

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES CEARENSES NO CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

Eridan Rodrigues MAIAⁱ
Marcia Betania de OLIVEIRAⁱⁱ

RESUMO

Este trabalho aborda formação de gestores escolares no contexto das políticas público-privadas, cuja temática vem ganhando espaço em discussões acadêmicas dos últimos anos. Analisa o processo de recontextualização das formações dos gestores de escolas estaduais de ensino médio regular, do Estado do Ceará, no âmbito da CREDE 10, Russas/CE, com foco na formação pelo método Circuito de Gestão em parceria com o Instituto Unibanco. Na construção do referencial teórico utiliza a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Bowe; Ball; Gold (1992), em torno da ideia de recontextualização, permeada pela noção de performatividade, enquanto incentivo para produzir novos perfis institucionais, na identificação da existência de um contexto político onde predomina a “convergência de políticas” (BALL, 2004). Tal contexto parece caracterizar o surgimento de um novo paradigma na orientação gerencialista dos governos neoliberais nessa nova possibilidade de mercado, em especial no Estado do Ceará. Analisa resultados de uma pesquisa feita através de questionário com seis gestores escolares em relação ao período de 2016 a 2018. Como resultados, é possível destacar sinais de controle na educação cearense através da política de *accountability* e da cultura da performatividade implementadas no paradigma da educação pública cearense. Também, que o método Circuito de Gestão é traduzido pelos gestores na recriação de espaços de negociação entre os diferentes interesses da política em pauta e os projetos demandados nas escolas. Considera, por fim, que a recontextualização das políticas, no contexto da prática, aponta possibilidades de confrontos e resistências frente às políticas educacionais e curriculares no contexto atual.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Gestores Escolares; Parcerias público-privadas; Accountability; Performatividade; Recontextualização.

TRAINING OF CEARAN SCHOOL MANAGERS IN THE CONTEXT OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS

ABSTRACT

This paper addresses the formation of school managers in the context of public-private policies, whose theme has been gaining ground in the academic discussions of recent years. It analyzes the recontextualization process of the trainings of the managers of state high schools of the state of Ceará, in the scope of CREDE 10, Russas / CE, focusing on the formation by the Management Circuit method in partnership with the Unibanco Institute. In the construction of the theoretical framework uses the approach of the Policy Cycle proposed by Bowe; Ball; Gold (1992), around the idea of

ⁱ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Mossoró, na Linha de Políticas e Gestão da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC (2017-2019). Professora da Rede Estadual do Ceará-SEDUC/CE. E-mail: eridanrodrigues@yahoo.com.br.

ⁱⁱ Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, lotada no Departamento de Educação da Faculdade de Educação (Campus Central). Doutora em Educação (2013-2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). E-mail: marciabetaniauern@gmail.com.

recontextualization, permeated by the notion of performativity, as an incentive to produce new institutional profiles, identifying the existence of a political context where “policy convergence” predominates (BALL, 2004). Such context seems to characterize the emergence of a new paradigm in the managerialist orientation of neoliberal governments in this new market possibility, especially in the State of Ceará. It analyzes the results of a questionnaire survey with six school managers from 2016 to 2018. As a result, it is possible to highlight control signals in Ceará education through the accountability policy and the performativity culture implemented in the public education paradigm. Ceará. Also, that the Management Circuit method is translated by the managers in the recreation of negotiation spaces between the different interests of the policy in question and the projects demanded in the schools. Finally, it considers that the recontextualization of policies, in the context of practice, points to possibilities of confrontation and resistance to educational and curricular policies in the current context.

KEYWORDS: *Training of Managers; Managerialism; Public-Private Partnerships; Accountability; Performativity; recontextualization.*

FORMACIÓN DE GERENTES ESCOLARES DE CEARAN EN EL CONTEXTO DE LAS ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS

RESUMEN

Este artículo aborda la formación de gerentes escolares en el contexto de políticas público-privadas, cuyo tema ha ido ganando terreno en las discusiones académicas de los últimos años. Analiza el proceso de recontextualización de las capacitaciones de los gerentes de las escuelas secundarias estatales del estado de Ceará, en el ámbito de CREDE 10, Russas / CE, centrándose en la formación por el método del Circuito de Gestión en colaboración con el Instituto Unibanco. En la construcción del marco teórico se utiliza el enfoque del Ciclo de Políticas propuesto por Bove; Pelota; Gold (1992), en torno a la idea de recontextualización, impregnada por la noción de performatividad, como un incentivo para producir nuevos perfiles institucionales, identificando la existencia de un contexto político donde predomina la “convergencia de políticas” (BALL, 2004). Tal contexto parece caracterizar el surgimiento de un nuevo paradigma en la orientación gerencialista de los gobiernos neoliberales en esta nueva posibilidad de mercado, especialmente en el Estado de Ceará. Analiza los resultados de una encuesta con seis gerentes escolares de 2016 a 2018. Como resultado, es posible resaltar las señales de control en la educación de Ceará a través de la política de rendición de cuentas y la cultura de rendimiento implementada en el paradigma de la educación pública. Ceará Asimismo, que el método del Circuito de Gestión sea traducido por los gerentes en la recreación de espacios de negociación entre los diferentes intereses de la política en cuestión y los proyectos demandados en las escuelas. Finalmente, considera que la recontextualización de las políticas, en el contexto de la práctica, apunta a posibilidades de confrontación y resistencia a las políticas educativas y curriculares en el contexto actual.

PALABRAS CLAVE: *Capacitación de gerentes; Gerencialismo; Asociaciones público-privadas; Rendición de cuentas; Performatividad; Recontextualización.*

1 INTRODUÇÃO

A formação dos gestores escolares, assim como o papel de centralidade que este profissional adquiriu nas últimas décadas, vem ganhando espaço nas discussões sobre políticas públicas educacionais. É possível perceber tal centralidade, em especial quando se consideram

mudanças trazidas pelo contexto global das políticas neoliberais, apoiadas pela legislação brasileira da década de 1990 do século XX, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 e a Reforma do Estado Brasileiro (BRASIL, 1995).

Este trabalho problematiza a formação dos gestores escolares, destacando o método Circuito de Gestão do Instituto Unibanco (IU), desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e suas recontextualizações diante do contexto da gestão por resultados na perspectiva das políticas gerencialistas de ranqueamento traduzidos pelas competências e habilidades das avaliações em larga escala.

Investiga como o método de formação Circuito de Gestão vem sendo recontextualizado por gestores de escolas estaduais de ensino médio regular, no período 2016 a 2018. Também, suas relações com a globalização política, econômica e cultural iniciadas através das reformas da educação na década de 1990 e as suas implicações para o trabalho do gestor escolar mediante o contexto das políticas gerenciais adotadas por este estado nas últimas décadas. Utiliza o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores (BALL et al., 1992), por Ball e Bowe (1992) e Mainardes (2007) como método para interpretar a recontextualização política do método em pauta pela atuação dos gestores.

As discussões sobre as demandas das políticas públicas e currículo para a educação vêm destacando aspectos relacionados às formações dos gestores, tais como: o gerencialismo, as parcerias público-privadas na educação, a *accountability* e a cultura da performatividade no trabalho do gestor escolar e a sua relação com o controle da educação proposta pela política em ação, permeados pelo discurso da qualidade na educação. A parceria com o setor privado vem direcionando a gestão escolar que adota como modelo a lógica gerencial de mercado, utilizando metas para as avaliações em larga escala e o controle do trabalho docente, desconsiderando projetos escolares, processos pedagógicos e a autonomia da gestão escolar.

Metodologicamente falando, a construção dos dados da pesquisa foi realizada através da análise de documentos; de informações a respeito da formação dos gestores escolares na rede estadual do Ceará, junto à SEDUC, por meio de publicações disponíveis *online*, no site oficial da SEDUC, da CREDE 10 de Russas/CE e do Instituto Unibanco.

Na fase empírica, foi realizada pesquisa exploratória, a partir de entrevistas com 06 gestores de escolas estaduais de ensino médio na abrangência da Coordenadoria Regional de

Desenvolvimento da Educação (CREDE 10 – Russas/CE), buscando compreender a recontextualização da política em pauta.

A análise dos documentos, das informações disponibilizadas *on line* e das falas dos sujeitos, necessária à nossa compreensão da política em pauta, se dá a partir da problematização, à luz do Ciclo de Políticas de Ball e da perspectiva das leituras descentradas escolhidas como referenciais. Foram consideradas as atuações dos sujeitos em seus espaços “micro” e como estes recontextualizam as políticas de formação recebidas em seus espaços de atuação na rede estadual do Ceará.

Além desta parte introdutória, o texto está organizado em cinco partes, as quais discutem, de maneira geral, as parcerias entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, apresentando o Ciclo de Políticas como potencial para leituras de políticas educacionais, destacando convergência das políticas educacionais, *accountability* e a cultura da performatividade, problematizando avaliações externas como tentativas de controle da ação gestora escolar.

A pesquisa considera, dentre outros aspectos, que a parceria com o setor privado, representa um modelo reacionário de reformas para o setor público, cujo objetivo é direcionar a educação visando às demandas do mercado, apresentando-se como projetos em disputa, pela representação dos sentidos de qualidade da educação pública cearense. Também, que a recontextualização das políticas, no contexto da prática, aponta possibilidades de confrontos e resistências frente às políticas educacionais, bem como as curriculares, no contexto atual.

2 O INSTITUTO UNIBANCO E PARCERIA COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

O Instituto Unibanco (IU), criado em 1982, é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco. Segundo o site do Instituto, constam da finalidade de sua criação “[...] ações de responsabilidade social das empresas em prol do desenvolvimento da sociedade” (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 4). Segundo o IU, a decisão em focar na educação é declarada por esta ser uma parte “[...] estratégica para o desenvolvimento do País” (INSTITUTO UNIBANCO, RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2017, p. 4).

Tendo forte atuação na educação pública, o IU divulga em seu site o foco específico na gestão da educação básica e em especial nos resultados de aprendizagem dos estudantes do

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

Conforme informações do site próprio, em 2010, houve a fase de implantação do formato piloto do Jovem de Futuro no Rio de Janeiro e, em 2011, “[...] o estabelecimento de parceria com o MEC e articulação do Jovem de Futuro ao Programa Ensino Médio Inovador, formando o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro - ProEMI/JF (INSTITUTO UNIBANCO, JOVEM DE FUTURO, 2019. p. 01).

O Ceará fez a adesão em 2012, no primeiro grupo, com a implementação em escala do ProEMI/JF nas redes públicas estaduais juntamente com os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Conforme o IU, o Projeto propõe, a partir das análises de indicadores internos e externos, estabelecer ações centradas na gestão e na avaliação de resultados com ênfase no planejamento e monitoramento das metas, bem como em indicadores planejados para as políticas públicas estaduais com foco nos resultados de aprendizagem.

De acordo com a divulgação disponibilizada no site do IU, o Circuito de Gestão é um método de concretização de uma gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem nas escolas e o Jovem de Futuro previu a implementação desse Circuito como método de gestão específico, que tem como objetivos orientar, organizar e sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar.

A implementação do método Circuito de Gestão na escola está centrada em dois agentes, cuja atuação é fundamental para que os resultados esperados sejam alcançados: o gestor escolar e o profissional Agente de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG), que é um técnico destinado a acompanhar um grupo de escolas dentro da abrangência dessa regional. Espera-se que a escola consiga construir, executar e acompanhar um Plano de Ação efetivo, elaborado a partir da realidade e das dificuldades da escola. O processo inicia nas escolas e começa com a primeira visita do ACG. Sua função é orientar, acompanhar e monitorar a implementação do Circuito de Gestão em cada unidade escolar. Sempre que há algum problema na execução do circuito e os resultados esperados não são alcançados, cabe ao profissional de ACG alertar o gestor e promover discussões para encontrar possíveis soluções.

Do conhecimento e divulgação da meta individual, a escola parte para a fase de produção do seu diagnóstico e elabora o seu Plano de Ação com base nas principais dificuldades eleitas pela equipe escolar. O Plano de Ação é considerado um importante instrumento para a materialização do planejamento participativo na escola. Após a sua construção, a comunidade escolar traça o que é preciso fazer de acordo com o seu diagnóstico para alcançar os resultados esperados.

O circuito completo, com suas quatro etapas, é realizado a cada três meses de forma consecutiva. Entre as etapas de Monitoramento, Avaliação de Resultados e Correção de Rotas, é realizada uma reunião entre as escolas, a Reunião de Boas Práticas (RBP), para divulgar as práticas exitosas das escolas. O estabelecimento de Metas para as avaliações externas de cada escola é o ponto de partida para o início do Projeto Jovem de Futuro, pois orientará tanto o planejamento da escola quanto as ações a serem trabalhadas durante o ano.

As metas estaduais e as metas específicas para cada escola, são definidas pela Secretaria de Educação Estadual com o auxílio do Instituto Unibanco. Nessa perspectiva, o Estado de Ceará, teve o desafio de alcançar o Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio), que é um indicador de qualidade educacional criado pela SEDUC/CE em 2016, para o acompanhamento do rendimento das escolas. “O indicador IDE-Médio estabelece a meta a ser alcançada individualmente por cada unidade de ensino. A partir desses resultados, são calculadas metas atingidas pelas regionais, as quais estabelecem o rendimento do Estado” (CEARÁ, SEDUC, 2018).

3 O CICLO DE POLÍTICAS COMO POTENCIAL PARA LEITURAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A discussão em torno da política pública em questão foi realizada a partir de uma abordagem que contemplou as especificidades dos sujeitos pesquisados, suas lutas e seus interesses. Assim, para fundamentar a análise e buscar compreender como essas relações se dão no contexto da prática, utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Bowe; Ball; Gold (1992), em torno da recontextualização. O estudo foi realizado numa abordagem descentrada, em que os sujeitos são entendidos como produtores das políticas, independente do espaço/esfera (macro ou micro) em que atuam e onde as políticas vão sendo construídas/negociadas/reinterpretadas.

O Ciclo de Políticas vem sendo utilizado no Brasil por pesquisadores como Mainardes e Marcondes (2009), Lopes (2002), Lopes e Macedo (2011), dentre outros, para analisar o campo de políticas sociais. Enquanto perspectiva teórico-metodológica esse ciclo tem contribuído com o campo do currículo, possibilitando compreensões de políticas curriculares. Oliveira e Lopes (2011, p.20) destacam que os estudos de Ball contribuem com debate sobre processos micropolíticos (instâncias macro e micro) nas pesquisas do campo curricular, “tensionando, sobretudo, as análises de viés marxista que concedem primazia ao papel do Estado na compreensão das relações entre elaboração e os efeitos da política”.

Essa abordagem entende que as fases de formulação, de produção do texto oficial e de efetivação da política são vistas como um ciclo contínuo, constituído por três contextos (contexto de influência, da produção de textos e contexto da prática) relacionados entre si, onde cada um tem suas características próprias, como lugares e grupos de interesses, envolvendo disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

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

O contexto da influência é o momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, onde grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades da política e seus significados. Os grupos atuam nas redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006). Podem ser analisadas nesse contexto as influências da circulação internacional de ideias, dos organismos internacionais e dos grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e educacional por meio de periódicos, livros, conferências, entre outros. É também nesse espaço que os conceitos adquirem legitimidade e é constituído o discurso que lhe dá embasamento (MAINARDES, 2006).

Nesse contexto, “[...] temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; discursos; propagandas oficiais; vídeos; panfletos e revistas” (BALL, 2002, *apud* SOUZA e GOMES, 2011, p.2).

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

O contexto da prática, Ball e Bowe (1992) afirmam que é o momento em que as políticas estão sujeitas à interpretação, em que podem ser relidas, reelaboradas, recriadas e onde são produzidos seus efeitos e consequências geradoras de alterações e transformações importantes para a área ou setor a que se destina. Aqui, as políticas serão interpretadas diferentemente de um profissional para outro, já que cada um tem sua própria experiência e interesses diversos. Assim, a transformação da política não será linear. Quem elabora os textos políticos não tem controle sobre o significado e possibilidades que eles possam ter, visto que, trechos podem ser rejeitados ou absorvidos, ignorados, mal-entendidos ou não. Esses atores/autores podem utilizar somente o que lhes interessa, mas uma ou outra interpretação vai ser predominante mesmo com alguns desvios (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

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

Apostando no Ciclo de Políticas como potencial para leituras de políticas educacionais, em especial a que aqui se apresenta, e ancoradas em estudos de Ball (2004), investigamos a recontextualização das formações dos gestores permeada pelo que esse autor denomina de performatividade, ou seja, a “[...] instauração de uma nova cultura [...] que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2004. p. 1107).

Compreendemos haver o surgimento de um paradigma de orientação gerencialista dos governos neoliberais nessa nova possibilidade de mercado no Estado do Ceará. Consideramos, entretanto, que a recontextualização das políticas, no contexto da prática, aponta possibilidades de confrontos e resistências frente às políticas educacionais e curriculares no contexto atual, bem como à lógica mercadológica de gerenciamento da educação.

3.1 A recontextualização

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

Lopes (2005, p.53) apresenta recontextualização como sendo: “[...] orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; [...] orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas”, ou, ainda, como “[...] políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; [...] múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares”.

Para essa autora (LOPES, 2005, p. 59):

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

Nessa perspectiva, compreendemos que a prática gestora em contextos escolares é constantemente recontextualizada. Aquilo que os diretores escolares enfrentam no dia a dia – suas demandas e necessidades, que emergem das diferentes situações da escola – pode ser interpretado pelos formuladores das políticas de formação sob os mais diversos olhares. As ideias circulam em cada contexto e se transformam num movimento sempre presente.

Assim, no contexto da prática, diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser seguidos ou não pelas escolas, professores e demais atores ali presentes. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 258) “este é o lugar das consequências”, onde aquele texto político é efetivado, é praticado, e é neste mesmo contexto que sua legitimidade se firma ou não. Nesse sentido, mesmo após a assinatura e/ou a instituição de um texto político, a política continua acontecendo e sendo produzida, para além do que supõe quem escreve os textos políticos.

Ancoradas na abordagem do Ciclo de Políticas, entendemos que os profissionais que atuam no contexto da prática são, também, atores/autores das políticas educacionais, pois sua interpretação sobre o texto dará sentido às suas práticas e, nesse sentido, não são simplesmente executores de algo determinado por outros, mas produtores políticos. É no espaço escolar que estas políticas se transformam e podem representar mudanças e transformações consideráveis na política. As arenas são as escolas e locais de atuação e influência dos profissionais da educação. Logo, gestores/diretores escolares, professores e demais profissionais representam fortes grupos de interesse com papel proativo na aplicação das políticas quando às formações (de gestores, de professores, ou outras) chegam até a escola.

De acordo com essa abordagem, portanto, assumimos que os gestores educacionais assim como os outros profissionais que atuam no contexto educacional exercem um “[...] papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

4 CONVERGÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, *ACCOUNTABILITY* E A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE

As transformações que têm ocorrido na área da educação nos últimos anos, estão significativamente relacionadas à reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990 do século XX e alinhadas às orientações do “[...] novo paradigma da gestão pública” (OCDE, 1995, p. 08). Esse considerado novo paradigma, publicado no relatório de 1995, traz orientações que também se fazem presentes nos documentos da reforma da educação brasileira. Ball (2001) cita o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), resumindo as reformas políticas que seguem o princípio do novo gerencialismo com as seguintes características:

- Atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor

público [...] (BALL, 2001, p. 103-104).

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

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

Esse mecanismo, assim como os resultados estabelecidos para os gestores educacionais, segundo Ball (2001, 2002, 2004, 2006) é controlado à distância, de forma descentralizada e com autonomia financeira, administrativa e pedagógica, em que os Estados conservam o controle através de regras para produtividade e/ou resultados alcançados pelas escolas. Dentro do contexto das reformas educacionais, a exigência para a sua modernização com bases gerenciais exige uma política de formação diferenciada dentro dos moldes do mercado, assumindo um papel de destaque no cumprimento de metas estabelecidas no planejamento estratégico.

Com o surgimento de um novo paradigma conceitual de governo educacional, Ball (2001) analisa os aspectos mais importantes desse novo conceito, examinando aquilo que por vezes ele denomina “convergência de políticas” ou transferência de políticas. Que seria a implementação das mesmas políticas em diferentes quadros nacionais, e poderia ser discutida em nível mais amplo como uma “[...] ‘convergência de paradigmas’ - a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes” (BALL, 2001, p. 112). Segundo o autor, essas preocupações fazem parte com um debate mais geral em torno da questão da globalização.

Ball (2001) descreve o contexto em que alguns serviços sociais, como no caso da educação, passam a ser pensados como produtos comprados em “pacotes prontos” vendidos por

fornecedores de soluções para os “problemas” educacionais e o gestor como um novo gerente educacional no contexto da globalização política.

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

4.1 O ranqueamento, a *accountability* e a cultura da performatividade presentes na educação cearense

O termo *accountability* “[...] traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado” (SOUZA, 2016 *apud* PINHO; SACRAMENTO, 2009 p. 1.347). Trazendo o termo para o contexto da educação e reforçando as reflexões acerca do conceito de *accountability*, acrescente-se à compreensão do seu significado, ranqueamento e classificações, de acordo com Afonso (2010, 2012).

As políticas de *accountability* encontram terreno fértil na educação básica no contexto cearense, visto que as políticas nacionais corroboraram com o discurso da descentralização, da modernização, da responsabilização dos gestores, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia das escolas.

Acompanhando o modelo de avaliação educacional vigente no país, a educação cearense criou o seu próprio sistema de avaliação em larga escala, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que surge como política de avaliação e controle que afere as (consideradas) competências e habilidades dos alunos de ensino fundamental e médio em língua portuguesa e matemática. A avaliação foi implementada em 1992, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) (CEARÁ, SPAECE).

A avaliação educacional tem cada vez mais papel de destaque no contexto sociopolítico cearense. As políticas de avaliação em larga escala, como é o caso do índice do IDE-Médio que é pactuado entre a SEDUC e CREDE’s e entre CREDE’s e escolas a cada ano, funcionam como

uma estratégia de controle, atribuição de responsabilidades e assunção de sanções às escolas quando do não cumprimento das metas previstas/estabelecidas.

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

A COAVE tem como algumas de suas competências: planejar e coordenar o SPAECE; coordenar, no estado, as ações que integram os sistemas de avaliação nacional e os realizados por instituições internacionais; *estabelecer parcerias com outros órgãos ou instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais* para a realização de estudos, pesquisas e avaliações na área educacional (SEDUC/CE, 2019, grifos nossos).

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

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

No Ceará, os sucessivos governos estaduais vêm implementando políticas educacionais utilizando os modelos de gestão e tecnologias educacionais empresariais, negociados com o setor privado e apresentados nas escolas públicas como solução para as mazelas da educação, a exemplo da reprovação, do abandono escolar, do baixo nível de proficiência das escolas e de alunos nas avaliações internas e externas.

Nos últimos vinte anos esses governos vêm realizando reformas na educação que se baseiam nos pressupostos da reforma neoliberal do Estado. Tais pressupostos assentam-se nas ideias de que a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no

conceito de responsabilização dos agentes públicos e das escolas, a *accountability*; além da qualificação de professores-gestores visto como essencial para o processo, sendo mobilizados investimentos em parcerias público-privadas para formação em serviço para essa finalidade.

5 AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO TENTATIVAS DE CONTROLE DA AÇÃO GESTORA ESCOLAR

No Estado do Ceará, o ranqueamento dos resultados das avaliações externas das escolas faz parte da rotina da gestão pedagógica. Nessa perspectiva, a dupla gestora (diretores e coordenadores escolares) são responsabilizados para a efetivação e sucesso de programas que visam uma gestão escolar para resultados de aprendizagem. A ideia de qualidade da educação está associada quase sempre à posição que a escola ocupa no ranqueamento dentro da própria Regional de ensino e/ou do Estado, as CREDE's.

A avaliação, juntamente com a *accountability*, constituem parte fundamental do sistema de controle da educação que utiliza a performatividade no trabalho do gestor escolar, que atuando conjuntamente com outras ações no sentido de direcionar processos como as formações recebidas por esses gestores, atuam no direcionamento do processo ensino-aprendizagem e consequentemente, no currículo escolar.

Com base em estudos de Ball (2004), é possível afirmar que as políticas de avaliação adotadas desde então têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um “quase-mercado” ou “mercadorização da educação” e da avaliação (AFONSO, 2013, p. 268), a partir dos quais se concretizaram novos formatos do papel do Estado na condução das políticas públicas e no fortalecimento nas estratégias de controle educacional.

Dessa forma, há uma inversão de valores. A preocupação passa a ser com o produto final da educação enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições e não com o processo da aprendizagem em si. A avaliação passa a ter um fim em si mesma, passando a ter caráter de prestação de contas (*accountability*), eficiência, produtividade e gestão racional. Como observa Dias Sobrinho (2003) através da avaliação o Estado revela a intenção de fazer prevalecer a “lógica economicista” (grifo do autor) e exercer o seu poder regulador na economia, na educação e em todos os âmbitos socioculturais num “[...] cenário em que o extenso papel regulatório do Estado seria um “instrumento privilegiado de regulação” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 35).

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

No que diz respeito à formação dos gestores escolares, podemos inferir que tais políticas vêm influenciando a criação de novos interesses e valores e que esta é uma decorrência do desenvolvimento da chamada cultura do desempenho, praticada no contexto do novo paradigma da educação cearense.

5.1 A recontextualização das formações na prática dos gestores escolares

As questões discutidas com os gestores escolares da CREDE 10, Russas/CE, buscaram compreender particularidades por eles vivenciadas durante as formações recebidas nas escolas, aqui entendidas como contexto da prática, local da recontextualização do método Circuito de Gestão.

Assim, quando questionado sobre como os gestores lidam com as dificuldades de implementação das práticas propostas pelo método formativo nas escolas, o gestor André respondeu que “[...] se reúne com o grupo de professores e assim realizam um realinhamento das ações/atividades pedagógicas para que sejam possíveis de serem executadas dentro da realidade escolar” (ENTREVISTA, gestor André, 2019). Em sua fala, o gestor anuncia que nessa reunião de realinhamento da equipe há um novo “consenso”, uma modificação da política proposta pelas formações, que acontece pela negociação com os diversos atores escolares através dos acordos e ajustes realizados em seus coletivos.

Da mesma forma, a gestora Maria destaca possíveis negociações que acontecem, nos momentos de planejamento, entre os diversos atores escolares em relação à política proposta nas formações, visto que procura discutir com a equipe de professores as orientações e sugestões apresentadas nas formações, “[...] mas buscamos sempre encontrar medidas possíveis para a nossa realidade, motivando a equipe a pensar estratégias que visem a melhoria das práticas com foco em amenizar as dificuldades de aprendizagem” (ENTREVISTA, gestora Maria, 2019).

Quando questionada sobre recontextualização, a gestora Lia afirma que “[...] quando não tem a possibilidade de execução da ação conforme planejamento, buscamos adaptar com outra ação o mais próximo possível da ação inicial” (ENTREVISTA, gestora Lia, 2019). Do mesmo modo que a gestora Lia, a gestora Joana afirma que juntamente com seu grupo de trabalho “[...] reavaliamos as ações desenvolvidas, fazemos algumas adaptações para a realidade da escola e reprogramamos as mesmas” (ENTREVISTA, gestora Joana, 2019).

As falas dos gestores nos possibilitam perceber que, ainda que os atores educacionais “devam” seguir as orientações propostas na política do Instituto Unibanco, eles têm a possibilidade de projetar diferentes ações nos seus processos de tramitação da política, negociando junto a seus pares as possibilidades de adequar as orientações recebidas à realidade escolar, visando a melhoria das práticas pedagógicas escolares.

Essas projeções possibilitam pensar as políticas, conforme Ball (1994), como mediações que são codificadas de formas complexas (por meio dos embates e acordos) pelas autoridades públicas, e decodificadas também de maneiras complexas por parte dos atores envolvidos no processo (considerando as suas experiências e possibilidades).

No sentido de redirecionar as orientações recebidas nas formações que não foram possíveis de serem colocadas em prática, conforme indicado pela instância superior, o gestor Gilles explica como direciona esse trabalho na escola: “Primeiro, levamos para o Grupo de Trabalho-GT e em seguida são levadas para discussão com todos os professores até que se chegue a uma solução viável” (ENTREVISTA, gestor Gilles, 2019).

Através da negociação dos termos da política junto a seus pares, por meio de debates e negociações com seus grupos de discussão, os gestores recontextualizam o método formativo Circuito de Gestão, “adaptando a política à realidade escolar” (ENTREVISTA, gestor André, 2019) e “reavaliando e reprogramando as ações planejadas para a escola” (ENTREVISTA, gestora Lia, 2019).

As falas destacadas nos possibilitam compreender que a recontextualização é abordada a partir da defesa de que o método Circuito de Gestão do Jovem do Futuro é traduzido pelos gestores nas escolas cearenses de ensino médio, em um processo de negociação e de adaptação à realidade escolar. Tal contexto é produzido quando o discurso oficial das formações é deslocado para o contexto da prática das escolas por meio da recriação de um espaço de negociação entre os diferentes interesses da política orientada pela SEDUC/CREDE e os projetos e demandas das escolas. Nessas interlocuções de contextos ocorre o processo de

transformação/produção da política em que os atores escolares a representam através de várias práticas, num movimento de reinterpretação constante.

Quando questionado sobre as recontextualizações da política de formação, o gestor Gilles (ENTREVISTA, 2019) destaca que “na etapa de planejamento do Circuito, a escola leva em conta sua cultura, estrutura física, público-alvo, materiais disponíveis, quadro de profissionais, a comunidade onde está inserida”, ressignificando, assim, “os conhecimentos adquiridos para que as ações possam trazer resultados de aprendizagem efetivos”. A gestora Joana, por sua vez, afirma que vai “fazendo os devidos ajustes, tendo em vista que a escola é um espaço diverso e que se deve levar em conta cada ator em que nela atua” (ENTREVISTA, gestora Joana, 2019).

Desse modo, os gestores reinventam a política do Instituto Unibanco no âmbito da CREDE 10, Russas/CE, de acordo com a realidade das escolas em que atuam, com a sua formação, com as dificuldades financeiras, levando em conta condições infra estruturais das escolas, experiências e possibilidades do grupo de trabalho que lideram, contando com a criatividade dos próprios atores escolares que atuam nesse espaço.

Com base nas falas dos gestores quando afirmam que adaptam as orientações advindas das formações à realidade escolar em que atuam, e ainda, a partir da compreensão de que apesar da existência dos desenhos estabelecidos *a priori* nas políticas, compreendemos que os textos e orientações da política oficial não podem controlar as interpretações e releituras produzidas nos diferentes contextos, pois os gestores estão recontextualizando as formações recebidas e as orientações da política proposta quando “[...] realinham as ações/atividades pedagógicas para que sejam possíveis de serem executadas” (ENTREVISTA, gestora Joana, 2019).

Assim, compartilhamos da compreensão dos autores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2010) quando afirmam que “[...] entendemos política como um processo que é diversamente e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modos criativos e originais dentro de instituições e salas de aula” (2010, p. 3). Compreendemos que as políticas estão continuamente sujeitas às diversas interpretações de maneiras criativas, em vez de enxergar os sujeitos que atuam na prática como meros executores de políticas instituídas, sem intervenção direta nestas políticas.

6 CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa buscamos compreender como gestores de escolas estaduais de ensino médio do Ceará recontextualizam processos formativos do Circuito de Gestão do Instituto Unibanco, tendo com recorte regional a CREDE 10 de Russas/CE.

As análises (de documentos, das entrevistas e de inferências baseadas nas falas dos sujeitos) apontam que as formações através da parceria público-privada têm repercutido nas ações dos gestores, que vêm adquirindo características híbridas no sentido de readequar seu trabalho, levando em conta o ranqueamento dos resultados das avaliações externas propostos pela política em ação e permeados pelo discurso da qualidade na educação. Ao mesmo tempo que buscam contemplar os projetos construídos pela escola, tais formações tendem a validar a criação de uma cultura performática no contexto escolar.

Com a naturalização da inserção do privado no público, a democratização da educação e da escola retrocedem; há um esvaziamento da participação, da autonomia e da transparência dos sistemas e das políticas de educação. Nesse sentido, a formação do gestor tem perdido espaço para a formação do gerente escolar, cada vez mais (auto) responsabilizado pelo desempenho da escola em que atua através dos mecanismos de responsabilização e de controle social, tendo a sua autonomia tutelada.

Por fim, consideramos que o atual estado de “privatização” da educação, em especial, cearense, desde meados dos anos de 1990, representa uma invasão dos princípios do setor privado no público, comprometendo as iniciativas de democratização da escola e limitando a atuação dos gestores. Nesse cenário, profissionais e empresas vendedoras de “soluções” vêm operando no setor público no sentido de investir nos mercados de serviços educacionais que representam, nesse contexto, uma oportunidade para investimentos. Essas iniciativas “não estatais” promovem ações e posicionamentos que não correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática, que, *a priori*, deveriam orientar a escola pública.

Analisamos que a parceria com o setor privado representa um modelo reacionário de reformas para o setor público, cujo objetivo é direcionar a educação visando às demandas do mercado. Trata-se, portanto, de projetos em disputa, pela representação dos sentidos de qualidade da educação pública cearense. Consideramos, por fim, que a recontextualização das políticas, no contexto da prática, aponta possibilidades de confrontos e resistências frente às políticas educacionais, bem como as curriculares, no contexto atual.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Tereza & AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces**. Reflexões críticas sobre a Avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

AFONSO, Almerindo Janela.

Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação Educ.

Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-490, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BALL, Stephen John. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994.

BALL, Stephen. John; BOWE, Richard. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues**. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, 1992.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido**: examinando política, prática e posicionamento escolar. London: Institute of Education, University of London; Department of Education and Professional, 2010.

BALL, Stephen. John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: file:///D:/11032%20(2).pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

BALL, Stephen John. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative education**, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **SciELO**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

BALL, Stephen. John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 32, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 out. 2017.

BRASIL. O Brasil e a OCDE. **Brasil. Ministério das Relações Exteriores**, 2017. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado, 1995. Disponível em: <http://www.prodepa.psi.br/sqp/pdf/pdre/pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

BRASIL. Programa de Modernização do Poder Executivo Federal: Termo de Referência do Convênio de Cooperação Técnica com o BID. **Cadernos Mare da Reforma do Estado**, Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, v. 16, p. 1-72, 1998. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno16.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CARNEIRO, Ricardo; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes. **Textos para discussão. IPEA**, Brasília, n. 1686, p. 1-76, dez. 2011.

CREDE 10/Russas. Disponível em: <https://crede10.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 05 de set. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. Avaliação, Campinas, v. 8, n. 2, p. 31-47, maio 2003b.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp087634.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. MODELO E MÉTODO. **Circuito de Gestão**. 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/metodo/>. 28 de mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Projetos e Iniciativas. **Jovem de Futuro**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 28 de mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades 2017. **Instituto Unibanco**. São Paulo, 2017 Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/07/ra-iiu-2017-web_31072018.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. / 2002, p.386-400. Disponível em: http://escolade gestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/textos_links/alice_lopes.pdf. Acesso em: 11 de dez. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*. BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre Recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo**. UERJ / UFRJ. GT: Currículo / n. 12. 2005. Agência Financiadora: CNPq.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. DOI: 10.1590/s0101-73302006000100003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J;

MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês (org.). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

OCDE. Indicators Of Education Systems - Measuring The Quality Schools, Centre for Educational Research and Innovation. Paris, 1995.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do Discurso. **Cadernos de Educação**. Pelotas, janeiro/abril 2011.

PACHECO, Regina Silvia. (Org.). **Burocracia e política no Brasil: desafios para o Estado democrático no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 27-72.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n.43, v. 6, p.1343-1368, nov. /dez. 2009.

SEDUC. Portal do Governo do Estado do Ceará. Destaques 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/05/02/escolas-superam-meta-do-ide-medio-em-2017-2/>. Acesso em: 25 maio 2019.

SEDUC. Portal do Governo do Estado do Ceará. Institucional 2018. Direção Superior. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/direcao-superior/>. Acesso em: 25 maio 2019.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SEDUC Dados** – Estatística da educação básica do estado do Ceará. 2018. Disponível em: <http://dados.seduc.ce.gov.br/#/>. Acesso em: 29 fev. 2019.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação: A política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UERN, Natal-RN, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22697/1/AllanSolanoSouza_TESE.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

SOUZA, Ana Carolina de; GOMES, Paula. **Abordagem do Ciclo de Políticas Segundo Stephen Ball. Departamento da Educação Rj**, Rio de Janeiro, p.01-07, ago. 2011. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana Carolina de Souza e Paula Gomes.pdf. Acesso em: 8 mar. 2018.

Enviado em: 10/09/2019

Aprovado em: 04/12/2019