



**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA**  
**ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO**

**MAXEMINO LUIZ MARTINELLI**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS:  
SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Joaçaba

2023

MAXEMINO LUIZ MARTINELLI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS:  
SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Processos em Educação

Orientador: Prof. Dr. Elton Luiz Nardi

Joaçaba

2023

M385p Martinelli, Maxemino Luiz.  
Políticas educacionais de regulação por resultados:  
subjetivação produtivista de gestores de escolas públicas /  
Maxemino Luiz Martinelli. – 2023.  
185 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação)—Universidade do  
Oeste de Santa Catarina, 2023.  
Bibliografia: f. 166-176.

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Escolas –  
Organização e administração. 4. Escolas públicas. I.  
Título.

CDD 370

MAXEMINO LUIZ MARTINELLI

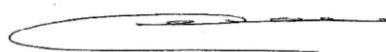
**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS:  
SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Processos em Educação

Aprovada em 18 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA



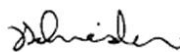
Prof. Dr. Elton Luiz Nardi (Orientador)  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)



Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Neiva Furlin  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

*A todos os que de forma verdadeira entregaram,  
confiaram, aceitaram e agradeceram este momento!*

## AGRADECIMENTOS

“A Deus”, pela dádiva de minha vida! Agradeço de coração à minha família, alicerce fundamental em minha jornada. Aos meus queridos pais, cujo amor, incansável e apoio inabalável fizeram parte da construção da pessoa que sou hoje. Seu constante encorajamento e valores fundamentais foram a luz que guiou cada passo meu. Obrigado por serem os pilares sólidos em todos os momentos. A dedicação de vocês é um presente inestimável que levarei para sempre em meu coração!

À minha amada, Simone, por todo seu amor, pelos momentos de carinho que iluminam meus dias, pelas palavras gentis que sempre me encorajam a seguir em frente e pelo riso compartilhado que torna nossa jornada tão especial. Seu amor é a inspiração que impulsiona cada passo meu, e, por isso, sou profundamente grato!

Ao meu orientador, Professor Elton Luiz Nardi, expresso minha profunda gratidão pela orientação excepcional e pela inspiração constante. Sua dedicação incansável e apoio foram pilares cruciais para o sucesso deste trabalho. Cada orientação sua não apenas aprimorou a qualidade da pesquisa realizada, mas também enriqueceu minha jornada acadêmica, profissional e pessoal.

Aos membros da banca examinadora – Professoras Andréia Ferreira da Sila, Marilda Pasqual Schneider e Neiva Furlin e Professor Fabiano Antônio dos Santos – expresso meu sincero agradecimento pela apreciação dedicada do trabalho. Suas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento e enriquecimento desta pesquisa. Agradeço pela generosidade de compartilhar conhecimentos e pela atenção dedicada na análise deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos, expresso minha profunda gratidão pela companhia e colaboração ao longo deste processo formativo. Suas contribuições e amizades tornaram essa jornada acadêmica mais rica e significativa. Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd/Unoesc), à coordenação e secretaria, agradeço pela disponibilidade e atenção sempre dedicadas. Este Programa não apenas proporcionou um ambiente de aprendizado acadêmico e profissional enriquecedor, mas também fomentou meu crescimento pessoal.

Ao Programa de Bolsas Uniedu/Fumdes, também expresso minha profunda gratidão. À Secretaria de Educação e às gestoras participantes das entrevistas, pela disponibilidade e a atenção dispensada. Este trabalho é dedicado a cada um de vocês, com profundo amor!

## RESUMO

MARTINELLI, Maxemino Luiz. **Políticas educacionais de regulação por resultados: subjetivação produtivista de gestores de escolas públicas**. 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

A presente tese insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania do Programa de Pós-Graduação Educação e tem como objeto de estudo a ação das políticas de regulação educacional por resultados na subjetivação do gestor escolar. Tem por objetivo analisar a dinamização e alcance da ação engajada das políticas de regulação por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar da educação básica pública. Fundamentando-se em pressupostos do materialismo histórico-dialético, situa o debate em termos de propósitos das políticas educacionais de regulação educacional por resultados e de suas possíveis implicações à educação básica pública. Para tanto, aborda o conceito de regulação com apoio em Boyer (1990) e Aglietta (2001), desde uma perspectiva socioeconômica, e, também, em Maroy (2011), Barroso (2005) e Nardi (2021), dentre outros, relativamente à regulação da educação. A compreensão da influência da política de regulação na atuação do gestor escolar, sob a perspectiva de uma subjetivação produtivista, é enriquecida com a contribuição das análises marxianas e gramscianas, pontuadas as políticas de regulação como expressões da estrutura socioeconômica. A fim de situar o tema no quadro de produção do conhecimento na área da Educação, traz o conteúdo de uma verificação não exaustiva do acúmulo do conhecimento nessa área, tendo como recorte temporal o período de 2010 a 2020. Os procedimentos metodológicos compreenderam: pesquisa bibliográfica, com vistas à fundamentação do estudo e ao levantamento de indicativos que corroboram a materialidade da regulação por resultados na gestão escolar e na atuação dos gestores; análise de documentos de política educacional – Decreto n. 6.094/07, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, Lei n. 13.005/14, Decreto n. 9.432/18, Portaria n. 458/20 e Parecer CNE/CP n. 4/2021 –, para explorar propósitos das políticas educacionais de regulação educacional por resultados e aspectos que agem no delineamento de caminho visando sua apropriação por gestores escolares; e entrevistas semiestruturadas com gestoras de duas escolas públicas de educação básica, com vistas à identificação de aspectos da subjetivação produtivista, com base na análise crítica do discurso. Os resultados da análise documental evidenciam, por um lado, haver uma abordagem produtivista em educação, com a qual a ênfase é na busca constante por resultados mensuráveis e, assim, credíveis para dimensionar melhorias na qualidade da educação. Evidenciam, também, que dentre as características presentes há elementos que agem na formatação e condicionamento da prática dos gestores escolares, incluindo aspectos que atuam abertura de caminho visando à apropriação da lógica da produção de resultados. Quanto a aspectos de uma subjetivação produtivista de gestores escolares, buscadas por meio das entrevistas, os resultados evidenciam a internalização de ideias e valores produtivistas, o que favorece a construção de um posicionamento defensivo à produção de resultados, sobretudo em razão do acolhimento de uma bandeira de qualidade educacional fundada em resultados. Conclui ser incontestável a existência de ação engajada das políticas de regulação por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar, na medida em que essa ação inclui medidas que direta ou indiretamente atuam na recriação de significados com base em uma objetividade claramente produtivista.

**Palavras-chave:** Política de regulação educacional. Regulação por resultados. Gestão da escola pública. Gestor escolar. Subjetivação produtivista.

## ABSTRACT

MARTINELLI, Maxemino Luiz. **Educational policies for regulation by results: productivist subjectivation of public school managers.** 2023. 185 f. Tese (Doctorate in Education) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

This thesis is part of the Education, Public Policies and Citizenship Research Line of the Education Postgraduate Program and its object of study is the action of educational regulation policies through results in the subjectivation of the school manager. Its objective is to analyze the dynamism and scope of the engaged action of regulation policies based on results in the productivist subjectivation of the public basic education school manager. Based on assumptions of historical-dialectical materialism, it situates the debate in terms of purposes of educational policies for educational regulation by results and its possible implications for public basic education. To this end, it addresses the concept of regulation with support from Boyer (1990) and Aglietta (2001), from a socioeconomic perspective, and also from Maroy (2011), Barroso (2005) and Nardi (2021), among others, relatively to the regulation of education. The understanding of the influence of regulation policy on performance of school managers, from the perspective of a productivist subjectivation, is enriched with the contribution of Marxian and Gramscian analyses, highlighting regulation policies as expressions of the socioeconomic structure. In order to place the topic within the framework of knowledge production in the area of Education, it brings the content of a non-exhaustive verification of the accumulation of knowledge in this area, taking the period from 2010 to 2020 as a time frame. The methodological procedures comprised: bibliographical research, with a view to justifying the study and gathering indicators that corroborate the materiality of regulation based on datas in school management and the performance of managers; analysis of educational policy documents – Decree no. 6,094/07, Education Development Plan: reasons, principles and programs, Law no. 13,005/14, Decree no. 9,432/18, Ordinance no. 458/20 and CNE/CP Opinion no. 4/2021 –, to explore the purposes of educational policies for educational regulation by results and aspects acting in outlining a path aimed at its appropriation by school managers; and semi-structured interviews with managers of two public basic education schools, with a view to identifying aspects of productivist subjectivation, based on critical discourse analysis. The results of the documentary analysis show, on the one hand, that there is a productivist approach to education, with which the emphasis is on the constant search for measurable and, therefore, credible results to scale improvements in the quality of education. They also show that among the characteristics present with elements that act in formatting and conditioning the practice of school managers, including aspects that open the way towards appropriating the logic of producing results. Regarding aspects of a productivist subjectivation of school managers, sought through interviews, the results show the internalization of productivist ideas and values, which favors the construction of a defensive positioning for the production of results, especially due to the acceptance of a flag of educational quality based on results. It concludes that the existence of an engaged action of regulation policies based on results in the productivist subjectivation of the school manager is indisputable, insofar as this action includes measures that directly or indirectly act on the recreation of meanings based on a clearly productivist objectivity.

**Keywords:** Educational regulation policy. Regulation by results. Public school management. School manager. Productivist subjectivation.

## RESUMEN

MARTINELLI, Maxemino Luiz. **Políticas educativas de regulación por resultados: subjetivación productivista de gestores de escuelas públicas.** 2023. 185 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

La presente tesis se inscribe en la Línea de Investigación Educación, Políticas Públicas y Ciudadanía del Programa de Posgrado en Educación y tiene como objeto de estudio la acción de las políticas de regulación educativa por resultados en la subjetivación del gestor escolar. Su objetivo es analizar la dinámica y alcance de la acción comprometida de las políticas de regulación por resultados en la subjetivación productivista del gestor escolar de la educación básica pública. Fundamentándose en supuestos del materialismo histórico-dialéctico, sitúa el debate en términos de propósitos de las políticas educativas de regulación educativa por resultados y de sus posibles implicaciones para la educación básica pública. Para ello, aborda el concepto de regulación con el apoyo de Boyer (1990) y Aglietta (2001), desde una perspectiva socioeconómica, y también en Maroy (2011), Barroso (2005) y Nardi (2021), entre otros, en relación con la regulación de la educación. La comprensión de la influencia de la política de regulación en la actuación del gestor escolar, desde la perspectiva de una subjetivación productivista, se enriquece con la contribución de los análisis marxianos y gramscianos, señalando las políticas de regulación como expresiones de la estructura socioeconómica. Con el fin de situar el tema en el marco de la producción del conocimiento en el área de la Educación, presenta el contenido de una verificación no exhaustiva del acumulado de conocimiento en esta área, con un recorte temporal que abarca el período de 2010 a 2020. Los procedimientos metodológicos comprendieron: investigación bibliográfica, con el objetivo de fundamentar el estudio y recopilar indicadores que respalden la materialidad de la regulación por resultados en la gestión escolar y en la actuación de los gestores; análisis de documentos de política educativa -Decreto n. 6.094/07, Plan de Desarrollo de la Educación: razones, principios y programas, Ley n. 13.005/14, Decreto n. 9.432/18, Portaria n. 458/20 y Parecer CNE/CP n. 4/2021-, para explorar los propósitos de las políticas educativas de regulación educativa por resultados y aspectos que actúan en la configuración del camino hacia su apropiación por parte de los gestores escolares; y entrevistas semiestructuradas con gestoras de dos escuelas públicas de educación básica, con el objetivo de identificar aspectos de la subjetivación productivista, basándose en el análisis crítico del discurso. Los resultados del análisis documental evidencian, por un lado, que existe un enfoque productivista en la educación, con lo cual el énfasis está en la búsqueda constante de resultados medibles y, por lo tanto, creíbles para dimensionar mejoras en la calidad de la educación. También evidencian que entre las características presentes hay elementos que influyen en la formatación y condicionamiento de la práctica de los gestores escolares, incluyendo aspectos que abren el camino hacia la apropiación de la lógica de la producción de resultados. En cuanto a los aspectos de una subjetivación productivista de los gestores escolares, buscados a través de las entrevistas, los resultados evidencian la internalización de ideas y valores productivistas, lo que favorece la construcción de una posición defensiva hacia la producción de resultados, sobre todo debido a la adopción de una bandera de calidad educativa fundamentada en resultados. Se concluye que es innegable la existencia de una acción comprometida de las políticas de regulación por resultados en la subjetivación productivista del gestor escolar, en la medida en que esta acción incluye medidas que actúan directa o indirectamente en la recreación de significados basados en una objetividad claramente productivista.

**Palabras clave:** Política de regulación educativa. Regulación por resultados. Gestión de la escuela pública. Gestor escolar. Subjetivación productivista.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Dimensões do Decreto n.º 6.094/2007 identificados com a regulação por resultados .....	68
Esquema 2 – Dimensões do documento <i>Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas</i> identificados com a regulação por resultados .....	78
Esquema 3 – Dimensões do PNE (2014-2024) identificados com a regulação por resultados	79
Esquema 4 – Dimensões do Decreto n.º 9.432/2018 identificados com a regulação por resultados .....	81
Esquema 5 – Dimensões da Portaria n.º 458/2020 identificados com a regulação por resultados .....	82
Esquema 6 – Dimensões do Parecer CNE/CEB n.º 4/2021 identificados com a regulação por resultados .....	84
Esquema 7 – Propósitos de regulação por resultados identificados nos documentos de política educacional e possíveis implicações à educação pública .....	87
Esquema 8 – Elementos que corroboram a materialidade da regulação por resultados na gestão escolar.....	107
Esquema 9 – Elementos que corroboram a materialidade da regulação por resultados na atuação do gestor escolar .....	112
Quadro 1 – Caracterização do acúmulo do conhecimento na área – 2010 a 2020.....	27

## LISTA DE SIGLAS

Aneb	– Avaliação Nacional da Educação Básica
Anpae	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	– Banco Mundial
BNC-Diretor Escolar	– Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
Cepal	– Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEU	– Centro Educacional Unificado
CNE	– Conselho Nacional de Educação
Consed	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	– Ensino à Distância
Enap	– Escola Nacional de Administração Pública
Enceja	– Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	– Exame Nacional do Ensino Médio
Erce	– Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FMI	– Fundo Monetário Internacional
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NGP	– Nova Gestão Pública
Nupe	– Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMs	– Organizações Multilaterais
PAR	– Plano de Ações Articuladas
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE-Escola	– Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	– Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIRLS	– Estudo Internacional de Progresso em Leitura
Pisa	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNEGEB	– Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PPGEEd	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
Preal	– Programa de Reforma Educacional para América Latina
Prelac	– Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
ProEB	– Programas de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
ProEMI	– Programa Ensino Médio Inovador
Progestão	– Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Saeb	- Política Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	– Scientific Electronic Library Online
SEB	– Secretaria de Educação Básica
Sinaes	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	– Tecnologias de Informação e Comunicação
TIMSS	– Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências
Uned (Espanha)	– Universidad Nacional de Educación a Distancia
Unesco	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unoesc	– Universidade do Oeste de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Contextualização e delimitação do objeto de estudo .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos da pesquisa.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3</b>	<b>Produção do conhecimento na área: um breve balanço .....</b>	<b>26</b>
<b>1.4</b>	<b>Estrutura da tese .....</b>	<b>36</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1</b>	<b>Método na Tradição Marxista: fundamentação da pesquisa.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2</b>	<b>Contextualização histórica, propósitos e evidências da regulação por resultados na educação: incursões bibliográfica e documental.....</b>	<b>48</b>
<b>2.3</b>	<b>Subjetivação produtivista ante a política de regulação por resultados: entrevistas com gestoras escolares .....</b>	<b>52</b>
<b>3</b>	<b>A REGULAÇÃO POR RESULTADOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O ESTADO, A EDUCAÇÃO PÚBLICA E A GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>Sob os interesses do capitalismo contemporâneo: notas sobre o estado e sua regulação .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>Políticas de regulação por resultados: propósitos e implicações à educação pública. ....</b>	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>A materialidade da regulação por resultados na gestão da escola e na atuação do gestor escolar.....</b>	<b>88</b>
<b>4</b>	<b>SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES ESCOLARES: SOB A POLÍTICA DE REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS ....</b>	<b>115</b>
<b>4.1</b>	<b>Produção de uma subjetivação produtivista: elementos de fundamentação ....</b>	<b>115</b>
<b>4.2</b>	<b>Um discurso engendrado para apropriação da lógica produtivista pelo gestor da escola pública.....</b>	<b>130</b>
<b>4.3</b>	<b>Subjetivação produtivista de gestores escolares como fenômeno: evidências do campo empírico .....</b>	<b>137</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Resultados como a expressão da qualidade.....</b>	<b>137</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Medidas e condições em gestão para melhorar o desempenho da escola .....</b>	<b>145</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Reconhecimento do gestor e trabalho dos professores.....</b>	<b>153</b>
<b>5</b>	<b>PARA UMA SÍNTESE CONCLUSIVA: NOTAS FINAIS.....</b>	<b>159</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>

Apêndice A – Roteiro mínimo para entrevistas .....	177
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	178
Apêndice C – Termo de Autorização para Gravação de Voz .....	180
Anexo Único – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	181

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objeto de estudo a ação engajada das políticas de regulação educacional por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar. Problematiza, assim, o engendramento desta ação engajada na recriação de significados consoante uma objetividade calcada no produtivismo<sup>1</sup>. Portanto, considera existir uma relação dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva implicadas no mencionado objeto, uma vez que as políticas educacionais por resultados materializam uma estratégia que também se desdobra, em um processo de subjetivação dos indivíduos – neste caso o gestor escolar –, segundo a lógica produtivista.

Com base teórica em Marx e no marxismo, sobretudo em Gramsci, o enfoque na subjetivação produtivista de gestores escolares por políticas de regulação por resultados diz respeito, portanto, ao processo de internalização de valores que conformam e impulsionam o produtivismo na gestão da escola pública. Um fenômeno que está relacionado com a ideia de hegemonia.

Portanto, considera que a relação entre a política de regulação educacional vigente no país, conforme denotam os documentos de política analisados no estudo, e a subjetivação produtivista de gestores escolares constitui um fenômeno complexo, com a ênfase em resultados e a transferência de responsabilidades desempenhando papéis cruciais na formação de uma mentalidade produtivista.

O estudo se vincula à linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), integrando-se às pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nupe) sobre o tema da regulação educacional por resultados, no contexto das transformações do papel do Estado ocorridas em consonância com a reestruturação produtiva e pressupostos neoliberais.

A aproximação ao tema foi motivada por minha formação inicial em Psicologia e em Pedagogia e pela participação no grupo de pesquisadores e estudantes envolvido no projeto de

---

<sup>1</sup> Reportando a produção de resultados como principal objetivo, nesta tese o termo tem relação com a busca por produtividade na educação escolar, caracterizada pela produção de resultados decorrente da avaliação de resultados, que ocorre por meio de provas aplicadas em larga escala e da formação de *rankings*. Esta perspectiva possui relação com o neoprodutivismo que, por sua vez, conforme refere Saviani (2021), consiste em uma refuncionalização da teoria do capital humano, que predominou na educação brasileira nos anos de 1960 e que manteve a hegemonia nos anos de 1990, caracterizando-se pela ênfase na maximização das capacidades individuais para a competição no mercado de trabalho, em contraste com a ênfase anterior, quando se tratava de formação de mão de obra para um mercado em expansão.

pesquisa *Afirmção da accountability na gestão da educação pública: rebatimentos no plano da democratização*<sup>2</sup>, que visa compreender como a afirmação da *accountability* emerge como um mecanismo de gestão na educação pública, bem como os impactos dessas práticas na democratização da gestão escolar. Assim, apoiado nos estudos proporcionados pelo grupo, direcionei-me para a compreensão do processo de subjetivação produtivista do gestor escolar acionado por políticas de regulação educacional por resultados.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O presente estudo se volta às políticas de regulação educacional por resultados que vêm se processando no Brasil, não sem o fomento de organismos internacionais que desempenham papel ativo na orientação dos países para o processamento de mudanças na ação dos Estados nacional. Na extensão desse fenômeno, conforme o objeto anunciado, as atenções recaem nos efeitos dessas políticas sobre a escola pública, mais especificamente, a produção de uma subjetivação produtivista do gestor escolar.

Mas, em qual contexto? Naquele em que têm lugar políticas educacionais que visam dotar a escola de eficiência e à eficácia em sua ação, com vistas à produção de resultados. Por isso, em defesa a estas políticas, tem sido comum a ênfase na necessidade de aumentar o desempenho dos estudantes em testes padronizados. Assim, também é alavancada a máxima segundo a qual a adoção de práticas de gestão que maximizem o desempenho dos estudantes nos mencionados testes conduz a uma escola de qualidade. Regular a educação com base em resultados se tornou, então, uma referência para a ação regulatória exercida pelo Estado, entendido neste estudo, em consonância com a visão de Gramsci, como uma instituição complexa que desempenha um papel crucial na reprodução das relações sociais de poder e na manutenção da hegemonia da classe dominante (Gramsci, 1976), composição dada entre a sociedade política e a sociedade civil<sup>3</sup>, e que “[...] regula juridicamente os dissídios internos de classe, os atritos de interesses conflitantes, unifica os vários segmentos e dá a imagem plástica da classe em sua totalidade” (Gramsci, 1976, p. 231).

Na esteira de políticas de regulação educacional por resultados, que buscam avaliar e metrificar resultados, são acionadas medidas de *accountability* que, na ponta, responsabilizam os agentes educativos – dentre os quais os gestores escolares – pelos resultados obtidos. A fim

---

<sup>2</sup> Projeto coordenado pelo Professor Elton Luiz Nardi e que conta com apoio do CNPq.

<sup>3</sup> A indissociabilidade entre sociedade política e sociedade civil funda a concepção de Estado integral.

de que a produção de resultados se constitua em ideia-força e prática do gestor da escola pública, os gestores escolares são levados a assumir um comportamento que corresponda às políticas de regulação educacional por resultados em voga, qual seja: adotar um pensar e um fazer produtivista, a fim de que seja maximizada a eficiência para a produtividade da escola.

Embora na literatura seja possível encontrar diferentes concepções de regulação, neste estudo sirvo-me das contribuições de Robert Boyer (1990) e Michel Aglietta (2001), em sua perspectiva socioeconômica, e, também, de João Barroso (2005), Christian Maroy (2011) e Elton Luiz Nardi (2021), relativamente à educação. Parto da compreensão de que a regulação abrange uma ampla variedade de procedimentos e comportamentos que têm impacto tanto em nível individual quanto coletivo, sobretudo diante da forma como a administração pública passa a operar, buscando flexibilidade e foco na eficiência e eficácia na geração de resultados. Considero, assim, que as políticas educacionais passam a incorporar modelos de regulação que servem de referência cognitiva e normativa para a administração e governança do ensino. Estes modelos possuem diretrizes e valores para orientar a ação, havendo dispositivos materiais, legais e técnicos para orientar, coordenar e controlar os agentes do sistema educacional.

Objetivamente, essas políticas são guiadas por uma lógica mercantil, que reduz a educação a uma mera mercadoria e a transforma em um instrumento de reprodução social. Lembrando Karl Marx (1996), quando refere que o trabalho assume uma forma social, pois não é apenas uma atividade individual, mas, também, uma atividade social que envolve a cooperação e a interação entre as pessoas, a objetividade de valor dos produtos do trabalho faz com que ele assuma também uma forma material. Ou seja, uma objetividade concreta, não física, mas da relação social definida entre os próprios homens. Eis que o discurso dos promotores de políticas educacionais orientadas para a produção resultados, inclusive para a regulação por resultados, tem por argumento central que esta produção constitui condição *sine qua non* para se assegurar a qualidade da educação.

Este discurso é apoiado, por um lado, pela política pública, regulando e estabelecendo ações conducentes à produção de resultados; por outro, pelo acionamento das métricas, que agem na convocação dos agentes educativos para que priorizem o resultado. Assim, partindo do âmbito da política pública, o discurso é reproduzido por estes agentes, no campo de suas relações. A consequência disso é que o produto do trabalho se torna mercadoria, e a representação subjetiva do trabalho não se dá pelo produtor em si, mas pela objetividade impressa no resultado. É este, então, que passa a ser subjetivado pelo produtor.

Assim, o valor da educação escolar, diferente de ser situado no patamar de um direito social e de instrumento de transformação social, passa a estar relacionado com um resultado

metrificado, cujo instrumental verificador tem sido exclusivamente o da avaliação externa e em larga escala. Em face dessa lógica valorativa, se, por um lado, a competição entre as escolas se torna uma consequência certa, por outro, é o potencial dessa consequência que sobressai, na medida em que indutora da eficiência e eficácia escolar produtivista. Mas, esta indução é mais ampliada por medidas de regulação estatal que têm na ponta o favorecimento de interesses identificados com o mercado.

Sendo essa a lógica das políticas educacionais em voga no País, mudanças na configuração da gestão da educação, então submetida ao imperativo da produção de resultados, constituem uma das marcas das reformas no setor. É sob essa lógica, portanto, que novas estratégias ou modelos de regulação vêm sendo mobilizados. De processos de regulação, pelo Estado, que se davam a partir de controles burocráticos, agora, com as transformações engendradas no mundo do capital, sobretudo a partir da década de 1970 (Behring, 2003), outras formas de regulação tomam a cena. Conforme mencionado, no setor educacional, estas formas ancoram-se no discurso da necessidade de mensuração da eficácia dos sistemas ensino, a ser traduzida com base na desenvoltura da escola em relação às metas estipuladas externamente. Uma concepção da escola como um sistema de produção, portanto, à semelhança de uma organização do meio produtivo (Silva; Silva; Freire, 2022).

Cabe assinalar que a reestruturação produtiva tomou a educação um extraordinário instrumento de articulação entre o sistema público e o privado – de domesticação/controlar/dominação sobre os indivíduos (Harvey, 2018). Afinal, se, no passado, a educação se efetivou no processo do trabalho, por meio das experiências e técnicas passadas de uns aos outros, frente à crescente necessidade produtiva – que exige mais do que experiência/domínio sobre a produção –, ela assumiu, na contemporaneidade, papel diferencial na sociedade.

Para a fração dominante da sociedade, o papel da educação é o fornecimento do capital intelectual para o controle organizacional dos processos – produtivos e de relações sociais –, enquanto aos trabalhadores o papel dela é cumprido por meio da educação tecnicizada. Dada esta dualização educacional, o Estado desempenha a regulação tanto das relações de trabalho quanto do modelo de “[...] educação compulsória para garantir uma força de trabalho letrada e prontamente adaptável às necessidades cambiantes dos processos de trabalho em evolução do capital” (Harvey, 2018, p. 121). É também Harvey (2018) quem alerta que o capital se utiliza de mecanismos para se apropriar das habilidades, capacidades e poderes dos indivíduos como bens gratuitos. “O conhecimento, o aprendizado, a experiência e as habilidades armazenados

pela classe trabalhadora são atributos importantes da força de trabalho com que o capital frequentemente conta” (p. 26).

Portanto, com as mudanças decorridas dos processos de trabalho, haja vista as tecnologias empregadas, também a relação produtiva passou a ser controlada mais eficazmente. Afinal, a articulação neoliberal, ocorrida em tempo de uma aguda crise do capital<sup>4</sup>, caracteriza um novo regime de acumulação. Este regime é acompanhado por um modelo<sup>5</sup> de regulamentação que mostra a face mais agressiva do capital, havida uma separação entre a produção de valor e mais-valor na forma de mercadorias e atividades de reprodução social (Behring, 2003).

Conforme assinala Ellen M. Wood (2001), o capitalismo é um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida<sup>6</sup>, foram produzidas e organizadas para fins lucrativos, daí este sistema exercer uma interferência em todos os aspectos de organização que envolvem uma sociedade – políticos, sociais e econômicos. Tendo ele representado, sobretudo em países centrais, um estágio mais elevado no amadurecimento de práticas comerciais e sua libertação das restrições políticas e culturais, de forma geral, a sociedade se portou de acordo com as regras da racionalidade do mercado mundial<sup>7</sup>. Tomado por um discurso de liberdade, crucial para uma hegemonia dominante, ante essa imagem o mercado possui um lugar oportuno não apenas ao ganho de capital, mas, acima de tudo, para o controle (Wood, 2001).

---

<sup>4</sup> De acordo com Behring (2003), essa crise não se expressa somente no nível econômico, mas com um regime de trabalho centrado no contrato por tempo parcial, temporário ou subcontratado, que alicerça a desproletarização e a subproletarização. Além de retirar ou negar direitos ao trabalhador, provocou uma subjetivação deles, impondo-lhes a responsabilidade de sua sobrevivência. Isso se deu com a afirmação do individualismo, inclusive na competição desenfreada pelas oportunidades de trabalho, corrompendo a necessária solidariedade entre os indivíduos da classe trabalhadora.

<sup>5</sup> Esse modelo se deu em uma condição de mundialização do capital, em que diferentes países usufruíram de estratégias de controle produtivo e da precisão nas informações, o que demandou uma qualificação de trabalhadores multifuncionais ou polivalentes para que fosse possível a operacionalização do modelo. Essa mundialização do capital ou da economia passou a comandar o desempenho e regulamentar os modelos econômicos, o que demonstrou a hierarquia e organização do capital frente aos aspectos políticos e econômicos (Behring, 2003).

<sup>6</sup> Harvey (2018) observa que houve resistências contra a ideia de mercantilização do acesso a bens e serviços, como educação, saúde entre outros, e que a própria resistência é utilizada como mecanismo de controle do mercado. “O antivalor que surge de panes e falhas técnicas na circulação do capital se metamorfoseia em antivalor ativo da resistência política à privatização e à mercadorização” (p. 83).

<sup>7</sup> No caso dos países periféricos, eles se tornaram um campo de aplicação dos capitais especulativos dos países centrais, o que levou os governos a acumular elevadas e pesadas dívidas públicas devido à interferência da taxa cambial, favorável às exportações. A modernização proposta pelos Estados Unidos para a América Latina – operada por organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) –, por exemplo, além de tornar a região um campo de mercado fecundo às exportações, permitiu a expansão do capital americano, principalmente através da privatização dos serviços públicos (Mello, 1997).

No Brasil, as privatizações – evidenciadas por uma agenda negativa de reformas – constituíram o paradigma do modelo de política econômica. Esta agenda fomentou promover parcerias entre o setor público e o privado com o objetivo de tornar as funções sociais mais competitivas em relação ao setor privado, tal como se pode dimensionar com base no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que também indicou o fortalecimento da ação estatal reguladora (Brasil, 1995). Um modelo que refletiu uma concepção neoliberal potencializadora da ideia de Estado mínimo, resultando no enfraquecimento do setor produtivo estatal e no agravamento da situação do setor público de interesse social.

Como esclareceu Elaine R. Behring (2003), o Estado, em nome da competitividade, passou a ser o penhor da atratividade, subordinado às relações que ocorrem entre ele e os grandes grupos capitais, limitado aos interesses de investimentos externos que buscavam a liberalização, desregulamentação e flexibilidade nas relações de trabalho. Concretamente, o processo de privatização, posto como garantia aos investidores, negligencia o interesse coletivo e evidencia uma estreita relação com um mercado mundializado, que mostra a relação hegemônica burguesa dada por dentro do Estado, apoiada no pensamento neoliberal. É nesse sentido que o discurso neoliberal da inabilidade do Estado em relação à economia coloca o mercado como o mais eficiente mecanismo de alocação de recursos, o que potencializa um redirecionamento na estrutura de proteção social, principal foco da reestruturação macroeconômica.

Cabe lembrar que as relações entre Estado e sociedade, dizem respeito à mediação das inter-relações no interior da sociedade, e o Estado não é um agente neutro nesta mediação. Em vez disso, ele está inserido em uma estrutura de poder que reflete as relações de classe e formas de dominação presentes na sociedade (Marx, 1996; Gramsci, 2001). Portanto, as ações do Estado refletem os interesses da classe dominante, ao invés de atender aos interesses da sociedade como um todo.

Mas, quais seriam, na contemporaneidade, evidências dessa regulação no setor educacional, diante do contexto brevemente descrito? Neste setor, sobre o qual se concentra o presente estudo, a exemplo das avaliações externas, que têm sido cada vez mais aperfeiçoadas tecnicamente nas últimas décadas e que servem de referência para as políticas de regulação, também refiro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é amparado pelo objetivo declarado de medir a qualidade da educação nacional, em paralelo com o estabelecimento de metas para a melhoria dessa qualidade. Os fins almejados com esse processo, a despeito do discurso que valoriza o papel diagnóstico exercido pelos sistemas de

avaliação externa, visando subsidiar a composição de políticas públicas, mostram-se mais concretizados sob a lógica produtivista a que estão submetidas escolas e redes de ensino. Isso porque os resultados que obtêm, em virtude do desempenho dos estudantes nas avaliações, acabam por significar, por si mesmos, o patamar da qualidade que possuem mediante classificações e o estabelecimento de *rankings* de desempenho de escolas e redes.

Em termos de repercussões e demandas advindas da circunstância descrita, cabe destacar um evidente encadeamento de medidas e estratégias deflagradas pelo Poder Público, a fim de que os esforços das escolas e redes – de professores e gestores escolares –, se voltem à produção de resultados, em um contexto que ampliada assimilação, pela sociedade, do discurso do resultado, do qual deriva a identificação da qualidade (metrificada) da escola.

Compreendendo que a força da ação regulatória não fica circunscrita aos resultados educacionais (priorizados!), mas que age igualmente na geração de condições escolares que sejam conducentes à produção deles, neste estudo as atenções se voltam às circunstâncias geradas pelas políticas de regulação com vistas à promoção destas condições. Mais especificamente, centram-se na ação engajada das políticas de regulação educacional por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar, haja vista sua posição de agente mobilizador e organizador do trabalho educativo e dos sujeitos envolvidos. Ou seja, centram-se em medidas que agem na subjetivação de gestores escolares – neste estudo, de gestores de redes municipais de educação básica –, sob a lógica da produção de resultados e da eficácia educativa, sendo necessário analisar a dinamização e o alcance dessas medidas, uma vez que a priorização da produção de resultados escolares gera contrastes com objetivos caros à escola pública brasileira – a escola das massas –, especialmente no tocante ao desempenho de sua função social.

Para tanto, o processo de subjetivação produtivista, referência para analisar como a política de regulação influencia no comportamento-ação do gestor escolar, é tomado com base em contribuições de Gramsci (1999; 2007a; 2007b) para uma análise crítica das relações entre indivíduo, sociedade e poder.

Consoante esta angulação da análise, considero que as estruturas de poder presentes na sociedade influenciam tanto a forma como os desejos individuais são vivenciados e expressos, como também moldam os valores, as crenças e os comportamentos coletivos. As ideologias dominantes se infiltram no senso comum e determinam a construção das subjetividades, reforçando a reprodução da ordem estabelecida. Em Gramsci, é possível analisar como as ideias dominantes são internalizadas pelas pessoas e se tornam parte de suas crenças e percepções individuais. Segundo ele,

o processo de formação de uma determinada vontade coletiva, para um determinado fim político, é representado não através de investigações e classificações pedantes de princípios e critérios de um método de ação, mas como qualidades, traços característicos, deveres, necessidades de uma pessoa concreta, o que põe em movimento a fantasia artística de quem se quer convencer e dar uma forma mais concreta às paixões políticas (Gramsci, 2007b, p. 13).

Assim, a análise a partir da perspectiva gramsciana visa enriquecer a compreensão da subjetivação produtivista, destacando a interconexão entre os processos individuais e as estruturas de poder. Isso implica dizer, ainda, que ao considerar os processos individuais e as estruturas de poder, os sujeitos não são meramente passivos diante das estruturas de poder. A repressão dos desejos e a internalização das normas sociais são influências que atuam na formação da subjetividade, mas também há espaço para a resistência, para a contestação e para a construção de identidades que questionam e desafiam as estruturas vigentes.

Entendendo que a regulação exercida pelo Estado sobre os sistemas sociais configura uma atuação a serviço da sustentação das relações capitalistas de produção, é também o Estado que busca invisibilizar interesses aos quais serve essa ação reguladora, além de naturalizar os múltiplos processos dessa regulação, como é o caso da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, do controle da população que não faz parte do mercado produtivo (por meio de políticas compensatórias), dentre outros. Por vezes contraditórios e até conflituosos, os instrumentos adotados pelo Estado no desempenho da regulação, objetivados com base em normas, tomam formas específicas nos diferentes espaços sociais como, por exemplo, nas instituições escolares (Maroy, 2011).

Quando o Estado regula diferentes aspectos do campo social, como a educação, por exemplo, ele estabelece diretrizes, políticas e estruturas que marcam as experiências e o desenvolvimento dos indivíduos. Isso ocorre por meio de mecanismos sutis e complexos que podem moldar normas, valores e práticas sociais. Estes, por sua vez, sendo guias para as ações, funcionam como uma estrutura ou padrão que delinea a forma como as pessoas se percebem e experimentam o mundo ao seu redor. Ou seja, tal amoldamento influencia a construção da identidade e da subjetividade individual e coletiva.

Sobre o Estado, cabe destacar que seu novo papel regulador está relacionado com o contexto da chamada modernização da administração pública<sup>8</sup> (Schneider; Nardi, 2019), de modo que a regulação emergente, embora mais flexível na definição de processos, põe à frente

---

<sup>8</sup> Diante das críticas dirigidas ao modelo tradicional de controle burocrático exercido pelo Estado, as propostas de modernização da administração pública têm defendido uma abordagem mais flexível e adaptativa de gestão, com a qual o Estado regule de forma mais eficaz e eficiente as atividades econômicas e sociais.

a “avaliação de eficiência e eficácia dos resultados”, portanto, em perspectiva distinta à da regulamentação – a força dos regulamentos –, que caracterizou o modelo burocrático.

A chamada Nova Gestão Pública (NGP) reporta uma gestão flexível, modificável a depender do contexto e da apropriação dos agentes, tanto dos que lhe conferem legitimidade quanto dos que a interiorizam e a agregam em suas práticas. Isso acontece porque, admitida como um desenho de ferramentas de ação política, a NGP está em acordo com a diferenciação nas configurações. Ela “[...] é construída em conjunto pelos agentes, o que pode revelar uma variedade de modalidades de aplicação na prática, até mesmo de modificações, traduções ou transformações” (Lessard, 2016, p. 133). Acerca do paradigma gerencial contemporâneo, tal como defendido no PDRAE (Brasil, 1995), embora “contrário ao formalismo e ao rigor técnico característicos da burocracia tradicional, esse paradigma acolhe expressões como avaliação sistemática [e] a recompensa pelo desempenho [...]” (Nardi, 2021, p. 69), evidenciando a filosofia de controle por resultados. Daí ter o modelo gerencial estabelecido, como um de seus pilares, a implementação de políticas de responsabilização (*accountability*) (Oliveira; Silva, 2023).

O foco na produção de resultados é extensivo à vigilância sobre eles, razão pela qual, no setor educacional, mecanismos de avaliação externa, completados por mecanismos de prestação de contas e responsabilização (*accountability*) impulsionam a produção dos resultados, metrificando esta produção. A adoção de índices e indicadores foi tornada a forma mais acabada dessa vigilância-promoção, sob o argumento de que se trata de uma promoção objetiva da qualidade da educação básica.

Eis que, como da escola são exigidos esforços no sentido de que ela produza resultados, além de medidas que a compelem objetivamente ao desenvolvimento de ações educativas tendo no horizonte essa produção, também despontam iniciativas que visam à subjetivação produtivista dos agentes escolares, no sentido da construção de sua aderência aos pressupostos e medidas valorizadoras do resultado como expressão da qualidade. Entendo que um dos campos privilegiados desse investimento é o da gestão da escola e, no interior dela, a figura do gestor escolar, à medida que cabe a ele articular a organização de condições para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Sem reduzir a análise da política de regulação educacional por resultados a si mesma, ou o papel do gestor frente a ela, uma importante perspectiva entre os diferentes mapas que se pode apresentar, é sobre a incorporação e a conseqüente execução, pelo gestor, do que pretende a política. Sabe-se que, por meio dos resultados obtidos nas avaliações, é criada uma espécie de ambiente competitivo que repercute na organização *da e para* a educação e em seus agentes. A

ênfase à competitividade e à eficiência fomenta a função produtivista e visa desenvolver formas de pensar, assim como de arranjar o trabalho do gestor no interior da escola. É, portanto, o forjamento, pelo Estado, de condições para a materialização da regulação por resultados no espaço social escola que trata este estudo, atento aos processos de subjetivação produtivista do gestor escolar como parte desse movimento de materialização.

Compreendo que a regulação por resultados objetivamente exercida pelo Estado imprime forças subjacentes não apenas ao mecanismo da avaliação propriamente dito, mas, também, no que diz respeito a aspectos subjetivos dos agentes envolvidos com ela, como é o caso do gestor escolar. Daí o entendimento de que tal exercício deva ser compreendido na relação entre as políticas de regulação por resultados, o contexto em que serão implementadas e os indivíduos envolvidos. No aspecto da política educacional por resultados está o Estado (articulado por diferentes forças), detentor de um poder de organização social, cujas decisões são, em maior ou menor grau, avalizadas na sociedade. Esta, por sua vez, também cria seus próprios significados, de acordo com a implicação de cada indivíduo em cada contexto (cultural, social, econômico, político etc.). A inter-relação entre os diferentes indivíduos, sob implicação do contexto, também é geradora de significados.

Uma vez que as políticas públicas se posicionam na interconexão entre o Estado e a sociedade, aquele ocupa papel de articulador da ordem social, compreendida como suporte das forças produtivas em um campo de relações de poder. É nesse campo de relações de poder que ocorre a constituição da subjetividade e os modos de subjetivação, ou seja, um processo essencial para a classe dominante manter o poder. Na perspectiva gramsciana, os modos de subjetivação se dão pela influência dos capitalistas sobre as instituições sociais, que passam a moldar as ideias e crenças dos indivíduos. Isso é feito de forma a garantir a perpetuação da posição de comando ou liderança da classe dominante (Gramsci, 2007a). Assim, dada a predominância de valores capitalistas, a subjetivação ocorre quando o indivíduo se apropria/internaliza<sup>9</sup> as ideias e crenças.

---

<sup>9</sup>O termo apropriação remete ao processo de internalização – quando o indivíduo, ao estabelecer relações nas estruturas econômicas, sociais e/ou políticas, “sofre” influências delas, modificando sua forma de pensar e agir, ou seja, uma tomada, internalização de uma “nova” consciência do meio e que passa a influenciar e modificar o pensamento/comportamento do indivíduo – sua subjetividade. Trago essa explicação uma vez que o termo apropriação é usado por Marx (1996; 2007; 2008) quando se refere aos diferentes processos econômicos, políticos e sociais. É conceito fundamental para entender a propriedade, a exploração e a dinâmica do sistema capitalista – apropriação da mais-valia; dos meios de produção; dos resultados do trabalho; e da consciência. Neste sentido, a apropriação é pelos detentores dos meios de produção, mas que, quando, por exemplo, a consciência do trabalhador passa a ser apropriada pela classe dominante, esta classe passa a influenciar e moldar a consciência e a ideologia da classe trabalhadora para perpetuar o sistema capitalista e sua exploração. É neste sentido que ocorre, por parte do indivíduo, uma apropriação da consciência amoldada na dinâmica do processo capitalista, uma subjetivação.

Ao internalizar, o indivíduo está sendo negligenciado da sua condição de ser social. Considerado um ser individual privado (então apropriado dos valores capitalistas), sua luta não será em nome de um coletivo, mas pela liberdade/individualidade, pela ascensão social. Assim, os indivíduos desenvolvem uma falsa consciência<sup>10</sup> quanto ao pertencimento a uma classe – integrada por indivíduos privados constituídos pelas forças do capital –, buscando a acumulação e satisfação pelo consumo. Significa dizer que, no processo de expansão do capital, ocorre uma introjeção do desejo, diante de um sentimento de eterna falta de valor econômico, um modelo de consumo condicionado, seja de bens e serviços ou de ideologias. Portanto, diante de políticas de regulação educacional por resultados é que refiro o forjamento de uma subjetivação produtivista do gestor escolar, haja vista a compreensão de que a intersubjetividade<sup>11</sup> é a via pela qual a subjetividade torna-se material na condição histórico-social.

Em vista do exposto é que o presente estudo se centrou no seguinte problema de pesquisa: em que medida as políticas de regulação educacional por resultados se desdobram em uma ação engajada no processo de subjetivação produtivista do gestor escolar?

Tal problemática suscitou o apontamento das seguintes questões norteadoras: que implicações diretas à escola pública são devidas às políticas de regulação educacional por resultados? Quais destas implicações incidem no campo da gestão escolar e, sobretudo, no papel a ser desempenhado pelo gestor? Que condições objetivas geradas pela regulação educacional por resultados relacionam-se com a subjetivação produtivista de gestores escolares na atualidade? Que evidências de subjetivação produtivista de gestores escolares podem ser associadas às atuais políticas de regulação por resultados?

Argumento, enquanto tese deste estudo, que as políticas de regulação educacional por resultados, ao ancorarem-se no pressuposto de que assegurar uma gestão escolar eficaz na produção de resultados escolares constitui fator fundamental para o alcance da qualidade – fulcro no mercado e em prol dos interesses hegemônicos –, acionam medidas para uma subjetivação produtivista do gestor escolar, a fim de que a relação entre tal qualidade e a

---

<sup>10</sup> Segundo Marx e Engels (2007), os seres humanos, ao longo da história, frequentemente criaram representações falsas de si mesmos e organizaram suas vidas com base nessas representações – um modelo condicionado por uma ideologia. Essa concepção falsa de si mesmos pode ser compreendida como uma forma ideológica de pertencimento, em que os pensadores conscientemente adotam crenças e valores, mas não têm uma compreensão verdadeira das forças subjacentes que os impulsionam. Marx e Engels (1989, p. 465) destacam que “[...] a ideologia é compreendida como um processo que é realizado com consciência pelo assim chamado pensador, mas com uma consciência falsa. As autênticas forças propulsoras que o movem permanecem-lhe desconhecidas; senão, simplesmente não seria um processo ideológico”.

<sup>11</sup> Sujeito-sujeito e/ou sujeito-objeto.

eficiência devida seja por ele incorporada e afirmada, e que deságue em ações calcadas no produtivismo.

Assim delimitado o presente estudo, as razões que justificam a importância da sua realização são, fundamentalmente, de ordem acadêmica e social. Em termos acadêmicos, reside no fato de o recorte temático ter sido pouco estudado até agora, conforme evidencio na seção 1.4, reservada a um balanço do acúmulo da produção do conhecimento na área. Por isso, considero que a contribuição acadêmica desta tese seja relevante para o avanço nas discussões sobre efeitos dos processos de avaliação externa em franca ascensão em nosso país e nas diferentes redes de ensino, especialmente em se tratando da materialização do modelo produtivista que os identifica, que não prescinde da ação dos agentes escolares, especialmente dos gestores. Nesta perspectiva, a contribuição da pesquisa também é no sentido de subsidiar outros estudos relacionados à temática.

Em termos sociais, a relevância da pesquisa reside no fato de focar um fenômeno contemporâneo, incidente na escola pública, não mais circunscrito aos grandes centros urbanos, na medida em que possui sua base em políticas educacionais amplamente disseminadas no País. Soma-se a isso, a contribuição do estudo para os sistemas de ensino, especialmente em se tratando do realce às questões educacionais de espectro regional – conforme aponto adiante, o campo empírico possui caráter regional – e à condução da educação pública em termos de políticas, a fim de possibilitar reflexões, debates e decisões que fortaleçam o sentido da escola pública para o desenvolvimento das comunidades segundo as necessidades das massas, haja vista que esta perspectiva de desenvolvimento contrasta com o caráter homogeneizante que caracteriza o atual modelo de regulação educacional, guiado pela produção de resultados.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo central da presente pesquisa consistiu em analisar a dinamização e alcance da ação engajada das políticas de regulação por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar da educação básica pública. Como desdobramentos, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir propósitos das políticas educacionais de regulação educacional por resultados e suas possíveis implicações à educação básica pública;
- b) examinar evidências que corroborem a materialidade da regulação por resultados na gestão escolar e, mais especificamente, na atuação do gestor;

c) analisar aspectos das políticas de regulação educacional por resultados que agem na abertura de caminho visando à apropriação, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, da lógica da produção de resultados;

d) analisar evidências de uma subjetivação produtivista de gestores escolares – formas de pensar e de agir identificadas com as atuais políticas de regulação por resultados.

### 1.3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA: UM BREVE BALANÇO

A fim de situar a presente pesquisa no quadro de produção do conhecimento na área da Educação, também a fim de destacar a relevância do estudo, foi realizada uma verificação não exaustiva do acúmulo do conhecimento na área. Essa verificação concentrou-se nas bases *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tendo como recorte temporal o período de 2010 a 2020.

Os descritores utilizados no levantamento foram *regulação educacional* e *gestão escolar*, cada qual associado com cada um dos seguintes descritores: *responsabilização*, *subjetivação*, *resultados* e *formação*<sup>12</sup>. Foram selecionados 59 trabalhos<sup>13</sup>, haja vista a aproximação temática ao objeto do presente estudo.

A leitura do universo de trabalhos selecionados desaguou na composição de seis eixos temáticos, tendo em vista as abordagens e tendências de análise dos trabalhos. Os eixos são os seguintes: *formação do gestor escolar*; *avaliação externa e prática pedagógica*; *avaliação em larga escala e melhoria da qualidade do ensino*; *atuação do gestor e dinâmica pedagógica escolar*; *política educacional e atuação do gestor escolar*; e *modelos de gestão*. O Quadro 1 traz o conjunto de trabalhos selecionado.

---

<sup>12</sup> Na associação, a incidência se deu nos títulos e resumos dos trabalhos (artigos e teses) e o idioma selecionado foi o português.

<sup>13</sup> O primeiro levantamento, utilizando os descritores associados e filtros disponíveis nas bases, resultou em 109 trabalhos. Em uma segunda etapa, com a leitura dos títulos e resumos, culminou em uma pré-classificação dos estudos e agrupamento por eixos temáticos, sendo excluídos trabalhos repetidos ou que, de alguma forma, o tema abordado fosse estranho ao do presente estudo. Assim, o resultado final compreendeu a seleção de 59 publicações.

Quadro 1 – Caracterização do acúmulo do conhecimento na área – 2010 a 2020

<b>Eixo temático</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ano</b>
Formação do gestor escolar	Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo - 1990/2009	Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis	Tese/UNESP	2010
	Política de gestão escolar na sociedade de controle	Gicele Maria Cervi	Tese/PUC-SP	2010
	Estrutura e funcionamento de ensino e a gestão educacional: avaliação de disciplinas em cursos de pedagogia e licenciatura na Universidade Federal do Ceará	Debora Lucia Lima Leite Mendes	Tese/UFC	2011
	Gestão escolar e a incorporação de tecnologias nas escolas técnicas paulistas	Aneridis Aparecida Monteiro	Tese/PUC-SP	2011
	Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco	Darci Barbosa Lira de Melo	Tese/UFPE	2013
	Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas	Andrea Haddad Barbosa e Graziela Zambão Abdian	Artigo - Educação em Revista	2013
	O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais	Cássia do Carmo Pires Fernandes	Tese/UFJF	2015
	Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?	Maura Costa Bezerra	Tese/UFRN	2014
	A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas da Arquidiocese de Porto Alegre	Sérgio Eduardo Mariucci	Tese/PUC-RS	2014
	A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia	Alexandre de Paula Franco	Tese/USP	2014
	A política de formação de professores a distância: avaliando o curso lato sensu para gestores escolares (2010-2012)	Gercina Dalva	Tese/UFRN	2015
	Formação lato sensu a distância em gestão escolar: a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012)	Maria Aldeiza da Silva	Tese/UFRN	2015
Formação do gestor escolar	RedeFor e a formação de gestores: novas subjetividades na educação a distância	Maria Alice Carraturi Pereira	Tese/USP	2015
	Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação	Flaviane Pelloso Molina Freitas	Tese/USP	2016
	Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) a partir da abordagem do ciclo de políticas: o que pensam os agentes políticos?	Cássia do Carmo Pires e Fernandes Beatriz de Basto Teixeira	Artigo Revista Avaliação	2017

Continua...

<b>Eixo temático</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ano</b>
	Formação continuada na modalidade a distância: análise do curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC	Elisângela Ferreira Sentanin	Tese/ Unesp-SP	2017
	Lideranças para a educação escolar: proposições em análise	Claudia Zuppini Dalcorso	Tese/PUC-SP	2019
	Percepções dos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica sobre formação acadêmica e suas práticas	José Marcio Silva Barbosa	Tese/UFMG	2019
Avaliação externa e prática pedagógica	A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar	Maria Helena Oliveira Goncalves Augusto	Tese/UFMG	2010
	Avaliação educacional no interior amazônico: entre a regulação e a emancipação	Flavine Assis de Miranda	Tese/Unesp	2010
	Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade	Simone Barreto Anadon	Tese/UFPel	2012
	Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul	Sônia Maria Oliveira da Rosa	Tese/ Unisinos	2014
	Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica	Eric Ferdinando Kanai Passone	Artigo – Cadernos de Pesquisa	2014
	Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte	Adriana Maria Cancellata Duarte	Tese/UFMG	2014
	Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do sistema municipal de Porto Alegre (2005-2013)	Ana Cristina Ghislenti	Tese/UFGRS	2015
	Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): afinal de quem é essa nota?	Betisabel Vilar de Jesus Santos	Tese/PUC-RS	2016
	Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais	Edna Martins Borges	Tese/UFMG	2016
	Do plano de escola à escola do plano: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA	Albiane Oliveira Gomes	Tese/UFPA	2016
Avaliação externa e prática pedagógica	Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB: as “traduções” no contexto da prática	Andréia Melanda Chirinéa	Tese/Unesp	2016
	Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização	Rosângela Cely Branco Lindoso	Tese/UFPE	2017

Continua...

<b>Eixo temático</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ano</b>
	Implicações da prova Brasil no trabalho de professores da rede de ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal	Rosane Toebe Zen	Tese/UFSCar	2018
	Políticas de avaliação em larga escala na educação básica no contexto de mundialização capitalista: implicações para o trabalho docente	Cleonice Halfeld Solano	Tese/UFJF	2019
	Teste adaptativo informatizado da Provinha Brasil: a construção de um instrumento de apoio para professores(as) e gestores(as) de escolas	Érica Maria Toledo Catalani	Tese/USP	2019
	A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos.	Susana Schneid Scherer	Tese/UFPel	2020
Avaliação em larga escala e melhoria da qualidade do ensino	Regulação Educativa: O uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais	Maria Juliana de Almeida e Silva	Tese/UFMG	2011
	As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo	João Luiz Horta Neto	Tese/UnB	2013
	Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará	André Haguette; Márcio Kleber Moraes Pessoa e Eloísa Maia Vidal	Artigo - Revista Ensaio	2016
	Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará	Maria Rosana de Oliveira Castro	Tese/UFGA	2017
	Avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): um estudo em municípios do Rio Grande do Norte (2011- 2015)	Maria das Vitórias Ferreira da Rocha	Tese/UFRN	2017
	Avaliação em larga escala e qualidade da educação: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná	Evandro Anderson da Silva	Tese/Unisinos	2018
	Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da prova Brasil na escola	Rozemeiry dos Santos Marques Moreira	Tese/UFSCar	2018
	A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação	Joselaine Andréia de Godoy Stênico	Tese/Unesp	2019
Avaliação em larga escala e melhoria da qualidade do ensino	Análise dos instrumentos de regulação do estado de São Paulo: qualidade da educação básica	Flaviana Christine Vallim Peres	Tese/Unesp	2019

Continua...

<b>Eixo temático</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ano</b>
Atuação do gestor e dinâmica pedagógica escolar	Diretores de escola: o que fazem e como aprendem	Márcia Maria de Mello	Tese/UFSCar	2014
	A escola como espaço de formação e a mediação da gestão escolar: o caso de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente	Simone Deák	Tese/Unesp	2015
	Equipe gestora escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola - um estudo na perspectiva sócio-histórica	Elvira Maria Godinho Aranha	Tese/PUC-SP	2015
	O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentalidade	Isabella Maria Nunes Ferreirinha	Artigo – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas	2015
	O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional	Ricardo Alexandre Marangoni	Tese/ Metodista - SP	2017
	Gestão educacional e interdisciplinaridade: a organização de um curso de empreendedorismo para a contemporaneidade	Jerley Pereira da Silva	Tese/PUC-SP	2018
	O efeito gestor escolar: a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte	Sérgio Rafacho	Tese/UFMG	2019
	Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências	Sandra Regina Brito de Macedo	Tese/USP	2019
Política educacional e atuação do gestor escolar	A gestão premiada: a experiência de gestão do C.E.M.R.C São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará	Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo	Tese/UFPA	2012
	A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional	Ana Laura Jeremias Urel	Tese/Unesp	2016
	A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos	Alexandre William Barbosa Duarte	Tese/UFMG	2019
	A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba	Laurecy Dias dos Santos	Tese/UFPA	2019
	As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação	Ana Maria Clementino Jesus e Silva	Tese/UFMG	2019

Continua...

<b>Eixo temático</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Publicação</b>	<b>Ano</b>
Modelos de gestão escolar	Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão	Andressa Aita Ivo	Tese/UFPel	2013
	A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas	Sheila Santos de Oliveira	Tese/UFG	2016
	Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais	Solange Mary Moreira Santos; Selma Barros Daltro de Castro	Artigo – Educação e Realidade	2020

Fonte: organizado pelo autor a partir de levantamento nas bases SciELO e BDTD (2019-2020).

Relativamente aos trabalhos filiados ao eixo *formação do gestor escolar*, sobressaem análises do processo de formação do gestor, tanto no que diz respeito à formação inicial (especialmente em relação a disciplinas contempladas no curso de Pedagogia) quanto à continuada. É possível verificar um realce de questões sobre qualidade da educação, identidade da escola e gestão escolar em uma perspectiva gerencialista, esta que, conforme defende Mariucci (2014), deve ser compreendida em um contexto de prevalência de modelo empresarial e sob a influência neoliberal.

Alguns aspectos pulsantes nos achados deste eixo dizem respeito a uma sociedade de controle. Consoante essa sociedade, as práticas discursivas na escola remetem a uma figuração de escola democrática, mas que, na verdade, está submetida a diferentes instâncias de regulação, a começar pela formação dos gestores, que evoca profissionais flexíveis e dinâmicos, sem se distanciar das exigidas qualificações e certificações, próprias da sociedade de controle (Cervi, 2010), e que perspectiva a formação de um administrador (Klébis, 2010; Franco, 2014; Dalva, 2015).

Outro exemplo deste controle é evidenciado nos estudos por Monteiro (2011) e Fernandes e Teixeira (2017), ao analisarem as convergências entre matrizes curriculares de cursos de graduação e pós-graduação e as necessidades encontradas nas coordenações e direções de escola, mostrando que os cursos visam ao atendimento de diretrizes constantes em documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de relatórios do censo escolar e do sistema de avaliação básica. Nesses relatórios, relações são estabelecidas entre desempenho e baixa qualificação de professores no exercício da função de gestor escolar.

É interessante observar que ambos os tipos de relatórios citados afirmam que a qualificação dos gestores escolares é primordial para a qualidade nas escolas públicas. O discurso constante dos documentos estudados por Monteiro (2011) e Fernandes e Teixeira

(2017) destaca a importância da formação dos gestores, seja como uma garantia de continuar democratizando o acesso a novos espaços e ações das políticas educacionais, avaliando o caráter público, social e a qualidade da educação, seja como um ajuste nas etapas de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação.

Contudo, o que se sabe, é que há um discurso velado acerca do modelo de democratização engendrado nas práticas de uma autonomia pedagógica concedida ou incentivada pelas políticas públicas de educação e incorporadas nas estratégias de gestão pelos centros de formação, como no caso das escolas técnicas (Monteiro, 2011), que passam a introduzir tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas sob o discurso de que são estratégias que buscam melhorar a eficiência e eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos agrupados no eixo *avaliação externa e prática pedagógica* centram-se, basicamente, na avaliação em larga escala e em seus efeitos no funcionamento das escolas, mais especificamente na forma como influenciam as práticas pedagógicas no interior das escolas. Nos estudos encontram-se abordagens acerca dos modelos de avaliações fomentadas pelas políticas educacionais, destacada a posição de instrumento de controle ocupada por esses sistemas, assim como o fato de desaguarem na responsabilização dos profissionais da educação pelo não alcance de metas estipuladas em relação ao desempenho dos estudantes.

Nos estudos desse eixo também é possível perceber leituras que têm em conta articulações do processo da regulação com as práticas pedagógicas, à medida que visa não apenas a avaliação em si, mas a organização do currículo, a gestão escolar e a qualidade educacional, esta última com sua efetividade avaliada a partir de metas estabelecidas às instituições e que se relacionam “[...] direta ou indiretamente, com o desempenho docente, pela via da avaliação dos resultados educacionais” (Passone, 2014, p. 432).

Os estudos também apontam interesses, principalmente do Estado, na promoção de políticas tendentes à responsabilização dos professores e das escolas pelos resultados educacionais vinculados ao desempenho dos estudantes. Esse mecanismo de responsabilização permite a compreensão do caráter complexo e controverso da política educacional, haja vista sua formulação e implementação na prática pedagógica, pois atualmente, a avaliação do desempenho dos alunos ocorre de forma sistemática por meio de instrumentos que muitas vezes não são desenvolvidos dentro do ambiente escolar. Essa prática acaba negligenciando a consideração dos diversos fatores que influenciam tanto dentro quanto fora da escola, afetando significativamente os processos de ensino e aprendizagem. Ocorre segundo Rosa (2014), um

deslocamento nas práticas educacionais, com estabelecimento de outros ordenamentos de gestão escolar<sup>14</sup>.

Sobre a incidência da avaliação externa na prática pedagógica também é assinalado o fato de que, embora os professores tenham avançado no debate da avaliação como um processo contínuo, eles têm sido instados a utilizar modelos fragmentados de avaliação, que ao serem incorporados ao sistema escolar, por orientação de instâncias superiores, passam a fomentar aparatos homogeneizadores.

Os trabalhos agrupados no eixo *qualificação do ensino baseada na avaliação em larga escala* evidenciam, em sua maioria, que as avaliações externas distam de uma preocupação com a aprendizagem (Horta Neto, 2013), mas assinalam que os índices delas decorrentes acabam sendo relevantes na agenda política dos governos, para elaboração de políticas públicas (Ghisleni, 2015; Silva, 2018). Stênico (2019) destaca que, no Brasil, o discurso de qualidade da educação alimenta uma concepção que fomenta a participação do empresariado na definição das políticas educacionais, bem como se inclina às orientações de Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), BM, entre outros.

Nos estudos deste eixo, também se encontram análises como a de Rocha (2017), sobre instrumentos de avaliação, como por exemplo, a Prova Brasil, e sobre índices oficiais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), buscando compreender seus usos para regular e medir a qualidade da educação básica pública. Também há estudos como os de Silva (2011) e Chirinéa (2016), que exploram a relação dos indicadores que compõem os índices oficiais com a construção de políticas educacionais.

Outros trabalhos, igualmente aportados no eixo, trabalharam com análises de resultados de avaliações (Silva, 2011; Haguette; Pessoa; Vidal, 2016; Castro, 2017), como, por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros índices de avaliações que se utilizam de recortes disciplinares para analisar de que forma os indicadores podem ser utilizados pelas escolas para melhorar a qualidade. Esses trabalhos evidenciam, também, como a implantação de programas, a exemplo do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), visam à progressão de índices nas avaliações.

Relativamente ao eixo *atuação do gestor e dinâmica pedagógica escolar*, as publicações concentram-se em análises sobre como a prática dos gestores escolares interfere nos processos

---

<sup>14</sup> Tendo o foco nos resultados, ocorre um deslocamento das pesquisas que eram centradas em aspectos da aprendizagem, para o diagnóstico, este último utilizado como um mecanismo de gestão (administrativa) que articula incentivos monetários correlacionados com desempenho e responsabilização (Passone, 2014).

burocrático-administrativos, pessoais e formativos, e, por consequência, no contexto da escola. Estudos como de Deák (2015), Mello (2014), Ferreirinha (2015), Silva (2018), Macedo (2019) e Rafacho (2019) atentam para a atuação do gestor escolar em sua prática profissional, permitindo evidenciar suas articulações pedagógicas e administrativas. Consideram, por exemplo, diferentes formas e relações de poder instituídas/construídas e que passam a ser vivenciadas de diferentes formas, interferindo diretamente na dinâmica da escola.

Os estudos analisam, ainda, o trabalho de alguns gestores e como organizam suas atividades em face das demandas de cada contexto, o que permite avaliar estratégias adotadas e desenvolvidas por eles e que aprimoram seus saberes e habilidades no desempenho da função, seja em nível teórico ou prático, ainda que em contextos de pressão institucional. Esses saberes e habilidades se traduzem na forma de guiar/inspirar os agentes escolares, além de colaborar para a formação dos estudantes. Contudo, em se tratando das atividades do gestor, frente ao caráter institucional, há que se considerar, que o poder concedido a ele, evidenciado em práticas ancoradas em modelos gerencialistas, o coloca em uma condição burocrático-administrativa (Rafacho, 2019).

Cabe destacar que mesmo os gestores sendo investidos de um poder institucional, nem todos fazem uso de mecanismos de controle rígidos acerca das condutas práticas/teóricas no âmbito pedagógico. Do mesmo modo, nem todos têm uma postura de caráter hierárquico, mas procuram estar próximos e vigilantes ao que acontece no contexto escolar para, assim, poder traçar estratégias fomentando “[...] a articulação entre teoria e prática, como ferramenta para enfrentar os diversos problemas que surgem no espaço da escola e para conhecer e atender diferentes sujeitos, de diferentes comunidades.” (Ferreirinha, 2015, p. 469).

Parte dos estudos pontua que a atuação do gestor escolar, que ocupa posição central na instituição, exerce forte influência no contexto escolar. De acordo com as análises, no contexto político-administrativo-pedagógico das escolas, a função do gestor está fortemente ancorada no papel de ser administrador, gestor e gerente, um campo em que o desempenho da função é menos dificultoso, se comparado à lida com questões de relações pessoais, cuja complexidade é maior.

No eixo *política educacional e atuação do gestor escolar* estão reunidas publicações cujos enfoques centram-se na influência da política educacional no desempenho da função do gestor escolar. A exemplo dos estudos de Santos (2019) e Santos e Castro (2020), são realizadas análises dos processos de elaboração e implementação de políticas com influência direta na prática do gestor escolar, assim como sobre os efeitos nessa prática. Identificam-se, por exemplo, reflexões sobre a lógica gerencial de premiação escolar (Araujo, 2012; Passone, 2014;

Santos, 2019), tendente à conformação na escola. A esse respeito, a mencionada lógica é associada a mecanismos de avaliação de desempenho das escolas, por meio do desempenho dos estudantes, tendo em vista metas fixadas.

Nos estudos é possível identificar apontamentos de que as políticas educacionais, além de delinear metas para as escolas, consideram o gestor como o grande articulador das estratégias para o alcance dessas metas, o que o torna destacadamente responsável pelo desempenho alcançado pela escola. Acerca do comprimento das metas, os estudos também referem o pagamento de premiações, estas que podem alterar a dinâmica da função do gestor escolar, à medida que ele passa a assumir e direcionar suas preocupações para as “[...] exigências presentes na política de bonificação/premiação [...]” (Santos, 2019, p. 27).

Ainda acerca da influência da política educacional no desempenho da função do gestor escolar, Santos (2019) evidencia, no discurso dos gestores, que muitos buscam construir o projeto pedagógico a partir do retrato da escola com base em dados da Prova Brasil, evidenciando que essa construção se apresenta, “por um lado [...] como um instrumento de construção coletiva nos estabelecimentos de ensino, mas, por outro como algo que ainda deve buscar respaldo nos órgãos administrativos [...]” (Duarte, 2019, p. 155).

Por fim, relativamente ao eixo *modelo de gestão*, as discussões vertem em temas como gestão educacional e perspectiva gerencialista da educação (Ivo, 2013; Oliveira, 2016; Santos; Castro, 2020). Destacam a gestão como fenômeno emergente das inter-relações que ocorrem tanto na escola quanto por influência do poder local e nacional, por exemplo, por meio da produção de documentos oficiais (Klébis, 2010). Os trabalhos do eixo também analisam temas como gestão integrada e materialização da política na prática dos gestores/diretores, como, por exemplo, fazem Oliveira (2016) e Silva (2018). Referem-se a modelos de gestão próximos da gestão empresarial, visando à produtividade e à eficiência sustentadas pela meritocracia, vistas como fator de estímulo ao desempenho da educação.

Diante desses resultados, é possível perceber que a atuação do gestor escolar, como parte da dinâmica administrativo-pedagógica das escolas, está fortemente ancorada no desempenho do papel de administrador, gestor e gerente, ficando evidente que sob as relações instauradas pelas políticas educacionais por resultados, o gestor escolar é mostrado em uma escala maior nas análises e discussões presentes nas publicações. Nesse contexto, o debate sobre implicações na atuação do gestor escolar, prevaemente nos trabalhos, faz sobressair um olhar crítico sobre uma dinamicidade que impele o gestor escolar ao deslocamento da sua prática segundo uma lógica gerencialista, com focalização em resultados.

Contudo, os estudos que evidenciam as implicações das políticas educacionais por resultados na atuação do gestor escolar constituem o conjunto mais enxuto do universo de produções examinado, o que permite compreender que o debate sobre a incidência da política educacional, orientada para a produção de resultados sobre o gestor escolar – sua forma de pensar e de agir –, constitui um campo ainda em aberto. Os estudos tendem a se concentrar mais em questões relacionadas à operacionalização dos instrumentos e ferramentas da política.

Pelo exposto, a verificação efetuada é indicativa de que o debate em torno das políticas de regulação educacional por resultados não tem contemplado, de forma mais específica, o forjamento da ação engajada do gestor escolar, por meio da subjetivação produtivista, o que me parece reforçar a pertinência do estudo ora proposto, considerando a contribuição representada por sua inserção no campo do conhecimento produzido na área.

Assim, entendo que a reflexão sobre o papel do gestor escolar diante das políticas educacionais de regulação por resultados, tendo em vista a produção da subjetividade – essa se dá num encadeamento dialético com a objetividade, tendo que ser compreendida como processo e resultado – é instituída/organizada na relação com o mundo material e social.

Compreender a atuação do Estado, ocorrida por mecanismos como os da política educacional, requer uma discussão acerca da conservação das relações sociais, possibilitadas por determinados arranjos sociais, o que coloca o Estado em posição central para essa conservação, como fomentador de políticas asseguradoras das relações capitalistas de produção. Ao assumir a posição de “garantidor” de direitos fundamentais aos indivíduos, por meio das políticas públicas, o Estado também exerce papel de disciplinador, induzido o indivíduo ao que ele deve desejar e/ou consumir. Isso caracteriza, segundo Gonçalves (2010), uma forma de subjetivação que é ditada pelos interesses da produção. Assim, é possível dizer que o Estado, atuando a serviço dos interesses do capital, serve-se da subjetivação produtivista aqui aludida, em sintonia com a reprodução econômica.

#### 1.4 ESTRUTURA DA TESE

Este trabalho está estruturado em quatro seções, seguintes a esta, da introdução da tese. A seção 2 trata dos aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa, iniciando com uma reflexão sobre a relação entre política educacional e método na tradição marxista, de modo a enfatizar a compreensão da pesquisa em políticas educacionais no contexto do sistema capitalista e das estruturas sociais e políticas nele existentes. Referindo o processo histórico e contextualizado das políticas públicas de regulação educacional por resultados, segue indicando

a estratégia de exame de documentos que embasam essas políticas e suas implicações na gestão da escola pública de educação básica. Por fim, aludindo a relação entre método, compreensão da realidade e a vida no contexto da política educacional, detalha a realização de entrevistas com gestores escolares, entendendo-a como meio de acesso à realidade investigada, cujo conteúdo será submetido à análise do discurso crítica.

A terceira seção destina-se ao exame das políticas educacionais de regulação por resultados e suas implicações na educação básica pública. Inicia com uma reflexão sobre a emergência dessas políticas no contexto do capitalismo contemporâneo e das transformações no mundo do capital e, em seguida, realiza uma leitura crítica do perfil das políticas de regulação por resultados, com base em documentos de políticas públicas atuais. Na parte final, em diálogo com estudos recentes sobre o tema, explora aspectos que mostram como a regulação por resultados implica a gestão e a atuação do gestor escolar.

Na quarta seção, a tônica é a repercussão das políticas de regulação educacional por resultados na escola pública de educação básica, tanto em termos de abordagens de gestão quanto de subjetivação produtivista de gestores escolares. É iniciada com uma fundamentação acerca da subjetivação e de seu sentido produtivista, tendo por base contribuições do campo marxista, seguida de análise de aspectos da política de regulação educacional por resultados que agem na abertura de caminho para apropriação, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, da lógica da produção de resultados. Um último desdobramento da seção apresenta e analisa os resultados de entrevistas semiestruturadas com duas gestoras escolares, por meio das quais busquei colher aspectos desta subjetivação produtivista.

Por fim, a quinta e última seção traz as considerações finais do estudo, em face da problemática que o originou e da tese defendida.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresento os aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa. Dividida em três subseções, na primeira a questão do método na tradição marxista, buscando assinalar a condição histórica e social do fenômeno pesquisado e necessidade de capturar suas características e as determinações que o implicam. Na segunda, enfoco a análise do processo histórico e contextualizado das políticas de regulação educacional por resultados. Para tanto, a subseção dispõe sobre o exame de um conjunto de documentos que embasa tais políticas, com o qual busco compreender as dimensões da regulação no campo educacional e suas implicações na gestão da escola pública de educação básica. As escolhas metodológicas servem à compreensão da estrutura, ideologias e interesses da política pública, assim como o processo de subjetivação produtivista gerado por ela.

Por fim, a terceira subseção, dispondo sobre a relação entre o método, a compreensão da realidade e a vida sob a política educacional, se centra no delineamento da estratégia que mira mais diretamente a questão da subjetivação produtivista de gestores sob a lógica do produtuvismo escolar. Para tanto, situa a entrevista como instrumento mediador, ressaltando a importância desta ferramenta para ampliar o corpus de resultados da pesquisa e como uma via de acesso à realidade investigada – meio para compreender o discurso dos gestores escolares, levando em conta aspectos linguísticos, da prática do discurso e da prática social.

### 2.1 MÉTODO NA TRADIÇÃO MARXISTA: FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa em políticas educacionais, como é o caso deste estudo, requer a compreensão do seu papel no sistema capitalista, como uma relação constitutiva da totalidade social, dada pelas relações sociais de produção (Evangelista; Shiroma 2019). Portanto, se trata de reconhecer a ligação entre a estrutura social e política e a educação. Lembrando Marx e Engels (2007, p. 93),

A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio.

Conforme destacam Behring e Boschetti (2016), o meio social apresenta uma constituição, ou seja, se dá frente a uma posição/condição social dos indivíduos e/ou de

determinados grupos frente a outros. Neste contexto, a questão social surge como um conflito procedente das contradições inerentes ao sistema capitalista. Para que este sistema mantenha sua existência e suas expressões, a materialização da contradição pode ser manifestada por políticas sociais que atendam a determinados interesses. Isso aponta a necessidade de se observar que tal manifestação não se dá unicamente pelo caráter objetivo no meio do capital, nem apenas pelo aspecto subjetivo, mas sim, por uma totalidade, devendo ser analisada pelo seu movimento histórico-dialético (Behring; Boschetti, 2016).

No que diz respeito às estruturas objetivas, é importante compreender que suas amarrações precisam ser analisadas pelas determinações econômicas, políticas e culturais, uma vez que essas geram intensas tensões entre as diferentes formas de compreender o meio social (Behring; Boschetti, 2016). Já o entendimento relativo ao processo de subjetividade<sup>15</sup> – uma identidade de existência subjetiva, percebida com o que diz respeito ao que é interno do indivíduo<sup>16</sup> (intrap síquico) –, se dá em uma relação dialética com a objetividade, é uma relação do interno com o externo (Kuenzer, 2001; Lane, 2002), em que as dimensões objetiva e subjetiva são tomadas analiticamente às posições sociais ocupadas pelos sujeitos sociais.

De acordo com Behring e Boschetti (2016), em destaque ao método dialético, porque as políticas sociais consistem em um processo complexo e contraditório, é necessário compreender a relação sujeito-objeto em uma perspectiva relacional, se contrapondo a uma perspectiva restrita ou unilateral, como seria, por exemplo, analisar tais políticas “[...] como iniciativas exclusivas do Estado para responder a demanda da sociedade e garantir hegemonia ou [...] explicam sua existência exclusivamente como decorrência da luta e pressão da classe trabalhadoras.” (Behring; Boschetti, 2016, p. 37).

Com o método de Marx, no que se refere às contradições e complexidade inerentes aos processos sociais – modelo de produção e reprodução capitalista –, é possível analisar os fenômenos sociais com base na condição histórica e social, em que o pesquisador extrai do objeto suas características e determinações, que vão além das implicações imediatas. Nesta direção, sujeito e objeto são historicamente situados e ao pesquisador cabe se apropriar das características do objeto, não de forma absoluta, mas ter uma apropriação dos aspectos que caracterizam a objetivação do ser social<sup>17</sup> – “[...] das múltiplas determinações dos processos

---

<sup>15</sup> Que caracteriza as diferentes identidades.

<sup>16</sup> A inter-relação que há entre a produção do conhecimento como atividade real e prática se dá na relação homem com o mundo e do homem com a natureza (Kuenzer, 2001).

<sup>17</sup> Para Behring e Boschetti (2016), a sociabilidade burguesa é objetivada nas formas econômicas e nas relações sociais de forma fetichizada, aspecto importante a ser observado para compreender o que de fato está por detrás da fantasia.

sociais historicamente situados (Behring; Boschetti, 2016, p. 39)” – sem se deixar levar por aspectos fantasiosos que podem se apresentar nas expressões do encontro com o fenômeno, mas sim considerando a construção histórica até o presente encontro, o que possibilita alcançar a essência do fenômeno.

Portanto, para se chegar à essência dos fenômenos que se apresentam como produto e produtor, ao considerar seu processo histórico, é preciso que sejam analisados em sua totalidade concreta, que representa um intrincado conjunto manifestado em um contexto conflitante de forças, que confere vitalidade e dinamismo (Behring; Boschetti, 2016), atentando-se para sua múltipla causalidade e a sua funcionalidade. De acordo com o materialismo dialético, a compreensão de totalidade não implica uma soma de todos os fatos, mas a apreensão de uma realidade estruturada, dialética, em que se consideram as partes que estruturam uma realidade, ou seja, não é rígida, vai criando e, por isso, é considerada em seus aspectos histórico e social (Behring; Boschetti, 2016). Nas palavras de Cury (1985, p. 15), “A categoria de totalidade [...] exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos”. Contudo, é necessário observar, que ela se justifica quando não for utilizada apenas para a compreensão particular do real, mas que consiga conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, o que busca, em seu fim, uma síntese explicativa cada vez mais ampla.

Assim, o concreto<sup>18</sup> é compreendido pela síntese da abstração das múltiplas determinações e relações do fenômeno. Lembrando Marx (1985, p. 116), “o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso [...] o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação”. Então, trata-se de compreender o concreto que se dá na mediação do abstrato e o todo visto através da interferência das partes. Este é um movimento importante para o pesquisador, que precisa definir o que vai abstrair e o que vai manter quanto à definição e aos elementos essenciais do problema de pesquisa (Behring; Boschetti, 2016).

Kuenzer (2001) destaca que, nas pesquisas em educação que não passam de uma descrição, sem a articulação entre parte e totalidade, fica evidente “o problema das formas e meios de levantamento de dados, dos modos de inserção do pesquisador no contexto da

---

<sup>18</sup> De acordo com Marx (1985, p. 116), “o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso [...] o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação”.

pesquisa e sua relação com os pesquisados e com o objeto de pesquisa” (p. 27). Diante deste alerta, cabe destacar que as dimensões histórica, política, econômica e cultural não podem ser analisadas/compreendidas de forma isolada ou complementar, pois na compreensão da totalidade, essas dimensões estão articuladas. Ao serem analisados na perspectiva dialética, elementos como a natureza do capitalismo, o papel do Estado e o papel das classes sociais (forças políticas e interesses de classes – individual e/ou coletiva) devem ser olhadas atentamente, como processo e resultado de relações complexas e contraditórias.

Conforme assinala Frigotto (2001), tomar a dialética como método de investigação é compreender os aspectos relevantes da política, no campo ideológico e teórico, observando os riscos (à banalização ou à simplificação) tanto do entendimento quanto da aplicação no campo da investigação. É necessário compreender que, para a apreensão da realidade estudada de forma dialética (para ser materialista e histórica) – uma vez que o pesquisador precisa perceber o concreto e o real em suas múltiplas determinações e dimensões –, ela não pode ser tomada como uma doutrina, ou seja, é preciso que o pesquisador se dê conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. “Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (Frigotto, 2001, p. 73). Ou seja, se o caráter histórico do objeto não for apreendido de forma correta, as categorias acabam sendo tomadas abstratamente, especulativamente. Quando tomadas de forma abstrata, acrescenta o autor, o resultado acaba sendo uma relação externa com elas, a evidenciar um caráter de enquadramento em que se acaba encaixando os fatos reais em categorias pré-fixadas.

Frigotto (2001), também destaca dois aspectos da dialética materialista: a postura/método,<sup>19</sup> que se preocupa com a apreensão da realidade no seu aspecto mais profundo, ignorando o caráter relativo, parcial; e o aspecto teórico e prático (práxis) que se dá “[...] na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (p. 73). Lembrando Gramsci (1984), ao buscar a compreensão da práxis dos diferentes contextos (as percepções históricas, econômicas, políticas e sociais), o pesquisador estará implicado em um processo que possibilitará captar a integralidade dos fatos<sup>20</sup>, ou seja, a

---

<sup>19</sup> Na abordagem do materialismo histórico, o método está intrinsecamente ligado a uma visão da realidade. “A questão da postura [...] antecede o método, [...] constitui-se numa espécie de mediação do processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2001, p. 77).

<sup>20</sup> “A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é a demonstração de que não existe uma ‘natureza humana’ abstrata, fixa e imutável [...], mas [...] o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica” (Gramsci, 2007b, p. 56).

condição necessária para a utilização do método dialético de investigação se dá quando se rompe com o modo de um pensar dominante.

Significa dizer que, no processo dialético do conhecimento da realidade, os aspectos críticos devem implicar de forma a alterar e transformar a “realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (Frigotto, 2001, p. 81). O autor acrescenta:

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissociável de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, 2001, p. 81).

A esse respeito, Cury (1985, p. 37) assinala que “a realidade [...] só pode ser conhecida na sua totalidade concreta, quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é conhecido como sujeito da práxis”.

Diante do exposto, fica assinalado que o materialismo dialético possibilita uma análise mais complexa acerca das relações sociais, por possibilitar uma apreensão da totalidade. Portanto, este método difere dos modelos que fragmentam o conhecimento em formatos idealizados – como para a manutenção das estruturas de poder existentes no modo de produção capitalista –, pois o ponto de partida do conhecimento na teoria materialista histórica é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos (Frigotto, 2001). Por isso, sem se prender em um conjunto de categorias e conceitos, ou de homogeneizar o discurso, trata-se de um movimento prático, empírico, levando à superação da abstratividade inicial, dando-lhe concretude. Ou seja, é superar a separação sujeito-objeto, compreendendo a relação de subjetividade decorrente dessa relação construída historicamente, pois ao tempo que o objeto afeta o sujeito, este afeta aquele.

Assim posto, sendo as ideias construídas na materialidade (concepções de realidade, de mundo e de vida), a partir de sua essência, ou seja, na apreensão subjetiva da realidade objetiva (subjetividade) e não nas teorias metafísicas que se firmam na aparência exterior do fenômeno (no movimento visível, em ideologias), a materialidade do pensamento, evidenciada na forma de conhecimento, se dá na processualidade do fazer prático. Quer dizer que “[...] o critério de verdade da teoria é seu caráter prático, sua eficácia para a compreensão e para a intervenção na realidade” (Frigotto, 2001, p. 57).

De acordo com Kuenzer (2001), a veracidade do caráter prático da produção científica, no que diz respeito a uma procura metódica, importante para a compreensão e intervenção de

uma determinada realidade, somente será manifesto e evidenciado se os aspectos metodológicos estiverem claros e bem definidos, articuladamente à reflexão teórica e à inserção empírica. Mas, é certo que a busca científica não se esgota na lógica formal de investigação, à medida que compreende uma leitura dialética acerca da multilateralidade que envolve a relação objeto-pesquisador. Essa vigilância, segundo a autora, deve ser uma constante a fim de que se avalie a contribuição e os desafios acerca do discurso e do conhecimento que estruturam algumas categorias de conteúdo e métodos.

Kuenzer (2001) evidencia que o caráter fragmentado, ora generalista, ora embasado em uma prática empirista, embora tenham suas contribuições, se limitam ao enfrentamento de determinados fenômenos concretos, uma vez que, ao defender uma determinada prática, acabam se restringindo ao que de fato se apresenta na materialidade do objeto que se discute. Então, uma vez que se busque um estudo que dê sentido ao processo de intervenção/transformação de uma determinada realidade, é fundamental a articulação de categorias de análise – categorias macro e microeconômicas, a relação entre a teoria e a prática –, que são indispensáveis no processo da produção científica (Kuenzer, 2001).

As categorias metodológicas, de acordo com Cury (1985), devem ser colocadas em uma relação histórica e dialética. No caso da relação histórica, o autor frisa que “toda produção social, no seu mais amplo sentido, é determinada pelas condições sociais que caracterizam uma sociedade [...] a capitalista” (p. 14). Já enquanto relação dialética, as categorias – contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia – “são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras [...]” (p. 15).

Reforçando argumentos anteriores, também Cury (1985) assinala que as categorias têm um sentido não em si, mas são possuidoras da função de interpretação do real. “Não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para o todo sempre” (p. 22), mas, enquanto instrumento, são importantes para a compreensão de uma realidade social concreta, ou seja, ao real e ao pensamento. Portanto, as categorias “[...] tanto pertencem ao campo do conhecimento quanto indicam os aspectos objetivos do fenômeno” (p. 22).

Nesse sentido, a consistência das categorias está em sua abordagem a partir de um contexto econômico-social e político, uma vez que este contexto é historicamente determinado, compreendendo a realidade como em constante movimento e expansão. “Se a realidade está em movimento e se a expressão do movimento procura captar o real em uma totalidade, nenhuma conceituação poderá encerrar (seja contendo, seja terminando) toda a riqueza do concreto” (Cury, 1985, p. 22).

As categorias inserem-se no contexto da práxis. Assim como a dialética, compreendida como processo e movimento, a reflexão só tem sentido quando faz parte do momento da práxis social humana, ou seja, as categorias são “consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumento de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte desta ação” (Cury, 1985, p. 26). De acordo com o autor,

[...] a dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes [...] de modo especial, oferece subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação (Cury, 1985, p. 27).

Sem a intenção de esgotar a discussão acerca das categorias (contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia) que circundam a base do estudo dialético, como ocorre neste trabalho, a título de síntese revisito alguns pontos fundamentais delas. A categoria contradição reflete o movimento mais natural do real. Nesta perspectiva, é que a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos, pelo qual se compreende os fenômenos enquanto provisórios e superáveis. “A contradição é sinal de que a teoria que assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades” (Cury, 1985, p. 27), uma vez que, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real. Isto significa dizer que a contradição não se limita a compreender apenas a sociedade, mas o mundo do trabalho humano e de seus efeitos que se estende na atividade humana.

Isso implica dizer, de acordo com Paulo Netto (2006), que a contradição está presente em todas as esferas da vida social, econômica e política, podendo ser compreendida como uma característica essencial das relações sociais no sistema capitalista. Essas contradições são baseadas em conflitos de interesses entre diferentes classes e forças sociais, e são fundamentais para entender o movimento e o desenvolvimento da sociedade. A contradição é, nesse sentido, uma parte indispensável da estrutura em que o objeto se estabelece, de modo que “a contradição sempre expressa sua relação de conflito no devir do real” (Cury, 1985, p. 30). Assim, “[...] a categoria de contradição, dialeticamente, remete-nos a de totalidade” (p. 34).

A realidade é concreta por ser a síntese de múltiplas determinações, ou seja, por ser a unidade do diverso, própria de toda totalidade (Paulo Netto, 2011). Uma totalidade concreta (macroscópica) – não significa um todo resultante da integração funcional de partes – é constituída por totalidades de menor complexidade, havendo totalidades mais determinantes que outras, daí a centralidade da busca pelas determinações – “traços pertinentes aos elementos

constitutivos da realidade [...] [haja vista que] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações.” (Paulo Netto, 2011, p. 45). Ademais, cabe destacar que essa totalidade é dinâmica, em constante transformação, devida ao “caráter *contraditório* de *todas* as totalidades que compõem a totalidade [...]” (Paulo Netto, 2011, p. 57, grifos do autor). Trata-se, portanto, da categoria teórico-metodológica *contradição*<sup>21</sup>, referida anteriormente.

É nesse sentido que Cury (1985) se refere à educação, uma atividade humana que está presente na totalidade da organização social. Exercendo influência, atua na sua unidade dialética com a totalidade, articulado as pretensões e necessidades do homem no contexto objetivo de sua conjuntura histórico-social. “Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante [...] o capitalista” (Cury, 1985, p. 13). Nesse modo de produção, a educação tem uma particularidade que só é compreensível no conjunto das relações sociais decorrentes do embate de duas classes fundamentais.

Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitaram as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia (Cury, 1985, p. 13).

Em conformidade com o materialismo histórico-dialético, a característica do todo não se resume a uma simples amarração das partes, mas sim na sua reciprocidade com as partes, em uma relação que ocorre de modo dialético e contraditório. Essa relação pode ser evidenciada por outra categoria: a mediação. Esta, por sua vez,

expressa as relações concretas e vincula mutua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou conjunto de fenômenos que o constitui não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faz através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (Cury, 1985, p. 43).

Cabe destacar que mediação posiciona o homem como agente sobre a natureza e instituidor das ideias que a concebem. Como destaca Cury (1985, p. 28), as relações que o

---

<sup>21</sup> Paulo Netto (2006) destaca que a natureza dessas contradições, assim como seus ritmos, condições de seus limites, controles e soluções são dependentes da estrutura de cada totalidade. A descoberta delas é tarefa do pesquisador.

homem estabelece com outros homens e com o mundo se torna possível mediante elementos de mediação que são produtos da cultura, pois, “[...] sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações”<sup>22</sup>.

A categoria reprodução é referida pelo autor como criadora de “condições para que o levado (trazido, rendido, fabricado, taxado) se reitere de novo em favor de alguém, ainda que implica na mudança [...] a reprodução é uma redução de em favor de” (Cury, 1985, p. 38). Essa categoria se justifica,

[...] pelo fato de toda a sociedade atender, em suas instituições, a sua auto conservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. Ora, o capitalismo se mantém não só enquanto o capital busca reproduzir as condições de sua acumulação, mas também por que uma dessas condições é a formulação de uma concepção de mundo que represente o real de modo idêntico e indiviso (o que significa admitir a reprodução sem contradições). O capitalismo se mantém por que gerou uma cultura da acumulação<sup>23</sup> [...] (Cury, 1985, p. 28).

Significa dizer que o capitalismo busca a reprodução de suas relações de produção, pelo movimento de uma totalidade histórica superável. Isso permite assegurar, pelo aumento da produção, a acumulação. Contudo, é preciso ter clareza que essa reprodução é maior que apenas uma (re)produção de eventos específicos, pois consiste no ensaio de reproduzir o movimento do capital social em sua totalidade. Implica considerar que o nível dessas relações não se produz e se reproduz apenas em um contexto específico e nem totalizador, mas se manifesta em múltiplos momentos.

Porém, as relações sociais de produção expressam certo antagonismo, haja vista o jogo de relações de forças que se articulam ao nível da estrutura e da superestrutura. Isso ocorre na busca pela materialização da hegemonia de uma classe dominante – a burguesia –, à medida que, “exercer a hegemonia implica formar um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios-verdade-necessidades e diretrizes”. (Cury, 1985, p. 51). Tanto a aliança com outras classes quanto o processo de separação em classes favorecem a coesão dessa hegemonia.

Ainda acerca da categoria hegemonia, destaco a questão da análise e do seu sentido de estratégia política. Análise enquanto forma de crítica às forças ideológicas, considerando que a

---

<sup>22</sup> O autor assinala que a educação é base para mediação, pois enquanto organizadora e transmissora de ideias, intercede as ações que são firmadas na prática social.

<sup>23</sup> O autor acrescenta: “[...] as relações de produção, ao conterem como principal força produtiva a classe subalterna, criam ao mesmo tempo a capitalização generalizada e a potência que realiza sua negação. O que quer dizer que a contradição básica do capitalismo não se resolve mecanicamente numa síntese superior, ela tende a se reproduzir. Por isso a reprodução das relações sociais constitutivas do capitalismo, ou seja, a capacidade de o capitalismo se manter, dá-se no processo de acumulação do capital e se espalha por todo o espaço social, mercantilizando [...]. (Cury, 1985, p. 39).

hegemonia é um cruzamento tanto de ideias quanto de interesses. Como estratégia política, a hegemonia se dá quando, superada uma velha ordem por uma classe dominada, uma nova ordem se estabelece, com a perspectiva de satisfazer os interesses da maioria.

Em Gramsci (2007b), a hegemonia é uma estratégia fundamental para a manutenção do poder, pois permite à classe dominante exercer sua influência sobre as instituições sociais e moldar as ideias e as crenças dos indivíduos de modo a perpetuar sua posição de comando/liderança. Por isso, envolve a conquista do consentimento ativo das classes que não detêm o poder econômico e político dominante. Isso se dá a partir de “um aparato hegemônico, isto é um aparato de direção – pode-se dizer, do aparato do Estado –, enquanto cria um novo terreno ideológico determina uma reforma das consciências [...]” (Gramsci, 1978, p. 4). É dizer, então, que a classe dominante não só impõe seu poder, mas também obtém a adesão das demais classes, fazendo com que elas internalizem e reproduzam a visão de mundo e os interesses da classe dominante como se fossem seus próprios. A identificação individual que molda a consciência e as crenças dos indivíduos – mecanismos psicológicos identificados na hegemonia – se dá por meio das instituições da superestrutura<sup>24</sup>. Contudo, implica destacar que, segundo Gramsci (2007b), a hegemonia não é algo fixo ou imutável, mas sim um processo em constante disputa e negociação, sujeito a transformações históricas e à possibilidade de ser desafiado e contestado pelas classes dominadas, por seu potencial de desenvolver uma consciência crítica e uma contra-hegemonia, contestando as ideias e os valores dominantes e buscando a transformação social.

Coerente com a perspectiva de pesquisa aqui apresentada e tendo como foco as políticas educacionais de regulação por resultados que vêm se processando no quadro de mudanças contemporâneas quanto à atuação do Estado, o presente estudo toma como campo empírico a esfera municipal (redes municipais de ensino), haja vista a circunstância do seu envolvimento com uma malha de políticas de regulação por resultados. Minha relação com a região Oeste Catarinense e a missão da Universidade e do Programa de Pós-Graduação com o desenvolvimento regional justificam a opção pela delimitação empírica neste espaço geográfico.

Os procedimentos da pesquisa, além de revisão bibliográfica e estudo documental, com vistas à apreensão da composição e atualidade das políticas de regulação incidentes na escola

---

<sup>24</sup> Em Gramsci (2007a), a superestrutura abrange as instituições políticas, culturais, jurídicas, educacionais e ideológicas que se desenvolvem sobre a base econômica. A superestrutura passa a subjetivar os indivíduos por suas ideias e concepções, uma vez que, de acordo com Silveira e Doray (1989), a subjetivação não se dá como um processo linear ou unidimensional.

pública brasileira, conforme descrito na subseção 2.2, compreenderam a busca por elementos que corroboram a materialidade da regulação por resultados no contexto escolar de redes municipais de ensino, no campo da gestão. Neste caso, tais elementos foram acessados por meio de entrevistas com gestoras escolares, conforme se encontra detalhado na subseção 2.3.

## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, PROPÓSITOS E EVIDÊNCIAS DA REGULAÇÃO POR RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: INCURSÕES BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A abordagem do conceito de regulação explorada neste estudo considera o processo histórico e contextualizado das políticas públicas que o conforma. Para a análise desse processo, foram acessados documentos<sup>25</sup> que embasam essas políticas na atualidade, de modo a compreender as dimensões da regulação por resultados no campo educacional, especialmente suas implicações na gestão da escola pública de educação básica. Por esta via, busquei explorar o significado do discurso carreado por essas políticas, para compreender a dinamização e o alcance de medidas afins que agem na subjetivação produtivista do gestor escolar.

Para a abordagem do processo histórico contextualizado das políticas em questão – regulação educacional por resultados e implicações à educação básica pública –, sirvo-me das contribuições de autores como Janete Maria Lins de Azevedo e Alfredo Macedo Gomes (2009), Elaine R. Behring (2003), David Harvey (2008), Ellen M. Wood (2001), João Manuel Cardoso de Mello (2001). Em paralelo, para a discussão conceitual da regulação e regulação em educação por resultados, no que concerne às transformações motivadas por políticas neoliberais e neoconservadoras, recorro às contribuições de Michel Aglietta (2001) e Robert Boyer (1990), da Escola da Regulação, bem como de análises de Christian Maroy (2011) e João Barroso (2005), dentre outros.

Sobre a relação entre transformações no mundo do capital e redesenho das funções do Estado e a instauração de políticas públicas de regulação orientadas por resultados e sua aplicação na educação, com base na ideia de modernização econômica largamente difundida por organismos internacionais<sup>26</sup> e, também, de modernização da administração pública, organizada em uma perspectiva conservadora, apoio-me em contribuições de Christian Maroy

---

<sup>25</sup> Documento entendido como todo material que possa ser utilizado como fonte, com vistas à apreensão da realidade em determinado contexto e tempo histórico (Zuin; Zuin, 2010).

<sup>26</sup> Documentos emanados de organismos e/ou agências internacionais sabidamente influenciam direta ou indiretamente o debate, o discurso oficial e a elaboração das políticas educacionais.

(2011), Claude Lessard (2016), Elton Luiz Nardi (2015; 2021) e Marilda P. Schneider e Elton Luiz Nardi (2019) dentre outros.

Na esteira da reflexão pretendida, a fim de analisar os propósitos das políticas educacionais identificadas com a regulação por resultados, bem como suas implicações à educação básica pública – ciente de que o processo de produção das políticas educacionais no sistema capitalista é explicado a partir da geração de demandas motivadas pela contradição e mediação da relação capital-trabalho (Evangelista; Shiroma, 2019) – serão analisados documentos que, em grande medida, evidenciam a política educacional no País, sintonizada com a lógica da produção de resultados, a saber:

- Decreto n.º 6.094, 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica;
- Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (Brasil, 2007);
- Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014;
- Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica;
- Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020, que institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP n.º 4/2021, de 11 de maio de 2021, dispõe sobre a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar).

Cabe destacar estes documentos foram originados por diferentes governos, por tanto, no contexto de diferentes agendas político-sociais. Parte deles, como se pode verificar pela datação, encontram algum grau de sintonia ou correspondência na especificidade de temas, cabendo sublinhar que metade do conjunto foi acionado por governos à esquerda do espectro político e, notadamente, constituem documentos fundamentais à política de regulação por resultados de que dispõe este estudo.

Com apoio em publicações sobre tema ocorridas, sobretudo, a partir de 2010 – como as de Cervi (2010), Klébis (2010), Monteiro (2011), Melo (2013), Silva (2015), Dalva (2015), Sentanin (2017), Duarte (2019), Santos (2019), Barbosa (2019), dentre outros – busquei captar

nesses estudos aspectos que apontem evidências que corroboram a materialidade da regulação por resultados na gestão escolar, sobretudo na atuação do gestor escolar.

Para que seja possível compreender as multideterminações que envolvem o fenômeno em estudo, indispensável para a apreensão da realidade, a articulação das categorias de análise identificadas com o método é fundamental para a leitura do real, haja vista a implicação que há entre a objetividade e a subjetividade. Nas palavras de Marx (2008, p. 26), a racionalidade concreta representa o resultado (uma síntese das multideterminações), em que “[...] o concreto aparece no pensamento como um resultado e não como um ponto de partida. O conhecimento obtido desse modo é uma verdadeira reprodução da realidade”.

Nesta direção, tendo em conta o discurso presente nos mencionados documentos, também buscarei explicitar aspectos que agem para promover a apropriação, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, da lógica da produção de resultados e da eficácia educativa.

Acredito que os documentos podem, também, oportunizar a compreensão das articulações da totalidade em que se inscrevem as políticas educacionais, entendidas também como um sistema de mediações – apesar de que sua intencionalidade objetiva pode não se apresentar de forma concreta<sup>27</sup>, dada a representação do fenômeno em seu real empírico (a contradição) –, se faz necessária à apreensão não apenas do que está formulado em seu conteúdo, mas de suas diferentes configurações (determinações), essas que levam a compreensão da objetividade (o concreto)<sup>28</sup>. Vale dizer que a “captação” dessa objetividade (realidade concreta) somente será possível pela compreensão, por meio de um ferramental teórico de interpretação. De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), analisar os documentos de política educacional na perspectiva de suas multideterminações, tomados como empiria, somente será possível em sua compreensão concreta, a partir da teorização, essa que não pode ser tomada como parte, mas como ferramenta para ler o real.

Ainda na linha do que propõem considerar Evangelista e Shiroma (2019, p. 84) nessa análise, nos “[...] documentos educacionais, [...] estão impressos – por afirmação ou elisão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante”. Cabe salientar que os

---

<sup>27</sup>A partir de Santos (2014), podemos compreender que a busca por neutralidade e objetividade pode ser uma estratégia para ganhar legitimidade e aceitação pública, apresentando, por exemplo, as políticas como equilibradas e voltadas para o bem-estar geral.

<sup>28</sup> Porque a objetividade pode não estar explícita, essa apreensão é dada pelo movimento teórico que o investigador usa (a partir das categorias analíticas) para a abstração do pensamento, ou seja, compreender a materialização objetiva circunscrita ao fenômeno estudado.

conteúdos produzidos e também interpretados, perpassam dimensões sociocognitivas, “[...] que se centralizam na inter-relação entre os recursos dos membros, que os participantes do discurso têm interiorizados e trazem consigo para o processamento textual, e o próprio texto”. (Fairclough, 2001, p. 109). A internalização desse conteúdo é observada por Shiroma, Campos e Garcia (2005) frente à alta disseminação de documentos oficiais, nacionais e internacionais (principalmente nos meios digitais), que buscam, dessa forma, construir uma hegemonia discursiva acerca de ações e atividades que, ao se “popularizarem”, tornam-se legítimas e passam a ser almeçadas.

Assim, entendo que compreender os discursos<sup>29</sup> veiculados nos documentos, visando à concretude de determinadas ideias, permite expor a relação subjetiva engendrada no domínio objetivo da política, este que tem papel fundamental na subjetivação produtivista em conformidade com os objetivos reais da política, ou seja, estabelecendo formas integradas ao fazer dos que são orientados por meio dos documentos.

De acordo com o exposto, o lugar que o documento assume em análises como a aqui proposta, não é o de avaliação da aplicabilidade e/ou resultados da política, mas de sua estrutura (ideologias, interesses), que condiciona a produção de determinados resultados, ou seja, as determinações sobre a materialidade do fenômeno e, ao certo, o jogo de forças que as produzem. É nessa correlação que a compreensão do processo de subjetivação produtivista engendrado pela política ganha visibilidade, um movimento que articula, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), a teorização conceitual e a evidência acerca das produções de documentos (apropriação dos sentidos das políticas educacionais na prática social). Desse modo, o desafio está em demonstrar o que o discurso dominante oculta sob seu caráter de legitimação, exercício esse que parte do concreto para o abstrato até chegar às determinações mais sutis, caminho necessário para, ao retornar, explicar a política a partir de suas determinações e relações, ou seja, sua totalidade (Evangelista; Shiroma, 2019).

Para a compreensão do discurso e dos pressupostos que estruturam os documentos em sua totalidade (compreender a racionalidade – as determinações – que orientam a política), se faz necessária, segundo Evangelista, Shiroma (2019), a mediação teórica, “[...] da disciplina intelectual, da reflexão para que possamos ultrapassar os fenômenos, descolarmo-nos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar sua essência” (p. 89). No trabalho com documentos, há uma aproximação com as manifestações de práticas

---

<sup>29</sup> O termo discurso passa pela compreensão do aspecto da linguagem, uma forma de prática social (um modo de representação), ou seja, maneira em que o indivíduo age sobre o mundo e os outros, e uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, esta última compreendida como condição/efeito da prática social (Fairclough, 2001).

sociais e o significativo da consciência humana, esta última compreendida de um dado momento histórico. Compreender essas manifestações e seus significantes permite prosseguir na direção da apropriação do significado (historicamente construído) manifesto na empiria e que expressa diferentes determinações (conflitos, interesses, projetos políticos e societários). É nessas diferentes determinações que, de acordo com Evangelista e Shiroma (2019), se encontram pesquisador, documento e teoria.

### 2.3 SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA ANTE A POLÍTICA DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS: ENTREVISTAS COM GESTORAS ESCOLARES

Na perspectiva do materialismo histórico, em que o método está ligado a uma compreensão de realidade e de vida (Frigotto, 2001) – realidade que se aproxima das diferentes formas de subjetivação do indivíduo –, a realização de entrevistas (como um instrumento mediador) visa acessar a dinâmica da política educacional no processo de desenvolvimento e transformação da realidade escolar. No caso em tela, o fazer do gestor como fenômeno concreto da política.

Considerando que a manifestação do concreto se dá na experiência manifesta que os sujeitos têm em seu fazer, ainda que isso possa ocorrer sem uma reflexão acerca desse fazer (Frigotto, 2001), é que lancei mão de entrevistas semiestruturadas. A busca foi por evidências da subjetivação produtivista de gestores escolares, segundo a lógica da produção de resultados e da eficácia educativa identificada com as atuais políticas de regulação por resultados.

As entrevistas, guiadas por um roteiro mínimo, conforme descrito no Apêndice A, foram dirigidas a duas gestoras escolares da rede municipal de um município da mesorregião Oeste Catarinense<sup>30</sup>, tendo como critério de escolha das escolas a com maior Ideb e a com menor Ideb divulgados em 2022. Para tanto, em conformidade com as exigências éticas da pesquisa, foi estabelecido contato prévio com o órgão municipal de Educação, a fim de apresentar a pesquisa e obter autorização<sup>31</sup> para realizá-la.

---

<sup>30</sup> Uma das regiões mais importantes do Brasil no setor agroindustrial e na produção de alimentos, embora tenha seguido um processo lento e tardio de ocupação e integração ao modelo capitalista (Rammé, 2011), o Oeste Catarinense é a maior do estado em extensão, composta por cinco microrregiões que totalizam 118 municípios. A escolha de um dos municípios observou o critério de ser município polo de uma das microrregiões.

<sup>31</sup> Esse procedimento inclui a entrega de uma carta de apresentação do pesquisador e do projeto de pesquisa. A formalização da autorização ocorre por meio de Declaração de Coparticipação, assinada pela autoridade responsável pelo órgão municipal de educação ou do setor competente deste órgão.

Posteriormente, com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina<sup>32</sup>, foi mantido contato com as gestoras escolares cujas escolas foram selecionadas para a pesquisa<sup>33</sup>. A elas foi submetido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), por meio do qual foi assegurado o anonimato dos participantes da pesquisa, assim como das suas escolas. As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante Termo de Autorização para Gravação de Voz (Apêndice C), e, na sequência, transcritas e analisadas.

Para compreender a dinamização e o alcance de medidas que agem na subjetivação produtivista de gestores escolares, baseada na lógica da produção de resultados e da eficácia educativa, considero que o discurso apreendido por meio das entrevistas possibilita acessar evidências da materialidade da política, seja implícita ou explicitamente. O contexto do trabalho dos gestores e a responsabilidade que possuem/assumem na produção de resultados são pontos centrais para a mencionada compreensão.<sup>34</sup>

Confio, portanto, que a entrevista – observando aspectos da linguagem que estrutura o discurso, tanto como um modo de representação quanto uma condição/efeito da prática social (Fairclough, 2001) –, permitiu seguir na trilha para atingir os objetivos deste estudo. Como uma via de acesso à realidade investigada, com vistas à compreensão do discurso dos gestores escolares, a entrevista se constituiu em ferramenta para ampliar o corpus de resultados da pesquisa.

Uma vez que as estratégias da política de regulação educacional por resultados, em termos de variedade, enfoques, conteúdo, sequencialidade e temporalidade, objetivam uma homogeneização na apropriação de significados – com implicações na prática dos gestores escolares –, a apreensão do fenômeno social em pauta (a subjetivação produtivista), sua estrutura e dinâmica, está vinculada a uma concepção de realidade por parte do pesquisador. Da perspectiva do materialismo histórico dialético, essa vinculação tem relação com a tomada

---

<sup>32</sup>A pesquisa está registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste de Santa Catarina, sob o n.º 6.482.216 (Anexo Único).

<sup>33</sup>As gestoras escolares participantes foram as ocupantes da função nas escolas selecionadas. Elas foram cientizadas de que o estudo pode gerar algum desconforto quanto ao tempo dispendido para responder às questões da entrevista. Também, que perguntas poderiam, eventualmente, causar algum constrangimento. Contudo, caso isso ocorra, têm assegurado que a entrevista será imediatamente suspensa e nenhum dado ou informação será utilizado, de modo que o consentimento de participante será anulado. Foram cientizados, ainda, que a participação na pesquisa pode trazer alguns riscos, como a geração de alterações de comportamento durante a gravação de áudio, assim como de medo de não saber responder as perguntas que lhe forem dirigidas. Como benefício, será destacado que a participação contribuirá para a construção de um estudo com potencial para subsidiar políticas de gestão da educação básica pública, sobretudo com vistas a fortalecer a gestão escolar sob o princípio da gestão democrática do ensino público.

<sup>34</sup>Por meio da entrevista, considero que também expressões não verbais, tais como gestos, postura corporal e tom de voz, contribuem para o entendimento do processo de subjetivação produtivista de que trata este estudo.

de consciência do pesquisador, a qual antecede o método, pois este último “[...] constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2001, p. 77).

Por isso, para assumir o papel de mediador é necessário romper com o modo de pensar dominante, evidenciando o caráter do conhecimento científico em “[...] um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano de conhecimento e ação” (Frigotto, 2001, p. 79). Esse é o movimento que busquei estabelecer no desenvolvimento da pesquisa.

### **3 A REGULAÇÃO POR RESULTADOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O ESTADO, A EDUCAÇÃO PÚBLICA E A GESTÃO ESCOLAR**

Na presente seção busco examinar o propósito das políticas educacionais de regulação por resultados e suas implicações à educação básica pública. Para tanto, inicio com uma reflexão sobre a emergência da regulação por resultados no contexto do capitalismo contemporâneo e das transformações ocorridas no mundo do capital, a fim de possibilitar, no momento seguinte, uma leitura crítica do perfil das políticas educacionais de regulação por resultados, tendo por base documentos de políticas públicas que, na atualidade, balizam estas políticas no país. Por fim, na última subseção, no curso da exploração de aspectos que corroboram a materialidade da regulação por resultados no contexto escolar, são enfocadas aquelas que incidem mais diretamente na gestão e, sobretudo, na atuação do gestor escolar, o que é realizado com base em estudos da área sobre o tema, publicados, sobretudo, a partir de 2010.

#### **3.1 SOB OS INTERESSES DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: NOTAS SOBRE O ESTADO E SUA REGULAÇÃO**

Para melhor compreensão da emergência da lógica da regulação por resultados, há que se ter em conta as determinações do capitalismo contemporâneo, sobretudo na fase que tem sido relacionada à globalização. Esta, de acordo com Chesnais (1996, p. 25), é “expressão das ‘forças de mercado’”, o que implica, do ponto de vista econômico, na crença de que as forças de mercado devem ser liberadas de restrições e regulamentações que foram construídas ao longo de décadas anteriores.

[...] por fim liberadas [...] dos entraves nefastos erguidos durante o meio século. [...] pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimento e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado (Chesnais, 1996, p. 25).

O autor também assinala uma diferenciação entre os termos mundialização e globalização, observando que o primeiro, por se tratar de um termo de origem francesa, enfrentou mais dificuldades para se impor em comparação com os termos de origem inglesa, global ou globalização. Chesnais (1996) argumenta que, conceitualmente, o termo mundialização é mais claro do que global ou globalização, além de ser um “veículo linguístico

por excelência do capitalismo”. A palavra mundial, continua o autor, define com maior precisão a ideia de que a economia se tornou global, enfatizando a necessidade de construir rapidamente instituições políticas mundiais capazes de regular e controlar o processo de mundialização econômica.

De acordo com Harvey (2003), o capitalismo global, considerado uma etapa avançada da globalização, em que o capital, as mercadorias, as finanças e a força de trabalho circulam em uma escala global, passa a exigir do Estado uma nova postura frente às relações sociais e de mercado, postura esta em que sai de cena o papel de garantidor ante as necessidades da sociedade e é robustecido o papel de regulador. Afinal, à medida que a economia se torna cada vez mais interconectada e presidida pelo capital financeiro, o Estado é chamado a adotar uma postura mais ativa na regulação e controle dos fluxos de capital, na proteção dos direitos dos trabalhadores e na promoção de políticas que visam atenuar as desigualdades resultantes do capitalismo global. Implica, pois, considerar que o mencionado papel regulador concorda com um processo em que estruturas sociais e institucionais, submetidas ao capital, controlam a vida social, havendo uma apropriação do inconsciente pelo capitalismo.

Ainda segundo Harvey (2003), uma redistribuição de poder desempenhou um papel de extrema importância na reestruturação do capitalismo global, podendo ser considerada mais significativa “do que o termo genérico ‘globalização’ tende a deixar implícito” (p. 39)<sup>35</sup>. Essa redistribuição de poder envolveu mudanças nas dinâmicas geopolíticas, nas relações comerciais internacionais e nas estruturas de governança global. Tais mudanças foram impulsionadas por diversos fatores, como a ascensão de novas potências econômicas, o surgimento de blocos regionais e a disputa por recursos naturais e mercados. Portanto, conforme o autor, o processo de redistribuição de poder é fator fundamental para uma análise abrangente das mudanças estruturais que ocorreram no capitalismo global.

A transição pela qual passou o Estado – de provedor para regulador – foi influenciada pela ação de organismos internacionais<sup>36</sup>, como da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com seu discurso de modernização, desburocratização e combate a ineficiência do Estado. A visão da OCDE tem influenciado diversos governos ao redor do mundo, incentivando-os a adotar políticas de privatização, desregulamentação e

---

<sup>35</sup>“Não obstante, ser de fato hegemônico num sentido global envolve o uso da liderança para criar um jogo de soma não-zero em que todas as partes se beneficiam, seja em termos de ganhos mútuos advindos de suas próprias interações (como as trocas comerciais) ou do aumento de seu poder coletivo diante da natureza, mediante, por exemplo, a criação e transferência de novas tecnologias, formas organizacionais e arcabouços infra-estruturais (como redes de comunicação e estruturas de direito internacional)” (Harvey, 2003, p.39).

<sup>36</sup> Uma condição de mundialização do capital (Behring, 2003).

abertura econômica. A ideia é que, ao reduzir o tamanho e a intervenção direta do Estado na economia, o setor privado possa assumir um papel mais proeminente como provedor de bens e serviços, enquanto o Estado se concentra em regulamentar, fiscalizar e garantir condições adequadas para o funcionamento do mercado<sup>37</sup>.

Mas, de que Estado e de que regulação se trata? Para uma resposta a esta questão, sirvo-me da concepção de Estado em Gramsci (1976) e de regulação (pelo Estado) com base Boyer (1990).

É importante salientar que, conforme Gramsci (1976), a classe burguesa não é uma parte fora do Estado – frente a um modelo capital de livre concorrência –, mas sim composta por diferentes grupos que surgem – produtores capitalistas –, como uma forma de manter o controle sob a capacidade econômica do regime. É neste sentido que o papel do Estado está como regulador dos diferentes interesses. Contudo, a força exercida por determinados grupos<sup>38</sup>, “[...] conquista o direito de regular o poder do Estado, de dirigi-lo para determinados fins, de plasmarlo prevalentemente segundo os seus programas econômicos e políticos” (Gramsci, 1976, p. 231).

Visto que na compreensão de Estado tomada acima, o que transita é uma forma de regular as diferentes forças e consensos que se articulam, visando à hegemonia dos interesses dos grupos de produtores capitalistas – por isso a necessidade de legitimação do poder do Estado sob os governados (Gramsci, 2007b) –, esses grupos exercem influência econômica e política que lhes possibilita moldar as estruturas sociais e as relações de poder de acordo com seus interesses. Por meio de documentos legais ou expressões culturais e/ou ideológicas legitimados pelo Estado, por exemplo, esses grupos passam a estabelecer um conjunto de regras e princípios que governam a estrutura e funcionamento de um Estado, bem como os direitos e responsabilidades dos indivíduos.

Vale lembrar que, para Gramsci (1976), a estrutura econômica “[...] não determina diretamente a ação política, mas a interpretação que dela se dá e das chamadas leis que lhe governam o desenvolvimento” (p. 263). Sem relação com as leis naturais<sup>39</sup>, os acontecimentos

---

<sup>37</sup> Sobre o papel do neoliberalismo na reorganização do Estado em favor do mercado, Harvey (2005, p. 8) explica que “o neoliberalismo é, acima de tudo, uma teoria de práticas político-econômicas que afirma que a melhor maneira de promover o bem-estar humano é não restringir o livre desenvolvimento das capacidades e liberdades empresariais do indivíduo, dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, mercados livres fortes e liberdade de comércio. O papel do Estado é criar e preservar o quadro institucional apropriado para o desenvolvimento dessas práticas”.

<sup>38</sup> Setor burguês mais forte, como afirma Gramsci (1976), que vê o governo como prêmio.

<sup>39</sup> As leis naturais são compreendidas por Gramsci (2001) como as primeiras noções de ciências naturais que a criança recebe na escola, relacionadas, principalmente, a um ambiente impregnado de folclore. Além delas,

na vida social não estão determinados pelo desejo de um indivíduo ou grupo, mas pela forma como as relações sociais e políticas são construídas e articuladas. Para isso, o desejo do indivíduo, precisa estar adaptado<sup>40</sup> e enquadrado nos poderes do Estado.

Para uma melhor compreensão do sentido dado para o desejo na relação de controle do Estado, faço um parêntese para destacar uma sutil diferença entre os conceitos de indivíduo e de subjetividade, ambos pertinentes à temática deste estudo: indivíduos estão compreendidos como o resultado de uma produção de massa na multiplicidade dos processos da subjetivação produtivista. É dizer que, como os processos de subjetivação não estão centrados à individuação, a subjetividade ocorre nas diferentes formas de organização social e o indivíduo a vivencia em sua experiência particular<sup>41</sup>.

Quanto ao conceito de regulação, na perspectiva de Boyer (1990)<sup>42</sup>, trata-se de todo o conjunto de procedimentos e de comportamentos que se dá como transversal ao indivíduo e ao coletivo. O autor amplia a ideia a respeito, salientando que se trata de uma forma estruturada para

[...] garantir as relações sociais fundamentais através da conjunção de formas institucionais historicamente determinadas; sustentar e “pilotar” o regime de acumulação em vigor; e garantir a compatibilidade de um conjunto de decisões descentralizadas, sem que seja necessária a interiorização dos princípios de ajustamento do sistema como um todo por parte dos atores econômicos (Boyer, 1990, p. 80).

A título de um breve histórico, Boyer (1990) comenta haver uma ambiguidade nas origens das análises acerca do termo regulação. Destaca, por exemplo, uma definição inicial proposta por G. Canguilhem, que a compreende como um “[...] ajustamento, de acordo com certas regras ou normas [...] (p. 41), bem como o trabalho fundador de Michel Aglietta,

---

também são ensinadas noções científicas que deviam servir para introduzir a criança na sociedade das coisas, ou seja, os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil.

<sup>40</sup> Adaptar-se às circunstâncias, repetir mecanicamente alguns comportamentos semelhantes – que podem estar modelados por experiências de outros ou aprendidos em modelos de educação recebida –, é uma forma encontrada pelo indivíduo de conservação de sua própria integridade fisiológica e moral. E é neste conjunto de comportamentos semelhantes que se estrutura a atividade econômica, nascendo, assim, o conceito de lei (Gramsci, 1976).

<sup>41</sup> A experiência vivenciada pelo indivíduo, por sua vez, transita entre uma relação de expressão e criação e a alienação e opressão, neste último caso quando o indivíduo se submete à subjetivação produtivista sem oposição.

<sup>42</sup> Reis (2013, p. 106) destaca, além da teoria econômica da regulação, a teoria de regulação social, sintetizando a definição da primeira como partindo “[...] de grandes sistemas globais para estudar a lógica do seu funcionamento interno e o seu modo de recomposição e decomposição. Uma teoria de natureza macrosocial e macroeconômica e tem uma vocação pluridisciplinar, em que, embora a economia seja a ciência dominante, acolhe contributos da história, sociologia, ciências políticas e outras disciplinas vizinhas. Já a teoria de regulação social desenvolvida por [Jean Daniel] Reynaud, apresenta divergências face à abordagem econômica, designadamente quanto à visão do sistema social, ao processo de formação de regras e à importância dada ao poder”.

considerada por Boyer um segundo pilar, para quem a regulação é “[...] a consequência de intervenções cada vez mais diversificadas do Estado na economia” (p. 43).

Dentro da tradição marxista, a teoria da regulação, ou escola da regulação, o argumento pulsante é que o Estado desempenha um papel central na regulação das relações sociais e econômicas, visando garantir a reprodução do sistema capitalista em determinadas condições históricas. “Isto significa dizer que o foco investigativo recai, ao mesmo tempo, no modo como se processa a acumulação do capital e no modo como são tratadas as crises cíclicas, partindo-se da premissa marxista de que estas são inerentes às economias capitalistas” (Azevedo; Gomes, 2009, p. 100).

Boyer (1990, p. 80) destaca, ainda, que

[...] todo o modo de regulação descreve a maneira como a conjunção de formas institucionais cria, direciona e, em alguns casos, dificulta os comportamentos individuais e predetermina os mecanismos de ajustamento nos mercados, que na maioria das vezes, resultam de um conjunto de regras e de princípios sem os quais não poderiam funcionar.

Nas palavras Aglietta (2001, p. 20), um modo de regulação “é um conjunto de mediações que asseguram que as distorções criadas pela acumulação de capital se mantenham dentro de limites compatíveis com a coesão social dentro de cada nação.” (tradução livre).

É importante destacar que, ao longo da história econômica-social, o ato de regular tem sido evidenciado como uma ação legítima e intrínseca ao Estado, de modo que a regulação pode ser tomada como uma ferramenta do aparato estatal. Ajustes na estrutura do Estado, bem como seus modos de desenvolvimento e os tipos de crises que aconteceram desde o influxo neoliberal, influenciaram novas formas de regular. A compreensão destas diferentes formas pode ser caracterizada em uma configuração mais abrangente, uma vez que, “[...] o Estado aparece como a totalização, quase sempre contraditória, de um conjunto de compromissos institucionalizados”, de forma que os compromissos criem regras e regularidades (Boyer, 1990, p. 78). Formas institucionais que operam a regulação das relações no modo de produção capitalista estabelecem modos de regulação, configurados por procedimentos e comportamentos, sejam eles individuais ou coletivos, que visam à indução dos agentes para agirem não contraditoriamente (Faria, 2001), no sentido de assegurar a reprodução das relações sociais fundamentais – contraditórias no capitalismo –, a fim de que o próprio sistema siga reproduzindo-se.

Vale lembrar que a classe burguesa Behring (2003), estruturada economicamente, afirmou estar no mercado e nos direitos individuais a liberdade do indivíduo, muito embora o

que de fato estava sendo dado eram princípios da livre concorrência e da livre iniciativa do setor privado. Para que esses princípios ocorressem, era necessário que não houvesse uma separação entre Estado liberal e Estado social e sim uma sequência, muito embora as questões de ordem econômica se sobressaíssem às sociais (Behring; Boschetti, 2016).

O capital estabeleceu um conceito de valor – poderoso instrumento de mediação das relações (econômicas, sociais e políticas) –, necessário para que a burguesia pudesse constantemente modificar, não apenas os instrumentos de produção, mas tudo o que fosse ligado a eles (relações de produção e relações sociais). Assim, novas competências foram necessárias para que o Estado pudesse intervir nas relações, na forma estrutural ou institucional. Essa forma estrutural/institucional<sup>43</sup>, como destaca Boyer (1990, p. 73),

[...] tem o objetivo de elucidar a origem das regularidades que direcionam a reprodução econômica ao longo de um período histórico dado [...] também estende a problemática já explicitada da acumulação para as próprias relações sociais: as invariantes só podem se reproduzir através das permanentes alterações – particularmente sensíveis num longo período – de sua forma e sua articulação precisas.

Behring (2003) destaca que a reestruturação econômica e industrial implicou, no curso histórico, em um ajuste neoliberal, de modo que, as políticas econômicas e industriais que foram sendo desenvolvidas pelos Estados nacionais envolveram, por exemplo, a implementação de práticas de produção flexibilizadas. Isso possibilitou, de acordo com Mandel (1990), a geração de lucros maiores, tornando possível o aumento produtivo de mais-valia e lucros altíssimos dos monopólios tecnológicos.

Antes disso, os anos gloriosos do capitalismo (1945-1975) compreenderam um período importante de expansão. Conforme Mandel (1990), esta expansão deveu-se, principalmente, aos avanços na estrutura produtiva e redundou em acúmulo de capital:

Essa expansão tinha dado um impulso poderoso a um novo avanço das forças produtivas, a uma nova revolução tecnológica. Propiciou um novo salto para a concentração de capitais e a internacionalização da produção, as forças produtivas ultrapassando cada vez mais os limites do Estado burguês nacional (tendência que começou a se manifestar desde o início do século, mas que se amplificou consideravelmente desde 1948). (Mandel, 1990, p. 11).

Após a década de 1970, a burguesia reagiu de forma decisiva ao declínio do capital – haja vista as baixas taxas de juros pagos –, de modo que o ano de 1980 foi um importante marco

---

<sup>43</sup> Boyer (1990, p. 73) define a forma estrutural/institucional como “toda codificação de uma ou várias relações sociais fundamentais [moeda, relação salarial, e concorrência]. Assim, as formas sociais pertinentes resultam do tipo de característica que se faz do modo de produção dominante.

da reestruturação produtiva. Motivada pela mundialização da economia, ou seja, pela crescente integração dos mercados e da produção em nível global, ocorre uma retomada dos lucros e “[...] uma reformulação das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial de mercadorias e capitais” (Behring, 2003, p. 34). Essas mudanças na economia também tiveram impacto na relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas. Assim, a percepção de que o capitalismo estaria extinguindo suas contradições a partir do Estado de bem-estar social, foi falsa. A crise que se seguiu à década de 1970 trouxe à tona, novamente, as contradições intrínsecas ao sistema produtivo. Mandel (1990) destaca que o conflito de classes é retomado e o capital, por sua vez, se aparelhou para o ‘combate’ contra o proletariado, com a intenção de acabar com suas conquistas.

Com a ascensão de governos conservadores e neoliberais, que buscavam implementar políticas econômicas como a desregulamentação financeira, a privatização de empresas estatais e a redução do papel do Estado na economia, a organização política do proletariado foi fragilizada. A articulação neoliberal<sup>44</sup>, mesmo diante de um crescimento do mercado interno, denunciava haver um elevado custo com os trabalhadores, afirmando que inúmeros problemas poderiam ocorrer caso houvesse uma atenção maior ao trabalhador, como por meio de políticas trabalhistas e de proteção dos direitos dos trabalhadores.

Behring (2003) destaca que o sistema econômico neoliberal é caracterizado por uma abordagem maniqueísta. Isso significa que o sistema não funcionaria em condições desfavoráveis ao aumento dos lucros, razão pela qual essa postura levou a um agravamento da precarização do trabalho, além de que, a privatização obteve legitimidade e, conseqüentemente, o Estado<sup>45</sup> centrou-se no papel de regulador em vez de ser o executor. Assim, objetivo do Estado concentrou-se em equilibrar a produção, a renda e o consumo em massa, sem comprometer o movimento do capital.

Portanto, enquanto alguns instrumentos de domesticação do capitalismo foram utilizados desde o fim do século XIX e ao longo da maior parte do século XX, quando o Estado desempenhou um importante papel, como “[...] a promoção de uma política expansiva e anticíclica, a articulação de um aparato produtivo autônomo, a garantia dos serviços públicos, a adoção de infraestrutura, a redistribuição de renda [...] tudo isso fundado numa elevada

---

<sup>44</sup> Essa articulação tinha como propósito, de acordo com Harvey (2008), uma restauração do poder de classe, ou seja, da classe capitalista sob a classe trabalhadora.

<sup>45</sup> Na noção geral de Estado, Gramsci (2007a, p. 244) aponta que “[...] entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção)”.

produtividade e rentabilidade do capital” (Behring, 2003, p. 58), com a reestruturação produtiva e a mundialização econômica, a partir dos anos de 1970, a atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade condicionadas por políticas neoliberais renderam uma dissolução da unidade constitutiva do Estado e do capital nacional, estampando a relação hegemônica burguesa que se dá por dentro do Estado<sup>46</sup>.

Chesnais (1996) observa que a mundialização não se dá apenas como um processo de internacionalização do capital, mas como um conjunto de mecanismos pensados para um modelo de desempenho e regulação, na perspectiva de que a partir de uma combinação social de formas de trabalho qualificadas é que se intensifica a produção. Contudo, a divisão e destinação social do capital são comandadas pela esfera financeira. Daí a importância de se compreender, em matéria de internacionalização de políticas educacionais, a interseção entre educação e capital globalizado (financeirização) (Santos, 2016).

Assim, também se intensificou a disputa pelos fundos públicos, a serem acessados via mercado, resultando em crescente desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social pelo Estado. Então, ante a degradação dos serviços públicos, foi sendo aberto precedente para o processo de privatização, ou seja, “[...] uma mercantilização e a transformação de políticas sociais em negócios, tendo em vista a rentabilidade do capital”. (Behring, 2003, p. 64).

As reformas no Brasil, justificadas como necessárias e irreversíveis se deram, portanto, em função do ajuste fiscal, de modo que mostras de uma suposta preocupação com a proteção social e a consolidação da democracia e da cidadania no Brasil, relevaram-se estratégicas para evitar embates na sociedade em geral. Conforme Behring (2003), a maior inadequação desse viés liberal reformista se localizou na incongruência entre o discurso da chamada reforma e a política econômica: o argumento corrente era que o problema estaria localizado no Estado, por isso, a necessidade de sua refuncionalização para corrigir distorções e reduzir custos. Mas, o que de fato se viu foi o País na mão dos especuladores do mercado financeiro.

Visto como ajuste estrutural, tais medidas foram propostas e mediadas por organismos internacionais. Em grau maior, essa era a condição de ajuste e adaptação da economia nacional para que fosse possível atender às condições da economia mundial. Estas mesmas medidas ocasionaram, de acordo com Behring (2003), um declínio nos indicadores sociais nos países que seguiram as orientações econômicas do Banco Mundial e do Fundo Monetário

---

<sup>46</sup> Conforme Behring (2003), a intervenção que passou a ser orquestrada pela mundialização econômica no período, além de ameaçar a soberania do Estado, colocou-o em situação de crise fiscal. Embora esta crise não tenha sido ocasionada ou induzida pelas pressões dos trabalhadores por mais proteção social, o discurso neoliberal valeu-se disso para justificar cortes nos gastos sociais.

Internacional (FMI). Com isso, a adoção de ações como a mobilização de organizações governamentais que estivessem ligadas a serviços de atendimento social, gerando a mencionada disputa dos recursos públicos.

Assim, vista a ausência de um projeto nacional e de um desenvolvimento efetivo das forças produtivas, é adequado se pensar em ajustamento passivo para uma caracterização dos processos então em curso. Afinal, a caracterização político-econômica dos anos 1990, em especial no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi de uma verdadeira contrarreforma, deixando à margem uma institucionalidade democrática e a incorporação social no processo de modernização capitalista do Brasil (Behring, 2003).

Ainda segundo a autora, a política econômica dos anos 1990 no País também pode ser compreendida como em sua intensa abertura e liberalização econômica. Foram implementadas medidas de desregulamentação, privatizações, abertura comercial e financeira, além de reformas estruturais que buscavam adequar a economia brasileira aos princípios do livre mercado.

No contexto neoliberal, a regulação pelo Estado assume um papel peculiar, considerando a redução da atuação governamental na economia e a promoção de um ambiente de livre mercado. Neste sentido, as políticas neoliberais enfatizam a diminuição das restrições regulatórias sobre as atividades econômicas, a fim de estimular a competição e a eficiência dos mercados. Essa abordagem coloca o Estado como um facilitador das transações comerciais, buscando garantir a estabilidade macroeconômica e criar um ambiente propício para o crescimento econômico.<sup>47</sup>

Clark, Nascimento e Corrêa (2008), referindo-se à atuação econômica do atual Estado brasileiro, justificam tratar-se de um neoliberalismo de regulação. Para tanto, explicam que, diferente do neoliberalismo de regulamentação, cujas técnicas podem ser relacionadas às reformas do *New Deal*<sup>48</sup>, as técnicas do neoliberalismo de regulação foram instituídas por

---

<sup>47</sup> Como visto nesta seção, segundo aponta Boyer (1990), ao longo da história o capitalismo passou por diferentes fases, tendo sido caracterizadas por mudanças nas relações entre o Estado e o capital. Essas mudanças foram impulsionadas por fatores econômicos, políticos e sociais, e tiveram um impacto significativo na acumulação de capital e nas dinâmicas socioeconômicas. O autor descreve que “a natureza das relações entre Estado, o capital e a acumulação serviram, quase sempre, para periodizar os diversos estágios de maturação do capitalismo [...]” (p. 77). O Estado é um ator central nas relações de poder e compromissos institucionais dentro do sistema capitalista. Ele “[...] aparece como a totalização, quase sempre contraditória, de um conjunto de compromissos institucionalizados [...]” (Boyer, 1990, p. 88), que criam regras e regularidades na evolução das despesas e receitas públicas.

<sup>48</sup> Série de programas alavancados pelos Estados Unidos, no período de 1933 e 1937, durante o governo de Franklin Delano Roosevelt, com vistas à recuperação e à reforma da economia norte-americana, assim como para ajudar os que haviam sido prejudicados pela Grande Depressão.

reformas constitucionais e políticas ocorridas após o Consenso de Washington<sup>49</sup>, quando regular “passou a ser fundamento político para a re-funcionalização do modo de produção capitalista a partir dos anos de 1970, fortalecendo-se e consolidando-se como política de gestão social que vincula gestão macroeconômica à micropolítica do cotidiano.” (Azevedo; Gomes, 2009, p. 96).

Enquanto o neoliberalismo de regulamentação exigia “um Estado Social, cuja atuação no domínio econômico se dava diretamente (via empresa pública, sociedade de economia mista e fundações) e indiretamente (mediante rígidas normatizações)” (Clark; Nascimento; Corrêa, 2008, p. 4187), no neoliberalismo de regulação, que ocorre no Estado Democrático de Direito [caso brasileiro], são diminuídas as intervenções diretas e priorizadas a indireta, por meio de normas, e intermediária, de que são evidência as agências reguladoras, que possuem funções técnico-setoriais de regulação que abrangem os âmbitos federal, estadual e municipal (Clark; Nascimento; Corrêa, 2008), a grande maioria delas para exercer regulação de atividades econômicas antes desempenhadas pelo Estado<sup>50</sup> (Azevedo; Gomes, 2009).

Diante do exposto, acerca das transformações ocorridas no mundo do capitalismo, na próxima subseção a busca é por compreender como tais mudanças também levaram à implementação de políticas educacionais baseadas em resultados, haja vista a regulação estatal com ênfase na flexibilização dos processos e na avaliação dos resultados como critério central e, também, a influência pujante da gestão empresarial na busca por eficiência e produtividade educacional.

### 3.2 POLÍTICAS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS: PROPÓSITOS E IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ao longo das últimas décadas, agentes públicos, assim como organismos internacionais têm acentuado o discurso da necessidade de melhorar a qualidade da educação básica no país.

---

<sup>49</sup> Ocorrido em 1989, formalizou o processo de ajuste por meio da indicação, por economistas do FMI, BM e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, de 10 medidas a serem adotadas pelos países periféricos visando à superação das dificuldades macroeconômicas: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma fiscal; juros de mercado; câmbio de mercado, abertura comercial; investimento estrangeiro com eliminação de restrições; privatização de estatais; desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas; e direito à propriedade intelectual.

<sup>50</sup> Azevedo e Gomes (2009) anotam que, no Brasil, até o início da reforma do Estado realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, apenas o Banco Central e o Conselho Administrativo de Defesa Econômica, assim como algumas ações estatais de manutenção de estoques produtivos eram, de fato, reguladores. Foi a partir da política de privatização, despontada em 1996 que ocorre a criação das agências nacionais de regulação hoje conhecidas.

Tal discurso vem se processando a despeito de alterações de governos e se matrizes partidárias no poder.

Assim, considerando o processo histórico que a tem conformado, nesta parte centro-me nos propósitos das políticas educacionais em matéria de regulação educacional e em suas possíveis implicações à educação básica pública. Para tanto, ocupo-me da análise do conjunto representativo de documentos de política educacional mencionado na subseção 2.2, reiterando tratem-se de evidências da regulação educacional por resultados no Brasil ao longo de diferentes governos, revelando a continuidade dessa lógica regulatória no país.

Nesse conjunto de documentos é postulada a centralidade dos resultados, centralidade esta justificada, sobremaneira, como via de promoção de uma qualidade, em razão da qual desdobra-se uma regulação educacional com base em resultados. Coerente com essa equação, são valorizadas a avaliação externa, o acionamento de metas, o monitoramento de resultados e uma crescente valorização de medidas de responsabilização, por meio da atribuição de incentivos e bonificações. Uma primeira aproximação geral a esses documentos possibilita reunir indícios afins à lógica aqui descrita.

Em 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, dois documentos de impacto foram lançados: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), por meio do Decreto n. 6.094, 24 de abril de 2007; e o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Inter-relacionados, ambos configuram um marco na história da educação no país, destacando-se pela abordagem abrangente e o discurso na qualidade do ensino.

O PDE foi uma resposta do governo às demandas de eficiência e produtividade no sistema educacional<sup>51</sup>. Ele estabeleceu metas quantitativas com o objetivo de aumentar o acesso à educação, expandir a matrícula e assegurar que um número cada vez maior de estudantes participasse do sistema educacional.

Para atingir essas metas, o plano enfatizou a criação de sistemas de monitoramento e avaliação, a fim de garantir que os resultados fossem alcançados. Avaliações externas e a definição de indicadores quantitativos são parte integrante desses sistemas, visando acompanhar o progresso em direção às metas estabelecidas e pactuadas com as unidades subnacionais. Conforme estabelece o Decreto:

---

<sup>51</sup> O PDE foi uma resposta a uma variedade de demandas da sociedade, com o objetivo de enfrentar os desafios educacionais no Brasil, melhorando o acesso à educação, a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação. Buscou envolver diferentes setores interessadas na busca por melhorias no sistema educacional brasileiro, incluindo organizações não governamentais, grupos de pais, educadores, sindicatos de professores e outros grupos como o setor empresarial.

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).

A responsabilização e os incentivos também desempenharam papel nesse processo produtivista de que dispõe o PDE, uma vez que os atores envolvidos na educação são instados a atingir as metas estabelecidas, conforme sinalizado no art. 2º do Decreto n. 6.094, 24 de abril de 2007: “XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional [...]”

Essa cobrança se dará frente ao aferimento dos resultados do desempenho dos alunos. Foram implementados mecanismos de incentivo<sup>52</sup> para aqueles que alcançassem ou superassem os objetivos de melhoria da qualidade da educação básica. O plano visou, ainda, promover transparência quanto à avaliação e monitoramento do desempenho educacional, garantindo que os dados relativos ao desempenho educacional fossem amplamente divulgados, permitindo que a sociedade acompanhasse de perto o progresso em direção às metas quantitativas.

O documento *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, externou essa ênfase produtivista, enfatizando a importância de metas, indicadores e avaliação contínua. Além disso, deixa explícita a responsabilização de todos os envolvidos na educação, incluso gestores e professores, pelo desempenho educacional. O apoio técnico e formativo, bem como a promoção da autonomia das escolas, são elementos-chave do PDE, dada a atenção que projeto sobre as instituições de ensino para que melhorarem suas práticas pedagógicas. A ênfase no monitoramento da qualidade das instituições formadoras de professores também tem por fim garantir que os educadores estivessem bem preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Outro documento com demarcações da lógica produtivista é de 2014. Trata-se da Lei n.º 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Construído e aprovado durante o

---

<sup>52</sup> O art. 8º estabelece que as adesões ao Compromisso servirão como orientação para o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica em níveis subnacionais, como municípios, Distrito Federal e estados. Esse apoio pode ser fornecido por meio de ações de assistência técnica ou financeira. A assistência técnica envolve fornecer conhecimento especializado e orientação para melhorar a qualidade da educação, enquanto a assistência financeira se refere à alocação de recursos financeiros, estabelecida na diretriz constante do inciso XIV do art. 2º, que destaca a importância de valorizar o mérito dos trabalhadores da educação com base em diversos critérios, como desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional.

governo de Dilma Rousseff, este plano estabeleceu metas e diretrizes gerais para o desenvolvimento da educação ao longo de um período de 10 anos, com vigência até 2024. Consoante à mencionada lógica, conforme abordo adiante, uma das características importantes do PNE no campo da regulação por resultados é a ênfase nos indicadores e sistema de avaliação externa para o monitoramento do progresso na implementação das metas estabelecidas.

No ano de 2018, o governo de Michel Temer, por meio do Decreto n.º 9.432, de 29 de junho, regulamentou a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Este Decreto enfatizou a importância de diagnosticar as condições de oferta da educação básica, verificar a qualidade da educação, oferecer subsídios para o monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais, aferir as competências dos estudantes e promover a inclusão educacional. Segundo o art. 8º do Decreto, ao Inep incumbe “II – definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames; III – definir a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames.”

Sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro, a Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020, enfatizou a necessidade de avaliar a educação básica em conjunto com os sistemas de ensino de todas as unidades federativas. Isso inclui o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, a divulgação de informações transparentes, a criação de indicadores educacionais e o monitoramento da eficiência do uso dos recursos públicos. Também sob o governo de Jair Messias Bolsonaro, destaco o Parecer CNE/CP n.º 4/2021, que estabeleceu competências gerais para diretores escolares, enfatizando a importância das dimensões político-institucionais, pedagógicas, administrativo-financeiras e pessoais e relacionais na liderança das escolas.

Segundo destaca o Parecer,

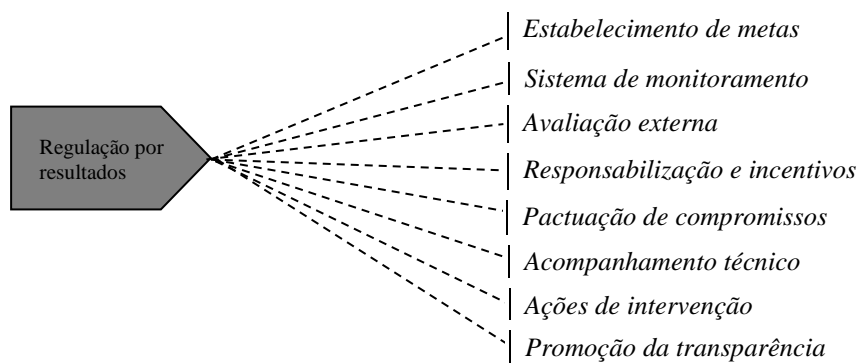
Dado o poder de influência e condução do diretor, ele tem a responsabilidade de se constituir como uma liderança democrática e transformacional, capaz de conduzir a escola por meio do diálogo e do conhecimento pedagógico e administrativo [...] Trata-se, portanto, de conduzir a equipe escolar para o alcance dos objetivos educacionais e para a ampliação do direito à educação de qualidade [...] Nesse sentido, apresentou uma Matriz Nacional Comum de Competências referente à atuação desse profissional da educação [...] A proposta destaca, inicialmente, a importância e a necessidade de se construir um conjunto de parâmetros definindo as competências que devem orientar a atuação desse profissional, capazes de responder a essa nova escola estruturada [...] em compasso, portanto, com as demandas estabelecidas pela normatização educacional nacional que, por sua vez, dialogam com os desafios impostos pelo século XXI, de um cenário fortemente disruptivo (Brasil, 2021, p. 3).

Um passo a mais no exame desses documentos, tomados um a um, possibilitou-me sistematizar, além do objetivo ou destinação de cada documento, o que deles constituem pontos de dinamização de regulação por resultados. Diante dos dados, conforme detalho a seguir, resta

evidente a ênfase em resultados e em ações de regulação que se projeta sobre a produção e qualidade deles, ao longo das últimas décadas. Figuras conhecidas constam explícita ou implicitamente nos encaminhamentos ditados pelos documentos, como é o caso da avaliação (externa e em larga escala), metas, monitoramento da produção e responsabilização. Essa ênfase tem sido preservada ao longo tempo, em contextos governamentais de diferentes matrizes partidárias, sempre ancorada em um discurso que advoga a melhoria da qualidade da educação básica no país.

O Esquema 1 destaca dimensões de identificação com a regulação por resultados, lidos do Decreto n.º 6.094, 24 de abril de 2007, baixado pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), dispondo sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Esquema 1 – Dimensões do Decreto n.º 6.094/2007 identificados com a regulação por resultados



Fonte: organizado pelo autor (2023).

O Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi promulgado no Brasil com o objetivo de estabelecer metas para a melhoria da qualidade da educação básica no país. Pretendeu figurar como instrumento de planejamento estratégico que busca articular ações e esforços entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, com o intuito de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Uma nota sobre a estruturação do texto do Decreto, que começa com uma descrição da natureza e do objetivo do Plano, passa para a celebração de convênios e termos de cooperação,

aborda o monitoramento e a capacitação e, por fim, reporta consequências pelo descumprimento do que for pactuado, leva a considerar que se trata de uma política educacional que mira a produção de resultados e em torno dessa produção organiza uma série de medidas que agem na regulação do que é produzido e, também, dos meios para a produção. Participam dessa organização, medidas que influem a construção de representações da realidade educacional e da própria noção de urgência acerca de uma qualidade cuja concepção é congruente com a lógica dos resultados.

Uma das principais estratégias definidas no Decreto foi o estabelecimento de metas claras, que seriam definidas para determinados períodos de tempo. Essas metas têm como propósito medir e avaliar o progresso da educação básica no país, fornecendo indicadores para a implementação de políticas educacionais eficazes. No compromisso firmado entre os entes federados para a organização da política educacional, duas medidas se destacaram frente ao Plano: a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Chirinéa, 2016). Ambos se tornaram os condutores das ações e políticas educacionais desenvolvidas pelos estados, Distrito Federal e municípios que aderiram ao Plano de Metas.

Cabe destacar que o PDE representa uma virada marcante na política educacional brasileira ao oficializar uma abordagem inequivocamente centrada na lógica de resultados. Notável por articular metas e estratégias específicas, o Plano o faz sob o discurso da necessidade de ser melhorada a qualidade da educação básica no Brasil, para o que é devida uma ampla mobilização, envolvendo toda a sociedade, tal como se lê no art. 1º: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. Vale dizer, um chamamento à mobilização para fazer acontecer uma qualidade cuja concepção não foi objeto de decisão dos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

A tônica da priorização da aprendizagem e dos resultados concretos observado no art. 2º, inciso I – “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” – vem acompanhada de outras diretrizes, dentre as quais de encontra idêntico apelo à produção de resultados, assim como de uma mobilização coesa em torno desta produção, como se os diferentes segmentos estivessem imbuídos em torno de interesses comuns e não em contexto de disputas.

Art. 2º [...]

[...]

XIX divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

[...]

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB;

[...]

No que diz respeito ao Plano de Ações Articuladas (PAR), foi estabelecido como um instrumento para ordenar a relação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Trata-se de um conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância às suas diretrizes. Cada ente federado assumiu voluntariamente o compromisso e a responsabilidade de promover melhorias na qualidade da educação básica em sua esfera de competência, tendo como referência a meta estabelecida pelo Ideb.

Conforme o art. 8º, § 5º do Decreto n.º 6.094/2007, quando aplicável, o apoio da União será fornecido por meio da elaboração de um PAR, de modo que esse plano se constitua em uma ferramenta de correspondência com apoio técnico e, sobretudo financeiro. Nesse sentido de condicionalidade, é esperado que recursos sejam direcionados para ações que estejam alinhadas com metas e objetivos específicos, ou seja, uma vez delineado o processo de criação e implementação do PAR, como um meio para cumprir as metas do Compromisso, o ponto de chegada são os resultados e as evidências disso são as métricas de que tratam os indicadores e índices oficiais. Vale destacar que para celebrar o convênio ou termo de cooperação entre a unidade subnacional e a União, é necessário formalizar o termo de adesão nos moldes do artigo 5º (expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb) e comprometer-se a realizar a Prova Brasil, enfatizando o compromisso com a avaliação do desempenho educacional.

Outras duas dimensões importantes a serem observados, ainda em relação ao PAR, dizem respeito ao disposto no art. 11, que prevê o monitoramento e a capacitação para gestão de resultados. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais estabelecidas no PAR é realizado com base em relatórios e, se necessário, visitas da equipe técnica. O MEC também acompanha de perto os planos, enquanto os convenientes devem divulgar o progresso dos dados educacionais no âmbito local. Já a capacitação para gestão de resultados está mencionada no § 2º do mesmo artigo, firmando que, para estabelecer uma metodologia adequada ao acompanhamento das metas e objetivos definidos no Decreto, são realizadas oficinas de capacitação para a gestão de

resultados. Em suma, o PAR constitui um instrumento crucial para alcançar os resultados estabelecidos no compromisso e assegurar observância às diretrizes que dizem respeito a esse alcance.

O Ideb, por sua vez, elevado à posição de marcador principal para medir a qualidade da educação básica no Brasil, se tornou o indicador objetivo para verificar o cumprimento das metas estabelecidas no termo de adesão ao Compromisso. Além de supostamente ancorar a proposição políticas públicas, esse índice passou a ser um impulsionador de ações nas escolas e sistemas de ensino, visando ao alcance da “qualidade educacional”. Embora seja um indicador de resultado, e não diretamente de qualidade, ele é revestido da condição de referencial para mobilizar ações e políticas que visem melhorar a qualidade do sistema escolar. Conforme referido, esse referencial diz respeito a resultados, sejam os obtidos, sejam os projetados (metas). Para a busca pelo atingimento das metas, o Decreto previu a criação de um sistema de monitoramento que permite acompanhar e avaliar regularmente o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

O Decreto n.º 6.094 também estabelece a realização de avaliações externas periódicas, como a Prova Brasil (hoje não mais assim nominada) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Formalmente, essas avaliações têm o propósito de diagnosticar o desempenho dos estudantes e fornecer subsídios para a implementação de políticas educacionais mais eficazes.

Muitos dos que têm analisado o contexto da educação no Brasil e as consequências das políticas guiadas pela produção e regulação por resultados, têm destacado que a implementação de mecanismos de mercado vem desaguando na desvalorização crescente da escola pública e de seus profissionais. Esses mecanismos introduzem elementos competitivos e de quase-mercado dentro das instituições escolares (Chirinéa, 2016). Uma das ferramentas utilizadas para introduzir lógicas de mercado nos sistemas educacionais são, sem dúvida, as avaliações externas. Como elementos indicadores da qualidade metrificada, essas avaliações aumentam o controle e a regulação estatal sobre as escolas, exercendo pressão sobre elas, a fim de que promovam adaptação dos processos educativos, inclusive de gestão escolar, para o alcance de metas estabelecidas para o Ideb.

O Decreto estabelece o Ideb como o indicador objetivo para a aferição da qualidade da educação básica. O cálculo é feito a partir dos dados de rendimento escolar e do desempenho dos alunos (coletados pelo censo escolar e pelo SAEB), utilizado como indicador objetivo para verificar o cumprimento das metas estabelecidas no termo de adesão ao Compromisso, conforme explicitamente mencionado no parágrafo único do art. 3º.

Vale destacar que, frente a uma defasagem nas avaliações escolares – decorrente dos baixos investimentos do setor público –, o caráter privatista da reforma do Estado impôs a lógica do mercado ao setor educativo, fomentando a relação entre instituições públicas e privadas, sobretudo por meio do financiamento e da legislação aprovada à época. Sobressaindo as instituições “[...] públicas não-governamentais, o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que se a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal”. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 116).

Não se tratou da abdicação, pelo Estado, do controle sobre o sistema educacional, de modo que, enquanto sua defesa à flexibilização administrativa apontava para uma gestão híbrida que contasse com descentralização operacional, o controle de decisões estratégicas seguia centralizado, compreendidos nesse campo estratégico a avaliação, o currículo, a formação de professores, escolha de dirigentes<sup>53</sup>, dentre outros.

A opinião de Horta Neto (2013) é de que o governo federal adota uma abordagem semelhante a outras iniciativas que também premiam o desempenho das escolas, com a expectativa de que isso motive os professores a se esforçarem ainda mais para melhorar o desempenho de seus alunos. Essa abordagem pressupõe que, anteriormente, os professores não estavam se empenhando o suficiente. É uma lógica típica de mercado a política que oferece incentivos financeiros como forma de impulsionar o desempenho, acreditando que os incentivos são o motor do desenvolvimento de organizações, como as escolas.

A difusão da ideia da criação de mecanismos que tivessem como “bônus” financiamentos aos estabelecimentos com maior produtividade, evidenciada na avaliação externa, foi parte da estratégia estatal coerente com mencionada gestão híbrida. A ideia de promover uma disputa por recursos e por clientes fez por deflagrar, também, uma onda de conceitos e práticas de gestão empresarial na gestão educacional, expressando uma busca pela eficiência e produtividade.

Na explicação de Barroso (2005), o modelo híbrido de gestão relacionado com a reforma dos Estados nacionais, iniciada nos anos de 1980, ocasionou mudanças na educação que,

[...] vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que

---

<sup>53</sup>A escolha de dirigentes é ponto importante no contexto da reforma educacional, com seu apelo à flexibilização e centralização, isso porque, tornado um processo menos democrático ante certa desvalorização da ligação do administrador com a comunidade, uma maior responsabilidade e menor liberdade concordariam com maior responsabilidade em captar recursos e aplicá-los eficazmente, a fim de obter o melhor resultado escolar na avaliação externa (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), como serem justificadas por imperativos de natureza política [...] com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (p. 176).

Referindo-se à complexidade do sistema educacional, frente à multiplicidade de intenções que envolvem a regulação, Barroso (2005) comenta que se está diante do que considera um novo estatuto de intervenção do Estado em termos de condução das políticas públicas. Em seu entendimento,

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) (Barroso, 2005, p.727).

Do comentário do autor, se verifica o destaque a uma evolução do papel regulador do Estado e como isso difere das práticas tradicionais de controle burocrático. Essa evolução é frequentemente associada às propostas de modernização da administração pública, ou seja, o discurso dado na forma de regras e normas porta determinada legitimidade, que entendo estar envolvida no processo de subjetivação produtivista do gestor escolar que discuto neste estudo, a fim de que seja legitimado por ele, passando a implicar na sua vida pessoal e profissional<sup>54</sup>. Lembrando Marx (2004), ocorre um processo de (re)subjetivação<sup>55</sup> que estrutura a dinâmica da produção de subjetividades alienadas e implicadas à constituição da hegemonia no capitalismo.

Segundo Evangelista (2017), nos anos de 1980, pressionada pela demanda de reconversão<sup>56</sup> do trabalhador, a educação foi convocada a prestar sua colaboração em toda a

---

<sup>54</sup> A legitimidade que aqui destaco, implica que o gestor reconheça a validade e a importância dessas regras e diretrizes e que as incorpore em sua vida pessoal e profissional, tomando-as como referência para suas ações e decisões na gestão escolar.

<sup>55</sup> O termo (re)subjetivação sugere que a formação de subjetividade pode envolver tanto a criação de novas subjetividades (processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos, adquirem uma identidade, valores, crenças, comportamentos etc.) quanto a transformação da subjetividade existente – uma reconfiguração –, ou seja, a subjetivação é o processo inicial de formação da subjetividade, enquanto a (re)subjetivação refere-se à modificação ou atualização dessa subjetividade de acordo com o contexto.

<sup>56</sup> A autora observa que a reconversão docente envolve a adoção de estratégias por diversas instituições e centros de poder para tornar os sistemas educacionais mais eficientes e adequados às pressões econômicas de agências nacionais e internacionais. Essas estratégias buscam reorganizar a educação de maneira a atender às demandas do mercado de trabalho e às necessidades de uma economia globalizada. Isso implicou em uma ampla gama de

América Latina, sofrendo os influxos de uma reforma educativa gestada pelas frações burguesas dominantes em nível internacional – mudanças estruturais nas relações capitalistas de produção e a reforma do aparelho de Estado no Brasil, que nos anos de 1990, ganharam maior visibilidade<sup>57</sup>.

De volta ao Decreto n.º 6.094, a pactuação de compromissos é outro elemento-chave do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Decreto propõe a realização de acordos entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecendo compromissos e responsabilidades mútuas para o alcance das metas educacionais. Adicionalmente, o Decreto prevê o acompanhamento técnico e pedagógico dos sistemas de ensino, com o objetivo de fortalecer a gestão educacional, capacitar professores, desenvolver currículos e práticas pedagógicas alinhadas às metas estabelecidas. Uma articulação que parece fundamental para garantir a implementação efetiva da política educacional em todas as esferas de governo.

Um efeito apontado por estudos da área é o repasse alargado de responsabilidades para o nível local, posto que, a exemplo das reformas educacionais dos últimos tempos, uma característica marcante tem sido a descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Isso ocorre por meio da transferência de ações e processos de implementação, conferindo uma importância significativa à gestão. A gestão passa a desempenhar um papel fundamental, com grande tendência a uma abordagem gerencial de gestão, consoante à lógica do mercado (Ivo, 2013).

Com foco na mensuração do desempenho educacional, cumprimento de metas e adoção de medidas para garantir que as metas estabelecidas sejam alcançadas, evidências claras de ênfase na lógica de resultados na política educacional brasileira podem ser identificadas no frequente uso, no Decreto, de termos relacionados ao cumprimento de metas, refletindo a centralidade dos resultados que, ademais, concorda com pressupostos de mercado, como o da competitividade. Exemplificam a ênfase nos resultados e o apelo à eficiência, com a alocação de recursos sendo prevista em função dos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações.

---

mudanças no campo educacional, como avaliação de alunos, professores e gestores, com um foco crescente na mensuração do desempenho e na prestação de contas. A profissionalização do magistério foi incentivada, buscando elevar os padrões de qualidade do ensino. Mudanças no sistema de certificação foram implementadas para garantir que os professores estivessem atualizados em relação às demandas educacionais em constante evolução. Além disso, novas formas de gerenciamento do sistema educacional foram introduzidas, muitas vezes com ênfase na descentralização e autonomia escolar.

<sup>57</sup>A autora destaca que o tema da empregabilidade emergiu como slogan que traduzia realidades duras. De um lado, a sociedade se confrontava com uma crise econômica que conduziu ao desemprego estrutural, resultante das novas demandas do mercado e atribuído à incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo, impondo relações de trabalho genericamente flexíveis; de outro, imputava-se ao trabalhador a responsabilidade individual por sua desqualificação para os postos de trabalho existentes permeados por demandas da denominada sociedade do conhecimento.

A esse respeito, Ivo (2013) destaca que a estratégia do neoliberalismo no campo educacional concentra-se em transferir a educação do âmbito político para o mercado, abrindo caminho para o questionando do seu caráter de direito e reduzindo sua natureza de bem público. A ênfase na eficiência, eficácia e produtividade leva os indivíduos a se sentirem responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso, força pela qual a competição e o individualismo tornam-se elementos fundamentais.

Detendo-me um pouco mais nessa questão, assinalo aqui o fato de, no capitalismo, as condições objetivas de o trabalho serem controladas pelos que detém os meios de produção, e que a capacidade do trabalhador de desempenhar suas habilidades e esforços para realizar o trabalho passa por reconfiguração. Para tanto, o capitalista utiliza a máquina como um meio objetivo e sistemático para extrair mais trabalho do trabalhador, levando-o a adaptar-se a novas condições. A compreensão do processo de (re)subjetivação, pode ser identificada na passagem em Marx (1996), sobre como uma “garantia” ao trabalhador – legitimada pelo Estado em forma de lei –, cria uma condição de subjetivação produtivista (condição subjetiva volta a ser objetivada pelo capitalista).

Assim que a redução da jornada de trabalho, que cria de início a condição subjetiva para a condensação do trabalho, ou seja, a capacidade do trabalhador em liberar mais força num tempo dado, se torna obrigatória por lei, a máquina, na mão do capitalista, transforma-se no meio objetivo e sistematicamente aplicado de espremer mais trabalho no mesmo espaço de tempo. Isso ocorre de duas maneiras: me diante aceleração das máquinas e ampliação da maquinaria a ser supervisionada pelo mesmo operário ou de seu campo de trabalho. A construção mais aperfeiçoada da maquinaria é, em parte, necessária para exercer maior pressão sobre o trabalhador [...]. (Marx, 1996, p. 44)

A (re)subjetivação ocorre à medida que o trabalhador internaliza as “novas” demandas do sistema e se conforma às suas necessidades, buscando atender às exigências de produtividade e eficiência. Assim, ao dar ênfase, por exemplo, à mensuração da eficácia dos sistemas educacionais, a correspondência das medidas para produção de resultados está em função das razões socioeconômicas e políticas, orientada para o mercado, passando a serem tomadas como, de fato, funcionais.

Por fim, assinalo que o Decreto n.º 6.094/2007 preconiza a promoção da transparência, estimulando a divulgação ampla e transparente dos resultados educacionais, bem como das ações implementadas pelos entes federativos. Essa transparência visaria contribuir para o controle social, a participação da sociedade e o estímulo à melhoria contínua da educação básica. Entretanto, sob a agenda neoliberal e do modelo gerencial de gestão dos serviços públicos, há que se considerar a contradição que se instala em torno da defesa pela transparência

e prestação de contas, diante de uma centralização decisória em nível central, seguida de diminuição de responsabilidades pela oferta dos serviços educacionais.

Para problematizar a promoção da transparência no contexto da agenda neoliberal e do modelo gerencial de gestão dos serviços públicos, é crucial considerar o risco de a transparência, se não acompanhada por mecanismos eficazes de participação democrática, tornar-se meramente formal. A simples divulgação de informações sem a devida abertura para o debate público pode resultar em uma transparência superficial, que não efetivamente incorpora as demandas e expectativas da população, e que compromete, assim, o princípio de prestação de contas à sociedade.

É importante dizer que o PDE se imbuí do propósito de estabelecer metas claras e indicadores de desempenho para medir o progresso da educação básica. Um encaminhamento que encontra forte relação com o imperativo dos resultados, tal como são assegurados pelas atuais políticas de regulação no país. Ou seja, o referencial são metas e indicadores para medir o desempenho educacional. O monitoramento contínuo, a fim de acompanhar o progresso das metas estabelecidas, soma-se à fórmula asseguradora da qualidade, conforme mencionado noutras passagens deste trabalho. Assim, Gomes (2016) convida compreender o PDE como uma política guiada pela chamada pedagogia dos resultados, que é tensionada por uma outra visão, mais abrangente, que valorize a formação integral dos indivíduos e uma educação inclusiva e transformadora. Ademais, no que tocante ao campo da gestão educacional, tratar-se-ia de uma perspectiva de ação da política descrita como uma universalização fragmentada, à medida que resulta na ampliação de uma racionalidade de gestão baseada no planejamento estratégico, que torna o PDE uma ferramenta de gestão por si só (Gomes, 2016).

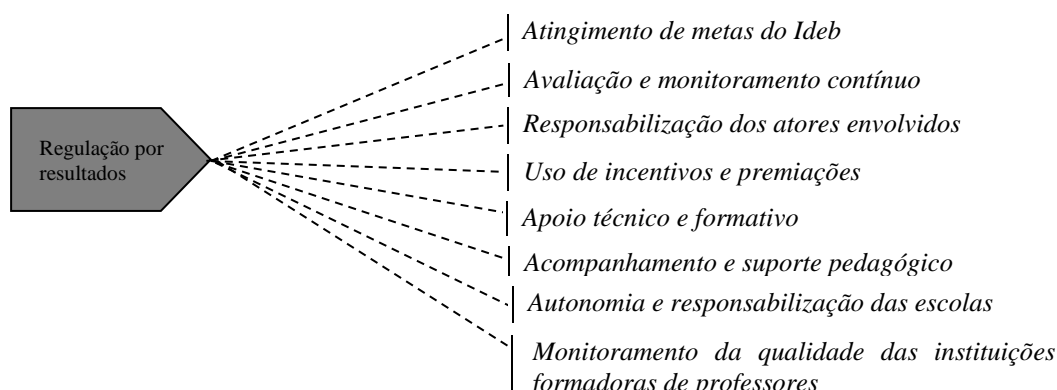
A responsabilização, elemento fortemente identificado com a regulação por resultados, tem lastro no PDE. A diretriz liberalizante de descentralização da gestão das políticas educacionais, assim como as mudanças no funcionamento da escola, resulta em transferência de responsabilidades para os governos locais e para os próprios sistemas educacionais. No caso destes últimos, incluem-se as próprias escolas, recaindo sobre elas a responsabilização última por sua atuação e, sobretudo, os resultados que produzem. Mas, como pontua Gomes (2016), não se deve esquecer que esse modelo responsabilização tem base no mundo do mercado, dos negócios, e que, muitas vezes, ele mascara os problemas reais da escola, que são levados a uma posição secundária diante da pressão e do controle exercidos sobre os profissionais da educação escolar. Isso pressupõe que os agentes educativos devam se esforçar para mostrar resultados, a despeito da provisão de condições necessárias, pelo Estado.

No sentido descrito, é inevitável apontar a concepção de educação de qualidade, subjacente ao PDE, fundamentada em pressupostos gerencialistas. Nesta concepção, a avaliação de resultados (legitimada pelo Ideb), a responsabilização da escola, com ênfase na liderança do diretor e nos professores, e a ênfase no planejamento estratégico são prerrogativas para o alcance da qualidade do ensino. Corrobora o direcionamento de ações afins, a apresentação, pelo PDE, de um conjunto amplo de documentos, como manuais, que delineiam o *modus operandi* para a incorporação dessa fórmula pelas escolas.

Também consta no Decreto n.º 6.094/2007 a proposição de monitoramento da qualidade das instituições responsáveis pela formação de professores, tema também alvo de políticas de regulação por resultados, razão pela qual, questões relacionadas à organização e oferta de cursos são frequentemente referidas. De um ângulo contextual, não se pode deixar de considerar que a configuração da formação de professores no Brasil, nos anos 90, foi uma resposta ao modelo de expansão do ensino superior, às reformas do Estado e às recomendações de organismos internacionais (Sentanin, 2017). Também, que ao longo do tempo, surgiram novas modalidades de ensino – parte delas desconsiderando experiências pedagógicas construídas presencialmente em instituições formadoras (Sentanin, 2017) –, com as quais, setores do mundo corporativo competitivo, com a chancela do Estado brasileiro, vislumbraram oportunidades para uma formação profissional que atendesse ao perfil de competitividade, o que trouxe grande repercussão na forma de organização dos cursos e, por conseguinte, no alcance da formação docente proporcionada.

Nessa relação com políticas de regulação educacional por resultados, o exame do documento *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, de 2007, também leva ao destaque de dimensões identificadas com a regulação por resultados. O Esquema 2 sintetiza essas dimensões.

Esquema 2 – Dimensões do documento *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* identificados com a regulação por resultados



Fonte: organizado pelo autor (2023).

O *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, lançado concomitantemente ao Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, apresenta uma série de princípios e abordagens que evidenciam, igualmente, a orientação da política educacional em direção à produção e regulação por resultados. Compõem o quadro argumentativo do documento, a ênfase na autonomia e formação crítica, o alinhamento com objetivos constitucionais, a redução das desigualdades sociais e regionais, o enfoque na articulação da educação com o desenvolvimento econômico e social, a superação de falsas oposições, a responsabilização (*accountability*) e mobilização social até os pilares de sustentação do PDE, que inclui uma visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

Sintonizado com o Decreto, diversos elementos do texto apontam para o compromisso com a avaliação e melhoria da qualidade da educação com base em indicadores mensuráveis. Por exemplo, a ênfase dada ao piso salarial nacional dos professores e sua relação com a qualidade da educação deixa sugerido (ou mais!) uma desejada conexão entre desempenho e remuneração.

Outra dimensão de relação com a regulação por resultados remete à criação do Ideb, de que cuidou o Decreto n.º 6.094/2007, também aqui posicionado como indicador de qualidade da educação, cuja composição se centra em avaliações externas e em larga escala padronizadas. Ademais, também sobre o necessário enfrentamento às desigualdades regionais, em matéria de qualidade da educação, a relação com o Ideb é sobressaída. Neste caso, para identificar escolas com baixos indicadores e implementar ações imediatas (como por meio da construção do PAR), a fim de os resultados sejam modificados a par da promoção da equidade.

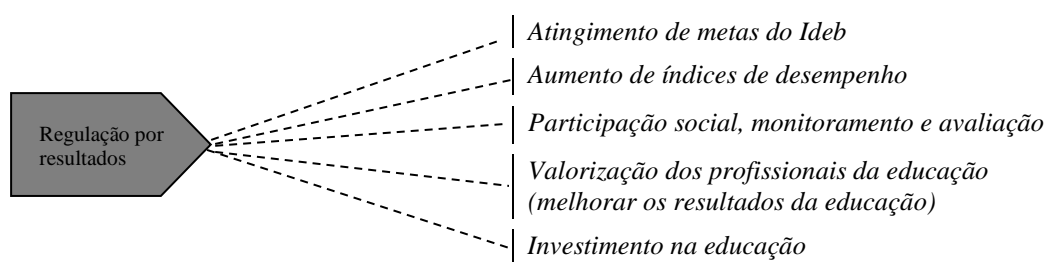
Ainda no que diz respeito à ideia de um programa de ação no contexto da educação básica, cabe destacar o que dispõe sobre a gestão educacional. O texto menciona a importância de estabelecer instrumentos jurídicos para criar um novo regime de colaboração na educação, com foco na melhoria da qualidade do ensino. Faz referência, ainda, a estudos realizados em escolas e redes de ensino bem-sucedidas (no ano de 2006 após os resultados da Prova Brasil), que identificaram 28 diretrizes ou boas práticas para melhorar o desempenho dos alunos e que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, destacado como um programa estratégico do PDE. Dentre as diretrizes, destaca-se:

[...] instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares [...] (Brasil, 2007, p. 24).

Ao longo do texto do documento, como ocorre no trecho destacado, encontram-se marcas de coerência com a regulação que se fixa em resultados, tal como o modelo produtivista do mercado. O resultado é a chave para o benefício ou o ônus, de modo que, em matéria de atuação profissional, são específicas as ações que implicam efetivamente na melhoria da qualidade da educação, o que implica considerar secundárias e talvez até desimportantes tantas outras do *métier* escolar e pedagógico.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, outro documento elencado neste estudo, é caracterizado como um instrumento de planejamento de longo prazo, que estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação em todo o país para um período de dez anos. Seu principal objetivo é orientar as políticas públicas educacionais e promover melhoria na qualidade da educação em todos os níveis. O Esquema 3 sintetiza dimensões identificadas com a regulação por resultados.

Esquema 3 – Dimensões do PNE (2014-2024) identificadas com a regulação por resultados



Fonte: organizado pelo autor (2023).

No PNE, a gestão educacional está diretamente relacionada às formulações de política educacional, abrangendo aspectos como financiamento, organização, planejamento e avaliação institucional, não sem se encontrar em um campo de disputas em torno de interesses (Chirinéa, 2016). A se considerar que dimensões da gestão educacional a interligam à gestão escolar, tal planejamento pode ser entendido na extensão da política educacional às práticas escolares. Então, juntas, a gestão educacional e a gestão escolar desempenham papel fundamental na concretização das políticas educacionais, o que inclui levar a efeito, por exemplo, um projeto de qualidade da educação escolar.

Vale destacar que no art. 2º da Lei n.º 13.005/2014 há menção à gestão democrática da educação pública e, no art. 7º, ao regime de colaboração, termos que implicam a participação (da sociedade e das diferentes esferas de governo) na gestão educacional e, portanto, têm conotação política. Embora sejam expressões que, na lei, são relacionadas a políticas que visam melhorar a cooperação e a coordenação, pelas autoridades governamentais, na gestão da educação, outras expressões também figuram no mesmo documento, como *negociação*, *arranjos* e *pactuação*. Estas podem servir a compreensões e propósitos difusos, como o cumprimento de metas e a avaliação e monitoramento da evolução das ações miradas para o atingimento dessas metas.

Sobre as dimensões constantes do Esquema 3, é possível considerá-las um conjunto abrangente de marcas com foco na obtenção de resultados. As diretrizes e estratégias apontadas no texto da Lei n.º 13.005/2014 delineiam um plano de ação que visa melhorar a qualidade da educação, garantir a inclusão, valorizar os profissionais da educação e estabelecer metas claras para o investimento público na área. Além disso, a ênfase na avaliação, com acompanhamento e colaboração entre os entes federados, reforça o compromisso com a lógica de resultados na educação brasileira, tal como se lê, por exemplo, na estratégia 7.32:

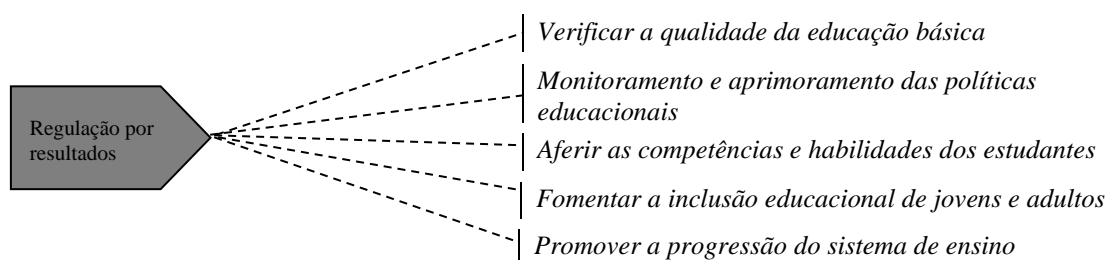
fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade (Brasil, 2014).

Em geral, portanto, as metas e estratégias mencionadas indicam uma abordagem de gestão educacional orientada para a melhoria da qualidade, a equidade e o desempenho dos profissionais da educação. A ênfase colocada na avaliação, na qualificação e na alocação eficaz de recursos para alcançar resultados é evidente, assim como é o acionamento de expressões coerentes com essa ênfase, como eficiência, medição e melhoria contínua, verificadas em

diferentes dimensões do Plano, como a formação e valorização dos profissionais e o financiamento da educação.

Outro documento analisado é o Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica no Brasil. O Esquema 4 ilustra dimensões desse documento que se relacionam com a regulação por resultados.

Esquema 4 – Dimensões do Decreto n.º 9.432/2018 identificados com a regulação por resultados



Fonte: organizado pelo autor (2023).

Conforme sinalizado, o Decreto versa sobre a avaliação da educação básica, com foco no diagnóstico da oferta e qualidade da educação básica. Dos objetivos mencionados no art. 2º é possível colher marcas da lógica produtivista em educação – verificar a qualidade, aferir competências e habilidades, promover a progressão do sistema de ensino.

No art. 4º é destacada a importância da integração de instrumentos de avaliação, enfatizando a medição, certificação e promoção de resultados tanto no âmbito individual quanto institucional. Embora não seja estranho à finalidade do Decreto, ao dispor sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme consta do art. 5º, é grande a ênfase nas avaliações, fazendo por preservar a centralidade dos resultados na política nacional.

Cabe destacar que as mudanças ocorridas no campo social nos últimos tempos, influenciadas por dinâmicas globais, sobretudo de ordem econômico-política, têm motivado pressões internacionais sobre os países que repercutem no delineamento de políticas educacionais em nível nacional. É nesse contexto que se situa a política nacional de avaliação.

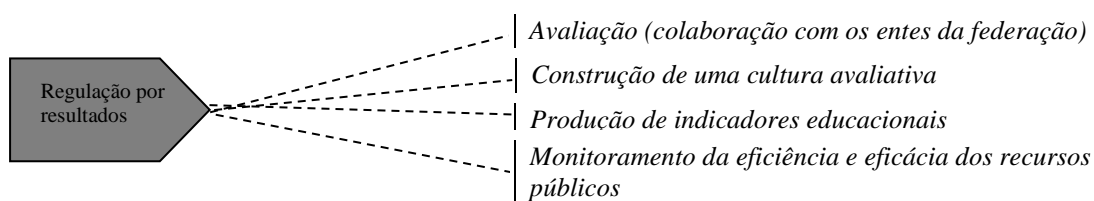
A avaliação externa, muitas vezes conduzida por órgãos governamentais ou instituições independentes, como tem sido frequente nos casos de estados e municípios que adotam sistemas próprios de avaliação externa, impõe às escolas novas exigências em termos de conhecimentos e habilidades dos estudantes, professores e demais profissionais. Estas exigências estão relacionadas ao cumprimento de indicadores de qualidade e metas estabelecidas pelas políticas

educacionais e, como se sabe, uma consequência desse cenário é a emergência de uma nova cultura organizacional nas escolas, diante da pressão exercida pela avaliação externa. Das definições constantes do Decreto, a respeito da avaliação externa, é evidente a mensagem às redes de ensino e escolas de que o alcance de resultados é o que traduz os esforços para a melhoria da qualidade da educação.

Evidenciando a sequencialidade da lógica da produção e regulação por resultados na educação básica pública brasileira, o Decreto n.º 9.432/2018 carimba a clara orientação ao sistema educacional brasileiro pela medição de desempenho e resultados. Uma abordagem produtivista que, em conformidade com as diretrizes constantes no documento, toca o diagnóstico das condições de oferta e verificação da qualidade da educação.

Com o objetivo de instituir normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil, em 2020 foi publicada a Portaria n. 458, imbuída, igualmente, do propósito declarado de melhorar a qualidade da educação no país por meio da avaliação da educação básica<sup>58</sup>, em colaboração com os sistemas de ensino dos entes federativos. Dimensões congruentes com a noção de regulação educacional por resultados estão reunidos no Esquema 5.

Esquema 5 – Dimensões da Portaria n.º 458/2020 identificados com a regulação por resultados



Fonte: organizado pelo autor (2023).

A exemplo de outras medidas normativas, também essa Portaria busca promover a participação e o engajamento de todos os níveis governamentais na avaliação e no monitoramento da qualidade da educação básica, tendo como uma das diretrizes a construção de uma cultura avaliativa e a disponibilização de informações transparentes sobre os processos de ensino e aprendizagem em cada escola. Ou seja, envolve a divulgação de resultados e indicadores educacionais, permitindo que pais, estudantes, educadores e gestores tenham acesso a informações sobre o desempenho das escolas e do sistema educacional como um todo.

<sup>58</sup> A portaria dispõe sobre os três exames e avaliações são realizados anualmente pelo Inep, conforme dispõe o Decreto n.º 9.432/2018: Saeb, Encceja e Enem.

A Portaria enfatiza a avaliação frequente, a aferição de competências e habilidades, a utilização de resultados para aprimorar políticas públicas e a responsabilização dos envolvidos. Elementos característicos de uma avaliação que busca otimizar o desempenho e a eficiência do sistema educacional, tomando-o como um sistema homogêneo, a despeito das assimetrias e dos efeitos das desigualdades regionais.

Conforme sumariado no Esquema 5, há dimensões da Portaria n.º 458/2020 que, a exemplo dos demais documentos, corroboram condições favoráveis à regulação por resultados. Uma primeira dimensão diz respeito à avaliação da educação básica, a ser realizada em colaboração com os sistemas de ensino de todos os entes da federação. Uma medida que também denota esforço para o envolvimento de todas as esferas da administração pública no atual modelo de avaliação que se processa no país.

Outra dimensão se centra na referência à construção de uma cultura avaliativa e à disponibilização de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem em cada escola, enfatizando a importância da transparência e da prestação de contas no sistema educacional que, como se sabe, têm incidido sobre os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações em larga escala. Também se sabe que o acionamento dessa prestação de contas tem ocorrido com propósitos de *accountability*, seguindo com frequência para formas de responsabilização.

No que diz respeito à produção de indicadores educacionais, o compromisso reside em medir e acompanhar o desempenho educacional por meio de dados, sobretudo quantitativos, o que valoriza a produção e mensuração por indicadores.

Destaque, também, à referência ao monitoramento da eficiência e eficácia dos recursos públicos. O texto sugere que a avaliação da educação básica também está relacionada à gestão financeira e à alocação de recursos. Daí que a alocação e aplicação de recursos públicos, a ser dimensionada com atenção aos resultados da avaliação externa, cujo modelo encontra-se formatado segundo determinada lógica de qualidade<sup>59</sup>, inclui condições e tratamento ao financiamento que se encontram igualmente orientadas por esta mesma formatação.

Essas marcas fazem sobressair o fato de o sistema de avaliação da educação básica, assim como o superior, serem estratégias cruciais na obtenção de dados em larga escala (Santos, 2016) e para a promoção de uma cultura avaliativa. Contribuem, assim, para a construção e consolidação de mecanismos que, como se sabe, atuam por dentro de uma forma de regulação

---

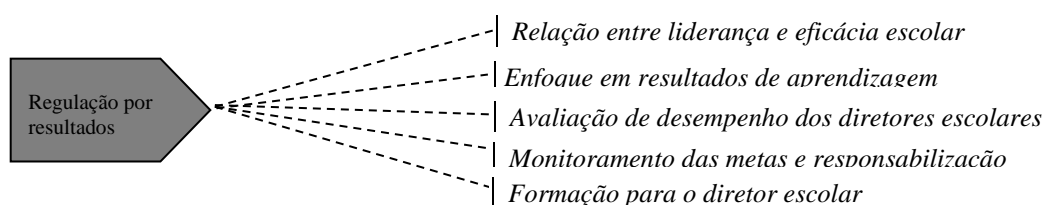
<sup>59</sup> A Portaria n.º 458/2020 destaca ser a qualidade que busca ser avaliada aquela atrelada a um conjunto de dimensões que vão para além dos resultados quantitativos dos testes e das avaliações, que têm o foco no campo cognitivo do aluno. De acordo o art. 7º “O Saeb tem como referência as seguintes dimensões de qualidade para a avaliação da educação básica: I - atendimento escolar; II - ensino e aprendizagem; III - investimento; IV - profissionais da educação; V - gestão; VI - equidade; e VII - cidadania, direitos humanos e valores” (Brasil, 2020).

estatal da educação, forma esta que, conforme discutido neste estudo, está fundada na produção de resultados.

Vale assinalar que, ao disponibilizar os resultados e análises deles, o Saeb possibilita uma visão panorâmica do que tem sido convencionado pela política pública ser a qualidade da educação no país, de modo que decisões sejam baseadas nessas evidências. Além disso, ao influenciar a realização de avaliações semelhantes, pelos estados, o Saeb tanto contribui para um alinhamento em matéria de avaliação externa quando favorece condições de comparabilidade dos resultados entre as regiões (Chirinéa, 2016; Moreira, 2018).

Por fim, o último documento examinado neste estudo é o Parecer CNE/CP n.º 4/2021, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que aborda a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), e que tem por objetivo estabelecer competências gerais que devem orientar a formação, seleção, contratação e avaliação dos diretores escolares no Brasil. O Esquema 6 traz um conjunto de dimensões desse documento de política educacional, relativamente à relação que possui com a regulação por resultados.

Esquema 6 – Dimensões do Parecer CNE/CEB n.º 4/2021 identificados com a regulação por resultados



Fonte: organizado pelo autor (2023).

Nesse parecer, ainda pendente de homologação MEC, o Ministério, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), reconhece a natureza ampla das competências do diretor escolar, que abrangem várias dimensões e são expressas por meio de práticas e ações profissionais. Também é destacada a interconexão e interdependência dessas dimensões, uma vez que algumas práticas e ações estão relacionadas a mais de uma dimensão.

Uma estratégia abrangente contida no documento é a busca constante pela melhoria da qualidade da educação, levando em consideração as mudanças projetadas pelas reformas educacionais implementadas pelo Estado e no âmbito da formação dos profissionais da Educação Básica. Cabe destacar que a proposta da BNC-Diretor Escolar é embasada em estudos internacionais da OCDE e da Unesco, bem como, em levantamentos de iniciativas de países e legislações de diferentes entidades federativas do Brasil.

A matriz de competências proposta pela SEB visa orientar as políticas de trabalho dos diretores escolares e, segundo alegam os proponentes, pode contribuir para a formação inicial e continuada deles. O parecer enfatiza que a formação dos diretores, assim como a dos professores, deve seguir padrões e referências nacionais comuns.

A respeito da proposta contida no Parecer, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), assinala que a formação dos profissionais da educação, diante de uma maior interpenetração entre esfera pública e privada, passou a ser tomada desde uma abordagem gerencial e pragmática. Essa abordagem coloca uma ênfase maior na formação prática, nos cursos de licenciatura, em contraste com a perspectiva que valoriza a articulação entre teoria e prática, além dos fundamentos pedagógicos, sociais, filosóficos, políticos, técnicos, éticos e estéticos (ANPAE, 2021).

Essa abordagem gerencialista centra poder e responsabilidade nas mãos do diretor. Vale destacar que, sob um modelo idealizado e individualizado de gestão educacional, o diretor pode é instado a concentrar-se em padrões e regras impostos de fora sobre a escola, o que tende a repercutir no desenvolvimento da participação e da deliberação coletiva, então secundarizadas. Portanto, uma expressão de neotecnicismo, corroborada pela ênfase dada, na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (Brasil, 2021), a competências e atribuições específicas para os diretores escolares, sem maior valorização do contexto histórico, social, pedagógico e organizacional das instituições educativas. Conforme destacado no art. 3º da minuta de resolução constante do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, “a BNC-Diretor Escolar tem o escopo de parametrizar os diversos aspectos concernentes ao exercício da direção escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais, distrital e municipais que norteiam o trabalho deste profissional.” (Brasil, 2021, p. 24).

De fato, em se tratando de um modelo de seleção, acompanhamento e avaliação dos diretores escolares, bem como para sua capacitação, abrangendo tanto a formação inicial quanto a contínua, resta evidente no objetivo declarado que as atenções recaem em competências organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações. A Matriz Nacional cumpre o papel de estabelecer aqueles aspectos que são, pela proposta, relevantes e cruciais à função do diretor escolar. Conforme o posicionamento da ANPAE (2021), ao dar ênfase na padronização e na avaliação, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar pode levar a uma lógica concorrencial na educação, na qual escolas e profissionais são incentivados a competir entre si, muitas vezes com o uso de prêmios e punições como incentivos. Ou seja, aspectos que carregam “[...] a intenção de que os padrões arrolados venham a servir para controle, regulação e avaliação dos/das profissionais, neste caso o/a diretor/a [...]” (ANPAE, 2021, p. 4).

Ainda no âmbito da formação continuada, o Parecer CNE/CEB n.º 4/2021 afirma ser fundamental que os profissionais da área de gestão escolar busquem constantemente aprimorar seus conhecimentos sobre educação, gestão e organização escolar, assim como o processo educativo em si. Em sua proposta, a SEB também destaca a compreensão do que seria competência no âmbito da gestão escolar, destacando-a como uma função de coordenação político-pedagógica e institucional.

O parecer alega fundamentação em estudos internacionais, em vista de pretender alinhar a formação desse profissional com padrões internacionais e as diretrizes nacionais. A definição de competências específicas e a ênfase na formação desse profissional seriam, segundo tal entendimento, aspectos importantes para o alinhamento e, por conseguinte, o aprimoramento da educação no Brasil. A transposição dessas competências com vistas a determinados desempenhos, também evidencia a centralidade da ação em detrimento da cognição, do conhecimento construído historicamente (Aguiar; Ruiz; Silva, 2022).

Segundo o documento, a formação específica do diretor escolar precisa combinar conhecimentos pedagógicos com especialização em áreas de gestão, comunicação e administração financeira, sendo considerada fundamental para assegurar uma gestão eficiente e eficaz da escola e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Ao sublinhar que o papel do diretor escolar vai além da simples administração, também destaca serem devidas habilidades que englobem a implementação, no ambiente escolar, de políticas públicas, legislação e regulamentos educacionais relevantes, a gestão de relacionamentos interpessoais, a avaliação institucional, o exercício de liderança e a promoção da inovação.

O Parecer também enumera uma série de responsabilidades do diretor escolar, que vão desde a condução do projeto pedagógico até a motivação da equipe escolar, passando pela gestão eficaz dos recursos e pelo campo pessoal/relacional. No conjunto, elas compreendem quatro dimensões<sup>60</sup> específicas e interligadas: *Político-institucional*, que envolve liderança, tomada de decisões e ações alinhadas com o contexto político e institucional; *Pedagógica*, que enfatiza a qualidade da aprendizagem, incluindo estratégias pedagógicas, acompanhamento do ensino e práticas educativas inovadoras; *Administrativo-financeira*, que abrange gestão de recursos, infraestrutura, orçamento e regulamentação da escola; e de *Pessoal e relacional*, que trata de competências pessoais e relacionais para promover um ambiente colaborativo, inclusivo e de confiança na comunidade escolar (Brasil, 2021).

---

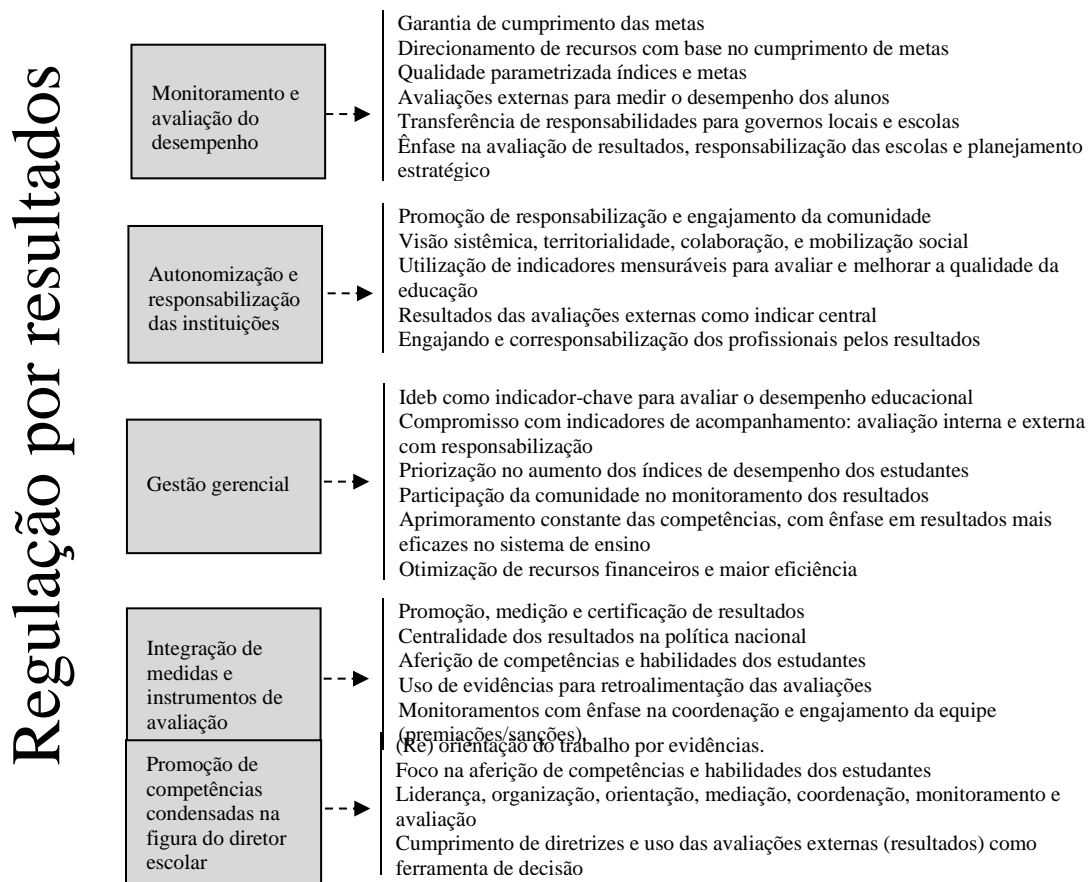
<sup>60</sup> Essas dimensões estão organizadas em blocos dentro da matriz de competências, relacionando as competências específicas com as atribuições, práticas e ações esperadas dos diretores escolares.

É necessário dizer, ainda, que a atuação do gestor de uma instituição educativa não deve ser desvinculada das finalidades da educação e do contexto em que a escola está inserida. Tampouco de um projeto educativo de desenvolvimento integral dos alunos, da promoção do aprendizado e do fomento ao pensamento crítico. No entanto:

Ao serem arroladas as competências, atribuições, habilidades, práticas e ações esperadas do diretor/a, não há qualquer referência às finalidades da educação e das instituições educativas. Além disso, essas especificações se dão em abstrato, sem considerar as condições de trabalho vigentes na escola, que interferem no exercício profissional de todos/as que nela atuam (ANPAE, 2021, p. 4).

Para finalizar, considerando a análise dos mencionados documentos de política educacional, no Esquema 7 apresento uma síntese das dimensões destacadas, por considerá-las elementos partícipes do fenômeno da regulação educacional por resultados, que vem sendo robustecida e afirmada ao longo do tempo. São sintetizados, assim, propósitos e possíveis implicações à educação básica pública, a partir do conjunto de documentos examinado.

Esquema 7 – Propósitos de regulação por resultados identificados nos documentos de política educacional e possíveis implicações à educação pública



Fonte: organizado pelo autor (2023).

Das análises do conjunto de textos de política educacional são expostas marcas e tendências à regulação por resultados na educação brasileira. Os documentos examinados evidenciam uma convergência quanto a uma abordagem produtivista em educação, na qual a ênfase está na busca constante por resultados, que sejam mensuráveis e, por isso, credíveis para dimensionar melhorias na qualidade da educação. Desde o Plano Nacional de Educação (PNE), com seu foco na avaliação e metas de desempenho, até o Parecer CNE/CP n.º 4/2021, que estabelece competências do diretor escolar. Ou seja, todos os documentos suscitam prioridades (com a qualidade) e postulam medidas, muito frequentemente relacionadas com a avaliação externa, dimensionamentos quantitativos e encaminhamentos que, em maior ou menor grau, apontam para medidas de prestação de contas e de responsabilização.

Eficácia, eficiência e (para!) qualidade é uma constante no conjunto de documentos, a despeito de suas diferentes datações, refletindo orientações e encaminhamentos internacionais e mesmo consentimentos e pressões nacionais quanto ao atingimento de padrões educacionais tidos de valor. Sabidamente, essa abordagem tem implicações significativas para a formação de profissionais da educação e gestão escolar, campos que se demonstram estratégicos para o empreendimento da produtivista, razão pela qual a regulação que se arma, com base em resultados, configura-se como diretriz fundamental e primeira nas políticas educacionais brasileiras, moldando a maneira como a educação é planejada, implementada e avaliada no país.

Como sequência desse debate, a próxima subseção trata de examinar evidências que corroboram a materialidade das políticas de regulação por resultados no campo da gestão, sobretudo as direcionadas ao gestor da escola.

### 3.3 A MATERIALIDADE DA REGULAÇÃO POR RESULTADOS NA GESTÃO DA ESCOLA E NA ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

A presença marcante de políticas que acionam a regulação educacional por resultados no país e o fomento de uma organicidade dos sistemas de ensino e escolas que seja funcional aos objetivos produtivistas tem motivado a realização de muitos estudos sobre esse fenômeno. Assim, com base em publicações realizados a partir de 2010, nesta subseção são examinadas marcas que corroboram a materialidade da regulação por resultados na gestão da escola e, principalmente, na atuação do gestor escolar.

Assim, no atual contexto, a emergência da lógica de regulação educacional por resultados pode ser considerada uma resposta a desafios de nível global. Esta lógica se baseia

na ideia de que a qualidade da educação pode ser melhorada e salvaguardada por meio do estabelecimento de metas, a medição do alcance delas e a responsabilização, de instituições e agentes, pelo resultado.

A regulação, comenta Duarte (2019), diz respeito aos métodos e mecanismos pelos quais a conduta social é orientada e as regras do jogo são estabelecidas em uma determinada sociedade ou contexto social. No contexto do sistema educativo, a regulação está relacionada com a maneira como as orientações, normas e ações são definidas e controladas para garantir o funcionamento adequado desse sistema. Isso significa que a regulação nesse sistema envolve a definição e controle das diretrizes, políticas, normas e práticas que afetam o sistema de ensino, incluindo, por exemplo, como os currículos são desenvolvidos, quais são os requisitos para a qualificação dos professores, como as instituições de ensino são supervisionadas e avaliadas, como o financiamento da educação é distribuído e muitos outros aspectos. Ela determina os papéis que os diferentes atores desempenham no sistema educativo. Isso se refere a como os diversos envolvidos na educação, como alunos, professores, pais, administradores e órgãos governamentais, têm papéis e responsabilidades definidos no sistema educativo de acordo com as regras e regulamentos estabelecidos (Duarte, 2019).

Coerente com as demandas do capital, essa lógica de regulação por resultados concorda com a pressão sobre as empresas para serem mais eficientes e produtivas, ante o desenvolvimento acentuado de novas tecnologias e a intensificação da concorrência. Não diferentemente, esse requerimento de mais eficiência produtivista envolveu a educação, tendo sido incorporada ao discurso da gestão escolar, de modo que esta e o gestor escolar sejam referenciados por princípios gerencialistas<sup>61</sup>, ou seja, uma gestão pública espelhada na gestão empresarial.

Vale lembrar que as práticas que esses princípios visam inspirar, desde o setor privado, do mercado competitivo, decorrem da ascensão do neoliberalismo como ideologia política e econômica dominante, que levou a uma série de mudanças na organização das sociedades capitalistas, dentre as quais as mais conhecidas são: a privatização de bens e serviços públicos; a desregulamentação dos mercados; o enfraquecimento dos sindicatos e de outras formas de organização e proteção dos trabalhadores; cortes nos gastos da previdência social etc. Conforme

---

<sup>61</sup> Segundo Lessard (2016), “[...] a educação foi intimada a reformar-se, adotando os princípios da nova gestão pública e articulando a lógica do gerenciamento privado e a individualização das demandas de bens públicos em torno de cinco propostas principais: posicionar o ‘cliente’ no centro da ação do Estado [...]; descentralizar as competências para o mais perto possível do campo prático; responsabilizar os agentes do Estado através de uma prestação de contas à coletividade; dar ênfase à qualidade dos serviços produzidos e à eficácia da ação pública; [e] substituir o controle procedural tradicional por uma avaliação em função dos resultados” (Lessard, 2016, p. 122).

mencionei, o impacto dessas mudanças na educação se fez sentir, desde o financiamento e a organização dos sistemas educacionais até o conteúdo da educação escolar.

Nessa levada, podemos incluir a necessidade de cultivar um corpo técnico altamente capacitado, capaz de abraçar as crescentes demandas operacionais e estratégicas frente as complexidades inerentes ao contexto do novo mundo pós-moderno globalizado. Cabe lembrar que, no cenário brasileiro, desde o início de 1971, o Banco Mundial tem desempenhado um papel ativo na promoção da cooperação técnica para aprimorar o sistema educacional, que ocorreu por meio da implementação de projetos de cofinanciamento em colaboração com MEC (Ivo, 2013).

De racionalidade técnica no campo das políticas públicas, a Escola Nacional de Administração Pública (Enap)<sup>62</sup>, recentemente vinculada ao Ministério da Economia do Brasil, embora não faça menção ao ensino básico, busca em seus documentos reforçar a ênfase em resultados. Conforme se pode ler na página da Enap, na internet:

Buscou-se dar maior ênfase ao papel desempenhado pela Escola para que o Estado brasileiro seja cada vez mais capaz de oferecer soluções para problemas complexos e interdisciplinares e que os agentes públicos sejam cada vez mais capazes e comprometidos com entregas e resultados (Brasil, 2023a, s/p).

A ênfase da Enap na promoção da eficiência e eficácia na administração pública, especialmente no que diz respeito à busca por resultados concretos, está em sintonia com a ideia de que o setor público deve ser capaz de oferecer soluções para problemas complexos e interdisciplinares, e que os agentes públicos devem ser capacitados e comprometidos com a “entrega” de resultados tangíveis. Para tanto, atrelada ao Ministério da Economia, a Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital, juntamente como a Enap, dedicam um arcabouço de produção de documentos que visa disciplinar o tema da gestão estratégica para o governo federal. A Secretaria, produziu, por exemplo: o Guia Técnico de Gestão Estratégica; o Guia Referencial para gerenciamento de projetos e portfólio de projetos; e o Guia Referencial para Construção e Análise de Indicadores.

A produção, pela Secretaria, de documentos e guias técnicos, demonstra o compromisso do governo brasileiro em estabelecer diretrizes de “boas práticas” para a gestão estratégica no setor público. Alguns desses documentos, como os aqui citados, servem de orientadores na busca por uma gestão mais eficaz e orientada a resultados. São documentos que alinham um

---

<sup>62</sup> Procura promover o desenvolvimento de habilidades entre os funcionários públicos, visando aprimorar a capacidade do governo na administração das políticas públicas. Em sua página, destaca: “Transformar a administração pública em competência, conhecimento, inovação, atitude, resultado e valor: esse é o papel que a Enap assumiu desde a sua criação, em 1986” (Brasil, 2023a, s/p).

padrão, tratam da coleta de informações e, até mesmo, da modificação de comportamento, como se pode inferir com base no papel assumido pela Enap, que visa um processo de transformação da administração pública não apenas no que diz respeito à competência, mas também em termos de atitudes e valores.

Dentre os documentos na lista dos planos estratégicos institucionais já publicados, a exemplo do plano da Enap, está também o do Ministério da Educação – que não permite o acesso<sup>63</sup> –, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No Inep, entre as diferentes frentes que consta sua atuação, estão: a Gestão do Conhecimento e Estudos Educacionais com o monitoramento do PNE; o Planejamento Estratégico Institucional que apresenta um conjunto de objetivos estratégicos – painel de indicadores e às metas estabelecidas para o monitoramento e a avaliação –; a Cooperação técnica bilateral que estimula debates visando à implementação de avaliações comparativas em larga escala em âmbito global e busca oportunidades para estabelecer acordos bilaterais adicionais; e na esteira mensuração de resultados, constam, ainda, as Avaliações e Exames Educacionais que, em nível nacional, levam ao destaque do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Já nas ações internacionais, ainda quanto às Avaliações e Exames Educacionais, o Inep tem atuado, entre outras frentes, como: Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce), uma avaliação internacional, conduzida regularmente desde 1997, destinada aos países da América Latina e Caribe, com o propósito de acompanhar o progresso na educação dos alunos da região; Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), que busca avaliar, entender e melhorar a educação em todo o mundo através da avaliação de habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental; Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que busca avaliar o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos – término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países envolvidos –; e Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMSS), focado no desempenho nas áreas do conhecimento da matemática e ciências do 4º e 8º ano do ensino fundamental.

Portanto, se observada a evolução da administração pública no Brasil, da burocracia tradicional para uma abordagem gerencial, priorizando eficiência e qualidade, a introdução da regulação por resultados como parte desse processo ressalta a importância da definição e cumprimento de metas claras, com ênfase na responsabilização pelo desempenho. Essa transformação se estende à gestão educacional, onde, a exemplo do Inep, que desempenha um

---

<sup>63</sup> Ao acessar a página em 18 de novembro de 2023, acusa erro.

papel fundamental na avaliação dos resultados educacionais, tanto em nível nacional quanto internacional, a ênfase na capacitação técnica torna-se imperativa. Essas mudanças refletem no discurso presente em documentos, um compromisso com a melhoria contínua e a entrega de resultados eficazes no cenário educacional, buscadas soluções para problemas complexos e interdisciplinares, com foco no “bem-estar do cidadão”.

Em suma, a transição da administração pública de um modelo burocrático tradicional para uma abordagem gerencial mais flexível e adaptativa, introduz a eficiência como um princípio administrativo. Isso significa que a ênfase passa a ser colocada na busca de resultados mensuráveis e na otimização de recursos.

Nesse processo, a gestão pública orientada para resultados, tal como ocorre em educação, mantém a participação da sociedade ainda mais vigorosa. Isso ocorre porque organizações sociais e da sociedade civil, entre outras, continuam aprimorando e demandando melhorias sociais, *accountability*, e transparência nas ações governamentais, tudo isso visando ao alcance de resultados efetivos. Vale lembrar que, no Brasil, o gerencialismo<sup>64</sup> coexiste com elementos burocráticos e vestígios patrimonialistas que estão enraizados na mentalidade da gestão pública brasileira (Scherer, 2020).

Essa racionalidade educacional produtivista de regulação exercida pelo Estado conflita com uma regulação que se destina a proteger os direitos dos estudantes. Apple (1995), por exemplo, ao defender que o Estado deva desempenhar um papel ativo na regulação da educação para garantir que as escolas promovam igualdade e justiça social, assinala que essa regulação estatal não deve se limitar a questões administrativas e burocráticas, tampouco recuar frente à responsabilidade que atualmente está nas mãos do setor privado. Mas, o Estado se envolveu mais profundamente na produção de uma lógica de controle, indo ao encontro da abordagem produtivista, que prioriza a eficiência e a produtividade.

A denúncia do autor é de que há uma estratégica lógica do controle técnico nas escolas, evidente na capacidade para integrar, em um único discurso, as diferentes demandas advindas da sociedade, desde a qualidade da educação até as exigências próprias do capitalismo industrial por uma produção eficiente, etc. Sobre isso, ele escreve:

---

<sup>64</sup> O gerencialismo Brasil já se manifestava com o Decreto-Lei n.º 200/67, que dispunha sobre a organização da Administração Federal e estabelecia diretrizes para a Reforma Administrativa (Brasil, 1967), e que trouxe consigo a reforma administrativa no período do regime militar, de 1964. A intenção principal da reforma foi descentralizar a administração pública, enfatizando a criação de entidades estatais, tais como autarquias, fundações e empresas estatais (empresas públicas e sociedades de economia mista). Um processo que visou descentralizar o poder central e promover o que se tem denominado de administração indireta (Moreira Neto, 1999).

O Estado pode apoiar o processo de acumulação de capital providenciando um processo de produção mais eficiente nas escolas. Paralelamente, pode legitimar a sua própria atividade moldando o discurso numa linguagem suficientemente abrangente de forma a fazer sentido a cada um dos que vê como parte da sua clientela e, no entanto, suficientemente específica para providenciar algumas respostas práticas para aqueles que, como os professores, a requerem (Apple, 1995, p. 227).

Assim, de acordo com Apple (1995), a estratégia do controle é conduzida e implementada segundo necessidades dos burocratas do Estado de mecanismos racionais e passíveis de prestação de contas e, ainda, pela articulação com forças que exercem influência sobre o próprio Estado. Para o autor, o currículo é um dos exemplos de ferramentas necessárias para a concretização da acumulação e da legitimação do controle/poder. Com isso, é implantada de forma sorrateira a lógica do capital, em que o formato e a direção não anunciam a implicação de uma determinação unidirecional. Assim, a complexidade que envolve as relações políticas de concessões e de acordos assegura a legitimidade do Estado perante a sociedade.

Sobre a busca pela eficácia dos resultados como um objetivo central no modelo de gestão de resultados, Augusto (2010) refere que tal modelo visa aprimorar o desempenho acadêmico das escolas em avaliações externas. Ao abordar o tema da regulação educativa, a autora o descreve como um conjunto de ações implementadas pelo governo e que se apresenta como soluções técnicas e políticas para resolver questões de ineficiência administrativa nas instituições de ensino. Essas ações também visam alocar recursos de forma mais eficiente, promovendo a transparência por meio de prestação de contas e demonstração de resultados. Isso implica em uma mudança de paradigma, transferindo a gestão dos serviços educacionais da esfera estatal para a sociedade.

A nova abordagem de regulação das políticas educacionais afeta, segundo a autora, todos os níveis do sistema escolar, redesenhando a gestão das escolas e colocando um foco especial na avaliação dos resultados. Além disso, ela envolve o monitoramento e controle do desempenho, ligando os resultados alcançados aos recursos financeiros disponíveis nos sistemas de ensino (Augusto, 2010). Neste contexto, a referência à regulação indica as medidas adotadas pelo Estado para promover uma abordagem modernizada na prestação de serviços educacionais, bem como para garantir a responsabilidade financeira no setor público.

Miranda (2010) refere-se ao movimento global de reconfiguração das políticas educacionais, originado nos anos 1980 na Europa e nos Estados Unidos e amplamente disseminado, como parte de um movimento abrangente de reformas que desafia paradigmas, particularmente aqueles que sustentavam a estrutura estatal. A autora também ressalta que a avaliação assume um papel crucial na gestão financeira ao estabelecer diretrizes para os gastos

públicos no domínio da educação. Isso ocorre devido à necessidade imperativa de otimizar a alocação dos recursos públicos e garantir a “excelência” na educação.

Essa excelência estaria orientada pela crescente competição pela liderança no mercado globalizado, que passou a levantar preocupações sobre a qualidade da educação pública e a preparação dos jovens para o mercado de trabalho (Miranda, 2010). Portanto, aprimorar a qualidade da educação pública tornou-se fundamental e passa a ser um dos motivos que destacam a avaliação educacional nas políticas modernas.

Ao analisar as múltiplas dimensões que a avaliação educacional adquiriu nas últimas décadas, Miranda (2010), destaca ficar evidente sua relevância nas reformas governamentais recentes. Segundo a autora, em todo o mundo as políticas de avaliação seguem um padrão semelhante, com iniciativas estatais buscando padronizar estilos, práticas e objetivos para controlar os processos de avaliação.

Inclui dizer que a educação tem vindo a destacar-se em discussões sobre a avaliação externa, que é tomada como ferramenta de regulação educacional. Os discursos ali contidos podem ser interpretados como elementos que se interligam e se entrelaçam, formando uma rede de declarações, na qual cada indivíduo desempenha um papel de poder, dando sentido/significado ao cenário atual das políticas educacionais no país (Rosa, 2014).

De acordo com Rosa (2014), esses discursos apontam para modos de produção de conhecimento que podem influenciar os decisores políticos. Ou seja, o conhecimento produzido<sup>65</sup> no campo da avaliação se torna uma forma de saber especializado, legitimado por especialistas, projetado para atender às necessidades dos formuladores de políticas educacionais. Isso configura um ambiente em que a influência internacional, nacional e local se entrelaçam e interagem. Nesse cenário, segundo a autora, o Estado não mais desempenha o papel exclusivo de provedor de serviços, mas atua como gestor de políticas públicas, o que implica em um duplo movimento: a redução da intervenção estatal; e o aumento das responsabilidades locais.

Este movimento pressupõe, de acordo com Rosa (2014), um Estado comprometido com a eficácia na consecução de seus objetivos, delegando níveis variados de autonomia para resolver problemas, ao mesmo tempo em que mantém um papel de supervisão sobre os serviços. O Estado se torna (in)visível no controle das políticas públicas centralizadas em diversos

---

<sup>65</sup> É importante destacar que, na perspectiva de Rosa (2014), esse conhecimento produzido se dá tanto a partir das construções teóricas e metodológicas quanto do uso de uma variedade de dados empíricos presentes em muitos trabalhos acadêmicos voltados para o campo da avaliação educacional, o que permite olhar para a interconexão entre a avaliação educacional, o conhecimento gerado nesse campo e sua aplicação nas políticas educacionais, considerando influências de diferentes níveis (internacional, nacional e local).

programas e a escola desempenha um papel central no planejamento e execução da gestão educacional.

A autora também destaca que a evolução dos projetos nacionais reguladores na área da educação tem conduzido a uma diversificação significativa de diretrizes em diferentes níveis. As estruturas institucionais, sejam em dimensões amplas ou mais restritas, têm trazido uma série de impactos, que incluem uma ênfase elevada nas avaliações externas como indicadores-chave, a formulação de currículos, o estímulo à liberdade de escolha das instituições educacionais, a promoção da autonomia das escolas e a descentralização das responsabilidades na gestão educacional (Rosa, 2014). Esse movimento vem fomentando dois modelos distintos – Estado avaliador e de quase mercado –, se assemelhando a um ambiente de mercado, como observa Augusto (2010), todos inseridos na moldura da governança pós-burocrática.

Quando observada, por exemplo, a implicação do controle no currículo, é possível dizer que ele é tornado uma ferramenta de promoção de certos valores e ideias que reforçam a acumulação e a legitimação de poder por parte de determinados grupos. Portanto, o currículo está além de um conjunto de conteúdos, conhecimentos e habilidades ensinados nas instituições de ensino.

Dessa análise, resulta destacado o quão fundamental são os debates acerca das decisões políticas que implicam o sentido que assume a escola pública para o desenvolvimento da sociedade, segundo suas necessidades e especificidades. Também, sobre a importância de contraposição ao caráter homogeneizante do atual modelo de regulação educacional, assentado na produção de resultados, que busca padronizar práticas e resultados educacionais, valendo-se, sobretudo, da avaliação quantitativa do desempenho dos estudantes e das escolas públicas de educação básica. Como sabido, essa avaliação ocorre por meio de testes padronizados e se estende ao estabelecimento de *rankings* para classificar as escolas.

Conforme apontam diversos estudos, a ênfase na avaliação e na padronização do ensino, com foco no aprendizado de conteúdos específicos, assim como a privatização crescente do sistema escolar, motivada pela influência de interesses privados (empresários e fundações) na formulação das políticas educacionais, têm conduzido à perda da qualidade educacional. Exemplo disso é a ênfase na responsabilização<sup>66</sup>, em que o foco prioritário não está no processo, mas nos resultados – controle da produtividade da escola (Oliveira; Silva, 2023) –, uma vez

---

<sup>66</sup> De acordo com Ravitch (2011, p. 196), a fragilidade que se encontra no modelo de “[...] responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração [...] um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes.”

que, com base em resultados, é possível estabelecer uma base de responsabilização baseada na produção de resultados mensuráveis.

Para implementar o acompanhamento das ações, tem sido comum o estabelecimento de mecanismos que permitem avaliar constantemente o trabalho dos gestores e de suas equipes. Alguns desses mecanismos incluem: reuniões de avaliação (realizadas de forma periódica entre os gestores escolares e suas equipes, em que são discutidos os resultados alcançados); análise de relatórios de desempenho (apresentação regular de relatórios que demonstram o progresso em relação às metas estabelecidas); e supervisão e acompanhamento externo (por parte de órgãos responsáveis pela educação, como secretarias de educação, órgãos governamentais ou agências reguladoras).

Marangoni (2017) usa uma metáfora do “cativeiro”, expressão que representaria o enquadramento dos indivíduos por meio das normatizações, em que o “imperador” se usa dos subordinados a ele como vigilantes, atentos a vida dos que vivem no cativeiro a fim de manter as forças invisíveis do imperador, que não pode ser visto, mas está no controle. Segundo o autor, os documentos oficiais que emanam do imperador abordam vários aspectos, evidenciando de forma clara a promoção de uma abordagem de gestão democrático-participativa nos estabelecimentos sob a sua jurisdição, o que parece paradoxal, uma vez que a estrutura disponibilizada não promove essa concepção (Marangoni, 2017). Já a gestão escolar se concentra na administração de nível micro, no contexto dos referidos estabelecimentos.

Vale assinalar, conforme faz o autor, a importância de uma perspectiva de gestão de âmbito macro, que tem a gestão educacional em sua totalidade, englobando tanto os sistemas de ensino quanto a gestão escolar. É considerar que essas duas dimensões estão intimamente interligadas, uma vez que os sistemas de ensino orientam suas ações com uma abordagem administrativa que, por vezes, pode criar obstáculos à capacidade da escola de implementar mudanças/alterações no processo de gestão interna. Neste sentido, a abordagem administrativa ganha sentido para manter o ordenamento operacional. A interconexão entre esses dois níveis é ressaltada por Marangoni (2017), sugerindo que a compreensão da gestão no nível da escola está intrinsicamente ligada à da gestão nos sistemas de ensino mais amplos.

Acerca disso, ao abordar a questão do papel do gestor, Mello (2014) observa que sua competência, assim como destacado por Marangoni (2017), deve ser pautada em uma concepção democrático-participativa, cabendo-lhe planejamento, organização, liderança, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e avaliação dos procedimentos essenciais para assegurar o sucesso das iniciativas educacionais voltadas para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Isso implica pensar, conforme contribui Rafacho (2019), no conflito que emerge da coexistência de duas lógicas contraditórias no ambiente escolar, no que diz respeito às abordagens de gestão e organização da instituição de ensino. Por um lado, há uma abordagem que enfatiza a construção coletiva de uma gestão democrática e participativa. Essa abordagem se baseia na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que reflete as aspirações e desejos da comunidade escolar em direção a uma escola mais autônoma e participativa. Nesse contexto, a ênfase está na colaboração e na participação ativa dos membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na definição das diretrizes educacionais. Por outro lado, existem orientações gerenciais, cujo foco está na eficiência operacional e na racionalização dos recursos financeiros. Aqui, a gestão da escola é vista de maneira mais pragmática, buscando otimizar os recursos disponíveis e garantir que a instituição funcione de forma eficaz.

Rafacho (2019) também destaca que as mudanças ocorridas no sistema educacional do Brasil e na América Latina, devidas às reformas que enfatizaram a padronização, a massificação de processos e o papel dinâmico dos gestores escolares, embora com o discurso de que tiveram como objetivo melhorar o sistema educacional e promover uma educação mais promissora, trouxeram desafios para os educadores e gestores escolares. Conforme o autor, o gestor escolar passa a ter a responsabilidade de interpretar os resultados obtidos no contexto educacional e, com base nessa interpretação, tomar ações administrativas que visem superar ou melhorar os resultados:

[...] uma capacidade gerencial de planejamento e controle que permita o acompanhamento sistemático tanto dos resultados de suas tarefas, quanto de seus subordinados [...] O cumprimento efetivo dos objetivos de sua função somente será possível com a utilização de um sistema de gestão que permita o acompanhamento periódico (eficiente) de todos os processos existentes na escola, em tempo hábil de correção de distorções (Rafacho, 2019, p. 69).

Em diferentes estudos, o papel dos gestores escolares na atual política educacional é considerado multifacetado e complexo, exigindo uma gama de competências que derivam do modelo de gestão educacional em voga. Conforme destacado por Mello (2014) e Marangoni (2017), a gestão democrática e participativa é um princípio fundamental, que requer dos gestores a capacidade de planejar, organizar, liderar, orientar, mediar, coordenar, monitorar e avaliar as iniciativas educacionais.

A sobrecarga de responsabilidades, especialmente na gestão administrativa, muitas vezes desvia o foco dos gestores da dimensão pedagógica. A intensificação do trabalho, a necessidade de cumprir as diretrizes e o uso das avaliações externas como ferramentas de

decisão em prol novos resultados leva os gestores a desempenharem um papel predominantemente gerencial.

Um ponto que vem se destacando enquanto estratégia do modelo gerencialista de gestão, para que sejam cumpridas exigências da política educacional por resultados, é a atribuição de incentivos e sanções para que os gestores escolares demonstrem resultados em seu trabalho. Trata-se de uma tendência na política educacional contemporânea e visa alinhar os “interesses” dos gestores com os objetivos educacionais, ao passo que traz uma “cortina de fumaça”.

A esse respeito, é importante ressaltar que o gestor escolar nunca foi um mero observador passivo das transformações, e que somente agora estaria sendo transformado em um agente ativo. Ele é parte integrante de uma estrutura em movimento, que se reconfigura. É um profissional que carrega qualidades pessoais singulares, histórias complexas e contextos sociais que tornam improvável uma adaptação total e direta a um discurso predominante. Contudo, conforme argumento neste estudo, o movimento da política de regulação por resultados vem promovendo condições para uma subjetivação calcada no produtivismo, ancorando-se no fazer dos gestores.

Eis que, como estratégia para concentrar esforços da escola e de seus envolvidos no alcance de resultados, administradores educacionais têm convergido na ideia de que a atribuição de incentivos e sanções (recompensas ou punições) (Ravitch, 2011; Lindoso, 2017) permite maior controle e poder sobre os resultados, constituindo-se em estratégia eficiente e eficaz no campo do comportamento dos responsabilizados.

É importante dizer que a ideia subjacente à estratégia de mercado é que, ao vincular recompensas e punições aos resultados escolares, os professores, os gestores e as escolas se sentirão mais motivados a buscar um aprimoramento contínuo do seu trabalho, tornando-se mais eficientes e eficazes. Contudo, não costuma ser mencionado nos discursos que proclamam essas supostas virtudes que, sob a lógica da meritocracia, posições e recompensas na sociedade devem ser atribuídas com base no mérito individual. Nesse sentido, ao basear as recompensas e punições nos resultados mensuráveis, como notas em exames padronizados, a meritocracia fomenta uma competição acirrada entre agentes educativos e escolas (também entre alunos), em busca de melhores posições em rankings, naturalizando, inclusive, a atribuição de culpa aos próprios indivíduos. Diferenças como as condições socioeconômicas dos alunos, infraestrutura da escola, oportunidades de aprendizagem e experiências pessoais tendem a ser ignoradas.

Ademais, conforme lembram Shiroma e outras (2017), dentre as fragilidades e soluções para qualidade do ensino, o professor é citado, de modo que, em termos de medidas a serem tomadas – vastamente anunciadas no contexto de parcerias entre os organismos internacionais

e aparelhos privados de hegemonia<sup>67</sup> –, é reclamada sua renovação, reestruturação, a fim de criar uma nova forma de ele responder às necessidades da sociedade na atualidade. Considerando que, em meio à flexibilização administrativa que conduziu à “perda”, pelo Estado, do controle de decisões estratégicas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002), a definição da formação de professores no Brasil tem sido subordinada às recomendações de organismos internacionais e de aparelhos privados de hegemonia alinhados àqueles (Dalva, 2015), a constituição do perfil de docente aqui comentado obtém força e se impõe no país.

Oliveira (2004) destaca que as reformas educacionais no Brasil, ocorridas nas últimas décadas, atuam não só ao nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar, aspecto que também é destacado por Shiroma e Evangelista (2015), ao afirmarem que as políticas educacionais parecem ter comprometido a formação intelectual dos professores. Isso se manifesta na promoção de uma abordagem que, de alguma forma, negligencia o propósito central da profissão. “Essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores de Estados e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 316).

Compreendida a crítica expressa às políticas educacionais no Brasil por parte de Oliveira (2004), Shiroma e Evangelista (2015), dentre outros, no que se refere às suas implicações na formação de professores – que busca “eliminar” a perspectiva ideológica da educação em favor de uma abordagem mais alinhada com as demandas do mercado de trabalho, priorizando a preparação dos alunos para esse mercado –, Shiroma e Evangelista (2015) destacam que as reformas educacionais são frequentemente justificadas em termos de atender às necessidades da sociedade do conhecimento, embora a definição dessas necessidades seja frequentemente vaga e genérica. Apontam, nesse sentido, que as reformas muitas vezes resultam na precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação.

As propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de “conhecimento”. Esse aparente contrassenso expressa recomendações de Organizações Multilaterais (OMs) para se atingir a qualidade da educação de classe mundial, reduzindo-se os gastos com a contratação de professores (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 317).

---

<sup>67</sup> Fontes (2010, p. 133) destaca que “os aparelhos privados de hegemonia são a reverberação da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização de empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos”.

Lembram Shiroma e Evangelista (2015) que o BM, organismo de grande influência na definição da política educacional no país<sup>68</sup>, é explícito em suas recomendações para o sistema educacional brasileiro. Embora elogiando programas inovadores, iniciativas do setor privado e investimentos em novas tecnologias, prescreve tarefas para o Estado brasileiro, incluindo a formação e gestão de professores para monitorar a preparação da próxima geração de trabalhadores. As autoras apontam que uma das estratégias do BM é identificar e apontar a falta de pesquisas de custo-efetividade para orientar os investimentos e políticas na área educacional.

Como solução, em *A Estratégia de Educação 2020* do BM, publicada em 2011, está ressaltada, por exemplo, a preocupação com os resultados do Brasil no Pisa. Segundo Shiroma e Evangelista (2015), o relatório aponta que o desempenho dos alunos brasileiros estava abaixo da média de outros países da América Latina, o que levantou preocupações sobre a qualidade da educação no país.

Em resposta a essa constatação, a estratégia propôs, entre outras possibilidades, a implementação de novos mecanismos de gerenciamento e políticas educacionais que pudessem levar a melhorias no sistema educacional, como, por exemplo, a ampliação do conceito de sistema educativo. Em vez de se concentrar apenas na educação formal de crianças e jovens, a estratégia sugeriu que o sistema educativo deveria envolver oportunidades de aprendizagem para pessoas de todas as idades, incluindo adultos.

Lembram Shiroma e Evangelista (2015) que os discursos desempenham um papel fundamental na construção e transformação da realidade. Eles não mudam a realidade por si só, mas são veículos de ideologia e têm um impacto significativo na forma como as pessoas percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Os discursos carregam consigo as concepções de mundo e valores de quem os profere, eles têm o poder de ressignificar conceitos, como, por exemplo, sobre a qualidade da educação atrelada a um modelo, o que possibilita orientar práticas. O uso de *slogans* no discurso é uma estratégia “[...] de governo, na medida em que visa emudecer os divergentes, promovendo a “gestão dos silêncios” [que] se espalha por todas as esferas humanas, atingindo não só o tempo de trabalho, como também o sistema de lazer e outros poros pelos quais o sujeito histórico insiste em respirar” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 324).

---

<sup>68</sup> A adesão dos Estados nacionais a essas orientações não é unicamente resultado de pressões externas, mas também resulta da seleção criteriosa de políticas internacionais por parte dos governos nacionais (Shiroma; Evangelista, 2015). Interesses estrangeiros, que frequentemente refletem os interesses das grandes corporações, se entrelaçam com os interesses nacionais, impulsionando os processos internos de assimilação ativa de iniciativas educacionais e sua subsequente disseminação.

Referindo-se à situação dos profissionais da escola básica, Oliveira (2004) refere-se à sobrecarga de funções, à sensação de desprofissionalização e à falta de valorização que enfrentam. Refere-se, ainda, ao fato de eles se verem obrigados a assumir papéis que vão além de sua formação original – como agentes públicos, assistentes sociais, enfermeiros e psicólogos. Isso ocorre em resposta às diversas necessidades dos alunos e às fragilidades dos sistemas de apoio nas escolas. Essa sobrecarga de funções pode levar a uma sensação de desprofissionalização, em que o ato de ensinar pode não ser considerado a tarefa mais importante que os professores desempenham.

Há, no entendimento da autora, uma pressão sobre os profissionais para atender as novas demandas pedagógicas e administrativas, sob uma sensação de incerteza e de falta de apoio, seja devido à falta de recursos adequados em seu ambiente de trabalho ou devido a preocupações pessoais. A realidade é que as mudanças no trabalho pedagógico resultaram em uma reorganização escolar, e essas transformações, na ausência das devidas adaptações, parecem estar associadas a um processo de precarização do trabalho dos profissionais da educação. Essa questão também é mencionada por Augusto (2010), para quem a flexibilização das regras de contratação, como contratos atípicos e temporários, resulta em menores salários, menor estabilidade e uma relação de trabalho mais informal, que, por sua vez, acarreta em menos direitos sociais para os trabalhadores.

Trata-se de um fenômeno intrinsecamente ligado à modernização produtiva e à busca por competitividade, tornando-se uma realidade desafiadora no mundo contemporâneo (Augusto, 2010). A precarização no trabalho docente afeta a identidade dos professores, levando a uma heterogeneidade crescente na profissão e à deterioração das recompensas materiais e simbólicas – uma relação direta entre os baixos salários e o empobrecimento, bem como a perda de posições na estrutura social. Desse contexto é que faz parte uma estrutura escolar hoje requerida, sob o argumento de que seja garantidora de uma educação qualidade:

A chamada eficácia escolar, compreendida [...] como o alcance de índices de proficiência nos exames externos à escola desejáveis ou acima da média, e na elevação das taxas de aprovação escolar é condicionada pelos fatores inseridos no conceito de organização escolar [...]. Embora as instituições educacionais do serviço público não visem o lucro, os procedimentos oficiais são estabelecidos com o propósito da obtenção de menores custos e maior produtividade. [...] Trava-se aí a luta pelo controle do processo de produção da força de trabalho. Se para os trabalhadores a educação deveria ter um outro significado, no sentido da sua emancipação, para o sistema oficial que a controla, o eixo estruturante é o cálculo econômico, baseado na busca de maior eficiência e produtividade (Augusto, 2010, p. 70).

Para Rosa (2014), o ciclo do gerenciamento do processo de produção de trabalho, se concretiza com os modelos de gestão concebidos para implementar essas políticas, todos eles voltados para regulamentar o trabalho na escola, o currículo e a administração escolar. Então, abordagens notadamente gerenciais são propostas como solução para os desafios da educação pública, apoiadas em princípios de eficiência, resultados, avaliação e competência.

A influência de fatores externos que afetam diretamente a administração escolar, como a avaliação externa, também é mencionada por Mello (2014). A autora cita o Ideb como sustentador de um modelo de controle sobre o fazer da escola, haja vista que quanto melhores forem os resultados dos testes e quanto menor for a taxa de evasão e repetência, maior será a classificação da escola. Para Miranda (2010), a avaliação externa – e a terceirização da avaliação para fundações privadas – é situada como parte integrante do processo de desestruturação da educação pública.

Isso porque retira dos processos de trabalho profissional dos professores aquilo que é parte inerente ao trabalho docente, uma vez que tenta desmobilizar as campanhas salariais, atrelando a avaliação da escola à baixa remuneração salarial. E, finalmente, a publicação destes resultados leva a opinião pública a creditar o fracasso da escola exclusivamente aos professores, encobrindo os compromissos constitucionais do Estado com a manutenção digna da escola pública (Miranda, 2010, p. 136).

Em uma linha de pensamento semelhante, Shiroma e Evangelista (2015, p. 328) entendem que a avaliação externa é um tópico controverso, gerador de debates agudos. Elas sintetizam que:

A avaliação externa é uma forma astuta de formação, indução e estratégia de gestão. Em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados. São cobrados a apresentar melhores resultados, não apenas nos discursos, mas pelo impacto que os indicadores educacionais exercem em suas carreiras e remuneração. A meritocracia, a avaliação de desempenho e a política de bonificação vigente em alguns estados promovem o fim da isonomia salarial entre os docentes e a quebra da solidariedade no magistério e têm em vista.

Nesse sentido, os resultados de uma organização podem levar a uma das três situações: “a uma progressão, a uma estagnação ou a uma regressão, todas conduzindo às intervenções por parte da gestão do sistema. As intervenções podem levar ao reconhecimento do mérito ou medidas de correção de desvios, muitas vezes seguida de punições” (Augusto, 2010, p. 174). Devido a essa complexidade de fatores, é difícil determinar o grau de responsabilidade dos profissionais da educação pelo sucesso ou fracasso dos alunos, haja vista existirem muitos fatores que influenciam o processo educativo escolar (Ivo, 2013).

Todavia, na busca de potencializar a eficiência e a eficácia, diante da flexibilização administrativa e da perda do controle de decisões estratégicas por parte do Estado, a definição de planos para lidar com os resultados tem induzido, por exemplo, a formulação de determinadas propostas formativas (estratégicas!), tanto para professores quanto para gestores escolares. A formação continuada de gestores da educação básica, por exemplo, experimentou um notável avanço a partir de 2003, impulsionada por políticas do governo federal que buscavam qualificar os profissionais da área, um processo formativo influenciado tanto por acordos internacionais – ratificados pelo governo federal e que enfatizavam a gestão eficiente e eficaz na educação, como meio para garantir a qualidade do sistema educacional e das escolas (Aguiar, 2011; Melo, 2013) –, quanto pela participação ativa da sociedade civil organizada nos debates sobre as políticas educacionais. Uma das principais prioridades do governo federal foi a implementação de um programa voltado para aprimorar as habilidades do gestor. Esse programa foi, posteriormente, denominado “Curso de Especialização em Gestão Escolar,” integrante do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB).

Frente à necessidade de melhorar a qualidade da educação básica no país – devido aos baixos resultados educacionais em avaliações e indicadores levantados pelo Inep<sup>69</sup> –, em 2004 foi apresentado, pelo MEC, um projeto denominado Escola de Gestores, justamente com o intuito de fortalecer a estratégia de capacitação e qualificação dos diretores e vice-diretores das escolas de educação básica (Fernandes, 2015).<sup>70</sup> Dentre os objetivos do Programa, além da formação e da qualificação do gestor escolar, figurava o de melhorar os índices educacionais das escolas e municípios atendidos (Brasil, 2009).

Não diferente da escola de gestores, a transformação também dos cursos de formação de professores tem se tornado uma questão complexa, que envolve, segundo Shiroma e Evangelista (2015), diversos fatores, incluindo a aplicação de princípios da produção enxuta, a gestão do conhecimento, a expansão da EaD, a formação customizada, a internacionalização e a privatização do ensino superior. As autoras destacam, por exemplo, a Resolução CNE/CP n.º

---

<sup>69</sup> Duarte e Junqueira (2013) comentam que, a partir da segunda metade da década de 1990, houve uma crescente ênfase na utilização de testes padronizados de abrangência nacional e na coleta mais sistematizada de dados sobre as condições de oferta na educação básica como forma de subsidiar o processo decisório em políticas públicas educacionais. De acordo com os autores, essa ênfase foi impulsionada por diversos fatores, incluindo a pressão de organismos internacionais como a OCDE e a busca por maior transparência e prestação de contas no uso dos recursos públicos para a educação. Com a coleta mais sistemática de dados sobre as condições de oferta na educação básica e o uso de testes padronizados, as políticas públicas educacionais passaram a contar com informações mais precisas e abrangentes sobre o desempenho dos estudantes e sobre fatores que influenciam o seu aprendizado, tais como o perfil dos professores, a disponibilidade de recursos didáticos e a gestão escolar.

<sup>70</sup> A iniciativa foi estabelecida, de acordo com a autora, como um projeto piloto no ano de 2005, durante a gestão de Tarso Genro no MEC. No âmbito desse programa, uma das primeiras ações foi a concepção do Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar, que se tornou uma política para a formação dos gestores escolares.

1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia no Brasil, a qual promoveu mudanças significativas no currículo desses cursos. Essas mudanças incluíram a redução da carga horária das disciplinas teóricas em favor de um maior foco nas práticas e na gestão, além da incorporação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). “Como sabemos, essas medidas foram impulsionadas pela abordagem gerencialista, que apresenta representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 325).

A importância dada à gestão escolar é notável, pois é vista como um meio para modernizar a estrutura das escolas, de forma a atender às novas exigências de qualificação da força de trabalho. Isso é particularmente relevante no contexto da reestruturação produtiva, um processo que envolve mudanças significativas na organização da produção e no mercado de trabalho. A gestão escolar é vista, assim, como uma ferramenta para gerar condições escolares para o preparo dos estudantes para essas mudanças, em resposta às demandas de um mercado de trabalho em constante evolução. Por isso, é frequentemente destacada na retórica oficial como uma condição fundamental para alcançar melhorias na qualidade do ensino no país. Implica considerar, portanto, que a eficiência na administração das escolas, a definição de metas educacionais claras, a avaliação constante e a tomada de decisões informadas desempenhariam um papel crucial na busca por um sistema educacional de alta performance.

Eis que o papel do gestor, diante dessa perspectiva para a gestão constitui fator decisivo para as condições mencionadas. Fato é que princípios que têm guiado a formação do gestor na atualidade, com ênfase na “moderna administração pública”, têm identificação com o modelo gerencial de gestão. Um traço comum a esse modelo é a afirmação da aplicação de princípios de gestão empresarial, utilizados nas organizações privadas, em organizações públicas complexas (Lessard, 2016). Consoante, esse pensamento valoriza a eficácia, eficiência e flexibilidade em gestão, sob o pressuposto de que, ao implementar métodos de gestão empresarial no setor público, as organizações podem se tornar mais eficientes, ágeis e capazes de alcançar melhores resultados (Lessard, 2016).

Afinal, com políticas sociais tornadas cada vez mais interligadas à esfera econômica, aos estreitos interesses do capital, implicações à gestão e à função do gestor escolar são a própria expressão de um movimento que visa tornar ambas ainda mais funcionais aos interesses hegemônicos. A obtenção de resultados quantificáveis e mensuráveis (taxas de aprovação, pontuações em testes padronizados e metas estabelecidas pelos órgãos reguladores, entre outros) são manifestações esperadas da mencionada funcionalidade da gestão e da função dos

gestores (Sentanin, 2017). Tendo sido a educação tornada parte integrante do mundo dos negócios, a crescente pressão sobre os gestores escolares, para que suas ações sejam guiadas por uma concepção de educação produtivista e orientada por resultados, acaba por se tornar uma característica da própria função na atualidade.

Em uma comparação entre a administração de organizações capitalistas e a gestão escolar interessante, Rafacho (2019) sumariza o que caracteriza ser o sucesso do gestor escolar:

De maneira análoga, a administração de organizações capitalistas demanda do gestor a utilização de técnicas de administração direcionadas para o alcance dos objetivos propostos para cada organização, sendo que, considerando a lógica capitalista, invariavelmente direcionarão os esforços das empresas para a maximização da riqueza de seus acionistas. Se por uma perspectiva, o sucesso do administrador de empresas é identificado através aumento do capital econômico, sob outra perspectiva, o sucesso do gestor escolar é evidenciado pela evolução do nível de aprendizado dos alunos submetidos à sua gestão (Rafacho, 2019, p. 62).

Dizer sobre o papel esperado do gestor, diante do projeto de educação em voga, também passa pelo seu processo formativo. Acerca disso, Medeiros (2019) argumenta que esse processo no Brasil é uma lacuna nas políticas de educação, haja vista não constituir uma prioridade, à medida que há maior ênfase em processos formativos de professores. Isso não significa que não há formação para os gestores escolares, conforme referido, mas que as iniciativas são de curta duração, consideradas pela autora uma formação rasa, a despeito de o próprio MEC identificar a necessidade de implementar uma política contínua de formação e aprimoramento dos gestores escolares (Fernandes, 2015), em resposta aos alarmantes resultados educacionais e indicadores preocupantes identificados pelo Inep.

Da preocupação com a formação continuada de gestores escolares, que obteve destaque na agenda política do final da década de 1990, despontaram iniciativas, como o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). Esse Programa foi proposto pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) em parceria com outras instituições, incluindo a Fundação Ford, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Uned/Espanha) e a Fundação Roberto Marinho.

Conforme discutem Shiroma, Campos e Garcia (2004), um aspecto de peso subjacente à formação continuada diz respeito à crescente influência da linguagem e das práticas de gestão empresarial no campo educacional. De acordo com as autoras, os próprios documentos com foco na formação de professores – neste meio encontram-se os gestores –, produzidos pelo Estado e organismos internacionais parceiros, trazem um discurso reformador, em que a linguagem da gerência educacional está ancorada no vocabulário do meio dos negócios.

Ainda segundo Shiroma, Campos e Garcia (2004), o discurso reformador permite ao Estado – com seus diferentes representantes gerencialistas –, tratar das fragilidades encontradas no meio educacional, como dificuldades de gestão da educação, de administração não preparada. Não por nada, dentre as expressões mais utilizadas em documentos oficiais – Plano Nacional de Educação (PNE), Prova Brasil, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) etc. – encontram-se monitoramento, gerenciamento, avaliação, dentre outras, uma linguagem sugestiva de que as soluções são buscadas a partir de técnicas e estratégias utilizadas no mundo empresarial.

Ainda tratando de termos frequentemente presentes nos documentos oficiais, que direcionam o campo da educação pela ideologia do gerencialismo, Shiroma, Campos e Garcia (2004) destacam que outras expressões estão demonstrando não apenas a colonização, mas de forma objetiva, um ajustamento e uma nova cultura no vocabulário pedagógico, por exemplo: individualismo, autonomia responsável, oportunidade, modernização, eficiência, entre outros.

Essa abordagem pode representar algumas vantagens quando observada de forma isolada, como a utilização de técnicas eficientes de gestão que podem ajudar a melhorar a eficácia da educação. Porém, essa tendência pode levar à diminuição do papel do educador, que acaba sendo visto apenas como um gestor de recursos e processos. Outro ponto a considerar é que a ênfase na linguagem da implementação pode acabar desconsiderando as dimensões pedagógicas e humanas da educação, reduzindo-as a um conjunto único de processos administrativos e técnicos.

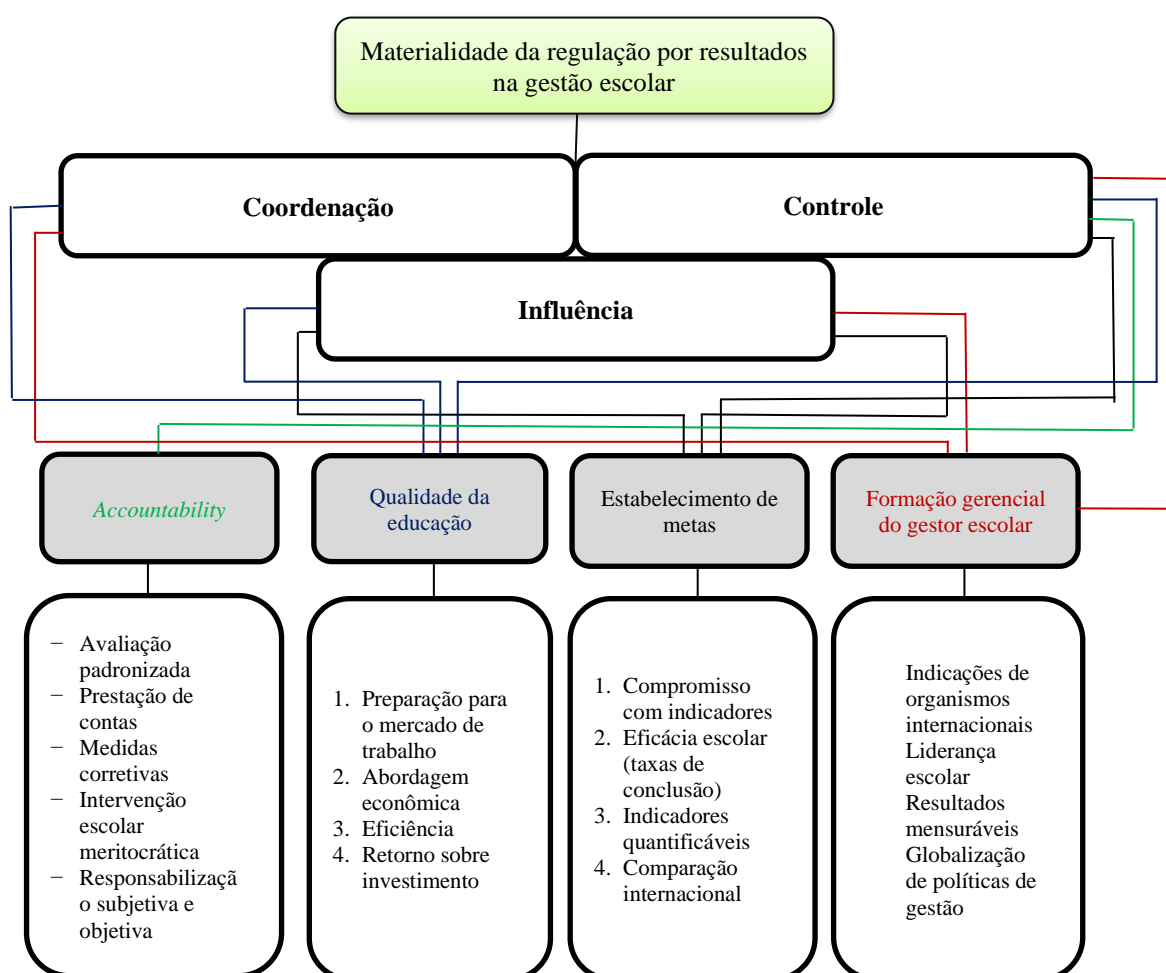
O exemplo do campo da formação ilustra bem o fato de, diferentemente de o Estado se retirar da educação, ele adota um papel que conjuga descentralização de determinadas ações e centralização do poder decisório, o que concorda com a ideia de uma regulação por um Estado menos prescritivo e regulamentador, de modo que, embebido de princípios da Nova Gestão Pública, o controle direto sobre os processos, tal como no modelo burocrático de gestão, perde lugar para o controle dos resultados. Ou seja, a menção de um Estado regulador implica o reconhecimento e a existência de “[...] unidades autônomas no sistema [...] da administração da educação pública que evolui [...] de um quadro normativo baseado na obrigação de meios para um outro, baseado na obrigação de resultados” (Barroso, 2005, p. 732).

Outros aspectos podem ser citados nesta esteira, à conta da materialidade da regulação por resultados, como a regulação da oferta de vagas e fiscalização e avaliação das instituições de ensino. Afinal, a regulação por resultados estabelece interface com as políticas e programas educacionais, pois a integração delas aos objetivos desta regulação, de forma coerente e coordenada, é que assegura (ou pode assegurar) a materialização desses objetivos. Ou seja, ao

estabelecer uma interface com as políticas e programas educacionais, a regulação por resultados faz alinhar essas iniciativas aos objetivos estabelecidos.

Ante a política educacional de regulação por resultados, resta evidente que a gestão pretendida para a escola vem sendo identificada com a base gerencialista (ênfase na exigência de resultados e na transparência, responsabilização, incentivo e/ou punição, uma submissão à cultura da eficiência/eficácia, ranqueamento, publicização de resultados, dentre outros)<sup>71</sup>. O Esquema 8 sintetiza, com base nos estudos da área, um conjunto de elementos centrais da materialidade da regulação por resultados na gestão escolar.

Esquema 8 – Elementos que corroboram a materialidade da regulação por resultados na gestão escolar



Fonte: elaboração própria com base em estudos da área da Educação (2023)

<sup>71</sup> A oferta de prêmios, bônus ou gratificações pelo alcance de metas tem sua face exposta: o corte de verbas, sanções, exposição pública vexatória pelo fracasso, indicando a desqualificação do professor. Essas medidas constrangedoras produzem efeitos diversos. Podem aguçar a resistência e repulsa às medições arbitrárias e o uso dos resultados para punição e segmentação dos professores, mas também podem acirrar a autointensificação do trabalho (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 330)

Nas evidências de materialidade da regulação por resultados na gestão escolar, descritas no Esquema 8, identificam-se as dimensões *coordenação*, *controle* e *influência* sobre a escola. No âmbito dessas dimensões, destacam-se:

- *accountability*, que envolve avaliação, ações de prestação de contas e formas de responsabilização. A responsabilização na gestão escolar manifesta-se por meio de diversas estratégias. A avaliação padronizada, como são os testes nacionais, é uma ferramenta-chave para medir o desempenho de alunos e escolas. A prestação de contas exige transparência, refletindo-se em relatórios detalhados e divulgação de resultados. Medidas corretivas, como intervenção em escolas com desempenho insatisfatório, compõem o quadro da responsabilização, incentivando a melhoria contínua e a conformidade com metas estabelecidas;
- qualidade da educação, sobressaída a sua relação prioritária com demandas do mercado de trabalho, portanto, assumida desde uma abordagem economicista. Essa abordagem torna prioritária a eficiência e o retorno sobre o investimento educacional. Portanto, coaduna com uma educação pragmática e aplicável às demandas do mercado;
- estabelecimento de metas baseadas em parâmetros produtivistas que se servem de comparações internacionais e acionam classificações, com as quais são esperados efeitos, seja nas decisões das escolas (no estabelecimento de prioridades), seja em termos de escolhas pelos usuários das escolas. Tal estabelecimento de metas na gestão escolar tem em conta, portanto, parâmetros como taxas de conclusão e pontuações em testes padronizados. A comparação internacional desempenha um papel crucial, à medida que é acionada para a definição de padrões e mesmo para fixar expectativas. As metas quantificáveis proporcionam, assim, um quadro de referência para a avaliação do desempenho escolar e a definição de medidas de gestão;
- formação gerencial do gestor, a qual, sob evidente influência de organismos internacionais, estampa a natureza globalizada das políticas para o campo da gestão, em prol da produção de resultados. A abordagem formativa considera, sobretudo, as práticas de liderança do gestor, de modo a que sua efetividade se expresse na eficiência e eficácia da ação educativa no interior da escola, com estratégias que visam à melhoria contínua, percebida no atingimento de metas de resultados que respondem como qualidade educacional.

Tomados individualmente, esses elementos se mostram como partes de uma estrutura regulatória. Sua interconexão, entretanto, possibilita ampliar a percepção de modo a alcançar aspectos da geração e da aplicação da regulação, e de suas repercussões na gestão escolar, tal como sintetizado em torno das dimensões de coordenação, controle e influência.

Digo ser possível evidenciar a intrincada dinâmica da regulação na gestão escolar, revelando uma rede de estratégias que permeiam as dimensões de coordenação, controle e influência. Ao unir essas perspectivas, a complexidade da regulação na gestão escolar se revela não apenas nas estratégias amplas que se destinam a amoldar as práticas, mas também influir na atuação dos gestores, posto serem agentes essenciais para que respostas “adequadas” sejam dadas aos requerimentos da política educacional, política essa atravessada pelos interesses classe.

Na corrente da fiscalização e avaliação das instituições de ensino (desenhadas em políticas educacionais de regulação), o gestor escolar acaba sendo o intermediador de estratégias intencionadas pelos operadores da política, de modo que ele próprio passe a ser “alvo” das avaliações. Deste modo, impõe avaliar o desempenho dos gestores escolares em relação aos resultados educacionais alcançados pelos estudantes, sendo ele responsabilizado por esses resultados, além dos próprios professores.

Cabe lembrar que o campo conceitual da avaliação é historicamente constituído e é adaptado de acordo com as mudanças nos fenômenos sociais. Afinal, a avaliação é um ato humano estreitamente relacionado às escolhas e opções se faz, estando intrinsecamente ligada à dimensão social (Miranda, 2010). Historicamente, a avaliação tem uma longa tradição de regulação, seleção e hierarquização, tanto na sala de aula quanto na administração pública. Isso significa que ela não é somente um processo de aferição do desempenho escolar, mas também serve à regulação do sistema educacional, à seleção de alunos, ao estabelecimento de critérios de qualidade e à hierarquização de resultados (Miranda, 2010).

A lógica de avaliação de desempenho dos gestores escolares em relação aos resultados educacionais fomenta, na atualidade, além da responsabilidade deles pelo desempenho da escola – tendo ela por finalidade de criar um senso de prestação de contas e responsabilização, ou seja, ao ser avaliado com base nos resultados dos estudantes/escola –, a criação de um ciclo de retroalimentação. Ao receberem *feedback* sobre suas ações e estratégias, são chamados a adaptar suas práticas, promovendo um processo contínuo de aprimoramento da conduta produtivista. Assim, se vê tornada a figura dos resultados uma questão de importância global (Augusto, 2010).

Vale assinalar, novamente, que quando os gestores escolares incorporam elementos de controle idealizados e condicionantes de controle, tal como os aqui como mencionados, favorecem com que o capital regule os interesses contraditórios e dissipe as resistências a si. Uma transformação na mentalidade do gestor, de modo que se adeque à mudança e ao controle, pode ser compreendida a partir do que Gramsci (2007b, p. 266) chama de nexos psicofísicos, ou seja, construir, ordenar um pensamento para uma nova realidade objetiva – aquela do capital, “[...] quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador [...]” –, que passa a ser incorporada/subjetivada pelo gestor gerando uma nova forma de pensar e agir (comportamentos maquinais e automáticos).

Assim, a práxis – manifestada pela objetividade do trabalho do gestor e que faz parte da construção de sua subjetividade –, é anulada a partir do momento que a dimensão autocrítica do gestor se dá por uma dimensão objetivada pelo gerencialismo, por mediação de um conjunto de ideologias e práticas consonantes ao capital. Nesse sentido, a racionalidade tecnicista do mercado é quem passa a orquestrar ideologicamente, sob a lógica da produção de resultados.

Tal alinhamento é gerador, inevitavelmente (propositalmente!), de mudanças (marcas gerenciais) no campo comportamental e emocional do gestor – tende a mascarar o quanto há impactos negativos na gestão escolar com esse amoldamento produtivista. Esse alinhamento passa a redefinir o papel profissional do gestor, uma vez que para ele lidar com as demandas da política de regulação por resultados, é crucial fortalecer o desenvolvimento de habilidades de liderança, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação. Um “investimento” que também conduz a sua responsabilização quanto à resolução ou não dos problemas na gestão, diante de um discurso de reforço à autonomia da escola. Importa destacar que a atribuição de uma responsabilidade ao gestor que o insta (obriga!) a policiar seu próprio fazer, de modo a que responda a aspirações da política de regulação por resultados, configura uma autorregulação, ou seja, uma espécie de gerenciamento pessoal/profissional, neste caso dimensionado pelo fator resultado.

Diante da realidade que estampa um processo de condicionamento de práticas e dos fundamentos que as orientam, ficam nebulosas as orientações que supostamente ensejam, no contexto descrito, propósitos de gestão democrática. Não raro, tornam-se contraditórias, quando da mesma fonte se colhem indicações prioritárias para a organização e gestão escolar tidas úteis à melhoria dos índices educacionais.

Vale destacar que a materialização de demandas das políticas de regulação por resultados, pelos gestores escolares é parte essencial para que seja levado a efeito o modelo de

qualidade em voga na política educacional do país. Dentre os diversos mecanismos identificados nos estudos, destacam-se alguns elementos-chave que, em comum, visam aprimorar o desempenho e assegurar o alcance das metas educacionais. Na ponta, sobressai a avaliação de desempenho, um dos pilares fundamentais dessas políticas de regulação, que também serve para subsidiar a análise da desenvoltura do trabalho dos gestores escolares, à medida que tudo orbita em torno do alcance de resultados, os obtidos pelos estudantes nos exames externos.

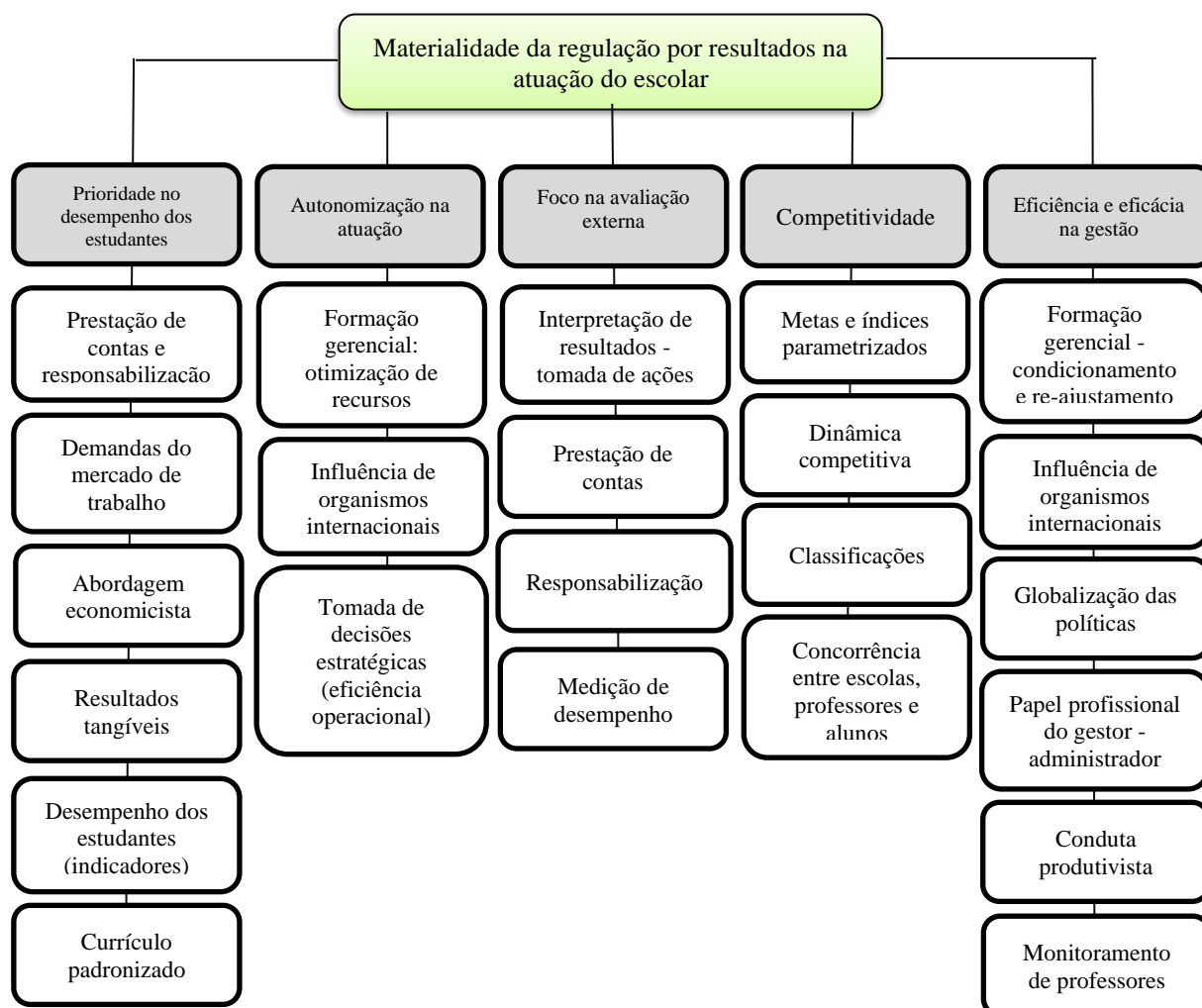
Outro aspecto crucial à materialização das demandas das políticas de regulação por resultados é a estipulação de metas de desempenho, o que proporciona uma orientação clara e mensurável, para os gestores escolares e suas equipes, quanto ao fazer em gestão e aos efeitos deste fazer. Estabelecer objetivos específicos ao empreendimento dos resultados não só direciona esforços, mas também impulsiona um senso de propósito compartilhado, ainda que sob reservas.

A premiação por resultados figura como um poderoso motivador, uma prática que não apenas celebra o sucesso, mas também cria instaura um ambiente de competição. Como uma espécie de engrenagem que tem todo um encadeamento de partes, também se destaca a implementação de mecanismos robustos de acompanhamento e monitoramento, como supervisões ativas, reuniões de avaliação e análise detalhada de relatórios de desempenho escolar, mecanismos estes que visam assegurar a eficácia do que pretendem as políticas. Essa abordagem proativa possibilita ajustes em tempo real, garantindo que as estratégias estejam alinhadas com os objetivos traçados.

Por fim, a capacitação e formação emergem como elementos essenciais, preparando os gestores para enfrentar desafios específicos da gestão escolar por resultados. Temas como avaliação de desempenho, planejamento estratégico e gestão eficaz são integrados a programas educacionais, a fim de fortalecer habilidades necessárias ao alcance dos resultados estimados externamente à escola.

O Esquema 9 sintetiza a conjunção desses elementos, que compõem um panorama abrangente de políticas de regulação por resultados com foco nos gestores escolares, em vista da construção de uma cultura de “excelência”, comprometimento e responsabilidade com o aprimoramento constante de um trabalho escolar com focado na produção de resultados.

Esquema 9 – Elementos que corroboram a materialidade da regulação por resultados na atuação do gestor escolar



Fonte: elaboração própria com base em estudos da área da Educação (2023)

No Esquema 9 ficam evidenciadas a complexidade e a amplitude da atuação do gestor consoante à política de regulação educacional por resultados. O esquema identifica diversas características dessa circunstância e evidencia um conjunto de elementos que agem na formatação e condicionamento da prática do gestor escolar. Vejamos:

- prioridade no desempenho dos estudantes: a abordagem da regulação por resultados coloca o desempenho dos estudantes como elemento central de avaliação da eficácia da gestão escolar, em correspondência com o fomento a uma qualidade educacional de mercado;
- autonomização na atuação: a conferência de autonomia ao gestor escolar pretende sua atuação mais flexível, com “liberdade” para tomar decisões ante os desafios que se

apresentam. Ao certo, essa autonomia se submete a parâmetros e metas, indicando que, embora haja liberdade, ela se mantém comprometida com determinados objetivos, ali contido o principal: assegurar a produção de resultados “válidos”;

- foco na avaliação externa: a ênfase na avaliação externa evidencia a importância de métricas e padrões estabelecidos fora do ambiente escolar. Isso aponta para uma prestação de contas das escolas dirigida, sobretudo, ao usuário da escola (compreendido como cliente!). Os defensores do modelo de avaliação argumentam em favor da transparência e do poder da comparação, ambas a serem, portanto, fomentadas via práticas de gestão escolar;
- competitividade: a utilização de comparações e classificações denota atitude competitiva. As escolas são incentivadas a melhorar seu desempenho em relação a padrões globais, do que decorrem implicações nas decisões internas das escolas e nas escolhas feitas pelos gestores. Em vista do ímpeto competitivo que a busca por resultados instaura, não faltam estratégias de gestão que servem ao alcance de melhores classificações em rankings;
- eficiência e eficácia na gestão: fomento à formação gerencialista do gestor, com ênfase na eficiência e eficácia em gestão, que em tem vista otimizar recursos no alcance de metas pré-estabelecidas.

Elementos como os destacados, são indicativos de que a regulação por resultados na educação tem forte ancoragem na avaliação do desempenho e nos resultados obtidos pelas instituições educacionais. Com isso, é comum que gestores escolares estejam sob pressão para demonstrar melhorias no desempenho dos estudantes, razão pela qual a eficiência na gestão dos recursos e o foco na qualidade do ensino (entendida com base nesse desempenho) são fundamentais. Conforme mencionado, a ênfase em resultados instaura um ambiente competitivo entre as instituições educacionais, que são comparadas publicamente com base em seus desempenhos. Essa competição pode gerar pressões adicionais sobre os gestores para que superarem as instituições concorrentes.

Conforme abordado nesta seção, vários aspectos caracterizam a materialidade da regulação por resultados na gestão escolar e sobre o gestor escolar. Em seu conjunto, estes e outros aspectos implicam em mudanças na cultura organizacional da escola e, também, requisitam do gestor uma atuação que sobreleva a dimensão técnica, posto ser evidente que a demanda da lógica do produtivismo sobre a escola é o direcionamento de seus recursos e esforços para os fins almejados, quais sejam, gerar resultados positivos, cuja manifestação deve

ocorrer por meio das avaliações externas, com o menor custo possível. Daí a eficiência e a eficácia da ação gestora neste direcionamento serem alvos de grande atenção (da política pública e de seus agentes).

Partindo desta leitura crítica de evidências da materialização da regulação por resultados na gestão escolar e, principalmente, no gestor escolar, o debate segue, na próxima seção, voltando-se à subjetivação produtivista dos gestores escolares.

#### **4 SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES ESCOLARES: SOB A POLÍTICA DE REGULAÇÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS**

Nesta seção abordo aspectos das políticas de regulação educacional por resultados que agem na abertura de caminho visando à apropriação, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, da lógica da produção de resultados. Também, sobre evidências da subjetivação produtivista de gestores escolares segundo esta lógica.

Para tanto, a primeira parte traz uma fundamentação acerca da subjetivação e de seu sentido produtivista, com apoio em contribuições do campo marxista. Na sequência, com base na análise documental processada na seção anterior e da contribuição de estudos da área, são explorados aspectos da política de regulação por resultados no país que abrem caminho para que a lógica da produção de resultados seja apropriada pelos gestores da escola pública. Por fim, a terceira parte da seção trata do conteúdo das entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas gestoras de escolas públicas de educação básica, a fim de focar, com apoio na análise do discurso crítica, evidências da dinamização e do alcance de medidas para uma subjetivação produtivista.

##### **4.1 PRODUÇÃO DE UMA SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA: ELEMENTOS DE FUNDAMENTAÇÃO**

As condições materiais da realidade (as relações existentes em uma determinada sociedade) e a forma de interpretar tal realidade, imprimem uma realidade social, econômica, histórica, etc. que permite compreender as diferentes estruturas que moldam as relações sociais, as relações econômicas e outras dimensões da vida em uma determinada sociedade (Marx, 1996).

O materialismo histórico aponta que as forças produtivas, como tecnologias e meios de produção disponíveis, bem como as relações de produção são fatores determinantes nas mudanças sociais e no desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo. Uma abordagem que considera serem as estruturas sociais e econômicas condicionadas pelas condições materiais e pelas relações sociais existentes.

Na concepção marxista, a compreensão do processo social da vida, especialmente o processo da produção material, está envolta em um véu místico e nebuloso. Isso sugere que, sob as condições existentes, a sociedade não tem uma compreensão consciente do processo de produção material. Conforme Marx (1996), essa compreensão só será alcançada quando a

produção material se tornar o produto de homens livremente socializados, ou seja, uma sociedade em que as relações sociais e as formas de produção não sejam baseadas na exploração e na alienação, mas sim em relações livres e igualitárias entre as pessoas.

A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado. Para tanto, porém, se requer uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, são o produto natural de uma evolução histórica longa e penosa (Marx, 1996, p. 205).

Portanto, a forma como as pessoas interpretam e compreendem essa realidade tem um papel crucial. As ideias, crenças, valores e ideologias<sup>72</sup> influenciam a forma como os indivíduos percebem a estrutura social e agem dentro dela. Essas interpretações individuais e coletivas podem levar à reprodução ou à transformação dessas estruturas, dependendo do grau de consciência crítica e da capacidade de ação enquanto sujeitos sociais. Nessa relação/interpretação/construção é que se encontra o indivíduo, como produto (subjetivado pelas relações) e produtor, neste caso quando usa de sua subjetividade (subjetivada/construída nas relações) para, em suas relações, subjetivar o outro.

Na subseção 1.1 destaquei que, para compreender a forma como a política de regulação influencia a atuação/ação do gestor escolar – processo de subjetivação produtivista –, sirvo-me dos aportes gramscianos, uma vez que, compreender o processo da subjetivação é uma tarefa complexa, que exige um olhar para além do concreto explícito, exigindo a análise das dinâmicas de poder, ideologia e subjetividade presentes no contexto educacional.

Para tal compreensão, também trago contribuições de Marx. Embora ele não tenha desenvolvido uma teoria específica acerca da subjetividade, também abordou questões relacionadas à subjetividade humana e ao processo de formação dos sujeitos sociais.

Compreendida a subjetividade com base em alguns de seus estudos (Marx 1985; 1996), na forma como os indivíduos se relacionam com o contexto e consigo mesmo, Marx argumentou que a forma como os indivíduos interpretam e agem dentro da estrutura social é influenciada pelas relações econômicas e de poder presentes em uma determinada sociedade. Para ele, as ideias, crenças e valores que permeiam a consciência das pessoas não são

---

<sup>72</sup> A ideologia não é apenas um conjunto de ideias isoladas, mas um sistema coerente e estruturado de concepções que moldam a compreensão e ação dos indivíduos em relação à sociedade, à política, à economia, à moralidade, entre outros aspectos da vida humana. A ideologia também pode ser vista como uma forma de poder, pois influencia a maneira como as pessoas pensam, interpretam e justificam as relações de poder existentes na sociedade. Ela pode ser utilizada para legitimar determinadas estruturas sociais, promover interesses de grupos dominantes e manter a estabilidade ou para a mudança social, dependendo do contexto em que é empregada (Marx; Engels, 2007).

meramente fruto de escolhas individuais, mas são moldadas pela estrutura social e pelas condições materiais objetivas.

Marx (1996) também argumentou que nas sociedades em que as relações econômicas são dominantes, as pessoas assumem diferentes papéis e funções dentro destas relações. Esses papéis econômicos são personificações das próprias relações econômicas em que estão inseridos. Em outras palavras, as pessoas se tornam uma extensão ou representações vivas dessas relações e elas não escolhem livremente esses papéis, mas são confrontadas com eles devido à estrutura econômica e social em que vivem. Esses papéis econômicos moldam suas interações e posições na sociedade, de modo que “[...] os personagens econômicos encarnados pelas pessoas nada mais são que as personificações das relações econômicas, como portadores das quais elas se defrontam” (Marx, 1996, p. 210).

Esse amoldamento é mostra de um processo de influência exercido sobre os indivíduos, levando-os a internalizar determinadas normas e valores. Essa internalização frequentemente resulta na repressão de valores individuais que entram em conflito com esses valores e normas, conduzindo ao conformismo e a uma identificação (ou filiação) com as ideologias dominantes. Esse fenômeno é expressão do amoldamento a subjetividade dos indivíduos, influenciando sua visão de mundo, valores pessoais e autoimagem, além de repercutir em sua consciência moral, pois estabelece o que é considerado certo ou errado com base nos valores e normas sociais internalizados.

Conforme explicam Silveira e Doray (1989, p. 99), o processo de subjetivação pode variar dependendo do contexto social, cultural e histórico em que ocorre, uma vez que, “[...] o campo da subjetividade engloba um conjunto dos processos pelos quais o indivíduo, em íntimo contato com as estruturas simbólicas da cultura humana, tenta assumir e abrir um acesso à forma genérica de seu ser [...]”, ou seja, os seres humanos enfrentam uma contradição estrutural que permeia todas as “coisas<sup>73</sup>” sociais.

Assim como as mercadorias são dotadas de uma dimensão humana – relação intrínseca entre o trabalho humano, trabalho produtivo e a produção de bens e serviços (Marx, 1996)<sup>74</sup>,

---

<sup>73</sup> “O próprio homem, considerado mera existência de força de trabalho, é um objeto natural, uma coisa, embora uma coisa viva, consciente, e o próprio trabalho é manifestação material dessa força” (Marx, 1996, p. 320).

<sup>74</sup> Marx (1996) destaca a importância da relação do trabalho humano com a natureza e a importância desse processo para a vida humana e o desenvolvimento das sociedades, haja vista ser o trabalho o meio pelo qual o homem se apropria da natureza e a transforma para satisfazer suas necessidades. “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos” (Marx, 1996, p.327). Com o destaque à implicação do pôr em movimento as forças naturais de seu corpo, o autor está observando que o homem

mesmo que essa relação seja ocultada pelas formas de valorização e troca características do capitalismo –, os indivíduos também possuem uma estrutura simbólica. Essa contradição surge da tensão entre sua forma natural, que inclui seu corpo e suas habilidades concretas, e sua forma genérica essencial, que resulta em sua existência, estabelecendo relações sociais. Essa interação entre a forma natural e a forma genérica essencial molda o que é chamado de subjetividade, nas palavras de Marx (1996), personalidade.

[...] os indivíduos humanos são atravessados por uma contradição estrutural [contradição que opera sobre todas as “coisas” sociais] que como as mercadorias são humanizadas, lhes confere uma estrutura simbólica [aquí compreendida como] a contradição entre sua forma natural (seu corpo próprio [...]) suas capacidades concretas [...] e sua forma genérica essencial, [resultado] de que sua existência realiza relações sociais, [o que é chamada de] personalidade (Silveira; Doray, 1989, p. 99).

Portanto, a subjetivação refere-se ao processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos conscientes, dotados de subjetividade a partir das relações que estabelecem no meio (econômico, social, educacional, familiar etc.). É o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem uma identidade e uma consciência de si mesmos como seres humanos únicos e distintos, com desejos, necessidades, crenças e valores próprios. É dizer que a subjetivação resulta de uma contradição dinâmica entre o ser singular e o ser genérico.

Em Marx (1996), quando o trabalho produtivo transforma os meios de produção em componentes de um novo produto, ocorre uma ‘transmigração de almas’ (Marx, 1996, p. 323) com relação ao valor, uma metáfora utilizada pelo autor para descrever como o valor do trabalho se transfere dos meios de produção ao novo produto.

Essa transmigração de valor ocorre às custas do verdadeiro trabalho. Isso significa que é o trabalhador que realiza o trabalho físico e produtivo, mas o valor resultante é transferido para o novo produto e apropriado pelo capitalista. Na subjetivação, elementos externos e sociais são internalizados pelo indivíduo, contribuindo para a formação de sua subjetividade – incorporação de elementos do ambiente, como normas sociais, valores culturais e experiências interpessoais, que moldam sua subjetividade.

Nesse sentido, o trabalhador não pode adicionar novo trabalho e criar novo valor sem preservar valores antigos. Isso ocorre porque o trabalhador só pode agregar trabalho de uma forma útil, transformando produtos em meios de produção para o novo produto. Essa transformação transfere o valor dos produtos antigos para o novo produto. Neste mesmo

---

não apenas modifica o mundo exterior, mas também modifica a si mesmo, desenvolvendo suas capacidades e potencialidades. O trabalho assume, neste sentido, uma forma de mediação entre o homem e a natureza, e a forma como essa relação se estabelece é determinante para a forma como a sociedade se organiza e se desenvolve.

sentido, o indivíduo só pode integrar elementos que sejam relevantes e significativos para sua subjetividade. Portanto, essa transformação e incorporação de valores antigos para a formação da subjetividade podem ser comparadas à transferência do valor dos produtos antigos para o novo produto.

Essa ideia transmigração de valor e sua analogia com a formação da subjetividade também pode ser relacionada à política de regulação por resultados que, adotada por instituições governamentais, estabelece metas e indicadores de desempenho para avaliar o sucesso e a eficiência das atividades realizadas para o alcance do que foi estabelecido. Neste caso, resultados metrificados tornam-se a principal referência de valor e são utilizados, por exemplo, para tomar decisões com caráter de consequência, como, por exemplo, alocar recursos.

Desse modo, assim como o valor do trabalho é transferido ao novo produto na transmigração de valor, conforme descrito por Marx (1996), entendo que na política de regulação por resultados o valor é atribuído aos resultados alcançados, expressos em índices e indicadores de desempenho que informam o alcance do cumprimento das metas. Isso implica dizer que apenas os resultados mensuráveis e quantificáveis são valorizados e considerados relevantes, ou seja, elementos qualitativos e subjetivos das atividades realizadas podem ser negligenciados ou subvalorizados, em favor de resultados tangíveis.

Trata-se de afirmar, novamente, que a subjetividade é moldada e construída nas dinâmicas sociais, e que ela reflete as condições materiais e as relações de poder que permeiam a sociedade. Marx e Engels (2007), ao abordarem a relação entre indivíduo e sociedade, ressaltaram a importância de se considerar a dimensão estrutural e material, dimensão esta que molda a subjetividade:

A apreensão do significado que as formas de reprodução da vida têm para a existência humana representa a primeira grande formulação do materialismo dialético para a compreensão da história e da consciência humana. A cada estado de desenvolvimento das formas de produção material da sua existência correspondem formas específicas de estruturação social, além de valores e formas de apreensão da realidade (Marx; Engels, 2007, p. 14).

Portanto, a análise dos autores acerca da sociedade capitalista possibilita compreender como as relações de produção e as formas de propriedade influenciam não apenas as condições materiais, mas também as percepções e ações dos indivíduos. Essa perspectiva fornece uma base teórica sólida para o entendimento das relações entre a subjetividade individual, as estruturas sociais e as dinâmicas de transformação e reprodução social. Afinal,

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (Marx; Engels, 1989, p. 233).

Assim, partindo da compreensão de Marx e Engels (1989) – de que as relações de produção, que estão intimamente ligadas ao desenvolvimento das forças produtivas materiais, constituem a fundação concreta sobre a qual a sociedade é construída –, no que diz respeito ao ser genérico – dimensão coletiva da existência humana –, podemos compreendê-lo tanto a partir da estrutura social quanto a partir da estrutura econômica nas quais os indivíduos estão imersos.

Nesse sentido, temos que a subjetivação ocorre na interação entre o ser singular (as experiências individuais, as vivências pessoais) e o ser genérico (a estrutura simbólica, as normas e valores compartilhados – subjetivação do *outro* sobre o *eu*). A estrutura simbólica molda a subjetividade dos indivíduos, influenciando suas percepções, atitudes e práticas, ao mesmo tempo que é reinterpretada e reproduzida por meio das ações individuais. Ao considerar a interação entre o ser singular e o ser genérico, é possível compreender que a subjetivação é um processo dinâmico e relacional, no qual as estruturas simbólicas desempenham um papel fundamental na construção das identidades e comportamentos individuais.

As ideias e concepções (que criam as relações sociais, econômica, históricas, portanto, que subjetivam os indivíduos) não surgem de forma isolada<sup>75</sup>, e sim são moldadas pelas condições materiais e sociais em que as pessoas vivem. Afinal, como as ideias e a cultura são produtos da atividade humana, estão diretamente ligadas às relações sociais e econômicas (Marx; Engels, 2007).

Marx e Engels (2007), conforme assinalado, argumentaram que a estrutura social é determinada pela base econômica, a forma como a sociedade produz e distribui seus recursos materiais. Mas, essa determinação não é mecânica e unidirecional, pois as superestruturas, que incluem a política, a cultura, a ideologia, entre outras esferas, não determinam de forma direta e imediata todas as outras dimensões da sociedade. Pelo contrário, a interação entre a base e as superestruturas é dialética, nas palavras de Santos (2014), a relação entre política, cultura, educação e economia é complexa e recíproca. Embora a economia exerça uma influência

---

<sup>75</sup> De acordo com Marx (1996, p. 47), “[...] a concepção segundo a qual a instância econômica, sendo a base da vida social dos homens, não existe senão permeada por todos os aspectos dessa vida social”, como a política, a cultura, a religião, etc.

significativa sobre essas esferas da sociedade, elas também têm algum grau de capacidade de moldar a estrutura econômica. É uma dinâmica de mútua influência e interdependência entre esses aspectos que moldam a vida em sociedade.

Lembrando Marx (2008), a atividade econômica é fundamental para a vida social dos seres humanos e apenas quando a produção material é controlada conscientemente pelos indivíduos, o processo social de vida perde seu caráter místico e passa a ser compreendido como um processo histórico e socialmente construído. Marx escreveu:

A figura do processo social de vida, isto é, do processo material de produção, só se livra de seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. Para isso, requer-se uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história de desenvolvimento (Marx, 1996, p. 217).

Logo, a produção material constitui aspecto fundamental da vida social e sua organização é a base sobre a qual todas as outras instituições sociais, como o Estado, a religião, a cultura, dentre outras, são construídas. Para que a produção material possa ser controlada conscientemente pelos indivíduos, é necessário que exista uma base material da sociedade que permita esse controle (Marx, 2008). Portanto, é sob o ponto de vista da produção material da vida (vida social), incluindo a cultura, as ideias e as instituições (superestrutura social), que se compreende o amoldamento da subjetividade, isto é, pelas relações sociais e econômicas, pela produção material da vida. Em síntese, esta compreensão é de que, influenciada pelas relações de produção, assim dizendo, pela forma como os indivíduos produzem e distribuem os bens materiais necessários para a sobrevivência, a posição social que cada indivíduo ocupa na sociedade, determinada por sua relação com os meios de produção, também influencia a subjetividade.

Posto que a subjetividade não é uma simples reflexão das estruturas econômicas e políticas da sociedade, mas sim uma construção social e cultural que pode ser transformada por meio da luta política e da educação crítica, recorro a concepção gramsciana, com a qual é possível tomar a ideia de hegemonia cultural e de subjetividade para, por exemplo, explicar como, além dos meios de produção, a produção cultural e a produção ideológica também são estratégias utilizadas pela classe dominante para manter sua dominação sobre a classe trabalhadora.

Ao tratar da hegemonia cultural, Gramsci (1999) refere-se à dominação da classe dominante na sociedade dizendo que esta dominação ocorre por meio da disseminação das ideias, valores e crenças desta classe, por meio da cultura, da educação e dos meios de

comunicação. Esta dominação cria uma subjetividade coletiva, com a qual as pessoas são levadas a aceitar as ideias da classe dominante como naturais e inevitáveis, sem que sejam questionadas.

Para sair dessa condição, o autor destaca que a transformação social só é possível a partir da ação prática, isto é, partindo de uma compreensão filosófica do materialismo histórico, que permite uma análise crítica da realidade social e histórica – bem como a proposição de ações práticas para a transformação dessa realidade –, se pode reconhecer a importância dos aspectos materiais e econômicos da sociedade na formação de suas estruturas políticas e culturais. É necessário, portanto, que os indivíduos se engajem em ações concretas para transformar a realidade social e histórica, uma concepção gramsciana de práxis. Afinal, a realidade social e histórica é formada pela subjetividade histórica de um grupo social, ou seja, pela forma como esse grupo constrói sua identidade e sua cultura.

Assim, a subjetividade é uma categoria histórica. Isto significa dizer que ela é moldada por fatores históricos, sociais e econômicos, podendo ser compreendida como uma construção social que se transforma ao longo do tempo à medida que as condições materiais da existência também se transformam. Essas condições são influenciadas por diferentes fatores, como a divisão do trabalho, a propriedade privada, a exploração e a alienação, que moldam as relações sociais e as formas de pensamento e comportamento dos indivíduos (Marx, 1996). A práxis é uma forma de conduzir o conjunto da sociedade a forjar para si uma unidade moral, uma forma de construir uma cultura que seja capaz de unir os indivíduos em torno de objetivos comuns a partir de uma compreensão crítica dessa realidade.

Cabe ressaltar que, em Gramsci (1999), a práxis envolve a ação consciente dos indivíduos, uma atividade que é realizada de forma intencional e planejada.

A filosofia da práxis está relacionada não só ao imanentismo, mas também à concepção subjetiva da realidade, precisamente enquanto a inverte, explicando-a como fato histórico, como “subjetividade histórica de um grupo social”, como fato real, que se apresenta como fenômeno de “especulação” filosófica e é simplesmente um ato prático, ou seja, a forma de um concreto conteúdo social e o modo de conduzir o conjunto da sociedade a forjar para si uma unidade moral (Gramsci, 1999, p. 297).

O sentido dado por Gramsci (1999) é que a realidade é constituída não apenas por objetos materiais, mas também pela atividade prática dos seres humanos que constroem e transformam essa realidade de acordo com suas convicções, sua moralidade. Nesse sentido, a realidade é concebida como subjetividade histórica de um grupo social, uma construção social que resulta das práticas e ações coletivas deste grupo.

O autor concebe que a realidade não é um dado pronto e acabado, mas sim um processo histórico que se desenvolve por meio da ação humana. Para ele, se conhece “[...] a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devir, também a objetividade é um devir, etc.” (Gramsci, 1999, p. 134).

Deste modo, o que representa o homem enquanto um devir histórico em Gramsci (1999) é que ele está em constante transformação e evolução. Essa concepção implica que o conhecimento e a realidade também são um devir, ou seja, estão em constante transformação e evolução. A objetividade, igualmente compreendida como um devir, significa que não há uma objetividade absoluta e definitiva, mas sim um esforço contínuo para se aproximar dela – um processo dinâmico e dialético.

Tal compreensão é de que a objetividade não é fixa, imutável, mas sim uma construção social em constante transformação, concepção estendida ao conhecimento<sup>76</sup>. Essa concepção gramsciana alude que a reflexão teórica deve estar enraizada na análise crítica da prática social, para que, assim, seja possível compreender e transformar a realidade em constante evolução.

Com base nas ideias de Gramsci sobre a hegemonia cultural e subjetividade, é possível perceber a dominação cultural como uma ferramenta de controle social. Ao explorar a formação de uma nova subjetividade, torna-se possível vislumbrar uma estratégia para a transformação social, seja resistindo à dominação, seja buscando romper com a alienação. Essa compreensão encontra eco nas reflexões de Marx (1985), sobre as relações de produção, que estabelecem as bases para a vida social, política e cultural de uma sociedade. Ou seja, as relações de produção moldam a forma de pensar, agir e interagir entre si – aquilo que é subjetivo (do Eu) e o que ocorre no encontro com o Outro (intersubjetividade), sofre pelo meio (aqui observado pelas relações de produção – os produtores) um processo de subjetivação.

É dizer, conforme mencionado, que a subjetividade é influenciada pela posição social que cada indivíduo ocupa na sociedade, posição esta que é determinada pela relação de cada indivíduo com os meios de produção. Essa posição social determina a forma como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros, assim como sua visão de mundo e seus interesses (Marx, 1985).

Assim, uma abordagem da ação e dos efeitos da política de regulação por resultados na gestão escolar requer considerar o fomento desta política a uma subjetividade produtivista nos gestores. Afinal, por enfatizar a avaliação e o cumprimento de metas e indicadores quantitativos

---

<sup>76</sup> Na compreensão gramsciana, o conhecimento não pode ser dissociado da realidade social em que é produzido. Entender e transformar a realidade em constante evolução requer uma compreensão profunda das condições sociais, históricas e culturais em que essa realidade se desenvolve.

como critérios principais de avaliação do desempenho educacional, a política de regulação por resultados lança pressão aos gestores escolares para o alcance de resultados específicos, aqueles que compõe índices e indicadores igualmente específicos, como são os resultados obtidos em avaliações padronizadas.

Diante disso, decorre o entendimento de que a regulação por resultados, acionada por meio de políticas públicas, também leva os gestores escolares a internalizarem uma subjetividade produtivista<sup>77</sup>, para uma busca incessante pelo alcance de metas pré-estabelecidas. Cabe assinalar que a ênfase na performance quantitativa favorece um ambiente propício à competitividade, de modo que a preocupação com a maximização dos resultados gera pressão às escolas e aos seus agentes – como o gestor escolar –, a fim de priorizem a adoção de práticas estratégias que melhorem os resultados a qualquer custo. Algumas destas práticas têm sido, conforme apontam estudos da área: o direcionamento excessivo do currículo com vistas à preparação para as avaliações; exclusão, dos exames externos, de estudantes com desempenho menos expressivo; e ênfase na memorização e repetição de conteúdos centrais nas avaliações, em detrimento de condutas mais críticas e reflexivas.

Em tal contexto de priorização e pressão, a regulação por resultados funciona como um guia. Conforme argumento nesta tese, não somente pelo estabelecimento de normas e padrões de ação – coerentes com as relações sociais e econômicas com ela identificadas –, mas, também, pelo acionamento de um modelo de subjetivação produtivista que molda a forma como os indivíduos se veem e devem se comportar.

Então, quando é afirmado que a política educacional por resultados tem por objetivo melhorar a qualidade da educação e que, para isso, é necessária a definição de metas claras e mensuráveis (avaliação dos resultados alcançados pelos estudantes e pelas escolas), e, ainda, que pelos resultados será possível identificar as escolas e os alunos que precisam de mais apoio e recursos (inclusive incentivando a concorrência entre as escolas), é devido que o gestor incorpore tal discurso, o que pode ser apoiado por diferentes estratégias e mecanismos de subjetivação produtivista.

Sobre isso, contribui acrescentar como a regulação por resultados atua na moldagem da subjetividade dos gestores. Ao estabelecer metas e avaliar o desempenho dos gestores, com concessão, por exemplo, de incentivos financeiros vinculados ao alcance das metas, esse alcance e o próprio êxito financeiro acabam agindo na modulação da identidade e autoestima

---

<sup>77</sup> Esta subjetividade afirma a priorização de resultados tangíveis em detrimento de outros aspectos educacionais.

dos gestores. Essa mesma circunstância, também é geradora de pressões para o conformismo<sup>78</sup>, ou seja, levando-os a embarcar em estratégias potencialmente conducentes ao alcance das metas, mesmo que em conflito com posições pessoais dissonantes.

Portanto, a regulação não pode ser confundida com um método ou mecanismo meramente técnico no campo educacional, mas como uma estratégia que inclui moldar as percepções, valores e comportamentos dos indivíduos, influenciando a forma como se veem, interagem e se comportam na sociedade. Sob a lógica neoliberal, que se concentra no uso eficiente e eficaz dos recursos para alcançar objetivos específicos, a regulação por resultados está relacionada, conforme argumentado nesta tese, com a introdução de valores e mecanismos de mercado na educação.

Desse modo, a pressão para a eficiência e a busca pela produtividade propiciam um ambiente no qual demandas e expectativas externas dominam a vida dos indivíduos. Daí, a argumentação de que o produtivismo capitalista leva a formas de subjetivação produtivista nas quais os indivíduos são levados a adaptar-se e a atuar consoante essa lógica, muitas vezes em detrimento de suas necessidades e desejos individuais. São as ideologias dominantes do capitalismo, que podem ser compreendidas nas diferentes formas de expressão da vida social (Marx, 1996; Gramsci, 2007a).

Lembrando Gramsci (2007a), as ideias e os valores de uma sociedade são moldados e difundidos através das instituições que têm um papel crucial na construção e manutenção da hegemonia, ou seja, a dominação cultural de uma classe sobre as outras. Mas, a formação social é dinâmica e está em constante mudança, e a luta pelo poder é uma batalha constante entre as classes sociais e grupos. Daí que, para construção de novas formas de organização social e política, se faz necessário desafiar a dominação.

A mudança, contudo, não é tarefa simples. Cabe lembrar, ainda com base em Gramsci (2007a), que nas relações sociais de produção e nas formas de organização econômica mudanças ocorrem quando a sociedade atinge um certo nível de desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, dos meios de produção e das técnicas disponíveis para a produção.

Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para sua existência. Por isso, a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre que estes objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos, estão em gestação as condições materiais para sua realização (Gramsci, 2007a, p.36).

---

<sup>78</sup> A pressão para atingir metas pode criar um ambiente em que os gestores resistem menos aos modelos impostos, optando pela conformidade em alcançar resultados.

Significa, então, que as formas como os indivíduos se relacionam na produção e na distribuição dos bens materiais são determinadas pelas forças produtivas existentes em determinada época. Também, que quando as forças produtivas se desenvolvem e se tornam incompatíveis com as relações de produção existentes, surge uma contradição que leva à mudança das relações de produção. Portanto, mudanças assim não são automáticas, dependem da ação consciente dos indivíduos e da classe social envolvida.

No caso em estudo, a ênfase na produção de resultados altera significativamente a percepção do gestor frente a sua atuação ante as políticas educacionais vigentes, passando ele a possuir, por exemplo, uma visão mais técnica e focada na provisão das metas e objetivos firmados pela política. Passa a incorporar o discurso da política, de modo a legitimá-la, a desenvolver ações que recriam modelos de uma objetividade calcada no produtivismo.

É claro que as ideias de um indivíduo não existem isoladamente em sua mente, mas são manifestadas em suas ações e comportamentos, influenciadas pelas práticas e rituais em que elas se inserem. Conforme Gramsci (1999, p. 406), “O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa”. Portanto, trata-se de influência tanto dos fatores objetivos quanto dos subjetivos na formação da identidade e da experiência individuais. Isso significa que a concepção subjetivista precisa ser complementada pela análise das superestruturas para entender como a subjetividade é moldada pelas condições sociais e históricas.

Há, no caso em estudo, outro aspecto importante, relativamente à política educacional de regulação por resultados, a ser destacado. Trata-se do “empoderamento” do papel do gestor, de modo a lhe conferir uma função gerencial importante na lida com metas, monitoramento de indicadores e tomada de decisões estratégicas. Esse papel de liderança acaba sendo visto como um fim em si mesmo, traduzindo-se na busca de soluções para melhorar os resultados educacionais, para o que são adotadas medidas alinhadas às diretrizes e metas estabelecidas pelos órgãos reguladores. Considero a estratégia de “empoderar” o gestor (empoderamento gerencialista) parte importante para o processo de edificação da lógica produtivista da política<sup>79</sup>,

---

<sup>79</sup> Entendendo que a política de regulação por resultados objetiva uma mudança no comportamento dos gestores frente aos objetivos e necessidades dela, “o modo de produção material modificado, ao qual correspondem as relações sociais modificadas entre os produtores, engendra, de início, abusos desmedidos e provocam, como reação, o controle social que limita, regula e uniformiza legalmente a jornada de trabalho e suas pausas” (Marx, 1996, p. 463).

porque uma vez que o gestor escolar é investido de “poder”<sup>80</sup> – liderança no meio educacional –, ele atua no forjamento de opiniões e, ao passo que transforma a sua e age na transformação dos pares, defende e constrói caminhos para a efetivação da política. No sentido gramsciano, trata-se de compreender que o contexto escolar é tanto um espaço do instituído quanto do instituinte, e que, no caso do modelo de formatação produtivista dos gestores, o instituinte estaria sendo domesticado – uma subjetivação perversa do modelo de produção capitalista.

Importa dizer que as relações sociais dos indivíduos não se limitam às relações do ambiente de trabalho – transvestidas nas relações sociais –, mas que se manifestam como suas próprias relações pessoais nos diferentes contextos. Essa compreensão sugere que as relações sociais, a exemplo dos gestores escolares, são relações interpessoais e não se limitam apenas a relações entre objetos ou produtos de trabalho – no caso específico, a regulação enquanto objeto e a produção de resultados como produto. Isso quer dizer que, embora trabalhando em uma instituição de ensino, os gestores escolares interagem como indivíduos, formando laços pessoais uns com os outros. Então, quando subjetivados por um modelo produtivista como o aqui discutido, a concepção ali presente não se limitará às relações de trabalho, mas alcançará todas as dimensões de relações em suas vidas (Marx, 1996).

Desse modo, observo, com base em Gramsci (2001), a respeito dos intelectuais orgânicos<sup>81</sup> – indivíduos que possuem habilidades intelectuais e culturais e que, ao mesmo tempo, se relacionam com as necessidades e demandas de uma determinada classe e são capazes de representar os interesses dela –, que os gestores escolares são conduzidos a assumir uma condição de prepostos<sup>82</sup> do grupo dominante, em favor do qual opera a política aqui analisada. Isto é, tornam-se indivíduos que atuam como intermediários entre a classe dominante e as classes subalternas, exercendo funções em favor do grupo dominante.

---

<sup>80</sup> Chamo a atenção para o conceito gramsciano de poder, com o qual, ao analisar as relações em uma sociedade, é possível compreender uma determinada ordem social. O conceito de poder em Gramsci (1978) transcende a ideia de simples dominação e coerção física. Ele inclui a dimensão ideológica e cultural, em que a hegemonia é estabelecida por meio do controle das ideias e valores difundidos na sociedade.

<sup>81</sup> Gramsci (2001, p. 15) assinalou que a existência dos intelectuais orgânicos se dá em todo o grupo social, seja quando “[...] nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político”, seja quando “[...] emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou [...] categorias intelectuais preexistentes [...] representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”.

<sup>82</sup> Compreendidos como funcionários especialistas (não à toa há uma grande atenção com a formação do gestor escolar, para que se torne um especialista em gerenciamento), são um tipo de intelectual orgânico da classe dominante, que têm como função difundir e reforçar as ideologias dela (Gramsci, 2001).

De que forma o fazem? Esses indivíduos acabam por exercer influência, defendendo, difundindo a cultura e a ideologia hegemônica de uma classe dominante. Portanto, são parte determinante

[...] 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 ativa nem 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. 21).

Assinalo, portanto, que a questão aqui desenvolvida é a da subjetivação produtivista promovida pela política de regulação educacional por resultados, que concorre, a partir das diferentes estratégias adotadas, para fazer com que os gestores escolares atuem no exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, este que utilizam instituições – culturais, educacionais, a mídia, a religião, etc. (Marx, 1996; Gramsci, 2001) – para difundir suas ideias e valores. Os gestores escolares são, assim, tomados como agentes que atuam, subjetivados, na difusão dessa cultura hegemônica, de modo a promoverem direcionamento da organização e funcionamento das escolas, sob lógica da produção de resultados.

Portanto, esse modelo de subjetivação produtivista pode ser entendido como um processo pelo qual o indivíduo é submetido a uma determinada ordem social<sup>83</sup> e passa a internalizar seus valores e crenças, mesmo que essa ordem não seja benéfica para si e/ou para os outros. No caso da regulação por resultados que vem sendo carreada por políticas educacionais, refiro-me a valores e crenças que servem aos interesses capitalistas.

Assim, como um alinhamento da práxis do gestor com o que difunde a política, a ordem social<sup>84</sup> assume uma determinância fundamental, aqui compreendida como relações de poder (Gramsci, 2001) e exploração (Marx, 1996), que se baseia na propriedade privada dos meios de produção e na divisão da sociedade em classes. Logo, pensar a política de regulação educacional por resultados requer compreender que o controle pretendido, com vistas à produção de resultados, é reflexo do pensamento de uma classe dominante – que detém o capital –, que,

---

<sup>83</sup> Com base em Marx (1996), ordem social é entendida como um conjunto de relações de poder e exploração, que se baseiam na propriedade privada dos meios de produção e na divisão da sociedade em classes sociais.

<sup>84</sup> A ordem social também pode ser compreendida em Gramsci (2001), que a considera como um conjunto de normas, valores e práticas culturais que são estabelecidos pela classe dominante de uma sociedade e que são aceitos e internalizados pela maioria dos membros da sociedade como senso comum.

quando empregada em uma ordem social, promove o pensamento dominante nos dominados. Em outras palavras,

[...] depois que os pensamentos dominantes estão separados dos indivíduos dominantes e, sobretudo, das relações que decorrem de um dado estágio do modo de produção [...] é bastante fácil abstrair destes diversos pensamentos “o pensamento”, a ideia, etc., como o dominante na história e com isso tomar todos estes pensamentos e conceitos singulares como autodeterminações do conceito se desenvolvendo na história (Marx; Engels, 1989, p. 209).

Isso implica dizer que, ao separar os pensamentos dominantes das relações sociais e materiais que os geram, a reprodução dos pensamentos não são autodeterminações do conceito se desenvolvendo na história, mas sim em uma determinada sociedade. Deste modo, o discurso da política busca uma normatização do próprio discurso do gestor escolar, como estratégia para que novos pensamentos, diferentes do objetivo da política, não surjam. Segundo Gramsci (2007a, p. 331),

[...] cada indivíduo, vendo que, a despeito de sua não-intervenção, alguma coisa ainda acontece, é levado a pensar que acima dos indivíduos existe uma entidade fantasmagórica, a abstração do organismo coletivo, uma espécie de divindade autônoma que não pensa com nenhuma cabeça concreta, mas pensa, que não caminha com pernas humanas determinadas, mas mesmo assim caminha, etc.

Esse pensamento sugere que os indivíduos podem se sentir limitados ou influenciados por algo que está além de seu controle ou compreensão, o que pode gerar uma sensação de impotência, abrindo precedente para uma “nova” ordem de pensamento, o pensamento dominante.

Portanto, ao introjetar os valores e crenças<sup>85</sup> o gestor escolar se torna subjetivado e subjetivador. Isto é, sendo submetido a uma determinada ordem social<sup>86</sup> – discurso e práticas para estabelecer e manter a hegemonia sobre o pensamento e o comportamento da sociedade em geral –, passa a subjetivar seu entorno a partir do seu discurso, qual seja, do pensamento dominante (produção de resultados), de modo que esse seja aceito como universal e natural. Conforme apontado, esse discurso é moldado pelas condições sociais e políticas em que é

---

<sup>85</sup> Os termos valores e crenças referem-se a elementos subjetivos que os gestores escolares podem internalizar ao longo de sua carreira e que moldam sua visão de mundo, influenciando suas decisões e ações.

<sup>86</sup> O discurso é uma prática social que envolve o uso da linguagem para construir significados e representações de diferentes aspectos da vida social. Segundo Fairclough (2001), o discurso não é apenas uma questão de transmitir informações ou ideias, mas é também uma forma de exercer poder e influência sobre outras pessoas e grupos sociais. Portanto, a linguagem se torna uma ferramenta fundamental, podendo ser usada para construir representações de grupos sociais e estereótipos que reforçam as relações de poder. Ademais, sublinha o autor, o discurso é inseparável do contexto social e histórico em que é produzido.

produzido e que, por sua vez, também pode moldar estas condições (Fairclough, 2001). É sobre o engendramento desse discurso que visa à apropriação, pelo gestor escolar, da lógica produtivista que passo a abordar na próxima seção.

#### 4.2 UM DISCURSO ENGENDRADO PARA APROPRIAÇÃO DA LÓGICA PRODUTIVISTA PELO GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA

Dando continuidade ao desdobramento da análise das políticas de regulação educacional por resultados, conforme tratam as seções 3.2 e 3.3, na presente seção analiso aspectos dessas políticas que agem na abertura de caminho visando à apropriação, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, da lógica da produção de resultados. Ou seja, como essas políticas agem para a subjetivação dos gestores, moldam a forma como esses profissionais se veem, se comportam e interagem no sistema educacional, haja vista influenciarem sua subjetividade, moldando as ideias, crenças, valores e ideologias que orientam suas ações no ambiente escolar.

As políticas, ao serem disseminadas por meio de discursos e práticas institucionais, carregam consigo um conjunto de ideias e valores que promovem a cultura dos resultados, do produtivismo em educação. Essas ideias e valores são frequentemente internalizados pelos gestores, influenciando a maneira como percebem a estrutura social na qual estão inseridos, ou seja, o contexto da gestão escolar. Sob a influência dessas políticas, é grande a tendência de que os gestores passem a enxergar a eficiência, a produtividade e o alcance de metas como elementos centrais do seu trabalho. Isso demonstra que esses requerimentos sobre a gestão escolar repercutem diretamente a consciência dos gestores e, por conseguinte, influenciam suas decisões e práticas.

É dizer, portanto, que as ideias e valores que permeiam a consciência dos gestores não são tão somente o resultado de escolhas individuais, mas também de amoldamentos e influências das condições materiais e da estrutura social em que são acionados. Esse fenômeno ilustra a pertinência da visão em Marx acerca da interconexão entre as ideias e as condições materiais em qualquer contexto social.

Como discutido neste trabalho, os gestores não podem ser vistos simplesmente como indivíduos autônomos, fazendo escolhas independentes, mas sim, como indivíduos influenciados pelo contexto, o que ressalta a interdependência entre as condições materiais e a subjetividade individual. Daí a leitura, sobre as políticas de regulação por resultados no campo da educação, de a influência das condições materiais e sociais na formação da subjetividade

ocorrer com base no fato de as dinâmicas sociais, econômicas e educacionais moldarem a sociedade de forma geral.

A se considerar os impactos dessa influência na experiência dos gestores (assim como dos professores e dos próprios alunos) no enfrentamento ao desafio da melhoria da qualidade da educação, é forçoso reconhecer que as políticas de regulação por resultados constituem uma nova arena, na qual são os resultados a principal referência de valor. Nessa lógica, tanto o gestor quanto o professor contribuem, mesmo sem perceber, com o esforço produtivo para a criação de valor, medido pelos indicadores e avaliações padronizadas.

A ênfase atribuída ao discurso sobre a qualidade da educação básica, metrificada com base em resultados, é uma tendência persistente no contexto educacional brasileiro. Essa inclinação é refletida nos diferentes documentos de política analisados neste estudo, e destaca, sobretudo, a relevância do estabelecimento e cumprimento de metas. Esse compromisso desencadeia outros aspectos cruciais, tais como: a centralidade dos resultados; o monitoramento e avaliação; o compromisso, responsabilização e incentivos/sanções; a transparência e divulgação de dados; a legislação e normatização; a utilização do Ideb como indicador de desempenho; a responsabilização local e descentralização; a formação de professores; e a avaliação da qualidade.

É importante destacar, novamente, que os pontos mencionados têm sua centralidade apoiada em uma proposta neoliberal de educação e que, dentre os principais objetivos, encontram-se o controle técnico nas escolas, meritocracia e competição, formação gerencial dos gestores, redução do papel do educador, autonomia escolar e autorregulação. Isso implica dizer, que a busca pela eficiência e produtividade nas escolas públicas de educação básica pode ser vista como resposta às pressões e demandas que correspondem aos interesses do capital. O foco na produção de resultados é, assim, parte das relações de produção que permeiam a sociedade e, então, a própria escola pública.

Portanto, do entendimento de que uma análise crítica das políticas de regulação por resultados não pode perder de vista a relação intrínseca entre a educação e o contexto econômico mais amplo, também decorre considerar que essas políticas pavimentam um caminho para a apropriação, pelos agentes educativos – no caso em estudo, de gestores escolares – de determinados conceitos e valores que venham a orientar suas práticas no ambiente escolar.

Segundo esse entendimento, as políticas em questão não apenas incidem no desempenho do gestor escolar, mas também moldam, influenciam sua identidade em diferentes dimensões – pessoal, profissional, social, política –, implicando sua maneira de pensar, sentir e agir, com ênfase na obtenção de resultados mensuráveis. Significa dizer, ao referirmos essas diferentes

dimensões e desde uma compreensão gramsciana, que por não ser um agente passivo diante das estruturas de poder, o gestor também exerce influência em seu meio. Contudo, a hegemonia exercida em favor da classe dominante se dá como um meio de controle, em que a política de regulação por resultados impõe-se, de modo que ideias e valores correspondentes sejam tomados como naturais e inevitáveis. Conforme tenho destacado, isso grande medida é apoiado em discurso de defesa à qualidade da educação.

Neste sentido, o próprio discurso veiculado pelos documentos de política produz efeitos potentes. Daí ser possível dizer que o discurso pode ser tomado como uma ferramenta ativa na gestão educacional e sobre seus agentes. Ele se constitui como um modo de representação, oferecendo uma perspectiva sobre o uso da linguagem que se tornou familiar (Fairclough, 2001). Portanto, sob essa lógica, é desejável que o gestor interaja com o discurso contido nos documentos, obtendo deles inspirações práticas consoante às pretensões da política.

A relação estreita que os documentos buscam estabelecer entre resultados e qualidade constitui fator potente para essa inspiração. Essa relação e seus efeitos são importantes para o que pleiteiam as políticas de regulação por resultados, sobretudo em se tratando dos gestores escolares, elementos fundamentais para que sejam gerados, concretamente, os efeitos desejados por essas políticas. Conforme referido neste estudo, são efeitos que se manifestam em diversas frentes, tais como a promoção da ênfase à mensuração quantitativa, a aposta no monitoramento e avaliação, o apoio à responsabilização e incentivos (mérito), a defesa à descentralização administrativa e financeira, o incentivo à cooperação entre níveis de governo, para a alinhamentos estratégicos, dentre outras.

Daí ser possível dizer que para a introjeção desses discursos, haja vista as políticas incluïrem medidas de acionamento de diferentes formas de subjetivar o gestor escolar em torno de valores e práticas que as identificam, a produção, circulação e consumo de documentos constitui medida estratégica. A ligação de um texto com outros – documentos nacionais que reportam ou convergem com ideias e orientações contidas em documentos de organismos internacionais, por exemplo, conforme referido nesta tese –, assim como a abordagem de temas segundo uma determinada perspectiva (como o tema da qualidade, desde uma perspectiva de mercado), a demonstrar discursos articulados com os de grupos ou organizações, nacionais ou internacionais (Fairclough, 2001), são alguns elementos que explicam os efeitos dos documentos na constituição de opiniões e na produção de embarques à lógica produtivista.

O Decreto n.º 6.094/2007, por exemplo, chama o gestor escolar à responsabilidade ao sustentar que o aprimoramento da qualidade da educação básica constitui compromisso de todos e, que assumido voluntariamente esse compromisso, os entes federados – e os agentes

educativos das redes de ensino –, tornam-se corresponsáveis pelo cumprimento de metas que perspectivam evolução dos resultados. Portanto, assumir esse compromisso voluntário, também reforçado na Lei n.º 13.005/2014, e na Portaria n.º 458/2020, implica na assunção de responsabilidades que, no caso em debate, dizem respeito a zelar pela geração de condições que sejam potencialmente conducentes ao alcance dos resultados, tal como se torna devido aos gestores escolares. O que fazem, como fazem e os efeitos desse fazer tornam-se, igualmente, referências para a avaliação do desempenho do próprio gestor.

Com requerimentos, sejam eles formais ou simbólicos, para que os gestores expressem suas estratégias, justifiquem suas decisões e demonstrem os resultados obtidos, a política estaria, segundo a lógica que a orienta, promovendo transparência e prestação de contas. Essa cultura de responsabilidade, referenciada em evidências e que chama à reflexão sobre as práticas dos gestores escolares, a fim de que sejam acionadas medidas que façam avançar os resultados (cultura essa que tem na outra ponta a responsabilização pelos resultados), é outro aspecto das políticas de regulação por resultados que contribui para que a lógica da produção de resultados seja incorporada pelos gestores escolares, porque vivida, tornada parte do seu cotidiano de trabalho.

Diante desses requerimentos para tal transparência e prestação de contas, tanto perante os órgãos competentes quanto à comunidade escolar e aos pais dos alunos, a correspondência pelos gestores escolares, em termos de conduta, é motivada não apenas por exigências normativas alinhadas à política de regulação, mas também pela assimilação dessa ideia de transparência em matéria gestão escolar. Daí a grande possibilidade que se arma de os gestores encararem esse processo de transparência e prestação de contas como oportunidade para demonstrar a eficiência de seu trabalho, de modo a fortalecer a confiança da comunidade escolar nas decisões e ações adotadas na escola para melhorar a qualidade da educação, evidenciada nos resultados e com parâmetro em metas.

Eis a importância de uma abordagem dialética desse fenômeno, considerando a interação entre discurso e estrutura social (Fairclough, 2001). Ou seja, a compreensão do discurso, levando em consideração tanto os contextos sociais que o influenciam quanto a capacidade de esse discurso moldar e refletir a estrutura social. Quero dizer, diante da análise aqui construída, que se trata não apenas destacar a importância atribuída pela política de regulação à transparência e à prestação de contas que devem cumprir os gestores escolares, mas também uma compreensão dos efeitos ampliados dessa dinâmica na consciência desses sujeitos e, por conseguinte, a influência isso tem nas decisões e práticas que passam a adotar. No âmbito das políticas de regulação educacional por resultados, apoios para iluminar essas práticas são

acionados, de que são exemplos o assessoramento exercido pelo Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, assim como a assistência técnica e financeira exercidas pela União, conforme dispõe o Decreto n.º 6.094/2007.

Também no sentido da abertura de caminho visando à apropriação, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, da lógica da produção de resultados, refiro a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que possam dar ênfase à qualidade advogada pela política educacional vigente. Servindo-se delas, gestores escolares teriam, supostamente, acesso a métodos “eficazes” para o trabalho educativo em suas escolas. Ao adotarem esses materiais e tecnologias educacionais inovadoras, estariam potencializando as práticas educativas, em vista da criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e sintonizados às demandas contemporâneas. A materialidade dessas fórmulas e a aposta que nelas, chanceladas pela política, leva gestores a sentirem-se seguros em suas ações quando as adotam. Portanto, em paralelo a cobranças e pressões em torno de resultados, eles têm possibilidades de se valer de fórmulas que se afiguram como meios para alcançar o que é importante, a exemplo do *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (Brasil, 2007), com seu objetivo de elevar o desempenho escolar. No documento, além das ações já em andamento, foram introduzidas novas propostas de ação, respaldadas por seis pilares fundamentais, conforme delineados pelo Ministério: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

É nessa mesma direção que identifico no conteúdo do documento do Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (Brasil, 2007), acerca da ênfase dada à qualidade propalada aos gestores escolares (de resto, à toda sociedade!), comentário de que a reformulação do Saeb, em 2005, possibilitou que gestores tenham uma maior apropriação do real desempenho de seus estudantes, possibilitando-lhes saber se suas iniciativas para aprimorar as condições de aprendizagem em suas escolas estão ou não gerando os resultados esperados. Ou seja, também neste caso, estamos diante de uma relação altamente afirmativa entre qualidade e produção e resultados, da qual deriva a indicação clara de que tal relação tem potencial de iluminar decisões e ações das escolas e seus gestores, diante do que é efetivamente o desempenho dos estudantes, evidenciado pelo sistema de avaliação.

Portanto, entendo que acionamentos como os aqui mencionados – orientação especializada, pré-qualificação de recursos educacionais e foco na inovação, dentre outros – ao arregimentarem compromisso com uma melhoria contínua segundo os padrões da política,

fomentam a criação de uma mentalidade de pertencimento do gestor, de compromisso assumido perante as frentes tidas válidas ou potenciais à melhoria.

Pelo exposto, é de se destacar que para abertura de caminho aqui referida, a consistência e o potencial de permeabilidade de determinados padrões – formas de comunicar, linguagem específica, normas para ação, entre outros – são aspectos de peso para reprodução desses padrões ao longo do tempo. Isso não quer dizer que não possa haver transformações. Conforme comenta Fairclough (2001), a natureza discursiva e constitutiva da prática tanto diz respeito à capacidade de reproduzir quanto de transformar. Ou seja, tem potencial para favorecer a manutenção das estruturas sociais existentes ao mesmo tempo que possui potencial para transformação.

Outro aspecto das políticas de regulação por resultados que influencia a interação dos gestores escolares com o sistema educacional, com repercussões em sua forma de pensar e agir é o apelo ao monitoramento de resultados, como parte do processo de promoção da qualidade. A noção de monitoramento, tal como se pode colher dos documentos de política educacional, como é o caso, por exemplo, do Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (Brasil, 2007) e do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, é apoiada pela indicação de critérios objetivos. As condutas a partir do que oferecem os resultados do monitoramento tendem, quase que invariavelmente, a convergir para a necessidade de medidas de gestão, tais como de planejamento estratégico, tomada de decisões baseada em evidências, ênfase específica na formação profissional, entre outras. Portanto, saber conhecer o desempenho educacional que se apresenta e saber acionar medidas que possam melhorar esse desempenho, tal como propalado pelas políticas – perceber a necessidade e abraçar a solução, que é dada como positiva –, contribui na edificação de uma subjetivação produtivista dos gestores.

Importa dizer que o engajamento de gestores escolares para esse monitoramento é estimulado de várias maneiras, desde a difusão de uma ideia de participação ativa deles na lida com as metas (com um papel ativo se sente mais investido no processo de atingi-las), até uma ideia de autonomia, embora se saiba residir em iniciativas que burilem as condições indicadas (de produção de resultados) a fim de que sejam potencializadas.

Outro aspecto das políticas de regulação educacional por resultados que pavimenta caminho para que haja apropriação da lógica da produção de resultados, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, é a formação profissional. Ao destacarem a importância da formação desses profissionais, tanto o Decreto n.º 6.094/2007 e a Lei n.º 13.005/2014 quanto o Parecer CNE/CP n.º 4/2021, deixam posta uma orientação estratégica para a formação do gestor – assim como deixam demonstrada, explicitamente ou não, a afinidade com orientações

de organismos internacionais. Trata-se de uma perspectiva gerencial, com alta valorização à eficiência operacional, haja vista, como se sabe, estar em pauta a otimização de recursos.

Não é demais assinalar que, diante da posição do Ideb de indicador-chave para a avaliação dos resultados, a ideia de uma formação escolar direcionada ao alcance de melhores resultados – aumento do índice em vista das metas estabelecidas –, é inevitavelmente acionada nos gestores escolares, em nível de prioridade, afinal, esse acionamento é corroborado pela equação *mais qualidade igual a melhores resultados/maiores índices*. Sendo esta relação ampla e permanentemente afirmada pelas políticas educacionais, além de convocada pela sociedade em geral – vide a ação das *mass media* – não somente se torna justificada a formação escolar direcionada, que requer condições que implicam no papel da gestão escolar, como também promove uma normalização da assunção de responsabilidade dos gestores pela geração dessas condições.

Por fim, outro ponto na construção para o engajamento dos gestores aos propósitos das políticas de regulação por resultados são os condicionamentos que formatam o reconhecimento dos resultados e, assim, a valorização do mérito, como se encontra sinalizado na Lei n.º 13.005/2014 e no Parecer CNE/CP n.º 4/2021, quanto ao fomento ao reconhecimento e destaque de instituições e profissionais da educação. Não diferente, o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, também destaca considerar o mérito e desempenho importantes, por exemplo, para nomeação e/ou exoneração de gestores das escolas. O Decreto n.º 6.094/2007, por sua vez, revela-se mais enfático no campo econômico, ao destacar a importância de implementar planos de carreira, cargos e salários que levem em consideração o desempenho e o mérito (cuja natureza é indubitável!). Neste sentido, com o reconhecimento do sucesso de gestores sendo expresso em premiações, reforçando comportamentos úteis à produção de resultados, uma consequência imediata é a competição entre eles. Esta, por conta das circunstâncias mencionadas, tende a ter sua face negativa dissipada ou, até mesmo, dissimulada, diante de uma noção de sucesso que implica distinção, competição e classificação.

Se, por um lado, a abordagem de uma educação com maior eficiência na produção de resultados tem evidenciado a complexidade das medidas capitaneadas pelas políticas de regulação em voga no país em torno de um determinado referencial de qualidade, por outro, as iniciativas de preparo de terreno aqui referidas, com potencial para subjetivação dos gestores – como se veem, no que acreditam e como agem – mostram que estamos diante de uma disputa também ideológica.

É dizer que o empreendimento do modelo de regulação por resultados, a fim de que sejam os resultados a prioridade, não prescinde de uma ação apoiadora engajada e, por meio

dela, a afirmação de princípios e valores produtivistas. Essa é, portanto, uma parte importante de tal empreendimento, cujas estratégias, manifestadas ou não, como se verifica a partir dos documentos de política examinados, miram os agentes educacionais, sobretudo os gestores escolares, como aqui destacado.

#### 4.3 SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES ESCOLARES COMO FENÔMENO: EVIDÊNCIAS DO CAMPO EMPÍRICO

Atento ao disposto no objetivo “d”, nesta subseção analiso evidências da subjetivação produtivista de gestores escolares, segundo a lógica da produção de resultados e da eficácia educativa identificada com as atuais políticas de regulação por resultados. Portanto, guiado pelo pressuposto de que a explicitação do concreto se dá na experiência manifesta que os sujeitos têm em seu fazer, ainda que isso possa ocorrer sem uma reflexão acerca deste fazer (Frigotto, 2001), busco acessar, por meio do discurso das gestoras escolares, evidências da dinamização e do alcance de medidas que agem na mencionada subjetivação produtivista.

Para tanto, centro-me no conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas<sup>87</sup> com duas gestoras de escolas públicas de educação básica<sup>88</sup> de uma rede municipal do Oeste Catarinense, cujas análises são apoiadas em contribuições de Fairclough (2001), sobre análise do discurso crítica, conforme descrito na subseção 2.3 desta tese.

Tendo sido conduzidas em torno de seis eixos temático – (1) relação entre resultados educacionais e qualidade, (2) medidas para melhorar a qualidade, (3) desempenho da escola na rede, (4) atuação do(a) gestor(a) para a melhoria da qualidade, (5) valorização e reconhecimento do gestor e (6) trabalho dos professores e produção de resultados –, do processo de análise foram constituídas três categorias empíricas, conforme dispõem os subtítulos seguintes.

##### 4.3.1 Resultados como a expressão da qualidade

A busca pela qualidade educacional tem sido tomada como tarefa constante, nela implicadas diversas dimensões do trabalho escolar (administrativa, financeira, pedagógica,

---

<sup>87</sup> As entrevistas foram realizadas nos dias 24 e 25 de novembro de 2023.

<sup>88</sup> Doravante, a gestora da escola com maior Ideb é identificada como GE1 e a de menor Ideb como GE2. A escola com maior Ideb (E1) está localizada na área urbana, oferta a educação infantil e o ensino fundamental e possuía, em 2023, 764 alunos matriculados. A escola com menor Ideb (E2) está localizada em região de periferia, oferta educação infantil e ensino fundamental e, no mesmo ano, contava com 337 alunos matriculados.

estrutural, etc.). Contudo, o desempenho expresso em resultados educacionais, como se sabe, tem figurado como pilar fundamental dessa busca, conforme abordado nesta tese e em tantos outros estudos da área da Educação.

Cientes desta forte tendência, em relação a qual também vem sendo projetada resistência, a interconexão entre o desempenho educacional e a gestão escolar é reconhecida como aspecto crucial para o aprimoramento da qualidade do ensino, embora não se deva perder de vista a necessidade de que outros aspectos, que não somente técnicos, mas também pedagógicos, políticos sociais e culturais (Miranda, 2010) sejam considerados. Desde esta perspectiva de interconexão, a avaliação, por exemplo, não é concebida simplesmente como uma ferramenta de mensuração, e sim como processo político-pedagógico que, apoiado pela gestão escolar, contribui para pensar e repensar o processo educativo, em face da aprendizagem dos estudantes.

Atento a isso, busquei dialogar com as gestoras sobre como suas escolas têm lidado com a ênfase dada aos resultados educacionais, traduzidos em indicadores e índices oficiais. A esse respeito, as respostas possibilitam perceber que são perspectivas com algum grau de distinção sobre a lida com a mencionada circunstância, embora, no mérito, convirjam para uma afirmação dos resultados e, portanto, para a defesa de sua produção. Conforme discorro a seguir, enquanto a GE1 (gestora da escola com maior Ideb) destaca o compromisso sólido com o que considera aprimoramento contínuo, especialmente em períodos de avaliações, como o Saeb, a GE2 (gestora da escola com menor Ideb) enfatiza a noção de gestão estratégica orientada pelos resultados.

Esse traço de contraste é indicativo da própria complexidade da realidade educacional destes tempos, sobre a qual diferentes estratégias são empregadas, vezes como impostas, vezes como receitas, para a promoção do que a política e de boa parcela da sociedade convencionou ser qualidade da educação. Essas marcas distintivas também podem, conforme compreendo, ser atribuídas à forma como as escolas se organizam e são geridas para o enfrentar os desafios relacionados à produção dos resultados educacionais, sob o compromisso que têm com a melhoria da aprendizagem dos seus estudantes.

Uma ênfase a esse aspecto é dada pela GE2, ao chancelar os resultados educacionais como ferramentas valiosas para análise e planejamento estratégico da escola, daí também seu destaque às avaliações padronizadas, como o Saeb. Segundo ela, esse exame nacional constitui um momento significativo para a coleta de dados que, posteriormente, transformados em formas explicativas estatísticas, iluminam a leitura da realidade da escola e, assim, possibilitam identificar pontos fortes e fracos para desenvolver intervenções direcionadas. É assim que a

equipe escolar pode, segunda o entendimento da diretora, compreender melhor os desafios e as oportunidades que se apresentam: “[...] São índices que fazem com que a gente analise depois os resultados para sabermos o que temos que melhorar [...]” (GE2).

Portanto, essa abordagem estratégica que parece ser conferida pelas gestoras à gestão escolar coaduna com um compromisso pela melhora do desempenho dos alunos, dimensionada pelos índices oficiais. Em face dessa orientação, a escola implementa ações (inclusive específicas) que correspondam aos desafios existentes em torno das avaliações, pois elas constituem, segundo a lógica da política de regulação vigente, a via para tornar factível, a mencionada melhoria do desempenho.

Exemplo citado pela GE1 foi o que ela denominou de parceria da escola com a secretaria de Educação para que fosse possível dispor de “aulas extras para o 9º ano”. Segundo a gestora, essa colaboração possibilitou a realização, no contraturno, de aulas extras de matemática, haja vista a prova Saeb, de modo a ser possível aos estudantes concentrarem-se não apenas no conteúdo, mas também prepararem-se quanto ao formato da prova. Neste caso, é possível dizer que a sintonia de propósitos – secretaria de Educação escola – é inequívoca, de modo que, para além do entendimento coadunado quanto à prioridade da produção resultados, também práticas consensuadas são desencadeadas em face dessa prioridade. Parece, portanto, tratar-se do acionamento de práticas educacionais congruentes com a política educacional local.

Ante a prioridade da obtenção de resultados oficiais, que relação estabelecem entre esses resultados e melhoria da qualidade da educação? Essa foi a indagação lançada às diretoras na continuidade do diálogo. Sem apresentarem indícios maiores de que essa relação é discutível ou relativa, os argumentos são afirmativos de uma relação direta entre ambos.

A esse respeito, a GE1 explica que em sua escola prezam muito pelo investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo ela, isso assegura que o corpo docente disponha de condições para proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras e que desempenham fundamental papel no resultado de índices. Arremata destacando: “[...] a nossa escola é uma que [...] tem o maior índice, tanto em português quanto matemática de todas as escolas aqui do município” (GE1). O trabalho dedicado dos professores em sala de aula e a mesma cobrança dirigida aos alunos, independentemente de suas condições sociais, é enfatizada como uma prática importante para alcançar esses resultados. “E é mérito do professor que faz o trabalho, dos alunos [...] e das famílias. [...] É mais um trabalho [...] do professor em sala de aula que faz com que os alunos se destaquem [...]” (GE1).

A conquista de resultados expressivos em avaliações, como destacado GE1, reflete uma sinergia entre diversos elementos. Conforme destaca, no cerne desse sucesso encontra-se o

comprometimento e a dedicação dos professores, cujo papel transcende a atuação regular em aula. De acordo com a gestora, o mérito atribuído ao trabalho em sala de aula remete a uma atuação cuidadosa de estímulo aos alunos em prol da aprendizagem deles, embebida de cobrança: “Independente da condição social, a gente acredita que todo mundo tem potencial e nós não vamos deixar de cobrar [...]. Então, a cobrança é geral”. (GE1).

A postura da escola em relação ao que a gestora chama de igualdade de tratamento está, ao certo, também projetada no desempenho, na obtenção de notas destacáveis. Enxergar todos os alunos com “os mesmos olhos, independentemente de sua condição social” (GE1), parece corroborar diretrizes e argumentos como os que constam em alguns documentos apontados neste estudo (Decreto n.º 6.094/2007, Lei n.º 13.005/2014 e Portaria n.º 458/2020), segundo os quais, há que se assegurar condições a todos, indistintamente. Neste aspecto, é possível indagar sobre que condições são essas e para quais alcances. E mais: em que medida os dilemas sociais que atravessam a escola, porque atravessam a sociedade, são inibidos nesta fórmula, como se fosse possível tirá-los de cena com “um olhar de igualdade”, imprimindo uma certa ação educativa que prescindia da atenção sobre esses dilemas e que, supostamente, conduz os estudantes ao “sucesso”.

Atento a isso, é possível dizer que a conquista dos melhores índices em português e matemática, mencionada pela GE1, não seja apenas a resultante de uma fórmula singular de atuação da escola, e sim de um conjunto integrado de esforços de que lança mão. Mas, é preciso dizer que na interseção entre o comprometimento dos professores, o desempenho exemplar dos alunos e igualdade no tratamento deles (cobrança de todos!), o reconhecimento do potencial de cada aluno se encontra lastreado por um conceito-chave fundamental: o resultado.

Diante das reflexões tecidas em partes anteriores desta tese, é oportuno lembrar que a autonomia e a responsabilidade esperadas das escolas, aspectos demarcados em documentos de política como o Decreto n.º 6.094/2007, Lei n.º 13.005/2014, Portaria n.º 458/2020 e Parecer CNE/CEB n.º 4/2021 – expressão de intertextualidade (Fairclough, 2001), inclui que elas ajam com iniciativa e criatividade. Estas, por sua vez, podem ser entendidas, para além do desenvolvimento de estratégias adaptativas de enfrentamento aos desafios específicos de cada escola, como estando a serviço do que mais tem importado em matéria de desenvolvimento educacional: obter resultados.

A importância creditada aos resultados e sua expressão na forma de índices oficiais, conforme apontado, é igualmente corroborada pela GE2. Com o entendimento de que os resultados exercem papel crucial na organização e gestão escola, a gestora destaca as métricas na avaliação do desempenho associando-as à compreensão do progresso dos alunos e à

identificação de áreas que demandam aprimoramento. Os indicadores funcionam, portanto, como ferramentas valiosas para análise e planejamento estratégico. “Eles são bem importantes para escola [...] porque é através deles que a gente consegue saber como está o andamento, o funcionamento da escola, dos rendimentos dos nossos alunos” (GE2).

É também da GE2 que vem o apontamento da necessidade de se aprimorar a análise dos índices educacionais. Ela relata ter defendido proposta de criação de um grupo de estudo com os professores, para que juntos possam entender melhor os resultados, identificar as fragilidades e desenvolver estratégias de intervenção. No horizonte, não parece estar a intenção de problematizar os dados, os resultados, a métrica que faz as vezes da qualidade na atualidade, mas sim potencializar condições para encontrar caminhos que levem a galgar a melhoria dos índices da escola.

Eu vejo que nós temos ainda que melhorar a questão da análise dos índices que nós temos. Alguns professores que não conseguem [...] pegar os gráficos e ver as nossas fragilidades. [...] estamos pensando em nosso plano de gestão [...] grupos de estudo destes nossos índices. [...] Introduzir, avançar, consolidar. [...] trazermos o professor para esse estudo [...] para que a gente consiga chegar no objetivo que é [...] *sanar aquele índice*, elevar ele, trabalhar ele, mas que às vezes falta ali um tempinho do professor (GE2).

Da prática discursiva da gestora, termos como “melhorar”, “fragilidades”, também “introduzir, avançar, consolidar”, denotam qual leitura se processa sobre a realidade escolar em se tratando da relação resultados e qualidade, notadamente com lentes do produtivismo educacional. Com essas lentes é dito *o que se é*, assim como o que é preciso fazer para ser diferente, ser melhor e, quiçá, ser visto (mais bem-visto!). A linguagem coaduna com o mundo da classificação por resultados, ficando evidente que a alteração de posicionamento requer o alcance de melhores índices educacionais. Não diferente, quando a gestora menciona que alguns professores “não conseguem pegar os gráficos”, suscita pensar que se trata de autculpabilização, ou seja, de fracassos e erros cometidos e que devem ser enfrentados internamente à escola. Saber lidar com os gráficos pode abrir caminho para resultados melhores (e o gráfico será, modificado!).

Outro ponto importante a ser destacado no discurso da GE2, diz respeito à ideologia subjacente à ênfase dada a “trabalhar” nos índices, refletindo uma ideia hegemônica de que o sucesso educacional está intrinsecamente ligado à expressão quantitativa dos resultados. Uma visão que se mostra enviesada, quanto a como avaliar e melhorar a qualidade da educação. Conforme argumenta, é assim que devam ser traçados objetivos claros e que sirvam para o direcionamento do trabalho educativo na escola. A proposta de grupos de estudo para melhor

“beber” dos índices, projeta a formação continuada dos professores nesse tema tanto para municiar a compreensão mais profunda dos resultados e suas consequências quanto para o fomento de estratégias que sirvam de reação aos resultados, a fim de que sejam alcançados outros. Ou seja, do mundo dos resultados para ele mesmo.

Essa compreensão não elide que a noção de colaboração de gestor, coordenadores pedagógicos e professores, por exemplo, seja tida como fundamental, contudo, igualmente submetida à prioridade da produção de resultados:

[...] nós temos um objetivo de uma [...] nota “tal”. Então se nós não chegamos lá, o que que nós temos? Eu enquanto gestora e minhas coordenadoras [temos que] trabalhar lá com nossos professores para que eles trabalhem com os alunos para a gente conseguir a média [...] (GE2).

Do exposto a partir dos relatos, é possível dizer que essa priorização dos resultados educacionais impulsiona decisões miradas para a ação, ou seja, para a introdução de intervenções personalizadas para promover o desempenho dos alunos e corresponder às metas firmadas para a escola. É desse modo que as escolas são chamadas (e respondem?) a identificar o que seriam áreas de sucesso e as oportunidades de aprimoramento delas a fim de que avancem do alcance de resultados. Afigura-se, assim, a ideologia da eficácia escolar, eficácia esta que está à mão da escola, cabendo-lhe agir criativa e insistentemente para assegurá-la.

Contraditoriamente, é com esta marca, e não sem ela, que a escola seguirá advogando velhos princípios como, por exemplo, o de uma escola inclusiva. Mas, bandeiras como esta serão cada vez mais acomodadas ou domesticada pela bandeira maior, a da eficiência produtiva. Lembremos: nesta bandeira maior, que serve à produção de resultados segundo o que está convencionalizado pela política educacional como sendo qualidade, há espaço para a disputa, a meritocracia, o sucesso individual e a competitividade, para citar alguns atributos. E mais: a escola não informa sobre suas práticas educacionais, mas também promove essa ideologia da eficácia de resultados, pois sua prática discursiva é parte de uma prática social (Fairclough, 2001) conexa com as relações que se processam em sociedade, sob a égide de determinados interesses, em contexto de luta de classes.

É preciso dizer que, diante da lógica de produtivismo aqui referida, relativamente à escola, a marca da competitividade é extrapolada, alcançando, frequentemente, o âmbito da rede, embora também ocorra entre municípios, estados e regiões, como se tem facilmente constatado nos últimos tempos.

Atento a isso, também busquei saber das diretoras como percebem sua escola no conjunto das demais escolas da rede. Seriam as percepções igualmente guiadas pelo imperativo dos resultados? Conforme relatam as entrevistadas, são percepções que consideram que as escolas enfrentam desafios que impactam singularmente cada contexto escolar. Embora não referiram claramente como percebem suas escolas no contexto das demais escolas da rede, ambas assinalam existirem fatores que influenciam a geração de diferenciações sobre as escolas, não ausente certa a marca competitiva.

Da percepção da GE1, a avaliação do desempenho educacional de uma escola dentro de uma rede é um processo complexo, envolvendo diversos fatores que vão além dos resultados nas avaliações padronizadas. Na análise da gestora, a exemplo de sua escola, é evidente que a instituição busca constantemente aprimorar seus índices e, para tal, enfrenta desafios que entende repercutirem na avaliação geral da escola. Um desses desafios é o índice de reprovação (as taxas de aprovação são incluídas no cálculo do Ideb).

Sobre isso, a gestora afirma não “passar a mão na cabeça de ninguém” (GE1), sugerindo ser esta uma postura firme em relação ao desempenho dos alunos, neste caso, quanto a praticar a reprovação. Essa conduta, embora busque manter padrões elevados, segundo ela, visa contribuir para elevar o índice de desempenho global, ali compreendidas as taxas de aprovação associadas ao desempenho dos alunos nas avaliações externas. Notadamente, são comentários que chancelam a ideia de competição entre escolas, parecendo até mesmo naturalizá-la.

Ademais e em direção não diversa, a percepção da GE1 é de que a escola tem potencial para um desempenho mais elevado, mas enfrenta desafios.

Apesar de ser um índice bom, mas não é o que a gente considera bom [...] a gente não se conforma de ter aquela nota lá. [...] o que faz com que o índice da nossa nota fique um pouco menor é o índice de reprovação, porque nós aqui não passamos a mão na cabeça de ninguém [...] A nota de aproveitamento é boa, é médio, a gente sempre consegue a média [...] Só que, assim, é um desânimo, a gente vê um desânimo por parte dos alunos, a gente vê uma desmotivação dos professores também (GE1).

Do discurso da gestora destaco o lamento da existência do que parece ser uma capacidade subutilizada de professores e alunos. Reconhecer o potencial não explorado é, segundo ela, o primeiro passo para catalisar mudanças positivas. A alegada desmotivação, seja de alunos, seja de professores, parece ser o desafio crucial e imediato para dar curso ao alcance de melhores resultados, haja vista também afirmar: “[...] a gente sabe que os nossos professores [...] têm capacidade para muito mais, que os nossos alunos também têm essa capacidade” (GE1). Novamente, as reprovações (e suas consequências nos índices) figuram como a face

primeira dos desafios, razão pela qual, segundo a gestora, há necessidade de serem estabelecidas estratégias de intervenção.

Do depoimento da GE2, vem o argumento de que, em nível educacional mais amplo, há que se ter em conta a existência de aspectos que permeiam desde a gestão da escola até as políticas educacionais. Segundo ela, parecendo justificar o degrau ocupado pelas escolas na escada das classificações, a gestão escolar determinadas mudanças poderiam facilitar o processo de gestão, tornando-o mais próximo da realidade local. A burocracia excessiva e processos decisórios complexos trazem comprometimento e comprometem a agilidade na implementação de iniciativas voltadas à qualidade do ensino, observa a gestora. Lamentando, ela comenta:

Eu acho que se algumas coisas fossem, talvez, pensavas diferente, poderia ser um pouquinho mais fácil fazer a gestão e gerir isso dentro da escola [...] não vamos fugir da verdade, mas o investimento, o dinheiro, é muita coisa que eu percebo que é criada a toque de caixa, é por trás dos bastidores, do dia para noite. Para nós, as coisas acontecem, mas quem está lá? [...] (GE2).

Da crítica tecida advém o lamento pela falta de consideração às necessidades específicas das escolas. Seriam perdas às nuances das instituições, como aquelas relacionadas à educação especial, conforme destaca a gestora: “[...] hoje, o nosso maior foco dentro das escolas é a educação especial, é o aluno com laudo, é o aluno com CID, é o segundo professor, é o professor de apoio. Tem algumas coisas das políticas públicas que são diferentes da realidade. [...] (GE2).

A crítica da gestora se estende à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vista como inadequada para lidar com as necessidades da educação especial. A BNCC, concebida como uma base unificadora, é questionada pela gestora quanto à eficácia em lidar com as diversas realidades das escolas. A ausência de consideração a questões específicas, como a exemplificada, faz sobressair a necessidade de políticas mais inclusivas e flexíveis. Segundo a GE2, adaptáveis às demandas de cada escola. Mas, argumenta, a realidade é que, por exemplo, “[...] a BNCC foi fincada goela abaixo e tem tanto tempo para os municípios aderirem, e se virem. Eu vejo da minha escola. Então se da minha escola é assim, as outras do sistema também não vão ser muito diferentes” (GE2).

Do exposto, é possível dizer que a relação entre produção de resultados e qualidade encontra-se, na percepção das gestoras, conformada no modelo de regulação da política educacional em voga no país. Com a leitura de qualidade e do que a salvaguarda sendo unidirecional – qualidade como resultado (como índice) –, é possível dizer que mesmo os dilemas e desafios que atravessam o cotidiano da escola e a gestão, como os referidos (muitos

deles antigos), acabam sendo domesticados ante a prioridade dos resultados, porque passam a ser encarados como barreiras, dificuldades ou mesmo perigos à produção de resultados, a despeito do peso de outros efeitos e consequências sobre escola.

#### **4.3.2 Medidas e condições em gestão para melhorar o desempenho da escola**

Conforme destacado na seção anterior, a gestão escolar é uma peça-chave para a compreensão de estratégias relacionados à qualidade educacional, o que inclui considerar o papel do gestor escolar. A sintonia entre medidas adotadas por ele e a política de educação é fator importante para se analisar a subjetivação produtivista, tal como pretendido neste estudo.

Atento a isso, na sequência do diálogo com as diretoras, depois de exploradas as percepções sobre a relação entre resultados e qualidade educacional, convidei-as a manifestarem-se sobre medidas em gestão escolar que entendem serem conducentes à melhoria da qualidade. Em geral, as ponderações de ambas têm em conta a jornada desafiadora na busca incessante pela qualidade educacional, diante dos desafios que são inerentes à gestão, mas também dos métodos e prioridades que elas adotam, que expressam, a um só tempo, a luta pela superação de obstáculos e um processo permanente de adaptação a um ambiente dinâmico, ou seja, que não apenas lidam com as dificuldades inerentes à administração educacional, mas também para superar obstáculos e se adaptarem-se a um ambiente em constante mudança.

A qualidade da educação, segundo as gestoras, é um ideal perseguido por elas com afinco, e o caminho para alcançá-la demanda não apenas inovar nas práticas pedagógicas, mas também alinhamento preciso das estratégias educacionais com vistas aos resultados, de modo que o progresso educacional esteja em sintonia com as expectativas das políticas educacionais.

De acordo com o relato da GE1, foi possível evidenciar que a trajetória de sua escola é um reflexo vívido da constante busca por uma “excelência” educacional. Ao longo dos anos, as mudanças na administração e as decisões estratégicas tomadas pela equipe gestora têm desempenhado, segundo ela, papel crucial na transformação da instituição. No entanto, a busca pela qualidade não é isenta de desafios, e um dos principais obstáculos enfrentados é garantir que os alunos recebam um suporte educacional de alta qualidade. Conforme relatou, “[...] com o passar dos anos [...] a gente só vê a escola crescer. Teve uns altos e baixos [...]. É uma escola que já tem uma qualidade e isso só veio crescendo. Era pequenininha de estrutura e foi aumentando em estrutura, em qualidade” (GE1).

Comungando da opinião de que a melhoria da qualidade constitui um desafio permanente, a GE2 acrescenta que o tema requer ser considerado desde uma abordagem

abrangente, que implica em ação colaborativa de toda a comunidade escolar. Arremata dizendo que, uma das pedras angulares para impulsionar a qualidade educacional é a definição clara de metas. Que estabelecer objetivos específicos e mensuráveis fornece um roteiro para orientar as ações da escola. Referenciando-se nos índices e indicadores oficiais de desenvolvimento educacional, a diretora sintetiza: “Na verdade, a gente tem que analisar, entender e fazer acontecer” (GE2).

Se, por ao lado, ao se referir à comunidade escolar como um todo, a GE2 chama atenção para uma identidade coletiva e a responsabilidade compartilhada na busca pela qualidade do ensino, por outro, parece partir do pressuposto de que há uma conformação dessa mesma comunidade à fórmula da obtenção dos resultados, de que trata o processo de avaliação externa e suas consequências classificatórias. Seria, assim, algo como uma participação colonizada da comunidade, ante um sentido posto de qualidade, de melhoria da qualidade e de sucesso escolar, tal como busca fazer crer a política de regulação por resultados no país.

Em razão do exposto, é possível ponderar acerca de uma contradição: se, por um lado, as gestoras escolares ocupam papel central no empreendimento do modelo de qualidade educacional de que trata a política atual, daí enaltecida uma suposta autonomia, que concorda com iniciativa, criatividade e atitude empreendedora; por outro, efeitos de hierarquia no sistema educacional são altamente determinantes desse papel, de modo que se poderia dizer tratar-se de uma autonomia por controle remoto, tal como denominou Licínio Lima (2008), ao referir a combinação de desconcentração da execução e condução comandada, por meio de normas e ordens que tanto implicam quanto condicionam os próprios procedimentos de gestão no interior da escola.

São apresentadas como agentes ativos na transformação da escola, sugerindo haver um certo poder decisório em suas mãos, mas é de resistência e desafios que elas dizem mais. Apontam claramente, assim, para um campo de tensões nas relações de poder.

Uma descrição de medidas em prol da melhoria da qualidade da educação, segundo a GE2, remete à análise regular de índices educacionais, com a secretaria de educação, o estabelecimento de metas claras e a implementação de ações práticas, assim sintetizadas: monitorização constante dos resultados; percepção das lacunas entre estimativas e resultados; execução efetiva das metas estabelecidas. “A gente analisa os índices enquanto gestor junto com a secretaria de educação e a gente traça metas [...] Então [...] chamamos o pedagógico. [...] É a cobrança [...] Na verdade, a gente tem que analisar, entender e fazer acontecer” (GE2).

Da GE1 vem a menção do que considera uma medida fundamental adotada pela escola para elevar o nível de desempenho dos alunos: a realização de um diagnóstico inicial. Essa

providência, segundo a gestora, não apenas possibilitou identificar lacunas em termos de aprendizagem dos estudantes, como também buscar um reforço escolar mais personalizado. A preocupação de fundo foi direcionar os esforços de apoio para as áreas específicas em que os alunos enfrentam maiores dificuldades. Dito de outra forma, em áreas que estão sob a avaliação externa, como se possível constatar adiante.

A gestora destaca que as atenções recaem na evolução dos alunos em áreas-chave, como são a alfabetização, português e matemática. Relata que a escola implementou reforço escolar, especialmente em matemática e português, daí havidos desafios quanto à escolha de professores qualificados para o suporte. Relata, também, a resistência da escola quanto às condições desse apoio, referindo-se às competências dos professores:

[...] os alunos tiveram uma evolução, tanto os pequenos quanto os maiores. [...] Mas isso [...] depende muito do professor que pega o trabalho de apoio. É uma briga muito grande com a secretaria de educação, [...] contra o professor [...] que não é qualificado [...] uma perda de tempo e de dinheiro. [...] Os nossos professores fazem um diagnóstico inicial, que em cima desse diagnóstico o aluno vai para o reforço, mas para esse apoio [...] não é o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Então [...] tem pessoas que não sabem de nada, não conhecem o aluno, não conhece a realidade (GE1).

Vale comentar que o uso de expressões como “monitorização constante” e “metas claras” portam, no contexto das políticas de regulação por resultados, significações úteis a uma abordagem gerencial de gestão escolar, possuindo implicações políticas e ideológicas. Ademais, elas têm figurado até mesmo como uma lexicalização alterativa no meio educacional (Fairclough, 2001) e, como se sabe, também flertam com outras expressões como eficácia, eficiência, excelência, responsabilização, dentre outras.

Apontadas tais medidas visando à melhoria da qualidade, que obstáculos e que facilidades estariam atravessando a implementação delas? É o que busquei saber das gestoras, na continuidade do diálogo. Como procuro descrever, as respostas convergem no apontamento do desafio da qualificação docente, não tendo havido menções específicas a facilidades. Em torno de questões sobre escolha e sobre responsabilidade dos professores, os argumentos tendem a enfeixar o debate em termos de repercussões nos índices, ou seja, na geração de resultados.

A GE2 classifica a situação como delicada, dizendo ser necessário preparar os professores, principalmente os contratados temporariamente. Isso requer, segundo ela, enfrentar o problema da rotatividade, garantindo que compreendam a importância dos índices e estejam

comprometidos com melhorias. Destacou, ainda, a importância do diálogo, compreensão mútua, cobrança e planejamento para garantir eficácia nas medidas implementadas. Ela diz:

[...] a gente precisa, em virtude dessa defasagem, da rotatividade de professores, que, enquanto secretaria de educação, eles preparem estes professores [...], que ano após ano eles rolam entre as escolas, por ser ACT, para que eles tenham entendimento da importância desses índices [...] então o resultado vai ser maior. Quando a gente observa os nossos índices, e analisa eles e estuda [...] a busca do professor nos ajuda muito, seu comprometimento, a responsabilidade perante aquilo que foi exposto para ele. A gente cobra planejamento mesmo, sistema que tem que ter tudo ‘agregadinho’. É cobrança, porque senão, não funcionou. (GE2).

O termo “cobrança”, bastante presente no conteúdo dos depoimentos e sem ser substituído por lexicalizações alternativas, seja figurando como estratégia de ação em gestão, seja para referir formas de pressão sobre a escola e a gestão escolar, é claramente usado neste excerto com o primeiro sentido. Vale lembrar de sua correlação com responsabilização, tal como tem sido possível acompanhar em políticas adotadas em diferentes lugares do país, à sombra da política de regulação por resultados.

Em rota idêntica, a argumentação da GE1 sobre o que denomina de qualidade do professor é assim tecida:

Essa aí é a pior parte [os professor], porque nós não conseguimos escolher quem vem trabalhar aqui. [...] então você passa por um processo de concurso ou seletivo e daí a pessoa vai lá e escolhe e nós temos que acolher e aceitar. [...] isso é uma dificuldade, qualidade do professor, que está vindo para nós e também essa questão de que nós não temos muita escolha, é o que nós temos, e é isso. Nós estamos desanimados, porque a gente acredita que [...] pode ser melhor ainda, muito melhor.

Afora a já evidente preocupação com a eficiência pedagógica tomada com base no potencial de melhorar resultados, como denota a observação de que a escola poderia ser “muito melhor ainda”, é possível levantar a hipótese de que dilemas que atravessam a questão docente, do trabalho docente, tendam a ser menos percebidos (praticamente despercebidos!) no campo da gestão, em face de o referencial de atuação que se impõe, e que parece estar sendo nutrido no interior da escola, ser antes o da eficiência produtivista.

Ainda sobre medidas que visam melhorar a qualidade da educação na escola, as gestoras escolares também foram indagadas quanto a essas medidas estarem ou não sintonizadas com a política municipal de educação para a rede da qual a escola faz parte. Nesse aspecto, as respostas tenderam a tratar da relação concreta entre as escolas e o órgão municipal de educação, sugerindo que a relação não se limita a uma aceitação passiva de temas e decisões estabelecidas

ao nível superior, por haver um compromisso ativo das escolas em fazer existir uma maior aproximação das decisões e políticas às necessidades específicas das escolas. Esse compromisso ativo se mostra traduzido em formas como resistências e sintonização, conforme demonstrado a seguir.

Em uma abordagem sobre essas medidas, que remete à construção de uma cultura escolar que incentiva o crescimento e superação, a valorização do esforço individual, a GE1 alega haver esforços para que as estratégias adotadas correspondam às necessidades específicas da sua escola. Isso inclui o entendimento de que encaminhamentos gerais para a solução de determinadas questões podem não ser adequados. A esse respeito, ela comenta:

Sempre quando a gente vai para uma reunião e que fazem uma proposta e que a gente ou não acha legal ou que não cabe para nós, a gente sempre coloca nossa opinião [...]. Têm coisas que são postas e nós vamos ter que fazer, por exemplo o Avalia. Nós somos contra a forma da prova [...] A gente conseguiu tirar do início e fazer uma mais elaborada para o final do ano. Então são conquistas que a gente vai conseguindo [...]. Antes era uma prova de todas as escolas. Ela continua sendo igual, mas agora, com o trabalho mais conjunto entre a secretaria e as coordenações das escolas [...] (GE1).

Do exposto, é possível presumir que a escola busca assumir posição ativa sobre temas emergidos das políticas municipais ou de órgãos superiores, sobretudo quando implicam em repercussões mais diretas sobre a escola. Nesse movimento, parecem caber tanto conquistas quanto adaptações ou mesmo adequações quanto ao que vem da política. Implicando-se nesse movimento linguagem, poder e sociedade (Fairclough, 2001), vale destacar que as práticas sociais refletem e reproduzem as estruturas sociais, de modo a se dizer que há algo mais que um mero jogo de ideias. Ali estão em evidência relações de poder que implicam tanto construção quanto reprodução dessas estruturas.

Ainda sobre a mencionada sintonia, os depoimentos dão mostra de que a implementação de medidas voltadas para a melhoria da aprendizagem, e que soa essencial para elevar a qualidade educacional dentro de uma rede, concorda com objetivos e diretrizes educacionais estabelecidos pelo município. Na linha da argumentação tecida pela GE1, isso inclui não apenas a natureza das ações propostas, mas também como elas se “encaixam” em padrões e metas delineados pela política educacional.

Nos comentários tecidos pela GE2, essa sintonia parece residir mais ao nível das pretensões em matéria de melhoria nos resultados, de modo a haver chamamento para que iniciativas da própria escola, de sua gestão, sejam acionadas. “É o desenvolvimento de cada gestor. Porque como a gente recebe os índices, a gente acompanha, a gente até tem uma reunião

entre gestores para dizer [...] ‘os teus índices tão assim’. Você, enquanto gestão lá, vê o que tem que fazer?”. (GE2). Também aqui é possível referir a contradição em torno da ideia de autonomia: autonomia para agir, desde que não haja ameaça à prioridade dos resultados que alimentam os índices.

Em contexto assim, o que seria destaque na atuação do gestor escolar na promoção de condições que impulsionam a melhoria da qualidade da educação em sua escola? Também esta foi uma indagação dirigida às gestoras entrevistadas. Ambas atribuíram destaque ao envolvimento ativo do corpo docente, ainda que sobre eles tenham sido tecidas reservas, como se verificou noutras passagens. Alegam que a colaboração entre gestores e professores cria um ambiente de responsabilidade compartilhada, que proporciona condições para a implementação efetiva de estratégias pedagógicas. Dito assim, é possível supor que estejam destacando sua habilidade em mobilizar a coesão dos profissionais em torno dos objetivos que escola abraça.

Avançando na explicação do seu destaque ao envolvimento do corpo docente, a GE2 defende que sejam incentivados e que seja manifestada sua importância, para que se possa contar com os professores. Também a esse respeito, as razões encontram-se em sintonia com a prioridade dos resultados:

[...] a gente tem que incentivar o nosso professor, estimular ele pra que ele se sinta importante dentro da escola, como um agente fundamental para que a gente chegue no produto final, que é a nossa meta, enquanto o plano de gestão. A gente sempre monta nosso plano de gestão, o que nós queremos? Há queremos elevar os índices lá do IDEB. Mas eu gestora, se não tiver lá na ponta o meu professor, eu não vou conseguir. Então, assim, a gente trabalha pelo estímulo (GE2).

Em outras palavras, uma declaração de importância do papel dos professores, tanto quanto da necessidade de incentivá-los e valorizá-los. Mas, não apenas como gesto de reconhecimento, e sim como parte de uma estratégia fundamental que tem no horizonte objetivos de plano de gestão, corroborado por metas em termos de resultados. Iniciativas propostas pela gestora, como grupo de estudos, conforme mencionado noutra passagem, possivelmente constitua parte concreta da estratégia.

Sobre destaques de sua atuação com vistas a promover condições que impulsionem a melhoria da qualidade da educação na escola, a GE1 refere seu papel em torno de uma mudança significativa implementada em sua gestão, em relação às denominadas paradas pedagógicas. Ela relata que, até o ano de 2022, essas paradas processavam-se juntamente com outras escolas, seguindo uma matriz comum e com o propósito de serem pensadas atividades e estratégias em

conjunto. No entanto, havia alguns descompassos em relação às necessidades específicas da escola, conforme argumenta:

[...] até ano passado, eu também briguei, porque faziam paradas pedagógicas e todos juntos faziam a matriz. E daí, não fechava nunca com essas outras escolas com a nossa aqui. [...] Desde o ano passado [...] cada escola, com os seus professores, faz a sua matriz. Porque a minha é diferente das demais. [...] essa coisa vem pronta e pra nós não funcionava (GE1).

Da defesa de que sejam observadas as necessidades de cada escola, sob o argumento de que se tratam de características únicas, advém a defesa pela adoção de medidas mais personalizadas para atender às necessidades específicas dos alunos. A mudança, segunda a gestora, tem possibilitado ajustes mais precisos nas práticas pedagógicas da escola, em razão das características e potenciais de cada turma.

Não sem preservar a correlação com a produção de resultados como expressão de evolução no desempenho, a gestora comenta: “Nós tínhamos que ir além. O nosso aluno tem um potencial e mesmo aqueles que não têm, a gente vai instigar para que chegue. Tirar o máximo daquele aluno. Se o máximo dele for um 5 ou um 6, parabéns, ele conseguiu chegar, mas não dizer: Ah! Coitadinho, não vai” (GE1).

Embora os argumentos aqui apresentados ofereçam elementos para se pensar o que seria um perfil de gestão demandado nestes tempos, ante as políticas de regulação educacional por resultados, busquei explorar de forma mais pontual este aspecto, razão pela qual as gestoras entrevistadas foram convidadas a sintetizar características que entendem serem esperadas do gestor e se, enquanto gestoras, se sentem identificadas com elas. A esse respeito, as percepções das entrevistadas evidenciam se voltam à complexidade do papel do gestor escolar, dando a entender que vai além das fronteiras tradicionais da gestão, ou seja, das tarefas administrativas rotineiras, vez que demanda também uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e culturais da escola. A busca por soluções integradas, que contemplem não apenas aspectos administrativos, mas também pedagógicos, sociais e psicológicos é igualmente mencionada. Algumas manifestações dão indícios de características sobre as quais pairam reservas.

Para a GE1, trata-se de um cenário desafiador e complexo, no qual a gestão educacional se depara com uma multiplicidade de demandas e pressões. A sobrecarga de trabalho é evidente, pois a gestora é solicitada a cumprir uma variedade de tarefas, enquanto lida com a constante pressão por resultados. Segundo ela, há muitas cobranças e parte delas, muitas vezes, vão além do que é possível.

O sangue, o nosso couro, porque é só o que falta tirar de nós. É coisa demais, é coisa demais para fazer, a gente às vezes não consegue fazer o que nós temos que fazer para a escola. Porque a gente vive em função de coisas pra fazer. Ah! Mandar tal coisa para fazer, surgiu uma reunião de projetos que a gente tem que ir, muitos números, querem números, e nós não gostamos de tratar com números, nós não somos uma escola de ficar fazendo fotos e postando. Não é perfil nosso e daí também tem essa toda essa cobrança. (GE1).

Do exposto, sobressai a menção à dificuldade em lidar com números, a sugerir tratar-se de aspecto de promoção da visibilidade da escola, haja vista que, em se tratando de índices oficiais, outras manifestações da gestora aqui examinadas dão conta da prioridade da escola sobre eles. O desafio de conciliar as expectativas e requerimentos externos com a identidade da instituição parece ser parte marcante do quadro de pressões descrito pela gestora. Entretanto, há que se assinalar aqui, conforme abordado em passagens anteriores, a existência de sinergia em torno da produção de resultados e que, conforme evidenciado, se estende sobre ações que sejam conducentes a essa produção.

Ainda sobre o que a gestora denomina ser uma pressão pela promoção de visibilidade da escola, que seria contrastante com os interesses e prioridades da instituição, é possível perceber que expressões como “coisa demais para fazer”, “nós não somos uma escola de ficar fazendo fotos e postando” tanto servem como justificativa à posição interna da escola quanto dão indícios de resistência a essa imposição. A esse respeito, se poderia estar diante de uma prática discursiva resistente à reprodução de determinada prática social (Fairclough, 2001).

Do depoimento da GE2 vem a ênfase de que a cobrança por eficiência e eficácia na gestão, tal como ocorre, é algo esperado. Destaca o aumento das responsabilidades escolares, a necessidade de promoção de adaptações – como no pós-pandemia – e a demanda por projetos socioeducativos, atribuindo uma aura de naturalidade das cobranças que recaem sobre a escola e que parametrizam o que hoje é esperado do gestor escolar.

[...] a gente vive em cima de cobrança, em resultados e eu vejo que isso é [...] com o nosso professor, é com o nosso aluno também, é de que a gente faça o nosso trabalho de forma eficiente e eficaz [...]. Mas eu vejo que é uma visão bem positiva, porque a gente tem uma relação muito boa com a secretaria de educação (GE2).

Conforme destacam as gestoras, o apelo à eficiência do gestor parece ser um demarcador das características esperadas dele, na atualidade. Cabe nesta compreensão o entendimento de que as escolas devam ser flexíveis e adaptáveis, que ajustem seus planos de ação tendo por norte a produção de resultados, não sem viverem o dilema de conciliar essa produção com o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, o que nem sempre é facilmente conciliável. Cobranças, como as referidas, são parte do requerimento da eficiência do gestor,

de onde brotam consequências, como a sobrecarga de trabalho e alguns conflitos em relação a posicionamentos das escolas, conforme exemplificado. Vale lembrar que, no âmbito educacional, a eficácia tem sido posicionada e percebida como sinônimo de produtividade (Augusto, 2010), e sendo assim, o foco principal reside no resultado final. Ou seja, nestes tempos, a produtividade diz respeito à capacidade de atingimento eficaz de metas e objetivos, num claro posicionamento de prioridade sobre *o que fazer*. Corrobora essa lógica o fato de, na atualidade, conforme comenta Paro (2008), a noção de mérito administrativo ser flagrantemente desvinculada de determinantes sociais e econômicos, de sorte que a solução de problemas educacionais, inclusive ao nível escolar, é antes uma questão de capacidade, de desenvoltura dos próprios gestores.

#### **4.3.3 Reconhecimento do gestor e trabalho dos professores**

Dado o papel fundamental da gestão escolar na atualidade, seja por ser considerada um pilar essencial para o desenvolvimento do ensino, seja por constitui-se em campo estratégico para condições de perfil gerencial, como se tem assistido nas últimas décadas, também o papel do gestor escolar ganha notoriedade. O que percebem ser considerado, na rede de ensino, motivo de valorização e de reconhecimento da atuação do gestor escolar? Há vantagens nascidas dessa valorização? Essa foi a tônica do diálogo que se seguiu com as gestoras GE1 e GE2. Dos resultados, conforme descritos a seguir, é possível perceber que o reconhecimento a que se referem tem em conta facetas da complexidade da gestão escolar e os próprios contextos onde atuam. Quanto ao que, na prática, tem pesado para essa valorização no âmbito da rede, as opiniões são menos precisas, embora haja sinalização que a produção destacada de resultados e a desenvoltura administrativa o sejam, não tendo sido mencionadas vantagens decorrentes.

Primeiramente, cabe assinalar, desde uma perspectiva gramsciana, que as classes sociais lutam não apenas economicamente, mas também pela dominação cultural e ideológica. Portanto, a busca por reconhecimento pode ser interpretada como uma busca por legitimidade e influência em um contexto social e educacional e, portanto, à luz do que pulsa nesse contexto enquanto interesses, ou seja, interesses hegemônicos. É dizer, assim, que o reconhecimento do gestor é potente tanto porque contribui para que ele mesmo reconheça nos critérios dessa valorização o que são os atributos do “bom” gestor e, por adesão, busque reuni-los, quanto fator contributivo para afirmação de uma liderança influencia não apenas por meio do exercício de um poder institucional, mas também da persuasão, que articula a construção de aceitações. Então, podemos dizer de vantagens intrínsecas a esse reconhecimento: quando o gestor escolar

é valorizado, isso reflete não apenas em sua motivação pessoal, mas no exercício do papel estratégico na condução da escola, tendo vista determinadas prioridades, como a produção de resultados.

A GE1 sublinha a importância do reconhecimento externo como expressão de validação, não apenas da qualidade educacional da instituição, mas também do empenho e da dedicação da equipe escolar, como, por exemplo, em termos de esforços da gestão em superar desafios. Ela enfatiza a luta por uma avaliação integrada (embora não a caracterize), adequada à realidade da instituição. Na esteira, destaca a importância da disciplina e do compromisso com a qualidade, o que resulta em reconhecimento pela comunidade, cujas confirmações são, por exemplo, a atração de alunos, inclusive da rede particular. Sua síntese é a seguinte:

Eu sou vista como uma bruxa, porque eu sou muito chata com questão de disciplina, de respeito. Então, pisou na bola, não tem muita conversa comigo, não [...] Eu vejo que nós estamos ainda bem na fita. Da escola a gente é reconhecido, também pelos pais, por alguns professores também. Não vou dizer que a todos, porque nós não agradamos todo mundo. Mas acho que, também na cidade, a escola é reconhecida [...] As pessoas sabem quem está na direção aqui, por parte da secretaria também (GE1).

Notadamente, trata-se de um discurso que intenta a mensagem de que uma postura firme seja fundamental para o alcance dos objetivos almejados e que isso contribui (quicá decisivamente!) para o reconhecimento externo. Vale dizer que os indivíduos não são meros produtos passivos do discurso, mas agentes que participam na produção e interpretação de significados. Assim, portam posicionamentos ideológicos, de modo que suas interpretações e ações têm implicações das estruturas sociais, das normas culturais e relações de poder no contexto em que estão inseridos, inclusive porque é do contexto onde circulam essas implicações que advêm as manifestações de reconhecimento.

Reportando a questão de manifestações concretas de reconhecimento externo – dos órgãos gestores da rede –, ela lamenta:

[...] a gente dá o sangue aqui [...]. Porque a gente percebe que as outras escolas, não se tem o fluxo que nós temos, a dedicação que a gente tem, e querendo ou não, nós somos todos colocados no mesmo pacote. [...] não existe [...] nem parabéns, ou que vem visitar a escola e diz, ah legal o trabalho que vocês estão fazendo. Lá de vez em quando a secretária só. A cobrança é diária, extremo (GE1).

É claro, pelo depoimento, que existindo nuances nas dinâmicas no interior das escolas, também brotam sentimentos de falta de reconhecimento, o que leva a perceber que, embora determinadas circunstâncias se mostrem consensuais quanto a serem motivo para

reconhecimento e destaque – como é a produção de resultados –, há outras (ainda que a serviço desta) que são caras aos gestores, porém nem sempre percebidas externamente, sobretudo em se tratando de órgãos superiores. Notavelmente, a expressão “nós somos todos colocados no mesmo pacote” sugere tratar-se de uma uniformização lesiva que, portanto, não leva em consideração aspectos específicos da escola. Agudiza esse quadro a cobrança “diária, extremo”, além de ser esta uma conduta indicativa de características do exercício de poder, de que é exemplo (novamente!) a pressão contínua sobre a escola.

Uma reflexão a respeito da percepção descrita leva-me a dizer que as afirmações apontadas pela gestora são atravessadas por crenças, valores e concepções que se fazem presentes nos discursos, nas práticas sociais, nas instituições ou sistemas culturais. Isso alerta para o fato de não se tratar de discurso comum, mas produto de tradições e acordos sociais. Ademais, vale lembrar que essas tradições, por sua vez, podem perpetuar relações de poder assimétricas na sociedade (Fairclough, 2001).

Então, sendo as práticas discursivas expressão de construções sociais, é preciso dizer que essas construções podem ser questionadas. Isso implica que, quando as pessoas reconhecem que as formas de pensar e falar são moldadas por fatores sociais, elas têm a possibilidade de questionar e desafiar o que está posto. A partir de uma mudança de percepção, podem ser mudadas as condições de aceitação de práticas sociais que sustentam, por exemplo, a desigualdade, como no caso referido pela GE1.

No entendimento da GE2, o reconhecimento é algo complexo em uma rede de ensino. Para ela, o reconhecimento, muitas vezes, se concentra em aspectos administrativos e burocráticos e não no fazer pedagógico. Da visão prática da gestora, parece ser ressaltada a falta de observância a circunstâncias no interior da escola, como a necessidade de lidar com situações imprevistas, a falta repentina de professores, a presença de conflitos, dentre outros, que impactam a capacidade de a gestão da escola cumprir, por exemplo, prazos estabelecidos, motivando, assim, um reconhecimento da atuação do gestor ou mesmo o não reconhecimento. Para a GE2, a participação ativa na comunidade escolar é muito mais essencial que a rotina burocrática, a sugerir tratar-se de um jogo de equilíbrio entre as demandas externas e necessidades e importâncias da própria escola.

É difícil. [...] é só lenha para o nosso lado [...]. Eu sinto que é muito papel. Se você não entrega no prazo, se você não entrega na data. Temos um cronograma a seguir, mas ninguém sabe que talvez eu passei um dia dentro de uma sala de aula dando aula porque me faltaram oito professores num dia, como já me aconteceu, ou que alunos brigaram ou que pais brigaram na frente da escola. Eu tive que mediar e isso toma tempo. É aluno de se machucar. Então, assim, às vezes fazer a gestão, ser diretor parece que é sentar atrás daquela

mesa e tudo lindo, maravilhoso, que você vai cumprir os prazos e eu já me aconteceu de não entregar nos prazos, documentos e coisas que eu tinha de demandas, porque eu tive que estar por trás dos bastidores, ajudando e resolvendo situações que, para mim, eram mais importantes. Enquanto aqui está tudo organizado, a escola continua, mas se eu parar atrás de uma mesa para responder papel e aqui tiver pegando fogo, vai criar um problema em cima do outro (GE2).

Inevitável dizer, a partir do depoimento da GE2 e desde a lente marxista – considerando as relações de poder no sistema educacional –, que a ênfase em aspectos administrativos e burocráticos como critérios primeiros de reconhecimento, pode ser interpretada como uma manifestação da hegemonia (da burocracia e da estrutura de poder institucional), por meio de demandas administrativas que, priorizadas na agenda educacional, agem em detrimento de valores e princípios político-pedagógicos das escolas, ao passo que produzem alienação em relação a esses mesmos princípios. A se considerar a crítica em relação à gama de burocracia sobre a escola, tal como tecida pela gestora, também é preciso dizer que, desde uma perspectiva gramsciana, a definição de prioridades e a legitimação das práticas constituem campo de disputa. Em uma visão faircloughiana sobre a bidirecionalidade do discurso, é de assinalar, portanto, que o discurso não apenas reflete a prática, mas pode influenciar o desenvolvimento dela.

Do que mostram os depoimentos das gestoras, também é possível dizer sobre como as regras sociais são incorporadas e comunicadas por meio da linguagem, e sobre como os indivíduos constroem narrativas explicativas para seus comportamentos (Fairclough, 2001). A GE1 demonstra uma notável inclinação em buscar afirmação externa como meio de realçar a qualidade da educação da sua escola, tal como requerem os critérios externos de definição desta avaliação. Como foi verificado, a referência à falta de reconhecimento formal por parte de autoridades educacionais se mostra, segundo a depoente, como uma lacuna, tratando-se de uma desconexão institucional. Por sua vez, a GE2 destaca a necessidade de um reconhecimento mais global, ou seja, que não desconsidere os desafios do cotidiano escolar e, portanto, o esforço do gestor escolar em enfrentá-los.

As ponderações das gestoras sobre o trabalho dos professores de sua escola, diante da busca por melhores resultados educacionais, outro aspecto focado na entrevista, têm em conta, novamente, relações de poder que se processam ao nível institucional. A síntese é que embora as escolas enfrentem desafios, apoiam-se na colaboração dos professores e em sua disposição em corresponder aos requerimentos que visam atenção à produção de resultados.

A respeito da expressão das relações de poder, são referidos momentos de tensão, mas também de acolhimento do que é requerido.

A gente tem uns embates, mas a maioria, diz a gente vai fazer. Os nossos professores são críticos. Se a gente recebe uma proposta da secretaria de educação, a gente vai trazer para eles e a gente sempre diz, a gente foi contra, mas nós vamos ter que fazer. Então, vamos achar uma melhor forma de fazer isso, deixar de fazer a gente não vai conseguir, então eles fazem e fazem bem (GE1).

Como se sabe, a complexa teia institucional da qual participam as escolas torna imperativa a capacidade de equilibrar demandas externas com os interesses e visão de mundo que as orientam, mas não sem tensões. A lembrar: desde uma visão gramsciana, que se trata de um processo sujeito a contínuas disputas e que a transformação das condições sociais, políticas e econômicas molda as relações de poder ao longo do tempo.

Conforme destaca GE2, existe uma orientação pulsante para a busca de resultados educacionais efetivos, e essa busca é corroborada pela escola, conforme descreve:

No início do ano, a gente senta com os professores, faz o planejamento anual, faz o estudo dos nossos conteúdos seguindo a BNCC, as diretrizes do município e a gente coloca aí o que nós queremos para o ano letivo, que são índices, que nós queremos chegar aqui, as nossas metas. Então, quando chega isso para eles, eles aceitam bem, porque eles já têm um conhecimento que isso é uma coisa que a gente trabalha forte, tem dentro da nossa escola, que quando eles veem, eles precisam saber que tem um comprometimento, e que esse comprometimento, faz parte de índices. Eles fazem parte do nosso resultado e é com eles ali, no dia a dia. Eles são o operacional. Se o professor não trabalhar, se o professor não fizer fluir, infelizmente o nosso resultado não vai acontecer (GE2).

As narrativas dão mostras de como e por quais razões são produzidos equilíbrios pelos professores, entre as demandas externas remetidas a eles e o atendimento dessas demandas. Conforme sugerem os excertos, são acomodações que ocorrem em contextos de relações de poder, com expressões variáveis de resistência pelos professores. Ainda que os depoimentos tenham sido suscitados a partir da relação com a produção de resultados, há houve menções expressas a condições de trabalho dos professores diante da busca por resultados, como geração de sobrecarga, repercussão na autonomia profissional do professor, dentre outras, como tem sido vastamente apontado pela produção da área. Diferentemente, em outras passagens dos depoimentos, há elementos que indiciam efeitos da pressão sobre o corpo docente.

Uma síntese das análises tecidas no entorno das três categorias possibilita dizer que a internalização de ideias e valores produtivistas, ainda que essas mesmas ideias e valores motivem alguns tensionamentos no campo da gestão e na escola como um todo, favorece a construção de um posicionamento defensivo das gestoras em relação aos resultados (das avaliações, expressos em índice e indicadores oficiais), sobretudo por acolherem ou

encamparem uma bandeira de qualidade educacional fundada nesses resultados. Possibilita dizer, ainda, que consoante esse posicionamento, a construção de condições para a melhor geração possível desses resultados vem sendo providenciada pela gestão, vezes em tensão, vezes em certa sintonia com aspectos da realidade escolar. Todavia, essa circunstância parece não obscurecer a prioridade dos resultados em ambas as gestões escolares, prioridade esta que também vêm servindo como potente demarcador de reconhecimento do gestor, até mesmo como parâmetro em justificativas para situações em que é alegada a falta de reconhecimento.

## 5 PARA UMA SÍNTESE CONCLUSIVA: NOTAS FINAIS

O objetivo desta tese consistiu em analisar a dinamização e alcance da ação engajada das políticas de regulação por resultados na subjetivação produtivista dos gestores escolares da educação básica pública. Assim, ao longo da investigação, busquei explorar a dinâmica e a amplitude da ação engajada das políticas de regulação por resultados, atento a sua influência na subjetivação produtivista desse gestor, sem perder de vista o fato de se tratar de uma interação complexa que evidencia a relação dialética entre as dimensões objetiva e subjetiva implicadas nesse objeto de estudo.

A discussão fundamentou-se na compreensão de que tais políticas, ao se tornarem uma referência para a ação regulatória do Estado, transcendem sua natureza meramente técnica. Elas se revelam como instrumentos que, além de pretender a eficiência e a eficácia da gestão escolar na produção de resultados, desempenham um papel significativo na modelagem da subjetividade dos gestores escolares segundo a lógica produtivista. A ênfase na produção de resultados mensuráveis, derivados de testes padronizados, configura a força motriz que permeia tanto a esfera objetiva quanto a subjetiva em matéria de gestão escolar.

A referência à perspectiva marxista, sobretudo gramsciana, proporcionou um arcabouço teórico valioso para compreender o Estado como uma instituição complexa, atuando na reprodução das relações sociais de poder. É neste contexto que a regulação educacional por resultados figura como mecanismo que reflete as dinâmicas de poder na sociedade, influenciando a reprodução de hegemonias. Daí ter frisado que a subjetivação produtivista de gestores escolares não é apenas uma resposta técnica às demandas por eficiência, mas também uma expressão das tensões e estratégias de poder presentes no sistema educacional, tal como na sociedade.

Com lentes do materialismo dialético, o estudo do objeto foi orientado pela compreensão da totalidade como uma inter-relação dialética e contraditória entre suas partes. Afinal, de acordo com essa abordagem teórico-metodológica, o todo não se resume a uma simples concatenação de partes, mas sim em uma reciprocidade dinâmica, evidenciada pela categoria da mediação. Esta, conforme assinalado, expressa relações concretas que ligam mutuamente momentos distintos de um todo.

Assim, busquei assinalar que a lógica de regulação educacional por resultados é uma resposta a desafios e requerimentos de ordem global, neles existindo a crença de que a qualidade da educação pode ser aprimorada e assegurada por meio do estabelecimento de metas, medição de seu alcance e responsabilização das instituições e agentes pelos resultados alcançados. Esse

*modus operandi* para o asseguramento da qualidade diz mais do que o fazer, pois é parte de uma ação formatadora de condições desde um determinado projeto de sociedade. Lembrando o destaque de Duarte (2019), a regulação no contexto educacional abrange métodos e mecanismos que orientam a conduta social e estabelecem as regras do jogo em uma sociedade ou contexto social específico. Daí ser a regulação educacional por resultados coerente com as demandas do capital, nascendo das políticas que a promovem a pressão por eficiência e produtividade, sabidamente comuns no ambiente empresarial.

Em vista do tom gerencialista que permeia o discurso da gestão escolar, a equiparação à gestão empresarial vem sendo naturalizada e afirmada, reflexo de mudanças mais amplas no tecido social e que têm sido impulsionadas pela ascensão do neoliberalismo como ideologia política e econômica. Por isso busquei assinalar que as transformações não se restringem apenas à concepção de educação (e que orienta a organização e gestão da escola), mas se estendem à própria estrutura da educação, desde a forma de oferta de bens e serviços públicos até a redefinição dos papéis desempenhados por diferentes agentes no sistema educativo. O Banco Mundial, por exemplo, atuando ativamente na orientação dos Estados nacionais, desempenha um papel significativo na promoção da cooperação técnica para “aprimorar” o sistema educacional brasileiro. Conforme mencionado, essa orientação técnica é parte de um processo mais amplo, política e economicamente falando, que se estende ao fazer do setor público.

Ainda sobre essa questão, conforme exemplificado na tese, a racionalidade técnica, centrada em resultados metrificáveis, encontra eco na Enap, vinculada ao Ministério da Economia, cujos documentos reforçam a busca por eficácia na administração pública. Também a produção de guias técnicos pela Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital, outro exemplo, destaca o compromisso do governo brasileiro em estabelecer diretrizes de “boas práticas” para uma gestão estratégica orientada a resultados.

Atento a isso, busquei construir uma análise crítica das políticas educacionais no contexto da regulação por resultados, explorando aspectos de sua evolução histórica e do contexto que as conforma. Nessa toada, a discussão verteu para as transformações nas funções do Estado e suas implicações nas políticas públicas de regulação educacional.

Conforme busquei sublinhar, a ênfase na eficiência e na busca por determinados resultados, tal como pretende dinamizar a política educacional para a educação básica no país, repercute não apenas em uma mudança de competências dos agentes públicos, mas também em suas atitudes e valores, consoante o mencionado processo de transformação da administração pública no Brasil. A análise das políticas que acionam a regulação educacional por resultados no contexto brasileiro possibilitou perceber, conforme mencionei na abertura desta seção, a

complexidade das interações entre as dimensões objetiva e subjetiva no campo da gestão escolar.

Assim, no que concerne à regulação por resultados na sociedade contemporânea, a investida analítica centrou-se nas políticas de regulação por resultados na educação básica pública desde seu enquadramento no capitalismo contemporâneo e na correlação de forças presentes nas disputas em sociedade. Incluiu tomar a globalização como expressão das forças de mercado, promovendo a liberalização econômica e a desregulamentação, e o Estado em sua transformação: de promotor de certas condições relacionadas às necessidades sociais para um agente de regulação, ante a fórmula político-econômica “menos social mais mercado”. Essa transição de um Estado com agenda de promoção de políticas sociais para um Estado regulador, mínimo para o social e máximo para o capital, conforme mencionado, é coerente com orientações de organismos internacionais para a gestão pública, com seu apelo à modernização e à desburocratização.

A análise de documentos de política educacional apresentada neste estudo possibilitou destacar aspectos significativos da política educacional brasileira acerca da abordagem produtivista neles presente. Com maior ou menor ênfase e explicitação, todos os documentos examinados são portadores de marcas de valorização de resultados. Quais: conexos à avaliação externa, mensuráveis, parametrizados em metas e sempre associados à qualidade e à busca por ela. Como não poderia deixar de ser, a ênfase na avaliação externa é uma constante nos documentos, e dentre outros aspectos que a circundam, assim como o discurso da qualidade, está a geração de condições que seriam potencialmente promotoras dessa qualidade, via avaliação externa. Uma dessas potentes condições é a gestão escolar: tomada em si mesma, deve primar pela eficiência de suas ações com vistas à eficácia delas (os resultados); tomada por seu papel (gerencial), ocupa posição estratégica na construção de condições focadas em resultados, tanto quanto de indução, no interior da escola, dos que atuam e sobre o que fazem, tendo em vista otimizar a produção de resultados.

Assim compreendendo é aponte que a avaliação externa, tal como destacada pelo Decreto n.º 9.432/2018 e a Portaria n.º 458/2020, por exemplo, desempenha um papel central na política educacional de regulação por resultados, redundando em exigências relacionadas a indicadores de qualidade e metas estabelecidas. Extensão dessa lógica produtivista pode ser visualizada nas abordagens de formação de profissionais da educação, inclusive para gestores de escola, como evidenciado no exame do Parecer CNE/CP n.º 4/2021, que estabelece competências para diretores escolares.

Outro aspecto destacado com a análise dos documentos foi a cultura de prestação de contas, com ênfase em transparência e divulgação de resultados, cultura essa que frequentemente é justificada (não somente pelo Estado e em seus documentos) como derivada das pressões internacionais e das tendências globais, em relação às quais as políticas educacionais nacionais não podem (não devem!) ser estranhas. A ênfase em competências gerenciais na formação de diretores escolares também é sobressaída, em alguns casos até mesmo sem pretender escapar aos flagrantes conflitos que se armam com finalidades históricas atribuídas à educação, sobretudo político-pedagógicas e sociais.

Enfim, ante a pretensão de ler a política de regulação por resultados desde um conjunto de documentos de política, tal como fiz neste estudo, os resultados conduzem à percepção de uma orientação clara em direção à regulação em voga, focada em resultados, no sentido de serem expressão de qualidade e no sentido da urgência e vigilância necessária para sua produção, nos dois casos incluindo a necessidade de uma cultura dos resultados. Corrobora essa percepção o conjunto de propósitos de regulação reunido no estudo, com base na análise dos documentos de política, e as possíveis implicações à educação pública, como demonstrado no Esquema 7.

Conforme sintetizei, os documentos apontam para prioridades que se associam à qualidade, ao passo que postulam medidas que não se desviam da valorização da avaliação externa, assim como de outros encaminhamentos, muitos deles aproximando-se de uma noção de prestação de contas e mesmo de responsabilização. É importante reiterar que, no campo da gestão escolar, embora não restritos a ele, eficácia, eficiência e qualidade são termos pulsantes nos documentos de política analisados, o que me levou a dizer que a regulação que aí está, que tem base referencial em resultados, também faz as vezes de moldadora da maneira como a educação é planejada, implementada e avaliada no país.

A materialidade dessa regulação por resultados na gestão escolar, conforme analisei na seção 3.3, com base em estudos da área publicados na última década, é demonstrativa da complexidade de uma dinâmica imposta à gestão escolar, em face do que serve à regulação por resultados. Sobre isso, aponte algumas características dessa circunstância desde um conjunto de elementos que, conforme destacado nos estudos, relacionam-se com a coordenação, o controle e a influência sobre a escola. Esse conjunto, inclui a ênfase na *accountability*, em torno dela salientada a importância da avaliação padronizada, da prestação de contas transparente e da responsabilização; a qualidade da educação, desde uma perspectiva economicista, que prioriza a eficiência da educação ofertada e o retorno sobre o investimento educacional; e a

formação gerencial do gestor, com ênfase em práticas de liderança, flexibilidade e criatividade na busca de respostas a desafios desfavorecem o avanço nas metas de qualidade.

E os gestores escolares no contexto dessa materialização e requerimentos à gestão escolar? Sobre isso, argumentei que para essa materialização de demandas advindas das políticas regulação por resultados, o papel dos gestores escolares é parte essencial para levar a efeito o modelo de qualidade de que tratam essas políticas. Com foco neles, as políticas de regulação por resultado, conforme sintetizei, investem na (re)construção de uma cultura de “excelência”, assim como de comprometimento e responsabilidade com o aprimoramento constante do trabalho escolar para a produção de resultados. Prioridade no desempenho dos estudantes, autonomização na atuação, foco na avaliação externa, competitividade e eficiência e eficácia na gestão são elementos identificados como acionadores de formatação e condicionamento da prática do gestor escolar.

Dessa análise crítica da política de regulação por resultados, com base em documentos de política e de estudos da área que analisam a materialização dela, foi possível centrar o debate naquilo que das políticas de regulação educacional por resultados age no que denominei de abertura de caminho para a apropriação, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, da lógica da produção de resultados.

O olhar sobre a interseção entre a regulação educacional e a subjetivação produtivista de gestores escolares – interconexão entre ideias, valores, condições materiais e estrutura social –, tomada com apoio em Marx e Gramsci, possibilitou destacar a influência da hegemonia cultural na internalização de valores produtivistas, tendo os gestores como agentes da cultura hegemônica, atuando como intelectuais orgânicos. Sobre isso, argumentei que essa introjeção de valores e crenças vai além da subjetivação do gestor, pois também implica dizer que será ele subjetivador, à medida que age no seu entorno com base no pensamento dominante presente em si. O entendimento de que o empreendimento do modelo de regulação por resultados não prescinde de uma ação apoiadora engajada a fim de que, por meio dela, princípios e valores produtivistas sejam afirmados, possibilita compreender o caráter estratégico da mencionada subjetivação.

Ademais, como força modeladora, o produtivismo também motiva indagar sobre possibilidades e desafios em outros campos, como é o caso da democratização da gestão escolar, pois o predomínio da lógica produtivista tende a secundarizar a importância dos espaços de decisão coletiva, posto priorizar a eficiência em detrimento da participação democrática. O foco excessivo em indicadores quantitativos pode, nesse sentido, desviar a atenção sobre aspectos qualitativos e inclusivos da gestão escolar.

De volta aos documentos, aponte que a abertura de caminho com vistas à apropriação, pelos gestores escolares, da lógica da produção de resultados, pode ser reconhecida em diversos aspectos, como a grande circulação de ideias e valores que promovem a cultura dos resultados, o que favorece com que os gestores passem a enxergar a eficiência, a produtividade e o alcance de metas como elementos-guia do seu trabalho. Também, a interação do gestor com o discurso presente nos documentos, haja vista que a relação entre resultados e qualidade, amplamente disseminada e valorizada na sociedade, constitui fator potente para inspirar as práticas dos gestores, assim como o aspecto da promoção da cultura de responsabilidade com o avanço nos resultados, coerente com a qual também a transparência e prestação e contas acabam por possibilitar que os gestores demonstrem a eficiência de seu trabalho.

Para completar o debate em torno da subjetivação, a terceira peça do desenho metodológico da pesquisa – as entrevistas – possibilitou a reunião de um conjunto de evidências acerca da subjetivação produtivista de gestores escolares, colhidas do próprio contexto escolar, a partir dos depoimentos de duas gestoras.

Conforme explicitado nas análises, a relação entre produção de resultados e qualidade, demonstrada pelas gestoras entrevistadas, encontra-se conformada no modelo de regulação da política educacional, numa relação direta entre resultado e qualidade. Isso, ao certo, dimensiona o que conta em termos de opções e práticas no campo da gestão escolar quando se trata de melhorar a qualidade da educação que oferece. Neste aspecto, a síntese alcançada na análise dos depoimentos, dá conta de o apelo à eficiência do gestor é um grande demarcador do que se espera dele enquanto características de atuação, eficiência esta afirmada pelas entrevistadas. Daí que o reconhecimento externo delas – órgãos superiores e comunidades – também parece ser galgado segundo a chave da eficiência, parecendo, inclusive, ser dissipado dessa relação o peso das condições de trabalho do gestor (sobrecarga, pressão, dentre outros). Embora existam, a percepção delas sobre esses efeitos não põem em questão a prioridade da produção de resultados, além de também sugerirem ocorrer em relação ao trabalho dos professores.

Se, por um lado, na busca pela qualidade educacional, os depoimentos dão alguns indicativos de que os esforços não são alheios à necessidade de serem considerados outros aspectos que não somente os de ordem técnica, como pedagógicos, políticos, sociais e culturais, além de desafios mais amplos, como a inclusão e a diversidade, e de demandas específicas de cada escola; por outro, como resposta à pressão externa pela ênfase na produção de resultados, reflexo do produtivismo no meio educacional, tomam a frente os esforços na melhoria dos resultados educacionais expressos em indicadores e índices oficiais.

Assim, em vista do largo conjunto de resultados da pesquisa, considero incontestado a existência de ação engajada das políticas de regulação por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar, na medida em que essa ação inclui medidas que direta ou indiretamente atuam na recriação de significados com base em uma objetividade claramente produtivista, de que são mostras os depoimentos aqui reunidos. Daí o entendimento de que resta afirmada a tese defendida neste estudo: que as políticas de regulação educacional por resultados, ao ancorarem-se no pressuposto de que o asseguramento de uma gestão escolar eficiente e eficaz na produção de resultados escolares é fator fundamental para o alcance da qualidade, também acionam medidas que agem na subjetivação produtivista do gestor escolar, no sentido de que a relação entre a qualidade e a eficiência pretendidas pela política seja por incorporada por ele, assim como por ele afirmada.

No cerne da defesa desta tese, está o entendimento, corroborado pela pesquisa, que a subjetivação produtivista dos gestores não é apenas uma resposta técnica à busca por eficiência, mas também reflexo das dinâmicas de poder presentes no sistema educacional e no contexto da sociedade. As políticas de regulação por resultados, ao transcenderem sua natureza meramente técnica, moldam a cultura da gestão escolar, equiparando-a a práticas empresariais, sobretudo em tempos neoliberais. Percebê-las, compreendê-las criticamente e enfrentá-las em razão de um projeto de educação emancipatório, portanto, não mercadorizado, como o que flerta com a política de resultados, é tanto uma necessidade desse tempo quanto um desafio.

Por fim, uma palavra final pretende assinalar a importância da realização de outros estudos sobre o tema que esteve em pauta neste trabalho. A partir desta experiência de pesquisa, considero importante investir um olhar atento e a fundo sobre como a subjetivação produtivista dos gestores impacta o corpo docente e os alunos, deste as dinâmicas internas das escolas, sabidamente singulares. Além disso, vejo relevante investigar as estratégias de resistência que podem surgir diante dessa dinâmica de subjetivação, tanto por parte dos próprios gestores quanto dos professores.

## REFERÊNCIAS

- AGLIETTA, Michel. El capitalismo en el cambio de siglo la teoría de la regulación y el desafío del cambio social. **New left review**, n. 7, p. 16-70, 2001. Disponível em: <https://newleftreview.es/issues/7/articles/michel-aglietta-el-capitalismo-en-el-cambio-de-siglo-la-teoria-de-la-regulacion-y-el-desafio-del-cambio-social.pdf>. Acesso em: 4 set., 2020.
- AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 67-82, jan./abr., 2011.
- AGUIAR, Viviane Barbosa Perez; RUIZ, Maria José Ferreira; SILVA, Waléria Pimenta Martins. A tendência política da Matriz Nacional de Competências para Diretores e o nascimento de uma proposta sociopolítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2686-2705, out./dez., 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE. **Posicionamento sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**. 2021. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 6 nov., 2023.
- APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **A gestão premiada: a experiência de gestão do C.E.E.M.R.C. Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará**. 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2012.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar**. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28 p. 95-107, jan./jun., 2009.
- BARBOSA, José Marcio Silva. **Percepções dos egressos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica sobre formação acadêmica e suas práticas**. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Especial, p. 725-751, out., 2005.
- BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BEHRING, Elaine R.; BOSHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. rev. ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOYER, Robert. **A teoria da regulação**: uma análise crítica. Tradução Renée Barata Zicman. São Paulo: Nobel, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de fev. 1967.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional n.º 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 de jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 4 fev., 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Portaria n.º 145, de 11 de fevereiro de 2009**. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Diário oficial [da] Presidência da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 fev. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá

outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, n.º 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018.** Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2018, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020.** Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição 85, 6 maio 2020, Seção 1, p. 57.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 4/2021, de 11 de maio de 2021.** Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília, DF: MEC/CNE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 jul., 2023.

BRASIL. Ministério da Economia. **Escola Nacional de Administração Pública.** Brasília, Ministério da Economia, 2023a. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/gestao/estrategica>>. Acesso em: 19 out., 2023.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. **Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará.** 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CLARK, Giovani; NASCIMENTO, Samuel Pontes do; CORRÊA, Leornado Alves. Estado regulador: uma (re)definição do modelo. *In: Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI*, 17. 2008, Salvador. **Anais...** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p. 4180-4195.

CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade de controle.** 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb:** as “traduções” no contexto da prática. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2016.

CURY, Carlos J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1985.

DALVA, Gercina. **A política de formação de professores a distância:** avaliando o curso lato sensu para gestores escolares (2010-2012). 2015. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

DEÁK, Simone. **A escola como espaço de formação e a mediação da gestão escolar:** o caso de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos**. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; JUNQUEIRA, Déborah Saib. A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano de Ações Articuladas e as relações entre as escolas e a União. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 165-193, maio/ago., 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In: Seminário Internacional de La Red Estrado*. 11. 2017. México DF. **Anais...** México DF: Red Estrado, 2017. p. 1-21.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Luiz Augusto Estrella. As formas institucionais da estrutura: do micro ao macro na teoria da regulação. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 187-204, 2001.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Avaliação do Curso de Especialização em Gestão Escolar (MEC) a partir da abordagem do ciclo de políticas: o que pensam os agentes políticos? **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 566-582, ago., 2017.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes. O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentabilidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 457-473, maio/ago., 2015.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz/UFRJ, 2010.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani. (org.). Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. v.11. São Paulo: Cortez, 2001.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do sistema municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 2015.

162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

GOMES, Albiane Oliveira. **Do plano de escola à escola do plano**: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA. 2016. 293 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Tradução de Manuel Simões. v. 5. Coleção Universidade Livre. Seara nova: Lisboa, 1976.

GRAMSCI, Antônio. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e apresentação de Luiz Werneck Vianna. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1978.

GRAMSCI, Antônio. Apuntes de filosofia. *In: Cuadernos de la cárcel*: edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Tomo 3. Puebla: Ediciones Era, 1984.

GRAMSCI, Antônio. Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce. *In: Cadernos do cárcere*. v.1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais: o princípio educativo. *In: Cadernos do cárcere*. v. 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. *In: Cadernos do cárcere*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2007a.

GRAMSCI, Antônio. Temas de cultura: ação católica, americanismo e fordismo. *In: Cadernos do cárcere*, volume 4. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio Kleber Moraes; VIDAL, Eloísa Maia. Dez escolas, dois padrões de qualidade: Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, jul./set., 2016.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2018.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais:** uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização:** efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

KLÉBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de gestão escolar:** a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo - 1990/2009. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 55-75.

LANE, Silvia. T. Maurer. A dialética da subjetividade versus a objetividade. *In:* LANE, Silvia. T. Maurer; BANCHS, A. Maria; ARRUDA, Angela; CABRUJA, Teresa. **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. Odair Furtado; Fernando L. González Rey (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 11-18.

LESSARD, Claude. **Políticas educativas:** a aplicação na prática. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente:** as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização – 2017. 270 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. **Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU):** entre diretrizes, interditos e resistências. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital:** os fatos e a sua interpretação marxista. Tradução de Juarez Guimarães; João Machado Borges. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

MARIUCCI, Sérgio Eduardo. **A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas da Arquidiocese de Porto Alegre.** 2014. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARANGONI, Ricardo Alexandre. **O nome e seus desafios:** representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir. 2017. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila A. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 19-46.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico e outros textos escolhidos**: os pensadores. Traduções de José Carlos Bruni et al. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX Karl; ENGELS F. **História**. Organizador Florestan Fernandes. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996. (Os economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico**. Traduções de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação de gestores na/para educação básica: gestão democrática e diversidade. **Laplage em Revista**, Campinas, n. 5, p. 56-70, 2019.

MELO, Darci Barbosa Lira de. **Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação**: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco. 2013. 219 f. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MELLO, João Manuel Cardoso de. Contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana. Um prólogo em homenagem a Celso Furtado. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 9, p. 159-64, dez., 1997.

MELLO, João Manuel Cardoso de. **O capitalismo tardio**: contribuições à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MELLO, Márcia Maria de. **Diretores de escola**: o que fazem e como aprendem. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MIRANDA, Flavine Assis de. **Avaliação educacional no interior amazônico**: entre a regulação e a emancipação. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

MONTEIRO, Aneridis Aparecida. **Gestão escolar e a incorporação de tecnologias nas escolas técnicas paulistas**. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. **Política de sistema de avaliação e gestão do resultado da prova Brasil na escola**. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. Administração pública gerencial. **Revista de Direito Administrativo e Constitucional**, Curitiba, v. 2, p. 119-129, 1999.

NARDI, Elton Luiz. Autonomia da escola e regulação da qualidade: (pro) posições da Cepal para políticas de gestão da educação na América Latina. *In*: NARDI, Luiz. Elton; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de; VIANA, Isabel Maria T. C. (org.). **Políticas públicas e regulação da educação: temas em debate**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 55-86.

NARDI, Elton Luiz. Regulação por resultados, accountability e rebatimentos no trabalho pedagógico do professor da escola pública. *In*: FERREIRA, Liliana Soares; ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; CALHEIROS, Vicente Cabrera. **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões**. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-81.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, Josilene Maria de; SILVA, Andréia Ferreira da. Reforma gerencial da educação pernambucana (2007-2018). **Espaço do Currículo**, v. 16, p. 1-15, 2023.

OLIVEIRA, Sheila Santos de. **A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas**. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun., 2014.

PAULO NETTO, José. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAFACHO, Sergio. **O efeito gestor escolar: a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte**. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RAMMÉ, J. Desenvolvimento municipal: análise populacional da Mesorregião do Oeste Catarinense. **Revista Estudos do CEPE**, Santa Cruz do Sul, n. 34, p. 242-262, jul./dez., 2011.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: Perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 101-118, 2013.

ROCHA, Maria das Vitórias Ferreira da. **Avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): um estudo em municípios do Rio Grande do Norte (2011- 2015)**. 2017. 330f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. **Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SANTOS, Betisabel Vilar de Jesus. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): afinal de quem é essa nota?** 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Fábio Antônio dos. Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci. **Práxis Educativa**, v. 9, p. 443-460, 2014.

SANTOS, Fábio Antônio dos. Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados. **Acta Scientiarum. Education** (Online), v. 38, p. 293-302, 2016.

SANTOS, Laurecy Dias dos. **A política de bonificação/premiação e a gestão escolar: um estudo sobre Pernambuco e Paraíba**. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, Solange Mary Moreira; CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Gestão Escolar em Feira de Santana: análise dos textos oficiais**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e92062, 2020.

SAVIANI, Dermeval **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHERER, Susana Schneid. **A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos**. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

SENTANIN, Elisângela Ferreira. **Formação continuada na modalidade a distância: análise do curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC**. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Araraquara, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In:* EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-59.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez., 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fatima; GARCIA, Rosalba M. C. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos de Política Educacional. *In:* SHIROMA, Eneida Oto. **Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** 2004, p. 6-21. [Textos para Discussão 1).

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09562, 2022.

SILVA, Evandro Anderson da. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação:** políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, Jerley Pereira da. **Gestão educacional e interdisciplinaridade:** a organização de um curso de empreendedorismo para a contemporaneidade. 2018. 78 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Maria Aldeiza da. **Formação lato sensu a distância em gestão escolar:** a experiência dos gestores de escolas públicas do RN (2010-2012). 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **Regulação educativa:** o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** São Paulo: Vértice, 1989.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy. **A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação.** 2019. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2019.

WOOD, Ellen M. O modelo mercantil e seu legado. **A origem do capitalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.

ZUIN, Poliana Bruno; ZUIN, Luís Fernando Soares. Analisando documentos e outros materiais. *In*: REYES, Claudia Raimundo; MONTEIRO, Hilda Maria (org.). **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional**. São Carlos: EduUFSCar, 2010. p. 63-80.

### Apêndice A – Roteiro mínimo para entrevistas

- 1) Considerando a ênfase dada aos resultados educacionais, traduzidos em indicadores e índices oficiais, como sua escola tem lidado com isso?
- 2) Como você relaciona a obtenção desses resultados com melhoria da qualidade da educação?
- 3) Comente sobre medidas adotadas pela escola, que você considera fundamentais para melhorar essa qualidade?
- 4) No cotidiano da escola, que obstáculos e que facilidades percebe na implementação dessas medidas?
- 5) Entende que essas medidas estão em sintonia com o que propõe a política municipal de educação com vistas à melhoria da qualidade educacional da rede?
- 6) Como você percebe sua escola no conjunto das demais escolas da rede, em matéria de desempenho educacional? Que razões atribui a esta percepção?
- 7) O que destacaria da sua atuação, enquanto gestora escolar, na promoção de condições que impulsionam a melhoria da qualidade da educação em sua escola?
- 8) Em sua opinião, que características são hoje esperadas do gestor escolar? Você se sente identificada com elas?
- 9) O que considera ser, no âmbito da rede de ensino da qual sua escola faz parte, motivo de valorização e reconhecimento da atuação e desenvoltura do gestor escolar? Que vantagens isso traz? Qual sua opinião a esse respeito?
- 10) Qual sua avaliação do trabalho dos professores de sua escola, diante da busca por melhores resultados educacionais?

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS E A SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**.

**A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** Considerando que as políticas de regulação por resultados têm sido implementadas em diversos países, incluindo o Brasil, com o propósito de aumentar a eficiência e a eficácia do sistema educacional, a ênfase nas políticas de regulação por resultados tem levado os gestores escolares a adotarem uma abordagem produtivista, buscando maximizar a eficiência e os resultados dos alunos, muitas vezes concentrando-se excessivamente em avaliações padronizadas. Essa subjetivação produtivista tende a levar a uma mudança na cultura escolar, afetando práticas pedagógicas e o bem-estar dos alunos. A relevância acadêmica desta pesquisa reside na necessidade de preencher uma lacuna na literatura acadêmica ao explorar como as políticas de regulação por resultados afetam os gestores escolares em uma perspectiva produtivista. Ao entender como essas políticas moldam a ação dos gestores e suas práticas, podemos obter informações valiosas para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas interessados em melhorar a eficácia e a equidade das políticas educacionais. O objetivo desse projeto é analisar a dinamização e alcance da ação engajada das políticas de regulação por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar da educação básica pública. Além de estudo bibliográfico e pesquisa documental, está prevista a realização de entrevistas individuais semiestruturadas, dirigidas a dois gestores escolares da rede municipal de um município da mesorregião Oeste Catarinense, tendo como critério de escolha das escolas a com maior Ideb e a com menor Ideb divulgados em 2022. As entrevistas serão gravadas em áudio e, na sequência, transcritas e submetidas à análise. Será estabelecido contato prévio com as subseções, a fim de apresentar a pesquisa, obter informações e autorização para a realização das entrevistas, em conformidade às exigências técnicas e éticas da pesquisa. Procedimento semelhante ocorrerá em relação aos convidados a participarem da pesquisa, após a emissão do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Unoesc/HUST, nos termos da Resolução 466/12, a quem será submetido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), salvaguardado o anonimato dos participantes e das escolas onde atuam, assim como o Termo de Autorização para Gravação de Voz.

**DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** A sua participação neste estudo pode gerar algum desconforto quanto ao tempo dispendido para responder às questões da entrevista. Em alguma medida, perguntas poderão, eventualmente, lhe causar algum constrangimento. Caso isso ocorra, a entrevista será imediatamente suspensa e nenhum dado ou informação será utilizado, de modo que o seu consentimento será anulado. A sua participação na pesquisa pode trazer alguns riscos, como a geração de alterações de comportamento durante a gravação de áudio, assim como de medo de não saber responder as perguntas que lhe forem dirigidas. Como benefício, sua participação estará contribuindo para a construção de um estudo com potencial para subsidiar políticas de gestão da educação básica pública, sobretudo com vistas a fortalecer a gestão escolar sob o princípio da gestão democrática do ensino público.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:** O acompanhamento e assistência serão prestados pelo pesquisador (Maxemino Luiz Martinelli, telefone 49 999553035), que oferecerá esclarecimentos adicionais e promoverá, caso seja necessário, adequações ao processo de entrevista.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será

identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma via será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(eis).

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO:** A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. No caso de você sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa poderá acionar o responsável por ela, Maxemino Luiz Martinelli, no e-mail maxeminoluiz.m@unoesc.edu.br, ou o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), por meio do e-mail [ppged@unoesc.edu.br](mailto:ppged@unoesc.edu.br).

**DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. O responsável pela pesquisa, certificou-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas, poderei chamar o doutorando Maxemino Luiz Martinelli, residente na Rua Primo Antônio Volpato, n. 285, Bairro Santa Gema, Videira – SC, pelo telefone (49) 999553035 ou, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Unoesc e Hust, que realiza a avaliação ética dos projetos enviados pelos pesquisadores, a fim de proteger todos os envolvidos, e que está localizado na Rua Getúlio Vargas, nº 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000- Joaçaba – SC, fone: (49) 3551-2062, horário atendimento das 8h às 11h30min e das 13h30min às 17h. Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

**Assinatura do participante pesquisado ou impressão dactiloscópica.**

Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG.

Fone:

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável**

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## Apêndice C – Termo de Autorização para Gravação de Voz

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de **uso da gravação de minha entrevista**, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, o pesquisador Maxemino Luiz Martinelli, do projeto de pesquisa intitulado “**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS E A SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS**”, a realizar a gravação de minha entrevista, sem qualquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos e slides), em favor dos pesquisadores supracitados, mediante o atendimento da legislação vigente do Conselho Nacional Saúde (CNS), que resguarda os aspectos éticos em pesquisas com seres humanos.
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicações;
4. os dados coletados serão guardados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa, e após esse período, serão destruídos;
5. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição do conteúdo da minha entrevista.

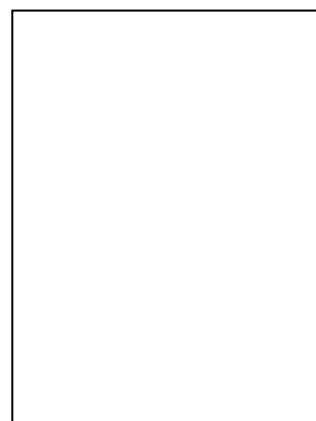
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do (a) Pesquisador(a)**

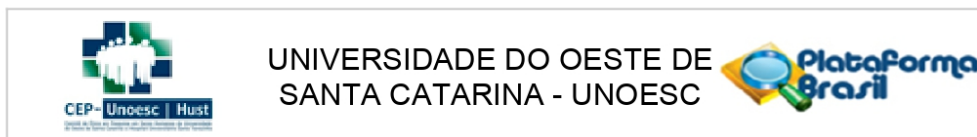
Instituição:  
 Telefone: ( )  
 E-mail:

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do participante ou impressão dactiloscópica**

\_\_\_\_\_  
 Caso o sujeito seja menor de idade:  
**Assinatura do Responsável Legal ou impressão dactiloscópica**



## Anexo Único – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS E A SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

**Pesquisador:** MAXEMINO LUIZ MARTINELLI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 74813223.5.0000.5367

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

**Patrocinador Principal:** SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.482.216

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se do Projeto de Tese de doutorado POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS E A SUBJETIVAÇÃO PRODUTIVISTA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação de autoria do Professor Maxemino Luiz Martinelli, sob orientação do Prof. Dr. Elton Luiz Nardi. Tem por objeto de estudo a ação engajada das políticas de regulação educacional por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar e problematiza o engendramento desta ação engajada na recriação de significados consoante uma objetividade calcada no produtivismo.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a dinamização e alcance da ação engajada das políticas de regulação por resultados na subjetivação produtivista do gestor escolar da educação básica pública.

Objetivos Secundários:

- a) discutir propósitos das políticas educacionais de regulação educacional por resultados e suas possíveis implicações à educação básica pública;
- b) examinar evidências que corroborem a materialidade da regulação por resultados na gestão

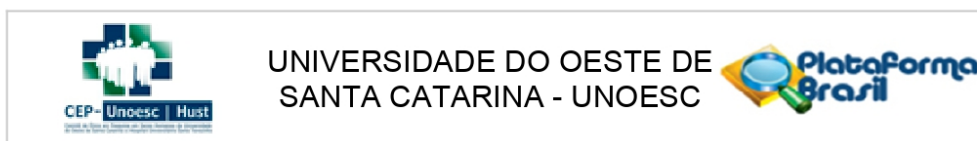
**Endereço:** Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.

**Bairro:** Flor da Serra **CEP:** 89.600-000

**UF:** SC **Município:** JOACABA

**Telefone:** (49)3551-2062

**E-mail:** cep@unoesc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.482.216

- escolar e, mais especificamente, na atuação do gestor;
- c) analisar aspectos das políticas de regulação educacional por resultados que agem na pavimentação de caminho visando à apropriação, pelos gestores de escolas públicas de educação básica, da lógica da produção de resultados e da eficácia educativa;
- d) analisar evidências de uma subjetivação produtivista de gestores escolares – formas de pensar e de agir identificadas com as atuais políticas de regulação por resultados.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Enquanto risco, a exposição de ideias e opiniões, bem como o estudo pode gerar algum tipo de desconforto quanto ao tempo que terá em responder as questões e/ou aborrecimento. Em alguma medida, perguntas poderão, eventualmente, lhe causar algum constrangimento. A participação na pesquisa pode trazer alguns riscos, como a geração de alterações de comportamento durante a gravação de áudio, assim como de medo de não saber responder as perguntas que lhe forem dirigidas. Caso isso ocorra, a entrevista será imediatamente suspensa e nenhum dado ou informação será utilizado, de modo que o seu consentimento será anulado.

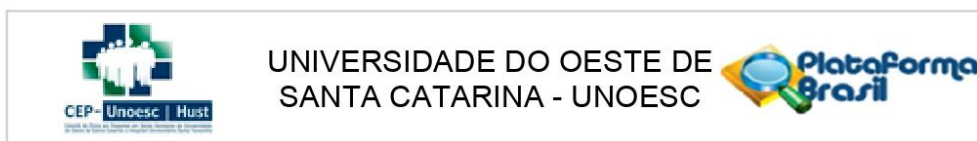
##### **Benefícios:**

A participação estará contribuindo para a construção de um estudo com potencial para subsidiar políticas no campo da educação básica pública, sobretudo com vistas a fortalecer o campo das políticas do ensino público voltadas ao gestor escolar.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os procedimentos da pesquisa, além de revisão bibliográfica e estudo documental, usará da entrevista semiestruturada, com vistas à apreensão da composição e atualidade das políticas de regulação incidentes na escola pública brasileira, que compreenderam a busca por evidências que corroboram a materialidade da regulação por resultados no contexto escolar de redes municipais de ensino, no campo da gestão. Após a realização das entrevistas, as mesmas serão transcritas e analisadas pelo método do discurso de Fairclough (2001). O estudo toma como campo empírico a esfera municipal, de um município da mesorregião Oeste Catarinense, tendo como critério de escolha duas escolas, a com maior Ideb e a com menor Ideb divulgados em 2022. Farão parte deste estudo, dois gestores escolares da rede municipal de um município da mesorregião Oeste Catarinense, que, em conformidade com as exigências éticas da pesquisa, foi estabelecido contato prévio com o órgão municipal de Educação, a fim de apresentar a pesquisa e obter autorização

**Endereço:** Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.  
**Bairro:** Flor da Serra **CEP:** 89.600-000  
**UF:** SC **Município:** JOACABA  
**Telefone:** (49)3551-2062 **E-mail:** cep@unoesc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.482.216

para realiza-la. Posteriormente, com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, será realizado contato com os gestores escolares cujas escolas serão selecionadas para a pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória para o projeto em questão são:

- 1 - Projeto de Pesquisa;
- 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- 3 - Declaração da instituição Coparticipante;
- 4- Termo de gravação de voz
- 5- Folha de rosto, gerada pela Plataforma Brasil, no momento da submissão.

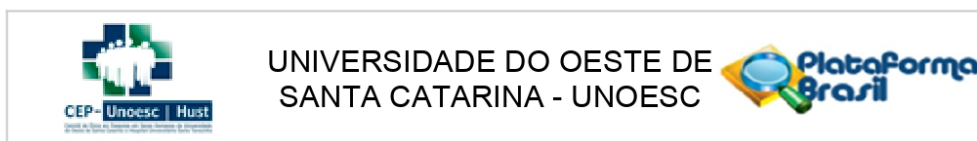
**Recomendações:**

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-UNOESC/HUST, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, o pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pelas Resoluções 466/12, ou 510/16:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar a devolutiva aos participantes da pesquisa;
- d) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- e) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- f) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto conforme previsto no cronograma do projeto.
- g) justificar, perante o CEP a interrupção do projeto.

**Endereço:** Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.  
**Bairro:** Flor da Serra **CEP:** 89.600-000  
**UF:** SC **Município:** JOACABA  
**Telefone:** (49)3551-2062 **E-mail:** cep@unoesc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.482.216

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto considerado aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2227017.pdf	06/10/2023 16:36:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Tese_Maxemino_comite_06_10.pdf	06/10/2023 16:35:52	MAXEMINO LUIZ MARTINELLI	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	06/10/2023 16:35:19	MAXEMINO LUIZ MARTINELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/10/2023 16:32:55	MAXEMINO LUIZ MARTINELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termogravacaovoz.docx	06/10/2023 15:18:19	MAXEMINO LUIZ MARTINELLI	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	06/10/2023 15:15:43	MAXEMINO LUIZ MARTINELLI	Aceito
Declaração de concordância	declcop.pdf	06/10/2023 15:14:29	MAXEMINO LUIZ MARTINELLI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	06/10/2023 15:07:32	MAXEMINO LUIZ MARTINELLI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

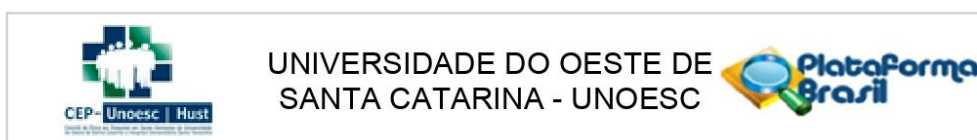
**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOACABA, 02 de Novembro de 2023

Assinado por:  
Jucielly Carla Téo  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.  
**Bairro:** Flor da Serra **CEP:** 89.600-000  
**UF:** SC **Município:** JOACABA  
**Telefone:** (49)3551-2062 **E-mail:** cep@unoesc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.482.216

**Endereço:** Rua Getúlio Vargas, nº 2125. Campus 1 - Bloco 1.  
**Bairro:** Flor da Serra **CEP:** 89.600-000  
**UF:** SC **Município:** JOACABA  
**Telefone:** (49)3551-2062 **E-mail:** cep@unoesc.edu.br

**Termo de Ciência e Autorização para Publicação Eletrônica na Biblioteca Digital da  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc**

**1. Identificação do material bibliográfico:**

- TCC Graduação;
- TCC Pós-graduação Especialização;
- Dissertação;
- Tese.

**2. Identificação do autor (es) Maxemino Luiz Martinelli**

Curso: Doutorado em Educação

Título do Trabalho: Políticas educacionais de regulação por resultados: subjetivação  
produtivista de gestores de escolas públicas

E-mail: maxeminoluiz.m@unoesc.edu.br

Orientador: Elton Luiz Nardi

E-mail: elton.nardi@unoesc.edu.br

Número de páginas: 185

Data de defesa: 18/12/2023 Data de entrega do arquivo: 18/02/2024

**3. Informações de acesso ao documento:**

Este trabalho é confidencial?<sup>1</sup>  Sim  Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital  Total  Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
- Resumo
- Bibliografia
- Outras permissões, quais?

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado<sup>2</sup>, para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

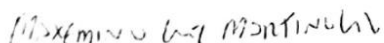
4. Está sujeito a registro de patente?

( x ) Não

( ) Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. \_\_\_\_\_

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Joaçaba, 09/02/2024



Assinatura do autor (es)

<sup>1</sup> Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

<sup>2</sup> Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.