇÃO

5.1 O Prêmio ESCOLA DE VALOR contemplará, dentro dos limites orçamentários, todos os profissionais de educação em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, selecionados nesse Processo Seletivo, com o valor correspondente a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, com exceção dos profissionais citados nos itens 5.2 e 5.3.

5.2 Não poderão ser contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que tenham mudado de unidade de trabalho no período de vigência desse Edital (data de sua inscrição até a data do resultado), e/ou que tenha usufruído de licenças e/ou afastamentos da unidade escolar por período superior a 30(trinta) dias, exceto quando de interesse da Secretaria de Estado da Educação.

5.3 Igualmente não serão contemplados com o Prêmio ESCOLA DE VALOR os profissionais da educação que atuam em regime de contrato de emergência e/ou que tenham sido aposentados durante o ano letivo em curso.



## **8. DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**8.1** É de inteira responsabilidade das escolas públicas estaduais de Educação Básica inscritas e selecionadas pelo **Prêmio ESCOLA DE VALOR** o ônus relativo aos direitos autorais de textos ou quaisquer outros documentos apresentados.

**8.2** As Escolas que apresentarem documentos identificados em situação de plágio poderão ser desclassificados pela Comissão Avaliadora.

**8.3** Os documentos enviados pelas escolas não serão devolvidos aos seus autores, cabendo à Secretaria de Estado da Educação a inteira responsabilidade e decisão de promover a sua guarda ou destruição.

**8.4** Durante o ano letivo, as escolas públicas estaduais de Educação Básica receberão a visita de técnicos indicados da Secretaria de Estado da Educação que acompanharão as atividades desenvolvidas, podendo o relatório dessas visitas técnicas ser utilizado pelos integrantes da Comissão Avaliadora na definição de pontuações atribuídas aos critérios descritos nos Quadros 1 e 2 deste edital.

**8.5** Caberá à Comissão Estadual de Avaliação do **Prêmio ESCOLA DE VALOR** a análise de recursos a respeito das pontuações atribuídas aos documentos apresentados, conforme estabelecido no tópico 4 deste Edital, protocolados no prazo de até 05 (cinco) dias úteis a partir da publicação do resultado no site [www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao).

**8.6** O recurso citado no item anterior deverá seguir as instruções disponibilizadas no site da Secretaria de Estado da Educação [www.paraiba.pb.gov.br/educacao](http://www.paraiba.pb.gov.br/educacao).

João Pessoa, 11 de fevereiro de 2016

**ALÉSSIO TRINDADE DE BARROS**  
**Secretário de Estado da Educação**

 <b>GOVERNO DA PARAÍBA</b>	<b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO PRÊMIO ESCOLA DE VALOR - 2016</b>
---	---

QUADRO DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA						
Gerência Regional de Ensino:				Município:		
Escola:				UTB:		
Quantitativo de Profissionais da Escola:						
Gestor:						
Matrícula:						
Nome do Servidor	Matrícula	Função	Carga Horária	Frequência	Contribuições para a elaboração e execução do Projeto de intervenção pedagógica e Dossiê do Prêmio Escola de Valor 2016	Participação em Curso de Formação Continuada (outubro de 2015 a outubro de 2016)
1-						
2-						
3-						
4-						
5-						

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2016