

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Antonio Jovem de Jesus Filho

**PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO: O COORDENADOR
PEDAGÓGICO COMO REFORMULADOR DE POLÍTICA
EDUCACIONAL**

**São Caetano do Sul - SP
2022**

ANTONIO JOVEM DE JESUS FILHO

**PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO: O COORDENADOR
PEDAGÓGICO COMO REFORMULADOR DE POLÍTICA
EDUCACIONAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul - SP
2022**

Ficha Catalográfica

JESUS FILHO, Antonio Jovem de.

Para além da implementação: o coordenador pedagógico como reformulador de política educacional / Antonio Jovem de Jesus Filho – São Caetano do Sul - USCS, 2022.

132f.

Orientador: Nonato Assis de Miranda

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2022.

1. Performatividade e gerencialismo 2. Gestão Escolar. 3 Coordenador pedagógico 4. MMR 5. Teoria da atuação de políticas.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Dissertação defendida e aprovada em 01/08/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Nonato Assis Miranda – orientador (USCS)

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa – membro titular interno (USCS)

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida – (PUC-SP)

*A meus pais (in memoriam),
com saudade e gratidão pelo que foram.
A meus filhos, com alegria pelo que já são,
e com esperança no que ainda virão a ser.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meu sincero agradecimento ao Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, orientador esmerado e generoso, pela paciência e atenção que me dispensou durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço também aos membros da Banca de Qualificação, composta pela Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS) e pela Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida (PUC-SP), cujas observações e críticas contribuíram para que esta dissertação fosse aperfeiçoada, na medida das minhas possibilidades.

Agradeço a todos(as) os professores(as) do PPGE-USCS, com os quais tive a oportunidade de estudar, pelos cursos ministrados, pela acolhida e pelas importantes contribuições que resultaram na produção deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Jaime Francisco Pereira Cordeiro (USP) pelo excelente curso “A pedagogia moderna e a pedagogia clássica: impasses no século XXI”, ministrado remotamente durante o segundo semestre do ano de 2021, cujas leituras e reflexões suscitadas nas aulas estão na base da elaboração da segunda seção deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Daniel Tojeira Cara (USP) pela oportunidade a mim concedida de participar do excelente curso “Estado, economia e políticas públicas de educação”, ministrado remotamente durante o segundo semestre do ano de 2021; sou grato pela atenção e pela acolhida.

Agradeço aos colegas de curso, em especial aqueles com os quais tive o privilégio de desenvolver parcerias de estudo, a saber: Valéria Machado, Gislaine Pires, Valquíria Vieira, Guilherme Laranjeira e Dalva Depizol Castilho.

Agradeço à professora Carina Roberta Alexandre, antes coordenadora pedagógica e atualmente vice-diretora da Escola Estadual Mércia Ártimos Maron, diretoria de ensino de Diadema, na qual atuo como professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelas conversas proveitosas sobre o programa MMR.

Agradeço à Universidade Municipal de São Caetano por ter financiado, mediante concessão de bolsa de estudo, parte desta pesquisa.

Agradeço aos amigos e familiares que me fortalecem com afeto.

Por fim, agradeço ao Acaso, essa divindade que me protege.

Traduzir-se

*Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém;
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
é multidão;
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.*

*Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?*

(Ferreira Gullar)

Não existem fatos, só interpretações.

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

No contexto atual, em que o neoliberalismo avança sobre a educação pública brasileira, em geral, e a performatividade e o gerencialismo têm se caracterizado como marcas essenciais das políticas educacionais formuladas pela SEDUC, em particular, o presente trabalho tomou como objeto de estudo o Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados (MMR), que se assenta sobre a noção de gestão para resultados. Implantado de forma gradual nas escolas da rede estadual paulista entre os anos 2016 e 2019, o MMR tem promovido alterações significativas no planejamento e rotina das escolas, bem como nas práticas de gestão e docência. Nesse sentido, estabeleceu-se, como objetivo geral desta pesquisa, analisar as repercussões do gerencialismo e da performatividade, materializadas no MMR, sobre a atuação do coordenador pedagógico da rede estadual paulista. As bases teóricas foram construídas a partir dos conceitos de performatividade e gerencialismo de Ball (2005) bem como a teoria de atuação (*policy enactment*), formulada por Ball, Maguire e Braun (2016). O estudo orientou-se pelos fundamentos da abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e análise documental. Os dados foram coletados mediante a realização de grupo de discussão (GD), tendo, como foco, identificar as concepções do coordenador pedagógico sobre o MMR e a respeito de seu papel como membro da gestão escolar, descrever as formas de atuação do coordenador pedagógico para colocar em prática o MMR, bem como identificar e descrever como o coordenador pedagógico se posiciona diante da cobrança por desempenho e cumprimento de metas estabelecidas pela SEDUC, por meio do MMR. Para a realização da análise do material empírico coletado, optou-se pelo recurso metodológico da análise de prosa (AP). Os achados evidenciaram que os sujeitos da pesquisa, isto é, os coordenadores pedagógicos da rede estadual paulista, ainda que sejam obrigados a atender a demandas por desempenho e cumprimento de metas, não atuam como mera caixa de ressonância da SEDUC, mas adotam um discurso autoral e estratégias de ação que recontextualizam o MMR, adaptando-o à realidade e ao contexto escolar. Com base nos resultados finais desta investigação, foi proposto, como Produto Final, um Plano de Ação Pedagógica (PAP) com foco na adequação do MMR à realidade da escola e na autonomia do coordenador pedagógico.

Palavras-chave: performatividade e gerencialismo; coordenador pedagógico; gestão escolar; MMR; teoria da atuação de políticas.

ABSTRACT

In the current context in which neoliberalism advances on Brazilian public education in general, and performativity and managerialism have been characterized as essential marks of the educational policies formulated by SEDUC, in particular, the present work has taken as the object of study the *Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados* (MMR), a program that is based on the notion of management for results. Gradually implemented in schools in the state of São Paulo between 2016 and 2019, the MMR has promoted significant changes in the planning and routine of schools and in management and teaching practices. In this sense, it was established as the general objective of this research to analyze the repercussions of managerialism and performativity, materialized in the MMR, on the performance of the pedagogical coordinator of the São Paulo state network. The theoretical bases were constructed from the concepts of performativity and managerialism of Stephen Ball, as well as the policy enactment, formulated by the aforementioned British education sociologist and collaborating authors. The research is guided by the foundations of the qualitative approach, with bibliographic survey and documentary analysis. Data were collected through the realization of a Discussion Group (DG), focusing on identifying the pedagogical coordinator's conceptions about the MMR and about its role as a member of school management; describe the forms of action of the pedagogical coordinator to put into practice the MMR, as well as to identify and describe how the pedagogical coordinator is positioned before the collection for performance and achievement of goals established by SEDUC, through the MMR. To perform the analysis of the empirical material collected, we opted for the methodological resource of Prose Analysis (PA). The collected data showed that the research subjects, that is, the pedagogical coordinators of the São Paulo state network, even if they are obliged to meet the demands for performance and achievement of goals, do not act as a mere resonance box of SEDUC, but adopt an authorial discourse and action strategies that recontextualize the MMR, adapting it to reality and the school context. Based on the final results of this investigation, a Pedagogical Action Plan (PAP) was proposed as a Final Product, focusing on the adequacy of the MMR to the reality of the school and the autonomy of the pedagogical coordinator.

Keywords: performativity and managerialism; pedagogical coordinators; MMR; theory of policy enactment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas do MMR	61
Figura 2: Detalhamento das primeiras etapas do MMR	62
Figura 3: Modelo de Cronograma de Atividades do MMR.....	64
Figura 4: Modelo de Registro de Reunião do MMR	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atores de política e descrição de seus papéis.....	80
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo
- AC – Análise de Conteúdo
- ADC – Avaliação Diagnóstica Complementar
- AP – Análise de Prosa
- APE – Associação Parceiros da Educação
- APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- BDDT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CP – Coordenador pedagógico
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GD – Grupo de Discussão
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
- MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
- MMR – Método de Melhoria de Resultados
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- OSs – Organizações Sociais
- PAP – Plano de Ação Pedagógica
- PC – Professor Coordenador
- PCAE – Professor Coordenador de Agrupamento de Escolas
- PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
- PDCA – Planejamento (plan), Execução (do), Verificação (check) e Ação (act).
- PECSP - Programa Educação – Compromisso com São Paulo
- PEI – Programa de Ensino Integral
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PPPs – Parcerias Público-Privadas

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escola do Estado de São Paulo

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Problema.....	23
1.2 Objetivo Geral	23
1.3 Objetivos Específicos.....	24
1.4 Justificativa	25
1.5 Cenário da produção acadêmica acerca das políticas performáticas e gerencialistas no Brasil	27
1.6 Fundamentação teórica e divisão sumária do trabalho.....	28
2 NEOLIBERALISMO E REFORMAS NA EDUCAÇÃO	30
2.1 O neoliberalismo e a emergência do sujeito do desempenho.....	30
2.2 Performatividade e subjetividade	37
2.3 O gerencialismo na gestão educacional e na gestão escolar	43
2.3.1 Implicações do gerencialismo na gestão escolar.....	43
2.3.2 O Brasil no contexto global das reformas gerencialistas	49
2.3.3 Gerencialismo e Reforma do Estado brasileiro.....	52
2.3.4 Gerencialismo em contexto local: O Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados (MMR)	55
3 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: IMPASSES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	66
3.1 Impasses: silêncio antropopedagógico e inexistência de uma pedagogia contemporânea	67
3.2 A escola no contexto da lógica da concorrência e do desempenho	70
3.3 Desafios do coordenador pedagógico na implementação do MMR	72
3.4 O coordenador pedagógico e o processo de reformulação de políticas educacionais	78
4 MÉTODO DE PESQUISA	86
4.1 Descrição da pesquisa.....	86
4.1.1 Tipo de pesquisa	87
4.2 Sujeitos da pesquisa	88
4.3 Coleta e análise de dados.....	89
4.3.1 Pesquisa bibliográfica	89
4.3.2 Análise documental.....	90

4.3.3 Grupo de Discussão	91
4.3.4 A construção do Grupo de Discussão	92
4.3.5 Condução do Grupo de Discussão e produção de dados	93
4.4 Análise de depoimentos	94
5 ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO/ENCENAÇÃO DO MMR	97
5.1 Os sujeitos da pesquisa e seu papel na implementação/encenação do MMR	98
5.2 O papel do coordenador pedagógico enquanto membro da gestão escolar ...	99
5.3 A atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação do MMR	102
5.4 O posicionamento do coordenador pedagógico diante da cobrança por desempenho e cumprimento de metas	111
6 PRODUTO: PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

A questão central desta pesquisa é suscitada por inquietações decorrentes das minhas vivências como professor da rede estadual paulista nas duas últimas décadas. Durante esse período, atuei no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Na condição de representante da categoria, acompanhei a ocorrência, em diversas situações e ocasiões, de variadas críticas dos docentes e até de membros da equipe gestora de escolas direcionadas a iniciativas governamentais e programas educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). São recorrentes os relatos que revelam a insatisfação que tem permeado importante parcela da categoria a respeito da implantação de políticas voltadas para a meritocracia e a responsabilização de docentes e gestores escolares, por exemplo, o pagamento de bônus por resultado.

As inquietações se intensificaram e novas reflexões emergiram na ocasião em que a SEDUC implantou, em caráter experimental, o Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados (MMR). Além dos relatos de professores e gestores, tornou-se perceptível que o programa produzira alterações importantes no cotidiano escolar.

A consolidação do programa se deu de forma gradual, iniciando-se no ano de 2016 como experiência-piloto em escolas da região leste de São Paulo, coordenada pela Associação Parceiros da Educação (APE), que conta com empresas, empresários e organizações da sociedade civil para auxiliar a SEDUC na execução de projetos educacionais (SÃO PAULO, 2018, s.p.). Em 2019 o referido programa atingiu a totalidade das escolas da rede estadual paulista (SÃO PAULO, 2019, s.p.).

O Programa Gestão em Foco se desenvolve por meio do Método de Melhoria de Resultados (MMR). Este último é uma ferramenta de gestão empresarial que, nesse contexto, passa a ser utilizada para mensurar o cumprimento de metas estabelecidas para as unidades escolares, bem como o desempenho docente e discente, tendo, como principal referência, os resultados aferidos no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP). Criado em 2008, o IDESP é tido como um dos mais importantes indicadores da qualidade do ensino da rede estadual paulista. Com base nos resultados do IDESP, a SEDUC estabelece as metas a serem alcançadas, ano a ano, por cada escola da rede estadual.

Em 2007, o então governador José Serra e a SEDUC anunciaram um plano ousado para a educação paulista, contendo dez metas para a educação da rede estadual. Uma das metas contempladas no plano era justamente “o aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais” (SÃO PAULO, 2007, s.p.).

Em consonância com o plano outrora anunciado, o MMR tem como objetivo a melhoria do aprendizado de estudantes do ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino. Para tanto, as unidades escolares devem elaborar e executar planos de ação personalizados. Esses planos são monitorados pela diretoria de ensino, por meio da supervisão escolar, e pela comunidade, mediante a participação de estudantes, pais e responsáveis (SÃO PAULO, 2018, s.p.).

Diversos autores, entre eles Ramos (2016) e Cassio *et al.* (2020), apontam a prevalência do neoliberalismo como concepção orientadora da política educacional formulada e implementada pela SEDUC nas três últimas décadas. Esses autores nos permitem entrever que as escolas da rede estadual paulista estão envolvidas no que Ball, Maguire e Braun (2016) qualificam como cadeia de entrega (*deliverology*). A eficiência dessa cadeia de entrega, por sua vez, depende da instauração do que Apple (2005) denomina “cultura de auditoria” (*audit culture*).

Verifica-se, da parte da gestão educacional, o aumento de exigências por desempenho e resultados. Sistemas de monitoramento são engendrados para fins de controle do trabalho desenvolvido na escola. O ambiente escolar, regido pelos ditames da cultura de auditoria e pela lógica de desempenho, configura a situação que Ball (2005), em alusão ao filósofo francês Jean-François Lyotard, descreveu como “os terrores da performatividade”.

A performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). Uma vez introduzida na administração pública, ela cumpre o papel de inserir compulsoriamente a escola no universo da competitividade. Enquanto tecnologia de controle, caminha de mãos com o gerencialismo, cujo papel “é destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544).

Performatividade e gerencialismo são algumas das formas de expressão do neoliberalismo na gestão pública. Embora o exame da repercussão de políticas performáticas e gerencialistas sobre a subjetividade dos agentes escolares não seja o foco deste trabalho, importa abrir um parêntese para ressaltar que essas políticas são capazes de produzir, nos agentes escolares, mudanças que se estendem para além das questões pedagógicas e podem incidir diretamente sobre a subjetividade desses sujeitos.

Rose (1998), na esteira da posição foucaultiana, afirma que a subjetividade não é exclusivamente privada, uma vez que pode ser objeto de controle e de dominação externa. Dito de outro modo, pode não apenas ser governada, como também reformada. Entendemos por subjetividade “[...] padrões pelos quais contextos vivenciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e dos outros, e as nossas possibilidades de existência” (DE LAURENTIS, 1986, p. 5, *apud* BALL *et al*, 2013, p. 26).

Em tempos de hegemonia neoliberal, o controle da subjetividade se dá pela via do incentivo, e não da interdição. Diferentemente da sociedade disciplinar magistralmente descrita por Foucault, na qual o exercício do poder se caracteriza pela *negatividade*, produzindo sujeitos da obediência, a sociedade capitalista, em seu estágio atual de desenvolvimento – caracterizada como “sociedade de controle” por Gilles Deleuze (2013) e como “sociedade do desempenho” por Byung-Chul Han (2017) –, produz sujeitos de desempenho, capazes de regular “livremente” suas escolhas e agir ativamente num processo de autoexploração, sempre guiados pela vocação de se tornarem empresários de si mesmos (HAN, 2017).

Nessa perspectiva, os mecanismos de controle não agem para reprimir ou esmagar subjetividades como no clássico esquema da psicanálise freudiana do confronto entre id e superego, entre princípio do prazer e princípio da realidade. Ao contrário, atuam para empreender uma espécie de reforma da subjetividade, de modo a produzir um sujeito moral capacitado a se considerar artífice do seu próprio estilo de vida, quando, em verdade, não passa de um “servo absoluto”, explorador voluntário de si mesmo (HAN, 2018, p. 10).

Heloani (2018) explora o vínculo entre a exigência por desempenho e a subjetividade do profissional da educação. O autor se refere a uma “gestão do inconsciente”, cujos mecanismos de controle submetem o indivíduo

[...] a uma lógica que envolve o campo psicológico e o envolvimento subjetivo, de manipulação do “inconsciente” fundado em expectativas de reconhecimento. Faz-se necessário realçar que o sujeito fica aprisionado em uma espiral da qual não consegue mais se desatar (HELOANI, 2018, p. 195).

Esses mecanismos de controle, monitoramento e exigência por desempenho logram eficácia, eficiência e efetividade justamente pelo fato de interpelarem não apenas o corpo, mas o psíquico do trabalhador. Nessas condições, exigem-se do indivíduo envolvimento emocional e identificação com valores, além de suas competências profissionais. Em uma palavra, o trabalhador é compelido a entregar-se por inteiro, de corpo e alma. É o famoso *vestir a camisa da empresa*. Fechado o parêntese, voltamos ao exame da temática relativa à neoliberalização da política educacional empreendida pela SEDUC.

Ramos (2016), em estudo que examina programas, projetos e ações da SEDUC entre 1995 e 2014, sustenta que o gerencialismo tem sido o modelo dominante na gestão educacional, adotado invariavelmente, pelos governos que se sucederam nesse período. Essa dinâmica gerencial instaura um clima de competitividade no interior da escola. Pressionados pela necessidade de cumprir metas estabelecidas pelos órgãos centrais da gestão educacional, agentes escolares passam a ter atuação marcada pelo julgamento e comparação entre performances, o que inviabiliza o relacionamento colaborativo no interior da escola. E é justamente nesse contexto de consolidação da cultura performática e predominância do modelo de gestão gerencialista que o MMR é instituído pela SEDUC.

Inscrito no quadro das políticas educacionais performáticas e gerencialistas, o MMR promove alterações na dinâmica e no planejamento da escola, além de repercutir diretamente sobre as práticas de gestão e de docência. Assim como qualquer outro programa educacional concebido sob o signo da performatividade e do gerencialismo, pode promover profundas transformações até mesmo na maneira como gestores e docentes enxergam seu papel na organização do processo pedagógico, pois “a reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos” (BALL, 2005, p. 546).

Em artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a aplicação do MMR em cinco escolas no período de 2016 a 2018, Praun *et al.* (2020) apontam, como efeitos do programa, a sobrecarga de trabalho e o aumento da pressão sobre os professores. Já Silva e Almeida (2020) mostram que as pressões

para alcance de metas e resultados nas avaliações exercidas pela SEDUC sobre os coordenadores pedagógicos, por meio do MMR, têm influenciado fortemente a atuação desses profissionais e condicionado suas ações de formação docente.

De forma invariável, gestores e docentes reorientam suas ações e revisam seus papéis na perspectiva de alcançar as metas estabelecidas e melhorar os resultados nas avaliações, especialmente externas. Um exemplo é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escola do Estado de São Paulo (SARESP), que oferece os dados para a elaboração do IDESP, indicador-chave na definição das metas estabelecidas pela SEDUC para as unidades escolares.

A Resolução 3, de 11 de janeiro de 2021 estabelece como atribuição do coordenador pedagógico¹, entre outras, atuar na elaboração e implementação dos planos de melhoria relacionados ao MMR na unidade escolar. Portanto, é possível supor que o coordenador pedagógico experimenta diretamente as duas dimensões dos terrores da performatividade e dessa interpelação psíquica. Responsável pela coordenação, execução e monitoramento do MMR na unidade escolar, ele é receptor de cobranças por desempenho e resultado, emanadas dos órgãos centrais da gestão educacional, e, ao mesmo tempo, compelido cada vez mais a exercer função de controle e monitoramento sobre os docentes.

1.1 Problema

Diante do exposto, trazemos a pergunta-problema nos seguintes termos: como os coordenadores pedagógicos respondem às cobranças por desempenho e resultado oriundas da SEDUC, materializadas no MMR?

1.2 Objetivo Geral

Visando responder à questão orientadora da investigação, estabelecemos como objetivo geral analisar as repercussões do gerencialismo e da performatividade,

¹ A nomenclatura utilizada pela SEDUC para se referir ao profissional que exerce a função de coordenação pedagógica é PC (Professor Coordenador). Não obstante, empregaremos sempre o termo genérico “coordenador pedagógico”, exceto quando nos referirmos a um profissional específico – no caso, a um dos sujeitos de nossa pesquisa.

materializadas no MMR, sobre a atuação do coordenador pedagógico da rede estadual paulista.

Antes de apresentar os seus desdobramentos, isto é, os objetivos específicos, cabe fazer alguns esclarecimentos a respeito do objeto e dos sujeitos desta pesquisa. Evidentemente, o MMR faz parte das políticas educacionais empreendidas pela SEDUC. Logo, trata-se de uma pesquisa sobre implementação de políticas educacionais. Todavia, não fazemos a análise da implantação do MMR na rede estadual paulista; nossa análise concentra-se nos efeitos produzidos por essa política na atuação do coordenador pedagógico.

Cumpramos esclarecer, também, que não realizamos a análise da atuação do coordenador pedagógico *in loco*, visto não se tratar de um trabalho de observação. Isso seria inviável, ao se considerar a exiguidade do tempo e as restrições impostas pelas autoridades sanitárias em resposta à pandemia de covid-19. Sendo assim, as repercussões que o MMR produz na atuação dos coordenadores pedagógicos são apreendidas a partir dos depoimentos dos próprios sujeitos da pesquisa, colhidos por meio da prática conhecida como Grupo de Discussão (GD).

1.3 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, delineamos os objetivos específicos a seguir:

- Identificar as concepções do coordenador pedagógico sobre o MMR e a respeito de seu papel como membro da gestão escolar;
- Descrever as formas de atuação do coordenador pedagógico para colocar em prática o MMR;
- Identificar e descrever como o coordenador pedagógico se posiciona diante da cobrança por desempenho e cumprimento de metas estabelecidos pela SEDUC, através do MMR.

Antes de apresentar as razões que justificam a escolha da temática desta pesquisa, cumpre explicitar que, para análise da atuação do coordenador pedagógico, adotamos a perspectiva da teoria da atuação de políticas (*policy enactment*), de Ball, Maguire e Braun (2016), segundo a qual as políticas educacionais passam por um processo complexo de *interpretação* e *tradução*. Ao serem recepcionadas na escola,

elas se tornam objeto de recontextualização, reformulação e adaptação àquele contexto.

A escola, na verdade, é concebida por esses autores como um polo de reformulação de políticas educacionais. Nela, a política “é analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22).

De forma subsidiária e complementar à teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), lançamos mão do conceito de *discurso reformulador*, proposto por Rodrigo (2009). Mais especificamente, deslocamos esse conceito do campo da metodologia do ensino de filosofia para o campo da gestão educacional e da gestão escolar, com a finalidade de examinar o papel exercido pelo coordenador pedagógico no tratamento dispensado aos textos da política no contexto escolar.

1.4 Justificativa

A opção pela temática da pesquisa se justifica, fundamentalmente, por duas razões básicas. A primeira consiste na centralidade do coordenador pedagógico no processo de implementação/encanação do MMR. Já a segunda concerne à necessidade de ampliar os estudos a respeito dos efeitos de políticas performáticas e gerencialistas nas práticas de gestão escolar.

As principais questões envolvendo os aspectos pedagógicos da escola passam necessariamente por esse profissional, cuja função deve ser essencialmente mediadora. Para Almeida (2018), compete ao coordenador pedagógico: a) articular, isto é, criar as condições para um ambiente de trabalho pedagógico colaborativo; b) formar, ou seja, oferecer ferramentas para que os docentes possam aprofundar conhecimentos em suas respectivas áreas de atuação; c) transformar, isto é, jamais se apartar do compromisso com o questionamento que promove, entre os docentes, posturas reflexivas sobre suas ações didáticas e práticas pedagógicas.

A literatura mostra, entretanto, a existência de um abismo entre o que é preconizado como função e a ação efetiva do profissional em questão. Fernandes (2012) aponta que a função mediadora do coordenador pedagógico da rede estadual paulista vem sendo absorvida pelas reformas educacionais e revestidas de novo significado, de modo a atender a demandas de controle e monitoramento docente.

Nesse cenário, a coordenação pedagógica está sendo desfigurada, com risco de se transformar em instrumento burocrático de controle e monitoramento dos professores.

A escola submetida à performatividade e ao gerencialismo coloca o coordenador pedagógico entre dois fulcros polarizadores: o gerenciamento e a mediação. Assim, ele tem a obrigação de atender a exigências institucionais – derivadas das diretrizes dos órgãos centrais da gestão educacional – e, ao mesmo tempo, incorporar ao processo pedagógico as demandas que emergem cotidianamente do contexto escolar. Desse modo, a sua atuação é perpassada pela ambivalência: conciliar a exigência institucional por eficácia educativa e os desafios pedagógicos do cotidiano da escola.

O MMR apresenta, como exigência, o alcance de metas, traduzidas em resultados quantitativamente verificáveis em exames periódicos. Contudo, nem sempre essa pressão por metas se harmoniza com os desafios da escola, o que demanda, para o coordenador pedagógico, o desafio de atuar como produtor de sínteses. Nesse sentido, o seu papel é central.

Ademais, a despeito dos trabalhos existentes, que versam sobre as implicações de políticas regulatórias dessa natureza para a ação de gestores escolares em geral, fica evidente que as questões relacionadas especificamente aos coordenadores pedagógicos precisam ser melhor investigadas. Um estudo do tipo estado da arte realizado com o objetivo de levantar e analisar trabalhos produzidos no Brasil, entre os anos de 2013 e 2018, sobre performatividade e gerencialismo na educação, evidenciou

[..] que o campo ainda é carente de estudos que revelem, com base no discurso de diretores/gestores/agentes escolares diretamente ligados à gestão de escolas de educação básica de diferentes naturezas: — públicas, privadas, com e sem fins lucrativos —, os efeitos reais da performatividade e do gerencialismo nas suas práticas de gestão (ANDRIGETTO JUNIOR; GISI, 2019, p. 192).

Isso posto, entendemos ser de suma importância realizar esta investigação sobre as repercussões do MMR – aqui tomado como um dos programas gerencialistas e performáticos adotados pela SEDUC – sobre a atuação do coordenador pedagógico da rede estadual paulista, buscando entender como esse membro da equipe gestora compreende o referido programa e como atua para colocá-lo em cena. Recentemente implantado, inúmeras questões em torno do controverso MMR ainda não foram suficientemente exploradas. Por essa razão, é nosso propósito abrir caminhos de

investigação para compreensão do fenômeno a partir do ponto de vista do profissional em questão.

1.5 Cenário da produção acadêmica acerca das políticas performáticas e gerencialistas no Brasil

A temática referente às repercussões de programas e políticas educacionais de inspiração performática e gerencialista tem ocupado espaço significativo nas discussões acadêmicas e nos diversos fóruns de elaboração e efetivação de políticas educacionais, bem como entre educadores e gestores escolares. Antes de mencionar os trabalhos, esclarecemos que, dado o número reduzido de pesquisas específicas acerca do coordenador pedagógico, buscamos referências que tratam dos efeitos da performatividade e do gerencialismo sobre os mais diversos membros da gestão escolar.

Fernandes (2008) examina os impactos das reformas educacionais paulistas empreendidas no período de 1996 a 2007 sobre os professores e a coordenação pedagógica. A autora chega à conclusão de que, naquele contexto, os coordenadores pedagógicos, por um lado, se mostravam favoráveis às inovações, mas, por outro, defendiam que a coordenação não exercesse um papel de submissão na implantação dos projetos oficiais, ao mesmo tempo que concebiam as escolas e seus agentes como protagonistas na definição do trabalho a ser realizado.

Em se tratando de gestão educacional, Sousa (2013) aponta, em trabalho mais recente, que a intervenção de organismos internacionais na gestão das políticas públicas do estado do Paraná tem se acentuado. Por conseguinte, a concepção neoliberal e mercadológica tem sido a tônica dessas políticas.

No que tange à gestão escolar, estudos realizados por Sanches (2014), Bergold (2014) e Souza (2016) indicam, invariavelmente, que gestores vêm reposicionando suas práticas para atender a demandas dos órgãos centrais da política educacional, pautadas no gerencialismo e na performatividade.

Parente (2016) sustenta que os componentes do gerencialismo e da performatividade têm permeado a legislação educacional do estado de São Paulo e, como consequência, aponta o estímulo à competitividade e a instauração de um modelo gerencial nas escolas, com ênfase nos resultados e ensino padronizado. Sousa (2016), por sua vez, conclui que a implantação de políticas gerencialistas e

performáticas na rede estadual paulista, baseadas sobretudo na lógica de desempenho, provocou mudanças significativas na subjetividade dos gestores escolares.

1.6 Fundamentação teórica e divisão sumária do trabalho

Na perspectiva teórica, buscamos apoio em Ball (2002, 2005, 2012, 2020) para estabelecer as categorias que constituem o ponto de partida desta pesquisa, a saber, a performatividade e o gerencialismo. O pano de fundo para as discussões sobre a performatividade e o gerencialismo são as reflexões sobre o neoliberalismo, para as quais nos valemos dos trabalhos de Ball (2020), Dardot e Laval (2016a), Han (2017; 2018; 2021), entre outros. Para caracterizar o MMR como programa que integra as políticas performáticas e gerencialistas, buscamos apoio em Ball e Youdell (2007), Cassio *et al.* (2020), Adrião (2018), Tripodi e Souza (2018), Murici e Chaves (2016), entre outros. Para descrever e analisar a atuação e o papel do coordenador pedagógico ao colocar em cena o MMR, buscamos sustentação em Ball, Maguire e Braun (2016), Rodrigo (2009), entre outros.

Com relação à estrutura desta dissertação, ela se organiza em quatro seções, descritas a seguir:

A primeira, intitulada “Neoliberalismo e reformas na educação”, apresenta algumas das proposições teóricas que fundamentam a presente pesquisa. No primeiro momento, a partir da ideia de neoliberalismo, examinam-se as condições que proporcionaram a emergência de um sujeito do desempenho. Em seguida, a performatividade é tratada como fator capaz de engendrar mudanças na subjetividade dos trabalhadores da educação submetidos às reformas neoliberais. Ademais, abordam-se, de maneira genérica, as implicações da performatividade e do gerencialismo na gestão escolar, indicando o lugar do Brasil no contexto global das reformas neoliberais da educação. Por último, discorre-se sobre a Reforma Gerencial levada a cabo no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, apontando suas consequências para a política educacional do estado de São Paulo.

A segunda seção, intitulada “A atuação do coordenador pedagógico: impasses, desafios e possibilidades”, parte do impasse elucidado por Charlot (2020) para apontar os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no âmbito da rede

estadual paulista. Na primeira parte, abordam-se alguns impasses da educação contemporânea à luz das reflexões de Charlot sobre o silêncio antropopedagógico. Na segunda parte, desenvolve-se uma reflexão a respeito da situação da escola no contexto dominado pela lógica da concorrência e do desempenho e, por último, analisa-se a atuação do coordenador pedagógico considerando os seus desafios e possibilidades.

Na terceira seção, intitulada “Método de Pesquisa”, apresentam-se e discutem-se os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, tendo em vista a consecução dos objetivos definidos no âmbito da pesquisa.

Na quarta seção, intitulada “A atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação/encenação do MMR”, apresentam-se as discussões e as análises dos dados empíricos obtidos. Com base neles, elaborou-se um Plano de Ação Pedagógica (PAP).

Por fim, nas “Considerações Finais”, consignam-se as reflexões decorrentes da pesquisa. A conclusão a que se chega é a de que, apesar da pressão por desempenho e cumprimento de metas que, em alguma medida, dificulta o exercício da mediação pedagógica, o coordenador pedagógico pode ser caracterizado, por sua atuação, como reformulador de política educacional, uma vez que desempenha papel fundamental no sentido de adaptar o MMR à realidade e ao contexto escolar.

2 NEOLIBERALISMO E REFORMAS NA EDUCAÇÃO

“Uma não-liberdade confortável, muito agradável e democrática prevalece na civilização industrial avançada, um sinal de progresso técnico. Na verdade, o que poderia ser mais racional que a supressão da individualidade na mecanização de performances socialmente necessárias, mas penosas; que a concentração de empreendimentos individuais em corporações mais eficientes, mais produtivas; que a regulação da livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equipados; que a restrição de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional dos recursos? Que este ordenamento tecnológico envolve também uma coordenação política e intelectual pode ser uma evolução lamentável, mas ainda promissora”.

(Herbert Marcuse)

“BATISTÉRIO DE FLORENÇA. Sobre o portal a “Spes” de Andrea Pisano. Está sentada e, desvalida, ergue os braços em direção a um fruto que lhe permanece inalcançável. Contudo é alada. Nada é mais verdadeiro”

(Walter Benjamin)

“Duas coisas são irredutíveis a todo racionalismo: o tempo e a beleza”.

(Simone Weil)

Pretende-se, nesta seção, apresentar algumas das proposições teóricas que fundamentam a presente pesquisa. No primeiro momento, a partir de uma análise do neoliberalismo, abordamos as condições que viabilizaram a emergência de um sujeito do desempenho. Em seguida, expomos as razões pelas quais a cultura da performatividade engendra mudanças na subjetividade dos trabalhadores da educação quando submetidos às reformas neoliberais. Além disso, apontamos, de maneira genérica, as implicações da performatividade e do gerencialismo na gestão escolar, e o lugar do Brasil no contexto global das reformas neoliberais da educação. Por último, mostramos como a Reforma Gerencial do estado brasileiro propiciou as mudanças nas políticas educacionais do nosso país, com consequências diretas para a política educacional formulada pela SEDUC.

2.1 O neoliberalismo e a emergência do sujeito do desempenho

Sublinhamos, de início, a dificuldade inerente à tarefa de apresentar uma definição concisa de neoliberalismo, tendo em vista que se trata de um termo polissêmico e, portanto, suscetível de se tornar uma categoria tanto ampla quanto despojada de precisão e significado. Por essa razão, deixamos claro que assumiremos, em face das diversas definições atribuídas ao termo, a perspectiva teórica segundo a qual ele vai além de uma doutrina política e econômica que preconiza a redução do Estado e restringe a sua intervenção na economia. Assim, buscamos fundamentação em autores como Dardot e Laval (2016a), Han (2017; 2018), para os quais o neoliberalismo se constitui como uma racionalidade, um sistema que coloniza as diversas dimensões da vida no âmbito da sociedade contemporânea.

O sociólogo britânico Stephen Ball, autor-chave para nosso estudo, alinha-se às visões que consideram ser o neoliberalismo a constituição de um discurso hegemônico na atualidade, cuja gramática individualista e hipercompetitiva afeta amplamente as formas de organização das instituições e está incorporada às formas cotidianas de as pessoas interpretarem a realidade e de agirem sobre si e sobre o mundo. A racionalidade neoliberal reconfigura o tecido social e forja novas subjetividades.

Em trabalho dedicado ao exame da atuação de redes empresariais e filantrópicas que, com a conivência dos governos nacionais, têm transformado a educação em negócio global, Ball (2020, pp. 24-25) “olha dentro dos redutos comerciais do neoliberalismo – *“start-ups”*, empreendedores em educação (*edupreneus*), empresas de conhecimento, aquisições e fusões, capital privado, multinacionalismo e integração vertical e horizontal”. Não se trata, portanto, de pôr o foco na redução do tamanho e/ou nas restrições impostas à ação do Estado, mas sim de lançar luz sobre a remodelação de sua feição, apreendendo-o como regulador das relações entre capital privado e setor público.

Essa remodelagem sofrida pelo Estado promove uma mudança essencial na sua relação com a sociedade, e alimenta, entre os seus cidadãos, uma ética de competição generalizada de todos contra todos. Referimo-nos a uma posição diante do neoliberalismo que leva em conta “tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a ‘economização’ da vida social e a ‘criação’ de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2020, p. 25).

A partir das últimas décadas do século passado, reformas educacionais neoliberais são desenhadas nos Estados Unidos e na Inglaterra e, posteriormente, exportadas para outras partes do mundo. Buscando uma explicação para a expansão dessa visão mercantilista da educação patrocinada pelos Estados – organismos internacionais e agentes do mundo empresarial –, Apple (2005), na esteira de Ball, vale-se de uma definição de neoliberalismo elaborada por Mark Olssen, que é vital para uma compreensão adequada da configuração política, econômica e social subjacente a esse ambiente de transformações pelas quais passam as políticas educacionais. Trata-se de uma citação longa, na qual são destacados os pontos essenciais que diferenciam o neoliberalismo do liberalismo clássico:

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias ao seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel, baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si mesmo); a teoria da mão invisível, a qual declarava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico pelo neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. Não significa que a concepção do sujeito interessado por si próprio seja substituída, ou destruída, pelos novos ideais do *neoliberalismo*, mas que em uma era de bem-estar universal, as possibilidades perceptíveis de uma preguiçosa indolência criam necessidades de formas novas de vigilância, fiscalização, *avaliação de desempenho* e, em geral, de formas de controle. Nesse modelo, o Estado toma para si a função de nos manter a todos acima da nota. O Estado providencia que cada um faça “um empreendimento contínuo de si próprio...”, o que parece ser um processo de “governar sem governar” (OLSSSEN, 1996, apud APPLE, 2005, pp. 37, 38).

Três elementos de diferenciação do neoliberalismo em relação ao liberalismo clássico são trazidos pelo texto, a saber: 1) o neoliberalismo passou a representar uma concepção positiva do papel do Estado; 2) criou as condições para o surgimento de um indivíduo empreendedor e competitivo; 3) promoveu uma mudança na posição do sujeito, substituindo o *homo economicus* pelo “homem manipulável”.

Poder e liberdade podem se manifestar de diferentes formas, bem como ser apreendidos em diferentes registros. O liberalismo clássico é permeado por uma

concepção negativa do poder e da liberdade. No âmbito da sociedade disciplinar característica da era industrial, o exercício do poder não prescinde da força e da violência; atua utilizando os instrumentos de coerção do Estado para impor limites à liberdade dos indivíduos e curvar suas vontades.

A novidade do neoliberalismo consiste em estabelecer que um poder que depende da força para se efetivar não realiza a sua potência de forma plena. Mais especificamente, ele forja contra si forças opostas, e o simples surgimento de um polo de resistência termina por evidenciar a sua negação, que pode ser entendida como fragilidade. É para essa direção que apontam as formulações de Byung-Chul Han, filósofo sul-coreano radicado na Alemanha, em seus trabalhos – traduzidos para o português – *Sociedade do cansaço e Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Para o autor, o poder será tanto eficiente quanto mais discreto for exercido. Em suas palavras: “o poder está precisamente onde não é posto em evidência. Quanto maior é o poder, *mais silenciosamente* atua. Ele *se dá* sem ter que apontar ruidosamente” (HAN, 2018, p. 25, grifos do autor).

O neoliberalismo engendra o caráter positivo do poder. Na fase neoliberal do capitalismo, o poder passa da forma inibitória para a permissiva, caracterizada por uma espécie de *afabilidade*. Ao assumir essa roupagem afável, passa a identificar-se não mais com a ideia de repressão, mas de incentivo ao exercício da liberdade. Paradoxalmente, essa nova configuração o torna mais eficiente, pois “em vez de tornar as pessoas *obedientes*, tenta deixá-las *dependentes*. O poder inteligente e amigável não age frontalmente contra a vontade dos sujeitos subjugados, controlando suas vontades em seu próprio benefício” (HAN, 2018, pp. 26-27, grifos do autor).

A dependência dociliza a dominação, uma vez que os mecanismos de controle envolvem os indivíduos, proporcionando-lhes experiências de prazer. Nesse sentido, é um poder “mais afirmador que negador, mais sedutor que repressor. Ele se esforça em produzir emoções positivas e explorá-las. *Seduz*, em vez de proibir. Em vez de ir contra o sujeito, vai ao seu encontro” (HAN, 2018, p. 26, grifo do autor).

Esse feito ardiloso do neoliberalismo estabelece uma clivagem com os fundamentos do liberalismo clássico. No seio da *positividade* característica do exercício do poder, gesta-se um novo sujeito. O sujeito que emerge nessa nova etapa de desenvolvimento do capitalismo, descrito como *sujeito neoliberal* (BALL, 2020), *sujeito de desempenho* (HAN, 2015, 2018), *sujeito empresarial*, ou simplesmente

neossujeito (DARDOT; LAVAL, 2016a) – não obstante as diferentes denominações – é um indivíduo empreendedor e altamente competitivo, capaz de experimentar a sensação ilusória de realização no processo de exploração de si próprio. Ele se impõe como uma necessidade da sociedade do desempenho, da qual tratamos mais adiante: “os sujeitos neoliberais são empreendedores, criativos, solipsistas, individualistas e desenvolvem um tipo de subjetividade que o neoliberalismo necessita para sobreviver” (ROSA, 2013, p. 462).

A teoria do conhecimento formulada no século XVII por René Descartes (1994a; 1994b) está assentada sobre a ideia de um sujeito constituinte (*cogito ergo sum* – penso, logo existo). A partir da sua existência indubitável, fica estabelecida a existência da realidade exterior e o fundamento da verdade. No interior da filosofia cartesiana, esse sujeito constituinte é apreendido como uma *coisa que pensa*, uma substância a-histórica e atemporal. Desse modo, o filósofo considerado o pai da metafísica da Modernidade ergue um edifício filosófico no qual a razão, entendida como autoconsciência do sujeito, torna-se o tribunal ratificador da realidade e do conhecimento verdadeiro. Segundo um de seus comentadores:

O projeto cartesiano é construir um conhecimento que abarque todos os saberes, mas que tenha no sujeito a causa originária da sua verdade. Essa característica de tornar o homem, o sujeito, como instância a partir da qual o conhecimento da verdade vem ao mundo, é uma característica que *identifica e diferencia* a filosofia de Descartes de todo o pensamento filosófico que o antecedeu (BITENCOURT, 2017, p. 12).

Para Leopoldo e Silva (1993), Descartes legou às gerações posteriores não apenas uma filosofia consistente, mas um projeto civilizatório, com o qual o Ocidente dialoga há mais de três séculos. Em seu pensamento, encontram-se as raízes das concepções de ser humano e de mundo que presidiram, durante muito tempo, as relações sociais.

No século XX, coube primeiro a Lacan (2014), depois a Foucault (2019) e, mais recentemente, a Hall (2019) – que coloca a identidade em questão e fala em descentramento – propugnarem que o sujeito é simultaneamente constituinte e constituído: constitui ao dar assentimento à realidade externa, e é constituído na medida em que se modela pelos discursos que circulam no contexto social e histórico. Por essa razão, é razoável sustentar que as formas de subjetividade não são inalteráveis. O sujeito produzido na época da hegemonia neoliberal termina por se revestir, em alguma medida, da configuração derivada da lógica concorrencial

característica desse modelo. Aliás, psicanalistas têm reportado o atendimento, em seus consultórios, de pacientes com sintomas que evidenciam essa nova era (DARDOT; LAVAL, 2016a, p. 321).

É importante ressaltar, entretanto, que o sujeito neoliberal é uma construção ideológica do próprio neoliberalismo, que só se torna possível “na medida em que seus teóricos preconizam o mundo como um grande mercado, onde sujeitos racionais agem livremente em busca de satisfação” (FRANCO *et al.*, 2021, p. 49). Uma vez introjetada no sujeito a lógica neoliberal, sua ação, apoiada nos valores mercadológicos, parecerá ser autônoma e espontânea, já que, a essa altura, razão humana e razão de mercado já apresentam estatutos equivalentes.

A emergência do novo sujeito – de desempenho – está inserida no contexto de alinhamento completo do Estado, das empresas e das mais diversas instituições da sociedade civil à lógica concorrencial do neoliberalismo. As características do sujeito obediente da sociedade industrial já não atendem mais às exigências do mercado, mesmo porque “o homem benthamniano era o homem *calculador* do mercado e o homem *produtivo* das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016a, p. 322).

Em concomitância com o sujeito do desempenho, nasce a sociedade do desempenho, representando uma espécie de mudança paradigmática: “o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento” (HAN, 2015, p. 25).

Não é nosso propósito discutir exaustivamente as características desse novo paradigma do desempenho. Registramos, todavia, a positividade como forma de exercício do poder na sociedade do desempenho. Conforme aventado anteriormente, a positividade produz mais frutos em termos de eficiência que a negatividade do dever. Desfeitas as instâncias dominadoras externas tradicionais da sociedade disciplinar, o sujeito do desempenho se sente livre para competir e é estimulado a dar sempre mais o que considera ser o melhor de si.

Salienta-se, entretanto, que a extinção da instância dominadora externa não significa a conquista da liberdade no sentido da emancipação pelo sujeito do

desempenho. Pelo contrário, instaura-se um novo esquema de coação. Como empresário de si por excelência, ele é alvo da coação que impõe a si mesmo e, nesse caso, “liberdade e coação coincidem” (HAN, 2015, p. 29). Circula, em termos retóricos, a valorização da liberdade, enquanto, na prática, desenvolvem-se mecanismos de controle mais sofisticados, porque sutis e quase invisíveis. Conforme Franco *et al.* (2021, p. 49), “sob o neoliberalismo, a coerção é internalizada, de modo que os sujeitos se autorreificam sob a lógica da mercadoria”.

O empresário de si se apoia em um *ethos da autovalorização*. Este último pressupõe que o indivíduo seja o consultor que prescreve a si mesmo normas e valores para condução de sua vida em função de uma racionalização do desejo (DARDOT; LAVAL, 2016a).

Encarar-se como consultor de si tem como pressuposto a ideia – falsa, evidentemente – de que se tem em mãos o controle da própria vida e das circunstâncias, de modo a poder estabelecer metas em função da realização de desejos. O passo seguinte ao estabelecimento das metas é *trabalhar a si mesmo* para alcançá-las. Assim, o sujeito do desempenho fica envolto em um ciclo vicioso de aprimoramento permanente visando a lograr êxito nas ações e alcançar bons resultados. Satisfação e realização pessoal se tornam sinônimos de lucro; fracasso e insatisfação se associam a prejuízos. O projeto de vida do indivíduo é inserido no registro do mercado, uma vez que “a busca pela felicidade funde-se com a ideia mercadológica de demanda, de modo que os afetos humanos passam a ser reduzidos a motivações para investir, comprar e vender” (FRANCO *et al.*, 2021, p. 63).

A ânsia por maximizar o desempenho prende esse novo sujeito à teia do que foi descrito como *liberdade paradoxal*. Mais especificamente, “essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência” (HAN, 2015, p. 30).

A referida autorreferencialidade, a seu turno, é uma armadilha da sociedade de desempenho. O perigo reside justamente aí: derrubam-se as barreiras que separam as duas dimensões da exploração; explorador e explorado são uma única e mesma pessoa; desaparece a alteridade da dominação, o que dificulta, inclusive, a constituição de um sujeito histórico capaz de levar a cabo um processo organizado de resistência coletiva.

2.2 Performatividade e subjetividade

O advento do neoliberalismo, conforme demonstrado na subseção anterior, produz o sujeito e a sociedade do desempenho. Ao modelar o conjunto das instituições públicas e privadas à sua imagem e semelhança, inscreve nelas uma cultura condizente com sua lógica concorrencial: a cultura da performatividade. Esta última “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). No campo educacional esse mecanismo-chave da gestão neoliberal se efetiva por meio do controle, do monitoramento e da exigência de desempenho e eficácia educativa quantitativamente verificáveis.

Além de tecnologia de controle, a performatividade é uma cultura de competitividade e desempenho, bem como um método de avaliação que instrumentaliza dados e informações de natureza estatística para promover a exposição do indivíduo a comparações com seus pares e submetê-lo a julgamentos sobre a produtividade e eficiência de seu trabalho. Nos termos de Ball (2012, p. 37),

Ela é alcançada através da construção e publicação de informações, indicadores e outros desempenhos institucionais e de materiais promocionais como mecanismos para animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados, a unidade (de medida) para nomear, diferenciar e classificar – como, por exemplo, através do “padrão de excelência”.

O padrão de excelência estabelecido é inalcançável, mas tem a função de estimular o indivíduo competitivo – sujeito do desempenho – a entrar na corrida pela obtenção do melhor resultado. Além do estímulo à competição, a exigência de *performances* individuais sela uma relação de dependência entre o avaliado e o avaliador, ou seja:

Uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constantemente avaliável, isto é, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 351).

A avaliação torna-se um mecanismo de orientação de conduta com implicações éticas, na medida em que o indivíduo avaliado tem a responsabilidade de ser bem-sucedido nos testes, porém não participa da elaboração das regras de avaliação às quais é submetido. Dardot e Laval (2016b) qualificam esse processo como

heteronomia individualizada ou *constrangimento internalizado*. Dito de outro modo, o indivíduo está ciente da enorme expectativa a seu respeito e da necessidade de se tornar cada vez mais produtivo, no entanto desconhece os critérios segundo os quais é avaliado.

A ética heterônoma da avaliação do desempenho causa uma espécie de insegurança ontológica, pois o indivíduo nunca sabe se está sendo produtivo o suficiente, “se está fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros” (BALL, 2005, p. 549). Ninguém vence a corrida pela perfeição, porquanto é impossível cruzar a linha de chegada.

Uma das novidades do neoliberalismo é a invenção de um sujeito autorrefenciado, isto é, explorador de si mesmo, consultor de si mesmo, responsável pelo seu desempenho. A performatividade envolve profundamente esse sujeito que experimenta a *docilidade* do poder, pois, como diz Ball (2020, p. 66), “a performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos”.

O campo de ação da performatividade é a subjetividade. O objetivo é envolver o sujeito de corpo e alma, inculcando nele uma escala de valores, fundada no ideal de competição e produtividade, que o torna capaz de constranger a si mesmo quando não se autoexplora em sua plenitude. Nas palavras de Ball (2020, p. 66),

A performatividade “funciona” mais poderosamente quanto está dentro de nossas cabeças e de nossas almas. Ou seja, quando nós a aplicamos em nós mesmos, quando assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim “melhorarmos” nossa “produção” como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros. Além disso, é importante reconhecer que sistemas performativos oferecem-nos a possibilidade de sermos melhores do que éramos ou até mesmo de sermos excelentes – e melhores do que os outros – em seus próprios termos.

Esse constrangimento internalizado reflete, na perspectiva de Ball, o êxito da reforma empreendida na subjetividade do trabalhador. O autor tem deixado claro que se utiliza do conceito de performatividade não apenas para descrever ou mencionar “sistemas de gestão de desempenho, mas se remete, também, ao trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes” (BALL, 2020, p. 66).

Nessa perspectiva, ela é concebida como uma tecnologia política que, além de promover mudanças técnicas e estruturais nas organizações do setor público,

desencadeia um processo de reforma dos profissionais desse setor. Ou seja, as reformas que introduzem a performatividade como tecnologia, cultura e método no setor educacional promovem uma mudança ontológica nesses profissionais, alterando sua maneira ser e de pensar, de se relacionar com o trabalho, consigo mesmos, com os seus pares e com o mundo (BALL, 2012, p. 39).

Rose (1998) assevera que a subjetividade é socialmente modelada. O sociólogo britânico destaca a existência de um aparato desenvolvido pelo neoliberalismo para realizar uma espécie de *administração do eu contemporâneo*. Após sublinhar que elementos constituintes do eu – tais como sentimentos, pensamentos e ações – são socialmente modelados, o autor aponta três aspectos inerentes à dinâmica da referida administração: 1) poderes públicos têm incorporado a seus objetivos as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos; 2) uma tarefa central da organização moderna do poder tem sido a administração de subjetividades; 3) uma *expertise* da subjetividade emerge na época contemporânea.

Quando falamos em subjetividade, referimo-nos a “[...] padrões pelos quais contextos vivenciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e dos outros, e as nossas possibilidades de existência” (DE LAURENTIS, 1986, p. 5, *apud* BALL *et al.*, 2013, p. 26).

A performatividade, por excelência, é uma tecnologia de controle e reforma da subjetividade e está inserida no âmbito dessa *expertise*. Induz o profissional da educação a exigir de si o máximo de desempenho sem intervenção direta sobre sua liberdade e simplesmente o expõe a julgamentos e comparações. Ademais, insere esse indivíduo em uma lógica competitiva e estimula-o a ser competitivo, deixando entrever que, quanto mais metas forem alcançadas, mais bem avaliado será.

A autoexploração passa a ser associada ao bem-estar e ao êxito pessoal e profissional do indivíduo. É justamente nisto que consiste a eficiência e efetividade da performatividade: “funciona melhor quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que queremos de nós, quando o sentido moral de nossos desejos e de nós mesmos está alinhado com seus prazeres” (BALL, 2020, p. 67). Em outras palavras, “[...] não é, em nenhum sentido mais simples, uma tecnologia de opressões; ela é, também, uma das satisfações e recompensas, pelo menos para alguns” (BALL, 2020,

p. 66). No “alguns”, referido por Ball, poder-se-iam encaixar esses indivíduos que empresariam a si mesmos.

Ball (2020) aponta dois efeitos da performatividade sobre a subjetividade dos profissionais de educação, a saber: 1) ações e atividades pedagógicas são reorientadas na direção que possibilita alcançar o melhor desempenho. Essa reorientação é mecânica e negligencia aspectos sociais, morais e emocionais, uma vez que se assenta exclusivamente sobre a necessidade de alcançar metas quantificáveis; 2) os profissionais experimentam mudanças essenciais na maneira pela qual se relacionam com seu trabalho e na qualidade das satisfações dele derivadas. E aqui o autor sublinha uma alteração de natureza moral, indicando que os profissionais experimentam o esvaziamento do significado e do propósito de sua ação perante os estudantes. Essa ausência de sentido tem como consequência uma prática inautêntica e alienante.

Dardot e Laval (2016b) dialogam com Ball no que tange aos efeitos da performatividade sobre a subjetividade. É possível relacionar a ideia de inautenticidade presente nas reflexões de Ball à noção de *sujeito do valor* preconizada por esses autores. Para eles, a gestão neoliberal, orientada para o desempenho, tem como foco central a eficiência econômica. A sociedade do desempenho, mediante a imposição de sua lógica concorrencial, leva os indivíduos à competição generalizada de todos contra todos, ainda que eles – como é o caso de profissionais da educação do setor público – não exerçam atividade de natureza mercantil.

Buscando mostrar como a lógica concorrencial do neoliberalismo, na qualidade de técnica de controle e poder, afeta o processo de subjetivação dos trabalhadores, Dardot e Laval (2016b, s.p.) escrevem:

Da concorrência de preços (e da lógica taylorista), retém-se o imperativo da flexibilidade, a obsessão pelo rendimento de curto prazo, a exigência de uma avaliação em todos os momentos; da concorrência por meio da inovação (e da lógica cognitiva), retém-se a exaltação da autonomia ilimitada e a exortação para escolher sempre si mesmo. Estar-se-ia, porém, redondamente enganado ao se pensar que essas requisições se destinam a dois grupos muito diferentes entre si: a valorização da autonomia não se aplica apenas para os executivos dedicados à concepção e à pesquisa, pois ela também se impõe aos assalariados submetidos à lógica taylorista mais implacável. Dos *mesmos* sujeitos se exige, então, que eles internalizem as duas requisições simultaneamente. Não é de surpreender que, em tais condições, ocorram situações reais de “ruptura subjetiva”; certos quadros, por exemplo, são forçados a ficar durante o dia e a noite prontos para atender a chamadas de serviço (o que é ilustrado de modo exemplar pelo caso da France-Telecom). Ora, isto também mostra que a concorrência por meio da

inovação imprime profundamente a sua marca ao modelo de subjetivação que caracteriza o neoliberalismo.

Sob o prisma desses autores, a lógica de mercado produz o *sujeito do valor*. Os diversos mecanismos de controle, baseados na exigência de cumprimento de metas e avaliação permanente, fazem com que o indivíduo adote um comportamento competitivo, à semelhança do dispositivo mercadológico.

Assim como a empresa emprega todos os seus recursos para maximizar seus ganhos, o trabalhador opera conforme o modelo de mercado, empregando as forças do corpo e da alma para alcançar o melhor desempenho. Rivalidade e medo são forças que se entrelaçam no universo do trabalhador submetido à lógica neoliberal. O medo de ser mal avaliado é um fantasma que o atormenta até em sonho. A rivalidade cumpre o papel de incentivá-lo a competir permanentemente no afã de obter a melhor classificação na tabela de desempenho. Essa *lógica contábil* tem como efeito a constituição de uma *subjetividade contábil*.

Bauman (2008) anuncia o surgimento de uma sociedade de consumidores no contexto de expansão e transformações pelas quais passa o capitalismo a partir do século XX. Essa nova sociabilidade, que transforma o ambiente social em “mercado”, classifica todos os indivíduos, ao mesmo tempo, como produtores de mercadorias e como as próprias mercadorias. Nesse processo de mercantilização da vida, as relações humanas são colonizadas e moldadas à imagem e semelhança do mercado; os padrões de comportamento individuais e sociais passam a ser regidos pela lógica do consumo, de tal maneira que consumidores de mercadorias são também produtos para consumo. Consume-se e se é consumido a um só tempo.

O pensador polonês nos permite entrever o avanço das técnicas neoliberais de governança da sociedade para além do domínio biopolítico da sociedade disciplinar, bem descrita por Foucault (2014), que se concentrava no domínio dos corpos, docilizando-os e inserindo-os no processo de produção de mercadorias. As técnicas neoliberais vão muito além: continuam a explorar os corpos já docilizados, ao mesmo tempo que exploram a *psique*, alterando o sentido social e econômico desses corpos. É justamente isso que Han pretende nos mostrar.

A biopolítica, que usa estatísticas demográficas, não possui acesso ao psíquico. Ela não fornece um *psicograma* da população. A demografia não é uma psicografia; não explora a psique. Aí reside a diferença entre a estatística e o *big data*. A partir do *big data* é possível extrair não apenas o psicograma individual, mas o *psicograma coletivo*, e quem sabe até o *psicograma do*

inconsciente. Isso permitiria expor e explorar a psique até o *inconsciente* (HAN, 2018, pp. 35-36, grifos do autor).

O autor preconiza uma psicopolítica, isto é, o desenvolvimento de técnicas de controle e poder que, auxiliadas pelos avanços cibernéticos, poderão fazer a gestão do *inconsciente* individual e coletivo. Aliás, é o próprio Han (2015, p. 25) quem assevera: “já habita, naturalmente, o *inconsciente social*, o desejo de maximizar a produção”.

Tais técnicas podem conduzir a um processo de exploração econômica total do indivíduo, reduzindo-o a “valor puramente comercial”. Se, no *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2017) decretam que o capitalismo do século XIX transformou as relações familiares em relações monetárias, Han, em trabalho recentemente publicado no Brasil – *Capitalismo e impulso de morte* (2021) –, ao se referir ao sistema atual como *hipercapitalismo*, sugere que o *customer-life-value* (valor do tempo de vida do cliente) encontra-se na base da lógica neoliberal, que atribui valor comercial a todas as dimensões da vida humana.

É justamente esse o alcance da subjetividade contábil aventada por Dardot e Laval (2016b, s.p.):

Trata-se de governar indivíduos de forma mais eficaz, de fazê-los produzir mais e mais, abandonando os velhos procedimentos administrativos quando eles passam a ser considerados ineficazes. O novo modo de governar consiste em passar de um comando jurídico e administrativo, suspeito de tornar as pessoas passivas e dependentes, para uma lógica econômica baseada na concorrência e na incitação material, que supostamente faz das pessoas sujeitos mais ativos, mais autônomos na busca de soluções melhores, mais responsáveis pelos resultados de seu trabalho. Fazendo uso de métodos de gestão padronizados, a subjetivação contábil dos assalariados consiste em codificar a sua atividade, em quantificar os seus resultados, em fixar pontuações ou objetivos numéricos para serem cumpridos durante a realização do trabalho. Para tanto, apela-se às técnicas de calibração (benchmarking) e de avaliação da atividade realizada, visando comparar os resultados obtidos com os objetivos fixados, assim como punir material e simbolicamente a falta de realização efetiva. Introduce-se também, constantemente, novas pontuações e novos objetivos. Trata-se de governar os indivíduos apelando aos seus interesses pessoais, fazendo com que entrem numa lógica contábil que põe metas quantificáveis que eles devem atender, assim como sanções que podem receber (DARDOT; LAVAL, 2016b, s.p.).

Segundo os autores, a divisa dessas novas técnicas de poder pode ser assim enunciada: *vigie melhor para que se produza mais*. Explicam, entretanto, que o “vigiar” não tem sentido de um comando burocrático direto e autoritário. Pelo contrário, essa vigilância opera por intermédio da utilização de vários dispositivos de controle a

distância, que induzem o indivíduo a se autodisciplinar e trabalhar com afinco na perspectiva de cumprir todas as metas estabelecidas.

Esse *poder inteligente* (HAN, 2018) eleva, no indivíduo, a expectativa de ser recompensado pelo bom desempenho e o medo de sofrer sanções – materiais ou simbólicas – em caso de não cumprimento das metas estabelecidas. Essa espécie de *soft power* invisível encontra-se na base da sua autodisciplina concorrencial.

Submetido à lógica do mercado, esse indivíduo passa a valer o quanto produz, na medida em que a aferição do resultado de seu esforço é expressa em números, ou seja, o critério é meramente contábil. Nessa mesma direção, Ball (2020, p. 68) assevera: “estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais”. E levanta a questão fulcral: “o ponto é que nos tornamos calculáveis ao invés de memoráveis. Essa é uma mercantilização do profissional público”. Em outro texto, o autor lamenta o seguinte fato: “a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p. 547).

Todos os profissionais da educação estão expostos a esse processo de subjetivação contábil. A questão é saber qual o alcance – extensão e profundidade – desse mecanismo sobre tais profissionais. Se é verdade que performatividade tem o potencial de “colonizar” educadores, por meio da reforma de subjetividades, que impõe a lógica contábil, é igualmente verdadeiro que educadores podem resistir a essas investidas e criar as possibilidades de estabelecer um parâmetro diferente para si próprios, assumindo um discurso autêntico e reorientado, conforme sugestão de Ball (2005, 2012).

2.3 O gerencialismo na gestão educacional e na gestão escolar

2.3.1 Implicações do gerencialismo na gestão escolar

Três tecnologias políticas foram introduzidas na educação britânica a partir das reformas desenvolvidas por Margareth Thatcher. São elas:

A primeira é a “forma de mercado”, criando oportunidades para a “escolha” e para a “competição”, seja no interior dos serviços públicos já estabelecidos ou introduzindo a concorrência de fornecedores privados de serviços públicos. Ao lado disso, vemos também a introdução de formas de gestão que, por meio do fortalecimento do poder de controle dos gestores, fazem as instituições funcionarem de modo *eficaz e eficiente* de acordo com o modelo das organizações empresariais, isto é, de maneira a incentivar o engajamento

de todos nesse processo de competição. Estas duas tecnologias são complementadas por uma terceira tecnologia, que eu chamei de “*performatividade*” que consiste no desenvolvimento de medidas, de indicadores baseados em “sinais de mercado”, mas que funcionam também como meio de o Estado controlar e definir metas para o gerenciamento e monitoramento do setor público. Isto é, servem também como base para o estabelecimento de novos contratos que vão permitir que os serviços públicos sejam ofertados (ou não) por fornecedores privados (ROSA, 2013, pp. 462-463).

Traspassados pela lógica do mercado, performatividade e gerencialismo se entrelaçam num concerto que resulta em mudança substancial da natureza e papel do Estado, bem como na sua forma de se relacionar com os servidores e de ofertar os serviços públicos aos cidadãos, a exemplo da educação. Essa mudança da configuração e do papel do Estado é engendrada pelas reformas que vêm sendo empreendidas por diversos governos mundo afora. No plano das reformas, gerencialismo e performatividade são indissociáveis e interdependentes:

Gerenciamento e performatividade são como as irmãs perversas [conto de fadas]: dispensam as disciplinas gêmeas de comprovação e imperiosidade no esforço em busca de ordem e clareza. [...] Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer (BALL, 2005, p. 546)

Na perspectiva do sociólogo britânico, a performatividade pode ser entendida, *grosso modo*, como a cultura do desempenho e da competitividade. Essa cultura se consolida na escola, sobretudo, pela imposição das avaliações externas, por meio das quais os órgãos centrais da política educacional podem exercer o “controle a distância” sobre as atividades dos profissionais da educação, estabelecendo metas de desempenho e cobrando resultados. São mecanismos de controle situados, por assim dizer, no âmbito da macropolítica, o que não significa distanciamento do ambiente escolar. Pelo contrário, a performatividade circunda o ambiente escolar e impregna as concepções e práticas de docentes e gestores pela onipresença dos dispositivos de auditoria emanados dos órgãos centrais da política educacional.

Performatividade e gerencialismo são indissociáveis, interdependentes e complementares enquanto tecnologias de controle e poder sobre os agentes escolares: “estes estão intimamente interligados, e, em certa medida, ou para ser mais preciso, a performatividade é um aspecto fundamental e uma técnica integrante dessas inter-relações, e é um componente vital de gerência e empreendimento”

(BALL, 2020, p. 65). Dito de outro modo, a performatividade exerce a função de ativar, ou seja, de chamar a atenção da escola para sua inserção compulsória no universo da lógica do desempenho e da cultura de auditoria. Daí em diante, as estratégias pedagógicas e o desenvolvimento das atividades escolares passam a ser concebidos e executados em função das metas a serem alcançadas e do desempenho esperado pelos órgãos centrais da política educacional.

Na esfera da micropolítica, o funcionamento eficiente e eficaz da escola que necessita alcançar metas e mostrar excelência no desempenho depende de um mecanismo de controle integrado ao cotidiano escolar, pois é justamente no chão da escola que se desenvolvem as *relações de força* – para usar uma categoria foucaultiana. Nessa divisão de funções, as “irmãs perversas” – performatividade e gerencialismo – realizam tarefas distintas, mas de maneira articulada e complementar, com vistas a alcançar o mesmo fim. Nas palavras de Ball (2005, p. 544):

O gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. [...] Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, [...] uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

O gerencialismo, como tecnologia de controle, tem o poder de transformar as relações entre os agentes escolares e o modo como enxergam o seu trabalho e a educação. O autor menciona a destruição dos sistemas ético-profissionais, fazendo-nos entrever uma espécie de terra arrasada no território das concepções, práticas, identidades e subjetividades desses profissionais. Em outras palavras, as mudanças provocadas pelo modelo gerencialista de gestão, em sintonia com a cultura da performatividade, não somente atingem a materialidade, mas também repercutem sobre a subjetividade do profissional da educação, seja gestor ou docente:

O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. [...] O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador (BALL, 2005, p. 545).

Na engrenagem da reforma gerencialista o gestor é peça central: “na educação, o segmento de diretores de escola é a principal ‘carreira’ em que se dá a incorporação do novo gerencialismo” (BALL, 2011, p. 25). Uma vez reformado, deve atuar no

processo de reforma da subjetividade docente. O gerencialismo não se materializa no terreno escolar senão pela ressignificação do papel do gestor.

Ao fazer um balanço de sua produção, Ball (2011) destaca as implicações das reformas gerencialistas e performáticas empreendidas desde a década de 1980. O autor qualifica esse processo como “profunda transformação” que substituiu os valores que até então sustentaram o Estado de bem-estar keynesiano pela lógica de mercado do neoliberalismo teatcherista.

O discurso fordista de produtividade, disciplina, planejamento e proteção social cedeu lugar à retórica pós-fordista de descentralização, flexibilidade e empreendedorismo. É importante destacar que a descentralização ou desburocratização e a flexibilização das relações de trabalho presentes no discurso pós-fordista nada tem a ver com aumento de autonomia, democracia e participação dos profissionais da educação. Pelo contrário, ocorre o recrudescimento do controle do trabalho de gestores e docentes, na medida em que são instituídos dispositivos de avaliação externa e auditoria periódicos, coordenados pelos órgãos centrais da política educacional.

No processo de descentralização e flexibilização, a ênfase recai sobre a iniciativa do profissional. Ora, se a escola passa a ser gerida como uma empresa, faz-se necessário, portanto, que o profissional seja capaz de tomar decisões que concorram para o aumento de sua produtividade e eficiência, visando à melhoria de seu desempenho. Assim, toda iniciativa é boa, desde que contribua para intensificar a autoexploração do profissional que veja a si mesmo como uma empresa. A autonomia, no sentido de ser artífice de sua própria ação, torna-se um recurso para incutir, no indivíduo, a lógica do mercado. Logo, autonomia relaciona-se a empreendedorismo individual:

É na figura do empreendedor, no homem empreendedor, que se focaliza a autonomia. O espírito de empresa, a ação de empreender, é a pedra de toque da transformação da gestão de recursos humanos, ou seja, da gestão das relações entre a empresa e seus empregados (EHRENBERG, 2010, apud FRANCO *et al.*, 2021, p. 49).

Em suma, o exercício da autonomia na gramática gerencialista se confunde com iniciativa profissional; estriba-se em valores empresariais e na lógica contábil. Isso faz todo o sentido, pois a lógica neoliberal preconiza que o profissional deve atuar como empreendedor num ambiente escolar que imita uma empresa.

Assentadas sobre a base ideológica do neoliberalismo, as reformas gerencialistas promoveram a reestruturação da máquina estatal britânica com desdobramentos nas esferas da administração e da ética:

O novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. Contra isso, é postulado que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle (é expressamente denominado estrutura livre-restrita), pela motivação das pessoas em produzir com “qualidade” e pelo esforço em busca da “excelência” (BALL, 2011, p. 24).

As novas tecnologias de controle e poder, apoiadas na retórica da excelência, efetividade e qualidade, desencadearam um processo de “redirecionamento ético”, alterando o papel do gestor do setor público: “gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso coletivo da corporação em ‘ser a melhor’” (BALL, 2011, p. 24). Vale dizer: “na mudança de concepção, o processo de reforma de relações e práticas de chefia também gera uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas” (BALL, 2011, p. 25).

Nesse ambiente administrativo, marcado pela descentralização e flexibilidade, o gestor deve se tornar uma figura de referência e motivação para os empreendimentos individuais, sintonizados com o ideal de conquistar a posição no *ranking* do desempenho. Desenvolve-se uma espécie de economia do autointeresse, na medida em que o profissional – gestor ou docente – é levado a abandonar a perspectiva moral inerente à sua prática pedagógica e passa a se mobilizar na condição de competidor, cuja recompensa dependerá do êxito alcançado na competição da qualidade.

Laval (2019) compartilha essa ideia. Ao analisar o processo de implantação e desdobramentos do gerencialismo na escola francesa, ele destaca que a introdução da lógica concorrencial do mercado no âmbito escolar suscitou, da parte dos reformadores, a necessidade de “colocar ‘chefes de verdade’ na direção das unidades descentralizadas, encarregados de aplicar de maneira eficiente as políticas de modernização determinadas de cima e capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar professores” (LAVAL, 2019, p. 251).

Os valores que orientaram as práticas desses profissionais cultivados até então passam a ser reputados como obsoletos e inúteis. Nesse cenário, “profissionalismo é

substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de *performances*” (BALL, 2011, p. 28). Associado ao modelo de gestão tido como burocrático do Estado de bem-estar social keynesiano, o profissionalismo prevalecente em tempos anteriores à reforma é visto, agora, como um entrave para efetivar a eficiência, a produtividade e a qualidade.

Na verdade, quando o gerencialismo instala a lógica de mercado no setor público, até mesmo as finalidades educacionais são subvertidas, e o tema da qualidade passa a ser mais um artefato discursivo a serviço das tecnologias de controle. Para o sociólogo britânico, “muito da parafernália de qualidade é tomada de empréstimo do setor privado; o setor público, foi defendido, se beneficia da exposição às forças do mercado, aos modelos comerciais de gerenciamento e de aperfeiçoamento da qualidade” (BALL, 2011, p. 27). Dito de outro modo, o gerencialismo substitui padrões ético-profissionais por referências empresariais de competitividade e produtividade, e o setor público passa a atuar como um simulacro de empresa privada, como se serviços públicos a serem ofertados à população negócios fossem. Ademais, como se a educação não fosse um direito dos cidadãos e das cidadãs, mas um produto ou serviço a ser ofertado a consumidores exigentes.

O papel do Estado, conforme já mencionado, é redefinido para se adaptar à lógica do mercado. O gestor escolar, peça central dessa engrenagem, termina por sofrer uma mudança ontológica. É o que nos mostram Ball e Gewirtz (2011), após proceder à análise das mudanças discursivas sobre a gestão educacional, resultantes da implantação do modelo gerencialista no Reino Unido:

[...] a revolução de mercado não envolve apenas mudança de estrutura e incentivos. É um processo transformacional que engloba um novo conjunto de valores e um novo ambiente moral. No processo, novas subjetividades são geradas. O papel e senso de identidade e o propósito dos administradores da escola são reconstruídos e redefinidos (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 218-219).

Essa reconstituição de subjetividade e redefinição de identidade engendrada pelo gerencialismo extrapola, por assim dizer, o universo da gestão. Em trabalho recente, Ball (2020, p. 64) reitera sua posição e acrescenta, embasado em categorias foucaultianas:

As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente “dócil e produtivo” e professores e alunos responsáveis e empreendedores. [...] Esses conjuntos de mudanças trabalham juntos para produzir novas práticas, subjetividades e “oportunidades”. Isso constitui um processo de atrito que gradualmente torna o social em forma de mercadoria e propício ao lucro.

A lógica gerencialista subverte todo o processo educacional. No caso brasileiro, concordamos com Sousa (2017), ao apresentar o seguinte cenário:

A aprendizagem é vista como um resultado e não um processo; os professores são transformados em técnicos pedagógicos, cujo objetivo do ensino é melhorar o desempenho dos alunos nas diferentes avaliações externas a que são submetidos; a competição, a classificação e o desempenho de escolas e alunos são cada vez incentivados. Dessa forma, os valores e a ética são modificados, a crença em uma boa educação, em um bom professor e aluno são substituídas por competição, desempenho e resultado, é somente isso que interessa (SOUZA, 2017, p. 608).

2.3.2 O Brasil no contexto global das reformas gerencialistas

Essa gestão performática, baseada na exigência de desempenho e no modelo de prestação de contas (*audit culture*) e responsabilização (*accountability*), tem se disseminado por diversos países do mundo e causado efeitos deletérios em seus respectivos sistemas educacionais. Em *Como as escolas fazem a política*, Ball, Maguire e Braun (2016) reconhecem que as reformas educacionais de cunho neoliberal se tornaram uma epidemia – ou uma pandemia, poderíamos dizer, já que seu alcance é global.

Num momento em que a globalização se constitui tema-chave para a compreensão da realidade no campo das ciências humanas, Ball (2001) examina até que ponto o processo de mundialização da economia conduz ao enfraquecimento do Estado-nação. Além disso, de que modo organismos multilaterais, como a OCDE, têm influenciado os Estados no que diz respeito à adoção e formulação de suas políticas educacionais.

Ao lançar luz sobre a relação entre as diretrizes globais e as políticas locais – leia-se políticas nacionais – de educação, o autor identifica o surgimento de um novo paradigma para a gestão educacional. Pondera que os países não fazem transposição simples e direta das políticas prescritas por organismos internacionais para a sua realidade, reconhecendo a complexidade de cada contexto nacional. Todavia, conclui que existe uma “convergência de paradigmas”, entendida como “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).

Estudos de diversos pesquisadores têm dado assentimento à constatação de Ball a respeito da emergência desse novo paradigma para a gestão educacional. Diferenças e similaridades na forma de implantação das reformas nos diversos países realçam o avanço do empreendimento neoliberal na direção de colonizar sistemas educacionais mundo afora.

Em artigo intitulado *Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores*, Ball e Maguire (2011) analisam as diferenças discursivas entre a reforma levada a cabo no Reino Unido e nos Estados Unidos, além de explorar as implicações delas para a construção da imagem do professor, bem como para seu trabalho. Conquanto várias nuances possam ser identificadas, um aspecto é comum aos resultados percebidos pelos pesquisadores nos dois países em questão, a saber: as reformas operam a reconceitualização da figura do professor, moldando-o de modo que possa atender a demandas requeridas da educação por parte do mercado. Além disso, ressaltam que, diferentemente dos Estados Unidos – que já haviam incorporado, em sua reforma, o modelo da empresa pós-fordista –, o Reino Unido não teria se desvincilhado do modelo clássico da empresa fordista, o que, segundo os autores, configuraria uma contradição, se consideradas as pretensões dos próprios reformadores britânicos, pois:

[...] se a reestruturação e reforma da oferta educacional nos Estados Unidos são para ajustar no renascimento econômico e se o sistema educacional deve satisfazer as necessidades de um futuro ainda desconhecido, então a abordagem pós-fordista pode oferecer maior potencial do que uma empresa fordista (BALL; MAGUIRE, 2011, p. 189-190).

É preciso levar em conta o fato de o texto ter sido publicado originalmente no ano de 1994. Em pesquisas recentes – que resultaram na publicação *Como as escolas fazem a política*, de 2012 –, Ball, Maguire e Braun (2016) chegam a conclusão diversa. No referido trabalho, os autores ilustram o sistema escolar britânico, produto das reformas educacionais realizadas desde os anos 1980, permeado pelo espírito pós-fordista, cujos princípios essenciais são a flexibilidade, a descentralização e a autonomia.

No intento de comparar as políticas encenadas no âmbito das reformas educacionais no Brasil e na Inglaterra, Rosa (2012) toma como base os princípios da *sociedade do conhecimento* e as tecnologias políticas utilizadas para efetivá-las. Com o auxílio do conceito de *policy enactment*, ferramenta teórica desenvolvida por

Stephen Ball, a autora examina a forma como as reformas neoliberais têm se concretizado nesses dois países, com o objetivo de apreender similaridades e especificidades dos contextos em questão. Em linhas gerais, a conclusão da pesquisadora é a de que o conjunto das mudanças resultantes das reformas gerenciais do setor público tem produzido alterações que se estendem desde as práticas pedagógicas até a subjetividade, isto é, o modo como os professores compreendem o seu papel e o processo educacional.

Essa mudança na subjetividade de gestores e professores é reiterada pela autora em trabalho posterior. Com base em pesquisa realizada em uma rede de ensino da região do ABC Paulista, Rosa (2019) analisa como docentes têm internalizado as exigências da gestão gerencialista. Ademais, enfatiza que, não obstante a possibilidade de resistência, os mecanismos de controle estão incorporados à prática pedagógica e povoam o universo de representação de docentes e gestores, constituindo, ao lado de outros elementos políticos, históricos e culturais, um entrave à efetivação da gestão democrática na escola.

Os efeitos do gerencialismo na gestão escolar também são apontados por Oliveira (2019), em estudo comparativo entre Brasil e Portugal. Partindo do horizonte de redefinição do papel do Estado, patrocinada pelas reformas gerencialistas às quais os dois países têm sido submetidos, a autora examina as mudanças nas formas de gestão escolar nas últimas décadas, tomando, como base para sua análise, as legislações educacionais aprovadas no período. A pesquisadora conclui que o modelo de gestão escolar gerencialista, baseado na eficiência e eficácia, tem se confrontado com princípios constitucionais da Carta Magna dos dois países no tocante ao tema da gestão democrática.

A interface entre as reformas neoliberais é colocada em tela por Freitas (2018). Em seu livro *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, o professor da Unicamp mostra como os reformadores empresariais da educação têm conseguido fazer prevalecer, no Brasil, à semelhança dos Estados Unidos, o tripé das reformas neoliberais – meritocracia, responsabilização e privatização – como diretrizes para elaboração de políticas educacionais.

Akkari (2011) afirma que, nos últimos anos, as políticas educacionais estão se tornando objeto de um processo de internacionalização multidimensional, capitaneado por organismos internacionais – como a OCDE e o Banco Mundial – e caracterizado

pela introdução de conceitos originados do pensamento neoliberal na agenda educacional dos mais diversos países, incluindo o Brasil. O autor mostra que a incorporação de princípios neoliberais – como descentralização, privatização, responsabilização e avaliações padronizadas – às políticas educacionais tem operado uma verdadeira transformação do papel do Estado, dos gestores e dos professores.

Em artigo intitulado *A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global*, Ball *et al.* (2013) situam o Brasil no contexto global das reformas neoliberais da educação. Privatização, desprofissionalização, flexibilização, desregulamentação das relações de trabalho e reforma da subjetividade docente são alguns dos aspectos identificados pelos autores como efeito produzido pela implantação do modelo gerencialista na gestão educacional do país.

O fio condutor das reformas realizadas nos mais diversos países, a despeito de suas trajetórias e realidades serem tão distintas, é a transformação do setor público e dos seus servidores. As reformas agem poderosamente sobre o Estado, redefinindo seu papel e introduzindo a lógica do mercado; alteram os valores predominantes da educação pública; modificam as relações no interior da escola e incidem sobre as práticas e a subjetividade dos profissionais da educação.

2.3.3 Gerencialismo e Reforma do Estado brasileiro

Hypolito (2008) considera que as ideias a respeito do Estado gerencial têm se tornado uma tendência hegemônica global. No caso brasileiro, a Reforma Gerencial da administração pública foi levada a cabo durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em termos programáticos, o governo FHC estava alinhado às recomendações do Consenso de Washington, tendo sido, portanto, fortemente marcado pela influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que passaram a ser decisivos na definição do modelo de gestão que viria a ser implementado no país (MORCAZEL; ROJAS; PIMENTA, 2018; PAES DE PAULA, 2005).

Para efetivação da Reforma Gerencial, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), para o qual foi nomeado, como ministro, Luis Carlos Bresser-Pereira, que se empenhou na elaboração do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Nesse documento, o governo estabeleceu as

diretrizes para a implantação de uma administração pública gerencial, isto é, inspirada no modelo de administração das empresas privadas e nas experiências desenvolvidas em países-membros da OCDE, principalmente no Reino Unido.

A Reforma Gerencial efetivou uma série de mudanças na administração pública e nas normas de regulação do serviço público. Segundo Bresser-Pereira (1998), ela apresentava três dimensões: a institucional-legal, a cultural e a de gestão.

Na dimensão institucional-legal, estava posta a necessidade de criar instituições normativas e organizacionais que substituíssem as instituições consideradas burocráticas e viabilizassem a implementação do modelo gerencialista de gestão. Em *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*, obra publicada em 1998 com o objetivo de fazer um balanço da reforma realizada três anos antes, situá-la no plano internacional e defender suas bases teóricas e políticas, o ministro do Bresser-Pereira (1998, p. 11) celebra:

A reforma constitucional que ficaria chamada de “reforma administrativa” foi aprovada praticamente na forma proposta pelo governo, as organizações sociais e as agências executivas foram definidas legalmente, alterações substanciais na lei regulando o regime de trabalho dos servidores públicos foram introduzidas eliminando privilégios e distorções, os contratos de gestão e o conceito de indicadores de desempenho foram claramente definidos, e uma nova política de recursos humanos foi colocada em prática com ênfase no fortalecimento do núcleo estratégico do Estado. Por outro lado, uma estratégia gerencial de administração – a gestão pela qualidade total – foi adotada e passou a ser consistentemente aplicada na Administração Pública Federal.

O Estado brasileiro fora transformado substancialmente com base nos princípios neoliberais que orientam o modelo gerencialista. À semelhança das reformas realizadas nos países da OCDE, a administração pública brasileira passa a ser orientada a atender não apenas ao cidadão, mas ao cidadão-cliente. Estavam lançadas, portanto, as bases para a introdução da lógica do desempenho e da cultura performática.

Na dimensão cultural, buscava-se justamente realizar a transição da cultura considerada burocrática para a cultura gerencial. Essa linha de ação era legitimada pelo recurso discursivo da crítica ao famoso patrimonialismo presente na cultura brasileira. A consolidação da cultura gerencial seria, na perspectiva do ministro idealizador da reforma, um antídoto ao fisiologismo e ao clientelismo supostamente entranhados nas instituições públicas, consideradas arcaicas e incompatíveis com o novo tipo de capitalismo. Nas palavras do ministro Bresser-Pereira:

O patrimonialismo, presente hoje sob a forma de clientelismo e fisiologismo, continua a existir no país, embora sempre condenado. Para completar a erradicação desse tipo de cultura pré-capitalista não basta condená-la, será preciso também puni-la. Por outro lado, o passo à frente, representado pela transição para a cultura gerencial, é um processo complexo, mas que já está ocorrendo. Todo o debate que houve, a partir de 1995, sobre a reforma constitucional do capítulo da administração pública, foi um processo de mudança de cultura (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 25).

À alegação de combate ao patrimonialismo, somam-se as ideias de eficiência, eficácia e qualidade total. Com base nesse mantra neoliberal, foram estabelecidas as bases para reformar a gestão do Estado e da administração pública brasileira.

Na perspectiva de Bresser-Pereira (1998), a nova gestão pública, produto da Reforma Gerencial, deveria ter as seguintes características: 1) administração profissional; 2) indicadores de desempenho; 3) monitoramento e controle de resultados; 4) divisão das organizações públicas em unidades menores; 5) práticas de gestão oriundas do setor privado; 6) disciplina e austeridade no uso dos recursos.

Na dimensão da gestão, como se pode notar, a ideia motriz é a de uma administração gerencialista e performática, voltada para resultados, enfatizando a necessidade de aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos ou agências do Estado brasileiro. Esse novo arranjo institucional produziu o que Abrucio (2007) chamou de “espaço público não-estatal”, ou seja, abriu as portas para a ocorrência de diversas formas de privatização. A premissa era a de que o Estado precisava ter o seu tamanho reduzido, deveria diminuir os seus custos e, ainda assim, oferecer um serviço de qualidade ao cidadão-cliente (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 25).

A Reforma Gerencial significou efetivamente a adoção da ideia mercadológica de que o Estado deve atender a demandas do cidadão-cliente. Isso abriu as portas para que os gestores implantassem sistemas de incentivos e punições, próprios da gestão gerencialista e da cultura performática, caracterizados pelo estabelecimento de metas, monitoramento e cobrança por desempenho.

Frequentemente, o Estado é acusado de ineficiência e ineficácia por seus detratores neoliberais. Em nome de uma suposta incapacidade de atender a demandas do cidadão-cliente, o setor privado é chamado a atuar na formulação de políticas e na oferta de serviços públicos, mediante diferentes instrumentos e modalidades contratuais, o que configura privatização.

Essa ideia ocupou lugar de destaque na plataforma da Reforma Gerencial. Defensor das mais diversas formas de privatização, Abrucio (2007) considera que a

existência das organizações sociais (OS) e das organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip), além da proliferação das parcerias público-privadas (PPP) são um legado importante da reforma Bresser.

Adrião (2018) classifica todas essas modalidades de contratos celebrados entre o setor público e o setor privado como privatização, por entender que a terminologia clarifica a compreensão do processo que subordina a educação pública aos interesses do setor privado – perspectiva que assumimos neste trabalho. A pesquisadora, que analisou o avanço da privatização da educação no Brasil entre os anos 1990 e 2014, afirma que o financiamento público a organizações privadas tem sido uma das formas adotadas por diferentes governos para privatizar a oferta educacional. Assume, ainda, que esses mecanismos de privatização decorrem da reforma do Estado brasileiro, que introduziu o gerencialismo como diretriz da administração pública.

A seguir, tratamos de aspectos da privatização da educação, envolvendo justamente o financiamento público a organizações privadas no estado de São Paulo. O foco recai sobre a celebração da parceria público-privada entre a SEDUC e a Associação Parceiros da Educação – APE, responsável pela implementação do Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria dos Resultados (MMR).

2.3.4 Gerencialismo em contexto local: O Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados (MMR)

Abrucio e Gaetani (s/d) sustentam que o ciclo de reformas nas políticas de gestão pública, iniciadas sob o comando de Bresser-Pereira, no Governo Federal, em 1995, teve desdobramentos importantes na administração pública dos estados. A partir de então, inúmeras reformas foram realizadas sob a inspiração e o impulso das propostas consignadas pelo MARE no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Dentre diversas experiências de avanços do gerencialismo no plano estadual, os autores mencionam o empenho do estado de São Paulo na implementação da gestão para resultados, por meio de diversas formas de contratualização.

Ramos (2016) analisa os principais programas, projetos e ações desenvolvidos pelos governos do estado de São Paulo, no período de 1995 a 2014, e mostra que a lógica gerencialista está na base da política educacional paulista. Em suas palavras:

Passados mais de 20 anos desde o início da primeira gestão Covas, o que se percebe é que, apesar de certas nuances administrativas, com variações de enfoques, de políticas e de programas educacionais, é notável que São Paulo manteve, desde 1995, coerência gerencial em sua estrutura, tendo o campo superestrutural da educação guiado por diretrizes básicas, como as de alterações nos padrões de gestão, racionalização e melhoria da qualidade do ensino. (...) Assim, não obstante as diferenças conjunturais, o modelo de gestão integralmente assumido desde o início do governo Covas não foi alterado, mantendo-se ancorado sobre o princípio do gerencialismo e do racionamento e agregando ao setor público princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada (RAMOS, 2016, p. 570).

Cassio *et al.* (2020) estão de acordo com a ideia de que a política educacional do estado de São Paulo, há tempos, assumiu contornos neoliberais. Assim como Adrião (2018), esses autores tratam os mais diversos contratos entre o setor público e o setor privado como privatização. Fazem, entretanto, a distinção entre a privatização no sentido estrito e a privatização no sentido amplo.

A privatização no sentido estrito diz respeito à oferta direta de serviços educacionais por entidades ou empresas do setor privado, envolvendo tanto os serviços de gestão educacional, de formação de professores e de produção de materiais de ensino, quanto a oferta de vagas em instituições privadas. A privatização no sentido amplo, por sua vez, é uma modalidade que tem redefinido as fronteiras entre o público e o privado. Trata-se do fenômeno que Ball (2020) denomina “redes políticas”. Elas vêm se tornando cada vez mais influentes na elaboração de políticas educacionais, bem como ocupando espaços importantes na gestão de políticas educacionais. As duas modalidades se aproximam do que Ball e Youdell (2007) denominam privatização exógena e privatização endógena, respectivamente.

Tripodi e Sousa (2018), em artigo que analisa as lógicas privatizantes subjacentes às políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, tomam o conceito de “permeabilidade” com o qual é possível identificar os padrões adotados na implementação dessas políticas. A permeabilidade estatal se caracteriza, de um lado, pela assimilação, por parte do poder público, de tecnologias educacionais desenvolvidas pelo setor privado e, de outro lado, pela transferência de recursos públicos para instituições privadas mediante contratos que visam à oferta de serviços educacionais que seriam da responsabilidade do setor público. Desse modo, o Estado deixa de ser protagonista e se coloca na condição de mais um ator na formulação e implementação de políticas educacionais.

Em certa medida, a hierarquização que coloca o Estado no topo é desfeita, à medida que o governo divide a centralidade com instituições do setor privado, tornando a relação quase-horizontal. Na esteira de Ball (2020), Cassio *et al.* (2020) enxergam, nesse processo, uma estrutura heterárquica, que se define por uma relação entre a hierarquia e a rede, baseada em vínculos horizontais e verticais que possibilitam a cooperação ou a competição. Nesse caso, o que ocorre, de fato, é um estreitamento de fronteiras, que mais se assemelha a confusão e indefinição entre público e privado.

As parcerias público-privadas no campo educacional são um exemplo típico de heterarquização, processo que avança em ritmo acelerado na política educacional do estado de São Paulo. O Programa Educação – Compromisso com São Paulo (PECSP) é, conforme afirmam Cassio *et al.* (2020, p. 3), “exemplo de política pública que engajou organizações privadas de forma ativa na gestão pública e na formulação das políticas educacionais da maior rede pública de ensino do Brasil”.

No dia 15 de outubro de 2011, Dia do Professor, o então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, anuncia a criação do referido programa, a ser instituído por meio do Decreto Estadual n. 57.571/2011, no dia 2 de dezembro daquele mesmo ano. O decreto estabelecia a promoção ampla da educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais como objetivos do programa, estruturado em torno de cinco pilares: 1) valorização do capital humano; 2) gestão pedagógica com foco no aluno; 3) educação integral; 4) gestão organizacional e financeira; 5) mobilização da rede e da sociedade em torno do processo de ensino e aprendizagem.

Em seu Artigo 3º, o Decreto Estadual n. 57.571/2011 estabelecia que o PECSP deveria ser composto por Conselho Consultivo e Câmara Técnica de Acompanhamento. Já o Artigo 4º definia, da seguinte forma, a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo:

- I) - como representantes da Secretaria de Educação:
 - a) o Titular da Pasta;
 - b) o Secretário Adjunto;
 - c) Chefe de Gabinete;
 - d) 1 (um) membro do Conselho Estadual de Educação, indicado pelo Titular da Pasta;
 - e) até 6 (seis) de órgãos da Secretaria de Educação, indicados pelo Titular da Pasta;
- II) – como representantes da sociedade civil: até 10 (dez) indicados pelo Secretário da Educação.

Ao Artigo 5º do mesmo decreto, coube estabelecer que a Câmara Técnica de Acompanhamento do PECSP deveria ser integrada por servidores da Secretaria da Educação, designados pelo Titular da Pasta. Note-se que não há previsão de participação de representantes de instituições privadas na Câmara Técnica de Acompanhamento, que deverá ser composta exclusivamente por integrantes da Secretaria de Educação. Já o Conselho Consultivo poderia ser composto por até 10 (dez) representantes da sociedade civil, indicados pelo Secretário da Educação, além de 01 (um) membro do Conselho Estadual de Educação – CEE.

Em 2014, 10 (dez) instituições privadas tinham assento na condição de representantes da sociedade civil no Conselho Consultivo do PECSP, entre elas a Associação Parceiros da Educação – APE, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, criada em 2006, que firmaria com a Secretaria da Educação uma parceria público-privada para fins de execução do PECSP. O convênio entre a Secretaria da Educação e a APE é aprovado por unanimidade mediante o Parecer CEE n. 356/2014, de 29 de outubro de 2014.

O referido parecer aponta três ações necessárias a serem adotadas pela SEDUC para consecução dos objetivos do PECSP, a saber: a) aprimorar as ações e a gestão pedagógica no âmbito do PECSP, focando os resultados dos alunos; b) viabilizar os mecanismos organizacionais para operacionalizar o PECSP; c) mobilizar, engajar e responsabilizar, em torno do processo de ensino-aprendizagem, a rede estadual, em geral, e os alunos, em particular, além de toda a sociedade. Em seguida, identifica a APE como qualificada para articular junto a outras instituições e promover as parcerias delas com a rede estadual, garantindo o suporte necessário às atividades educacionais.

As relações da APE com a Secretaria de Educação, ainda que informais, são percebidas desde o processo de criação do PECSP. Cassio *et al.* (2020) ressaltam que interlocução da APE com a Secretaria de Educação é atestada pelo próprio governador, no mesmo dia da publicação do Decreto Estadual 57.571/2011, que instituiu o PECSP, ao reconhecer a atuação da OSCIP no levantamento de empresas de consultorias que seriam contratadas pelo governo para a execução do programa em questão.

O parecer do CEE que aprovou a PPP entre a SEDUC e a APE já fazia menção a políticas de gestão para resultados, indicando que a parceria deveria

potencializar os investimentos públicos nas escolas, de modo a torná-las mais eficazes e produtivas, tendo em vista o objetivo principal: melhorar o desempenho dos estudantes. Essa política se materializou na criação do programa MMR.

A Falconi Educação, segundo nos contam Cassio *et al.* (2020) e Frau (2020), atuou na elaboração de políticas de gestão para resultados, na condição de empresa de consultoria subcontratada da APE. O seu papel foi fundamental na formulação e execução do programa MMR, conforme veremos mais adiante.

O objetivo do MMR – que faz parte de um programa mais amplo, o PECSP – é a melhoria do aprendizado de estudantes do ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino, em consonância com a meta estabelecida pelo governo do estado de São Paulo – referida no Parecer CEE n. 356/2014 – de fazer a rede estadual paulista figurar entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais. Partindo dessa premissa, o programa foi implantado em caráter experimental, e sua consolidação se deu de forma gradual. Teve início no ano de 2016 com a realização de uma experiência-piloto em escolas da região leste de São Paulo, sob a coordenação da Associação Parceiros da Educação – APE, que conta com empresas, empresários e organizações da sociedade civil para auxiliar a Secretaria na execução de projetos educacionais (SÃO PAULO, 2018, s.p.). Em 2018, o MMR atinge escolas de 39 diretorias de ensino da Grande São Paulo e Interior, passando a ser realidade em todas as instituições escolares da rede estadual paulista no ano de 2019 (SÃO PAULO, 2019, s.p.).

O Programa Gestão em Foco se concretiza por meio do Método de Melhoria de Resultados (MMR), que se traduz na aplicação do método gerencial PDCA, ferramenta importada do mundo empresarial cujo objetivo é a promoção da melhoria contínua dos processos a partir de levantamento de dados da realidade, e mediante um circuito de quatro etapas: planejamento (*plan*), execução (*do*), verificação (*check*) e ação (*act*).

Murici e Chaves (2016) – a primeira se apresenta como sócia, e a segunda, como Senior Advisor da empresa Falconi Consultores de Resultados – detalham o que denominam subetapas das quatro etapas do método gerencial PDCA. São elas:

- 1) Planejamento (P) – esta etapa se desdobra em quatro subetapas: a) identificação do problema; b) análise do fenômeno (problema); c) análise

do processo (identificação das causas do problema); d) elaboração dos planos de ação para alcance das metas.

- 2) Execução (D) – esta etapa é composta por uma única subetapa: execução dos planos de ação.
- 3) Verificação (C) – assim como a anterior, esta etapa também se compõe de uma única subetapa, qual seja, controle da eficácia dos planos de ação, por meio da verificação dos resultados produzidos pela implementação das ações propostas pelos planos elaborados na etapa do planejamento.
- 4) Ações (A) – esta etapa se compõe de duas subetapas, são elas: a) ação corretiva em caso de desvio de resultado; b) estabelecimento de padrões caso o resultado seja alcançado.

No contexto do Programa Gestão em Foco, o método gerencial PDCA passa a ser utilizado para mensurar o cumprimento de metas estabelecidas para as unidades escolares e o desempenho docente e discente. Ademais, serve de base para a elaboração de planos de melhoria, tendo como referência os resultados aferidos pelo IDESP, entre outros instrumentos.

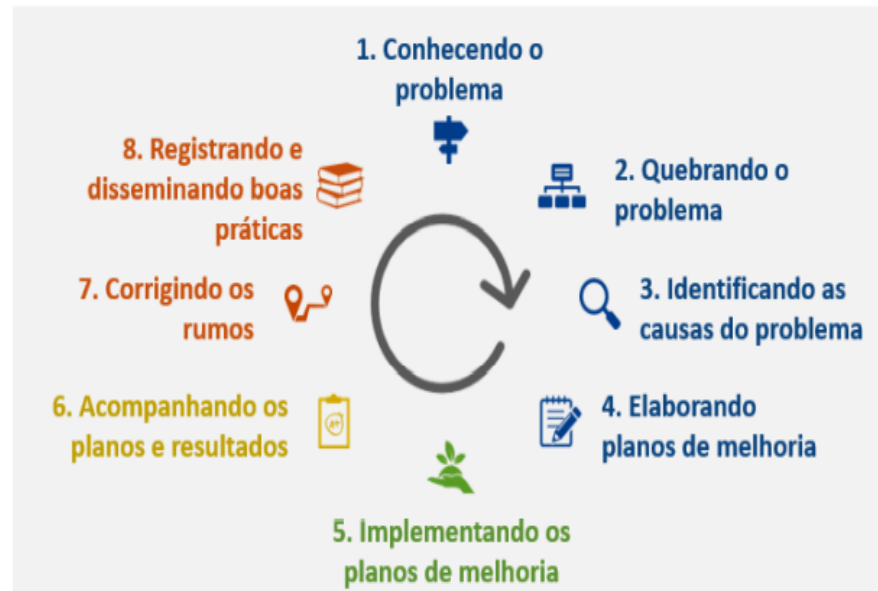
Considerado um dos principais indicadores da qualidade do ensino da rede estadual paulista, o IDESP foi criado em 2008 e estabelece metas progressivas que as escolas devem alcançar a cada ano. Ele é calculado com base em dois indicadores: a) indicador de desempenho, medido pelo resultado obtido pelos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP; b) indicador de fluxo, medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio), de acordo com dados levantados pelo Censo Escolar.

Na perspectiva de alcançar as metas estabelecidas pela Secretaria da Educação, as unidades escolares da rede estadual paulista devem elaborar e executar planos de ação personalizados. Estes últimos, por sua vez, são monitorados pela diretoria de ensino por meio da figura da supervisão escolar, com participação da comunidade, o que inclui estudantes, pais e responsáveis (SÃO PAULO, 2018, s.p.).

O MMR se desenvolve a partir de oito ações ou momentos inseridos nas quatro etapas propostas pelo método gerencial PDCA:

Figura 1: Etapas do MMR

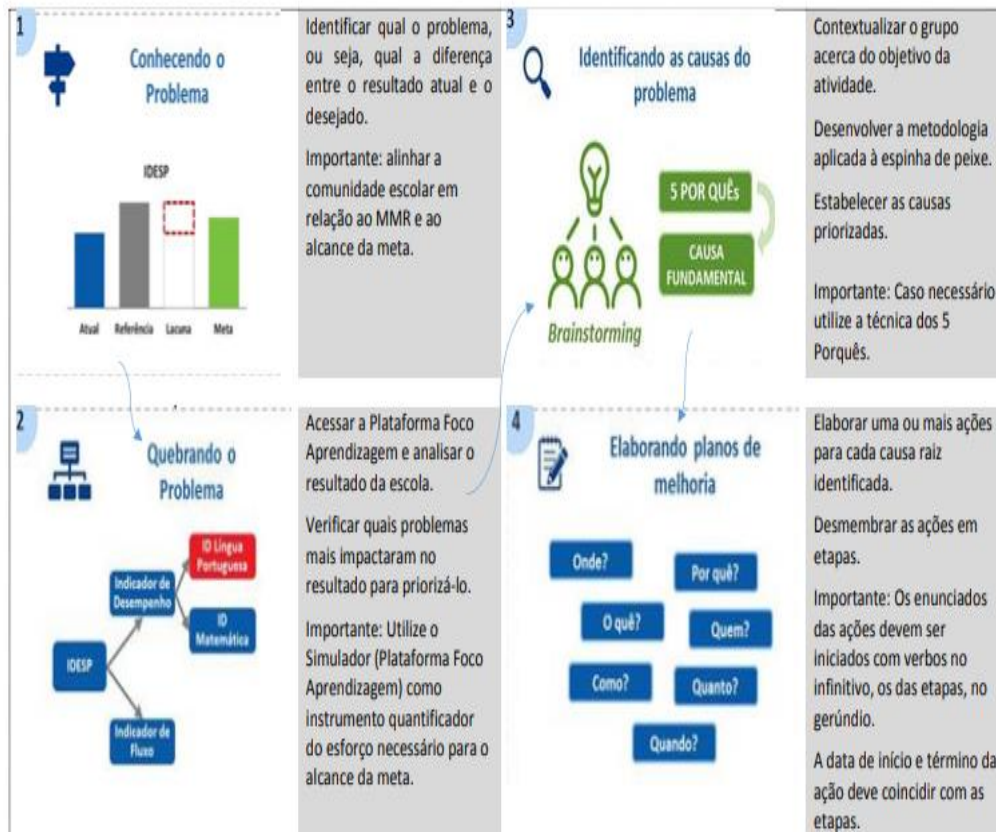
Método de Melhoria de Resultados



Fonte: SÃO PAULO (2020, p. 7).

A empresa Falconi Educação elaborou um *Guia Prático MMR – Etapas de Planejamento* com o objetivo de subsidiar as escolas na implementação do MMR. Como o subtítulo sugere, o material contém orientações direcionadas à execução das quatro ações da etapa do Planejamento (P), correspondente às quatro subetapas da primeira etapa do método gerencial PDCA, a saber: 1) conhecer o problema e definir a meta; 2) quebrar o problema por meio de análise do fenômeno; 3) identificar, a partir da análise do processo, as causas do problema; 4) elaborar planos de melhoria. A Figura 2 ilustra, de forma mais detalhada, as primeiras etapas do MMR:

Figura 2: Detalhamento das primeiras etapas do MMR



Fonte: SÃO PAULO (2020, p. 43).

O *Guia Prático MMR – Etapas de Planejamento* apresenta cinco tópicos, seguidos de anexos e glossário. Interessam-nos os dois primeiros, em razão da evidente relação com o processo de interpretação e tradução preconizado por Ball, Maguire e Braun (2016).

O primeiro tópico, intitulado “Preparando a escola”, estabelece o passo a passo das ações a serem adotadas visando a preparar a instituição para a implementação do MMR. O material chama a atenção para a necessidade de se fazer uma reunião de interpretação e tradução do projeto para fins de alinhamento entre os membros da equipe gestora, visto que “todos devem estar engajados e preparados para a estruturação do projeto. (...) Além de conhecer o objetivo do Método, os participantes precisam ter consciência de seus papéis e da agenda de atividades a ser definida”. (SÃO PAULO, 2020, p. 9).

Esse alinhamento deve se concretizar entre os membros da equipe da escola entre si e a diretoria de ensino, que se fará representar na reunião na figura um

supervisor de ensino. Concretizado o alinhamento entre escola e diretoria de ensino, o passo seguinte é o convencimento dos professores.

A reunião, que deverá ter duração de uma a duas horas, será conduzida pelo diretor da escola, mas terá a participação de um facilitador do MMR, caso haja necessidade², e demais membros da comunidade escolar, além do supervisor de ensino.

A seguir, é possível acompanhar o passo a passo:

1. O diretor – responsável por todo o processo de implementação e construção do Plano de Melhoria – será o protagonista durante todas as atividades. Sua liderança se voltará para a sistematização do Método e para o processo de motivação e engajamento da equipe. O supervisor - orientador no processo de implementação do MMR nas escolas – acompanhará o desenvolvimento das atividades, mas a condução de todo o processo será de responsabilidade da equipe gestora da unidade escolar, liderada pelo diretor.
2. O diretor explicará aos participantes o trabalho que será desenvolvido, retomará o que foi apresentado na formação dos diretores (...) e apresentará o cronograma de atividades.
3. Posteriormente, apresentará a meta da escola para cada segmento de ensino e reforçará com sua equipe a importância do trabalho colaborativo para a melhoria dos resultados.
4. Na reunião, deverão ser definidos os participantes do *brainstorming* e da construção do Plano de Melhoria. Recomenda-se que os integrantes do grupo tenham o perfil: ativo na gestão da escola, aberto às mudanças, com grande conhecimento técnico sobre o trabalho que desenvolvem e multidisciplinar. Sugestões para formação de grupos: Vice-diretores, professores coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e etc.).
5. Durante a reunião também se definirá a melhor data para a realização das outras atividades contidas no processo. Importante: não se esqueçam de atualizar o cronograma.
6. O diretor, com apoio da supervisão, deverá realizar uma apresentação do MMR à comunidade escolar, que será detalhada na etapa seguinte.
7. O supervisor de ensino deverá preencher o “Registro Padrão”. (SÃO PAULO, 2020, p. 9).

O oitavo passo orienta o supervisor a enviar, ao diretor da unidade escolar, o “Cronograma MMR” e o “Registro Padrão”, nos seguintes modelos:

² Na verdade, o facilitar sempre se faz presente por ser peça fundamental no processo de implementação/encenação do MMR. O facilitador a que o documento se refere é o Professor Coordenador (PC) da unidade escolar.

Figura 3: Modelo de Cronograma de Atividades do MMR

Cronograma de Atividades - MMR nas Escolas					
Escola: <input type="text"/>					
Atividade	Resumo da Atividade	Data	Horário	Participantes	Duração Estimada
Apresentação à Comunidade Escolar	Apresentação do trabalho à Comunidade Escolar para sensibilização e motivação.			Diretor, Supervisor e Comunidade Escolar	1h00
Quebrando o problema	Desdobramento da meta de IDESP da escola e priorização dos problemas, com o auxílio da Plataforma Foco Aprendizagem.			Supervisor e Diretor	2h00
Identificação das Causas e Elaboração do Plano de Melhoria	Realização de sessões de <i>Brainstorming</i> com os participantes selecionados para identificar as causas dos problemas priorizados da escola e elaborar o Plano de Melhoria.			Supervisor, Diretor e Equipe de Trabalho	4h00
Plano de Melhoria - Ajustes finais	Ajustes finais do plano como desdobramento das ações em etapas e definição dos prazos junto aos responsáveis pelas ações.			Diretor, Supervisor e responsáveis pelas ações do Plano	2h00
Participantes Brainstorming - Equipe de Trabalho					
Nome		Cargo/Papel			
<input type="text"/>		<input type="text"/>			
<input type="text"/>		<input type="text"/>			
<input type="text"/>		<input type="text"/>			

Fonte: SÃO PAULO (2020, p. 11).

Figura 4: Modelo de Registro de Reunião do MMR

REGISTRO DA REUNIÃO	
Data:	Local:
<input type="checkbox"/> Reunião de Nível 3	<input type="checkbox"/> Reunião de Nível 2
<input type="checkbox"/> Reunião de Nível 1	<input type="checkbox"/> Outros _____
Participantes: (nº de participantes) _____	
Acompanhamento do Plano de Melhoria: (Status do plano, causas de atraso, ações complementares e boas práticas)	
Acompanhamento dos Resultados: (Principais desvios, causas raiz e ações corretivas)	

Fonte: SÃO PAULO (2020, p. 11).

O segundo tópico do manual, intitulado “Comunicando a comunidade escolar”, estabelece que a escola deve informar a comunidade escolar sobre a implementação do MMR e divulgar o cronograma de atividades, definido na primeira reunião. O encontro deverá ter como foco a sensibilização, para que a comunidade se engaje e participe ativamente do processo de implementação do MMR. Além do diretor, que conduzirá essa reunião, participarão representantes da comunidade escolar (vice-

diretores, professores, funcionários, alunos e pais), supervisor de ensino e facilitador do MMR, isto é, o PC da unidade escolar.

Os passos a serem seguidos na ocasião são os seguintes:

1. O diretor estipulará com o supervisor a data e o horário para a reunião. Juntos, alinharão a pauta a ser apresentada e a fala/participação de cada um.
2. Os participantes deverão ser convidados e a importância do comparecimento deverá ser ressaltada.
3. É importante que o diretor chegue com antecedência ao local indicado, a fim de testar a apresentação (...) e os recursos audiovisuais que serão utilizados.
4. A apresentação deverá seguir conforme a programação já estabelecida na pauta.
5. Os próximos passos para o desenvolvimento do Método serão informados - a partir do cronograma de atividades da escola - e os participantes das próximas etapas deverão ser apresentados.
6. A reunião deverá ser encerrada, mas, antes, todas as dúvidas deverão ser esclarecidas. O diretor - com o propósito de reforçar a importância da participação da comunidade - fará os agradecimentos, passando uma mensagem motivacional e engajadora.
7. A reunião deverá ser transcrita no "Registro Padrão" e, posteriormente, socializada com toda a comunidade escolar. Temos como sugestão: cartas-pais, e-mail e/ou outros meios de comunicação. (SÃO PAULO, 2020, p. 14).

Como vemos, trata-se de um roteiro para que gestores da unidade escolar realizem um processo de interpretação e tradução do texto da política perante a comunidade escolar. Nesse momento, gestores atuam como entusiastas do MMR e incidem sobre professores e comunidade em geral.

Com foco no cumprimento de metas e na gestão para resultados, o MMR se inscreve no universo da cultura de auditoria e da lógica performática. Sua implantação acontece justamente num contexto em que o modelo de gestão gerencialista recrudesce no âmbito da escola pública estadual paulista.

3 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: IMPASSES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

“A nossa desorientação afeta as esferas econômica, familiar, política, sexual, cultural. É um sintoma de crescimento, mas também o indício de um perigo porque quem está desorientado sente-se em crise e quem se sente em crise deixa de projetar o próprio futuro. Se deixarmos de projetar nosso futuro, alguém mais o projetará para nós, não em função dos nossos interesses, mas do seu proveito próprio. (...) Somente a atual sociedade pós-industrial nasceu por ensaio e erro, sem ser direcionada por um modelo ideal. Toda a nossa desorientação e nosso sentido de crise derivam da falta de um modelo, mais opressiva do que qualquer modelo”
(Domenico de Masi)

“Um dos maiores problemas da humanidade não consiste na imperfeição dos meios, mas na confusão dos fins”.
(Albert Einstein)

“Prontidão, disposição anterior que antecipadamente aceita e abre-se para agir com o que chega. A ação do ator, na prontidão, conasce com o sofrer. Isto é, não há agir enquanto voluntarismo ou premeditação, mas sempre e necessariamente, como resposta ao que lhe toca. Melhor dizendo, correspondendo ao que lhe afeta. Na prontidão, toda ação corresponde à escuta. O fundo da ação do ator, e por vezes ela integralmente, é o ser afetado”.

(Zé Luiz Rinaldi)

Em uma escola marcada pela lógica da concorrência e do desempenho, dada a indefinição pedagógica das finalidades sociais da educação, o coordenador pedagógico transita entre as exigências institucionais e as demandas pedagógicas que emergem cotidianamente do contexto escolar e, não raro, se antagonizam com as políticas educacionais oficiais. Partindo do impasse apontado por Charlot (2020), pretendemos, nesta seção, apontar os desafios que interpelam o profissional em questão, no âmbito da rede estadual paulista. Na primeira parte, abordam-se alguns impasses da educação contemporânea à luz das reflexões de Charlot sobre o silêncio antropopedagógico. Na segunda, desenvolve-se uma reflexão a respeito da situação da escola no contexto dominado pela lógica da concorrência e do desempenho e, por último, analisa-se a atuação do coordenador pedagógico, considerando os seus desafios. Nesse percurso, concluímos que, não obstante a pressão por desempenho e cumprimento de metas, esse profissional não hesita em atuar como reformulador

das políticas oriundas dos órgãos centrais da gestão educacional, buscando alianças na perspectiva de adaptá-las à realidade da escola.

3.1 Impasses: silêncio antropopedagógico e inexistência de uma pedagogia contemporânea

Charlot (2020) sustenta que, atualmente, o campo educacional se situa em um momento marcado por uma espécie de “silêncio antropológico”, caracterizado pela ausência de referências a uma ideia de ser humano que possa funcionar como base para a formulação de uma pedagogia do nosso tempo. Em suas palavras, “não há hoje uma teoria da educação que legitima, ou mesmo busca legitimar, as práticas e discursos dominantes em referência a valores universalizáveis, como o fizeram as pedagogias ‘tradicionais’ e ‘novas’” (CHARLOT, 2020, p. 67). O esgotamento da pedagogia tradicional e da pedagogia nova – ambas apoiadas em uma antropologia – sugere, na concepção do autor, a existência de um vazio no que diz respeito ao que se consideram as finalidades sociais da educação.

As pedagogias ditas tradicionais e novas fundamentalmente colocavam a questão sobre o tipo de ser humano que se deveria educar. No atual cenário, em que predomina o silêncio antropopedagógico – utilizando a conceituação de Charlot –, as práticas educativas têm servido a fins meramente instrumentais, de modo que o debate se concentra não em torno das finalidades da educação, mas das melhores técnicas – didáticas e de gestão – que possibilitem melhores resultados de aprendizagem. Conforme Charlot (2020, p. 10),

trata-se, fundamentalmente, de pensar a eficácia das aprendizagens dentro de uma lógica de *performance* e de concorrência, que mobiliza técnicas e gestão mais do que a pedagogia, e que frequentemente se acomoda a certa dose de realismo cínico e resignado.

Em lugar de uma pedagogia contemporânea, assistimos à prevalência de uma lógica do desempenho e da concorrência que embasa as práticas educativas e colonizam todo o ambiente escolar. Nesse contexto, caracterizado pela predominância do silêncio que é, ao mesmo tempo, antropológico e antropopedagógico, sequer é tematizada a necessidade de formulação de uma pedagogia contemporânea. A ênfase recai sobre os discursos centrados na eficácia da aprendizagem dos estudantes e na exigência de desempenho dos educadores –

gestores e docentes em geral. Tal fenômeno é explicado pelo nosso autor, nos seguintes termos:

A sociedade contemporânea não passou de uma antropologia pedagógica tradicional para uma nova; ela saiu de uma problemática pedagógica antropológica em favor de uma lógica social do desempenho e de concorrência que não é compatível nem com a pedagogia “tradicional”, nem com a “nova” pedagogia. Ela também não gerou, até agora, uma pedagogia “contemporânea” que seria o equivalente ao que foram as pedagogias “tradicional” e “nova” (CHARLOT, 2020, p. 53).

Mais que uma crise, essa situação configura um impasse, uma vez que a pedagogia tradicional e a nova são deslocadas do centro do debate e da política educacional sem que se possam vislumbrar valores, para além do mercado, que operem como fundamento de concepções e práticas educativas na atualidade. Na perspectiva de Charlot (2020), a consequência da inexistência dessa pedagogia contemporânea – isto é, de um conjunto de valores e finalidades, com base em uma concepção de natureza humana, que embasem as práticas educativas – tem sido a captura da escola por diversos discursos sobre a educação. Tais discursos, inteiramente destituídos de fundamentação antropopedagógica, operam como instrumentos de propagação e legitimação de uma lógica de concorrência e desempenho, reduzindo a escola a um palco de luta generalizada de todos contra todos.

Dentre os discursos contemporâneos sobre a educação apontados por Charlot em *Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea*, quais sejam, neuroeducação, cibercultura, trans-humanismo e qualidade da educação, destacamos este último. Aparentemente neutra, a lógica subjacente ao discurso da qualidade da educação é a da concorrência e do desempenho. Por essa razão, a exigência de produtividade está sempre associada à qualidade da educação, traduzida em aumento quantitativamente verificável, por meio de avaliações externas e de larga escala, do desempenho de docentes e da eficácia da aprendizagem dos estudantes:

Quando um sistema é regido por uma lógica de desempenho e de concorrência, a principal preocupação dos que a gerenciam é o aumento da produtividade. Assim, não é de surpreender que tenha surgido, nos anos 80 do século XX, um discurso que insiste cada vez mais sobre a “qualidade da educação” (CHARLOT, 2020, p. 73).

O estabelecimento de vínculo entre a lógica de concorrência, a cultura de desempenho e o tema da qualidade é central na agenda neoliberal. E tal vinculação não é ingênua.

Sabemos que a qualidade do ensino é uma bandeira defendida historicamente por setores progressistas com posicionamento a favor da democratização do ensino e da escola. À medida que passa a frequentar assiduamente os discursos impulsionadores das reformas educacionais gerencialistas realizadas no Brasil a partir da metade dos anos 1990, a bandeira da qualidade de ensino é submetida a um processo de ressignificação e inserida nos marcos da ideologia neoliberal da qualidade total.

A conjugação propositada da exigência por desempenho com a qualidade do ensino figura como um dispositivo discursivo de controle e poder. Assim, a retórica efficientista exerce a função de legitimar cobranças pelo cumprimento de metas oriundas do núcleo central da gestão educacional, que se desdobra em efeito cascata – passando pela diretoria de ensino, supervisão escolar, gestão escolar, até atingir o docente em sala de aula – e pressiona todos os agentes escolares por meio da utilização de tecnologias de monitoramento cada vez mais sofisticadas.

Ademais, essa retórica está a serviço dos objetivos neoliberais de aprofundamento do processo de mercantilização da educação, uma vez que “a partir da perspectiva dessa nova retórica, somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste” (GENTILI, 2015, p. 157).

Nesse universo antropopedagogicamente silencioso, por assim dizer, a escola é despojada de um sentido mais geral e universalizante:

Por que estudar? Para salvar sua alma; pelo progresso da Razão; pela República; porque compreender é uma lei natural e um prazer na vida: essas são respostas pedagógicas clássicas, ‘tradicionalistas’ ou ‘novas’. Para ‘ter uma boa profissão mais tarde’, ‘uma boa situação’: essa é a resposta contemporânea. E por que é preciso ter uma boa situação, quer dizer, de fato, uma posição social melhor que a dos outros? Silêncio antropológico (CHARLOT, 2020, p. 67).

O vazio gerado pelo silêncio antropológico vem sendo ocupado por uma lógica de concorrência e de desempenho, sobre a qual falamos a seguir.

3.2 A escola no contexto da lógica da concorrência e do desempenho

Imersa na indefinição de uma finalidade social embasada em uma antropopedagogia, a escola torna-se alvo de inúmeras acusações e demandas. Masschelein e Simons (2013), na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, na qual defendem a reabilitação da escola como espaço que oferece “tempo livre” e condições de possibilidade para que todos os indivíduos desenvolvam suas aptidões e renovem seu mundo e o mundo ao seu redor, os autores apontam cinco acusações dirigidas à instituição por seus detratores: 1) alienação; 2) consolidação de poder e corrupção; 3) desmotivação da juventude; 4) falta de eficácia e empregabilidade; 5) demanda de reforma e posição de redundância.

Em linhas gerais, a ideia de que a escola está desvinculada do mundo real, que é desinteressante e inútil ao não preparar para a vida nem para o mercado de trabalho, bem como que promove e reproduz a desigualdade já existente na sociedade perpassa as quatro primeiras acusações. No entanto, não é nosso propósito empreender um exame detalhado delas; interessa-nos destacar a demanda por reformas escolares sublinhada pelos educadores belgas, pois é justamente por meio de um conjunto de reformas de cunho neoliberal que a escola vem sendo reconfigurada em diversos países, desde o final do século XX.

Ball (2001) sustenta que o processo de mundialização da economia tem possibilitado a influência direta de organismos internacionais, a exemplo da OCDE e do Banco Mundial, sobre a formulação de políticas educacionais de diversos países. Essa influência se materializa mediante reformas educacionais que vêm sendo empreendidas a partir de “uma série de orientações como narrativas que requerem: a existência de uma nova ordem globalizada com novas formas de produção às quais os sistemas de educação devem se adaptar” (BALL *et al.*, 2013, p. 12). O imperativo é o de que os sistemas educacionais – e, por consequência, as escolas – adotem a lógica da concorrência e do desempenho, força-motriz do mercado. É nesse sentido que Ball (2001, p. 100) se refere ao surgimento de um novo “paradigma de governo educacional”, a saber, o paradigma do mercado.

Fazendo referência ao documento da União Europeia sobre educação e formação *Towards the Learning Society* [Rumo à Sociedade de Aprendizagem], o sociólogo da educação britânico testifica que conceitos ali contidos, tais como

“sociedade de aprendizagem” e “economia baseada no conhecimento”, se constituem como construções discursivas que “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p. 100). Essa subversão da linguagem no discurso educacional é identificada por Biesta (2021), para quem a linguagem da *aprendizagem* tem ocupado cada vez mais o lugar da linguagem da *educação*. A prevalência dessa nova linguagem instaura, de acordo com o autor, a possibilidade de descrição do processo educacional em termos do que denomina “transação econômica”, segundo a qual:

1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que 2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que 3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente. (BIESTA, 2021, pp. 37-38).

Biesta (2021) evidencia que a linguagem da aprendizagem está a serviço da lógica de mercado. Ademais, denuncia essa lógica que, em único movimento, desfigura a escola, tal como ficou conhecida até meados do século XX, transforma a educação em mercadoria e instaura a exigência por desempenho e a concorrência no ambiente escolar. Em suas palavras:

Essa é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições e os educadores individuais devem ser flexíveis, que devem responder às necessidades dos aprendentes, (...) a lógica que exige dos educadores e das instituições educacionais uma prestação de contas, pois o que constitui em última análise a relação entre aprendente/consumidor e o educador/provedor são os pagamentos que os aprendentes efetuam quer diretamente, quer, no caso de uma educação financiada pelo Estado, por meio de impostos” (BIESTA, 2021, p. 38).

A exigência por desempenho e eficácia educativa caracteriza-se como efeito colateral desse processo de mercantilização da educação. Criam-se *sistemas de monitoramento e produção de informações* com vistas a controlar o trabalho desenvolvido na escola, aumentando o grau de exigências por desempenho e resultado, de modo que a prática educativa é reduzida a *produto* para entrega, quando deveria ser *produção*, exercício da autonomia docente e da criação discente, respaldado por uma gestão escolar efetivamente democrática.

A escola passa a operar como uma cadeia de entrega (*deliverology*) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Para garantir que essa cadeia de entrega seja cada vez mais eficiente, produtiva e ininterrupta, disseminam-se todos os elementos

constituintes do que pode ser denominado “cultura de auditoria” (*audit culture*) (APPLE, 2005, p. 38).

Essa dinâmica instaura um clima de tensão e competitividade no interior das instituições de ensino. Relações entre agentes escolares sofrem profundo desgaste, à medida que passam a ser marcadas pela obsessão em julgar e comparar performances – horrenda palavra quando se trata de repertório educacional. O ambiente escolar regido pelos ditames da cultura de auditoria e de desempenho configura a situação que Ball (2005, p. 544), em alusão ao filósofo francês Jean-François Lyotard, descreveu como “os terrores (*soft* e *hard*) de desempenho e eficiência”. Trata-se dos terrores da performatividade, entendida como

Uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção e inspeção (BALL, 2012, p. 37).

Ao introduzir a lógica da concorrência e do desempenho, a performatividade sabota a possibilidade do relacionamento colaborativo no interior da escola, impondo o velho e deplorável dito *salve-se quem puder!*

3.3 Desafios do coordenador pedagógico na implementação do MMR

Como pensar, então, a atuação o coordenador pedagógico nesse ambiente marcado pela lógica da concorrência e do desempenho? Quais os desafios vivenciados e experimentados por esse profissional da educação cuja identidade, conforme Domingues (2014), ainda está em construção? Apresentadas essas questões, a nossa hipótese é a de que o impasse apontado por Charlot (2020) tenha repercussão na organização e definição dos objetivos da escola em geral e, em particular, no trabalho do coordenador pedagógico.

Landim e Borghi (2020) sustentam que a influência dos princípios gerencialistas e da lógica da concorrência sobre a atuação do coordenador pedagógico remonta à década de 1990, momento em que as reformas educacionais de cunho neoliberal começam a ser empreendidas no Brasil. Em suas palavras:

Os princípios gerencialistas começaram a ser difundidos e passaram a exercer influências sobre a educação pública e sobre a atuação do Professor Coordenador a partir da reforma do Estado que se iniciou na década de 1990

no Brasil, uma vez que as concepções de educação e dos processos de ensino e aprendizagem passaram a ter um foco maior nas estratégias gerencialistas e performáticas, através das padronizações e da mensuração de resultados presentes nas avaliações em larga escala, características de uma lógica de mercado que alterou não apenas a forma de atuação dos profissionais da escola, mas também as relações entre eles (LANDIM; BORGHI. 2020, pp. 34-35).

A difusão do gerencialismo e da performatividade na educação brasileira produz, inevitavelmente, efeitos sobre a identidade e a atuação do coordenador pedagógico, uma vez que as principais questões envolvendo os aspectos pedagógicos da escola passam, necessariamente, por esse profissional. Vale ressaltar que as suas atribuições, no âmbito da rede estadual paulista, são definidas pela Resolução 3, de 11 de janeiro de 2021, que estabelece:

Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador – PC:

I – para acompanhamento de uma única unidade escolar:

- a) atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- b) orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- c) ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação;
- d) apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer a melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos;
- e) coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos de reforço e de recuperação;
- f) decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;
- g) orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas de conhecimento e componentes curriculares que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- h) coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática e participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;
- i) tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:
 - 1 – a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

- 2 – a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- 3 – as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos;
- 4 – a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola.

Trata-se de função essencialmente mediadora, uma vez que lhe compete (ALMEIDA, 2018): a) articular, isto é criar as condições para um ambiente de trabalho pedagógico colaborativo; b) formar, isto é, oferecer ferramentas para que os docentes possam aprofundar conhecimentos em suas respectivas áreas de atuação; c) transformar, isto é, jamais se apartar do compromisso com o questionamento que promove, entre os docentes, posturas reflexivas sobre suas ações didáticas e práticas pedagógicas. Nota-se, entretanto, a existência de certo descompasso entre o *dever-ser* e o *ser* do coordenador pedagógico. Diversos autores, por razões diferentes, corroboram essa posição.

Almeida (2013) traça um mapeamento dos estilos de coordenação pedagógica na rede estadual paulista no período de 1960-2010. A pesquisadora, que propugna o desempenho da função mediadora pelo profissional em questão, conclui, nessa pesquisa, que as normativas estabelecidas a partir do início dos anos 2000 foi aproximando gradualmente o coordenador pedagógico da burocracia escolar, de modo que “o professor coordenador ficou, então, colocado quase que como agente controlador, o que limitou sua atuação pedagógica e identificou-o, muitas vezes, pelos professores, e por ele próprio, como um ator a serviço da burocracia escolar” (ALMEIDA, 2013, p. 519).

Fernandes (2012) afirma que as reformas neoliberais, inspiradas em princípios gerencialistas e performáticos – expressão da lógica do mercado na definição das políticas educacionais –, têm alterado a natureza do trabalho do coordenador pedagógico. À medida que precisa atender a demandas por desempenho, eficiência e eficácia educativas oriundas dos órgãos centrais da política educacional, ele corre o risco de abandonar a atuação como mediador do processo pedagógico e passar a realizar o papel de gerente e controlador das atividades dos docentes. Nesse cenário, a coordenação pedagógica, reivindicação antiga de setores progressistas da educação, é transformada em instrumento burocrático identificado às formas

tradicionais de administração escolar, o que evidencia o tamanho do desafio para esse profissional.

Somem-se a esse cenário desafiador as dificuldades estruturais enfrentadas por coordenadores pedagógicos nas mais variadas partes do país. Em um trabalho que mostra como se constituem as suas identidades em diferentes regiões do Brasil, Placco, Souza e Almeida (2013) ressaltam a importância dessa figura na gestão dos processos escolares e na formação dos professores. Constatam, porém, que a realidade vivenciada por esses profissionais nas mais diversas regiões do país é marcada por baixa remuneração, condições de trabalho inadequadas, excesso de tarefas, falta de política de formação e inexistência de carreira estruturada.

Cordeiro (2002) chama a atenção para a clivagem entre o que classificou como “falas do novo” e “figuras da tradição”, evidenciando o descompasso entre as representações produzidas a respeito do trabalho docente e as práticas efetivamente exercidas no cotidiano escolar. No que tange à atuação do coordenador pedagógico, nota-se a circulação de teorias que preconizam – corretamente, diga-se de passagem – a necessidade da realização de um trabalho de mediação pedagógica. Entretanto, em uma escola regida pela lógica da concorrência e do desempenho, essa perspectiva fica ameaçada. Nesse contexto, a mediação se torna tanto difícil quanto necessária.

O coordenador pedagógico se vê obrigado a atuar sob o signo de dois fulcros polarizadores: o gerenciamento e a mediação. Localizar-se no polo do gerenciamento implica submissão aos pressupostos do gerencialismo e da performatividade, bem como assunção da condição de sujeito – nos termos de Ball (2005) – “colonizado”, “reformado”, “pós-profissional” ou “pós-moderno”, ao passo que persistir na perspectiva de exercer a função mediadora significa atuar na condição de profissional autêntico dotado de capacidade de reorientar sua ação, de modo a conviver com políticas gerencialistas e performáticas, mas não se deixar ser inteiramente transformado por elas.

Em estudo que investiga o sistema de avaliação e as políticas de resultados como condicionantes da atuação do coordenador pedagógico na rede estadual paulista, Silva e Almeida (2020) são categóricas ao descrever as implicações da lógica de concorrência e desempenho, materializadas do MMR, para o exercício da função mediadora:

A aceleração da fórmula “avaliação-problema-solução”, tal como proposta no Programa MMR, cria uma circunstância desfavorável que é o fechamento da escuta. Tudo passa a girar em torno de demandas e da solução de demandas: isso pode ser bom para o cumprimento de metas, mas e as pessoas? Nesse cenário, qual espaço para se construir conjuntamente a formação? (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 669)

Em geral, a atuação do coordenador pedagógico se desenvolve em meio a enormes pressões e até constrangimentos ou desconfortos emocionais provocados pela onipresença da responsabilização (*accountability*):

A pressão das diferentes instâncias da SEE-SP para melhora dos resultados da escola reverbera na atuação do CP, dado que esses profissionais passaram a ser responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nos resultados das avaliações externas. (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 669).

Silva e Almeida (2020) constataam a existência de uma “lógica de formação em cascata” no interior da SEDUC, na qual o professor coordenador do núcleo pedagógico (PCNP) é capacitado para replicar, junto aos coordenadores pedagógicos, conteúdos de políticas e programas educacionais oficiais a serem implementados nas escolas. Assim sendo, destacam as pesquisadoras:

15% dos 380 coordenadores pesquisados afirmam definir suas ações formativas na escola para atender às proposições da SEE no que concerne à análise de índices e melhoria de resultados, tais como o Programa MMR e as avaliações internas como AAP [Avaliação da Aprendizagem em Processo] e externas como Saresp (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 663).

Ou seja, o trabalho essencialmente pedagógico pensado e desenvolvido a partir da realidade e das necessidades da escola é secundarizado em favor do cumprimento de metas estabelecidas pela SEDUC, que instituiu a figura do professor coordenador de agrupamento de Escolas (PCAE). Conforme estabelecido pela Resolução SEDUC 3, de 11 de janeiro de 2021, cabem-lhe, entre outras funções, apoiar e fortalecer os coordenadores pedagógicos das unidades escolares de acompanhamento na elaboração e implementação do plano de melhoria do MMR e das pautas de Acompanhamento Pedagógico Formativo, propostas pela SEDUC.

O coordenador pedagógico da rede estadual paulista cumpre o papel de malabarista ao adotar inúmeras estratégias de mediação (alianças, concessões, compromissos, discursos etc.) visando a articular a micropolítica escolar às diretrizes institucionais baseadas na exigência por desempenho e eficácia educativa; transita entre as exigências institucionais – derivadas das diretrizes dos órgãos centrais da

gestão educacional – e as demandas que emergem cotidianamente do contexto escolar.

De acordo com Silva e Almeida (2020, p. 661), “na lógica da ‘cascata’, o papel do coordenador pedagógico é propagar e implementar na escola conteúdos estabelecidos em programas oficiais que, por vezes, estão desarticulados das necessidades da escola”. Ou seja, nem sempre as políticas educacionais oficiais estão em conexão com a realidade escolar, o que torna mais desafiadora a atuação desse profissional. A sua situação é ambivalente: realiza tarefas que nem sempre coincidem com sua visão a respeito do que deve ser a função por ele exercida e sobre o modo como enxerga o papel da educação. Tal ambivalência está associada à predominância de tensões que permeiam o seu trabalho. São tensões de naturezas e origens distintas, a saber:

[...] as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, e as externas à escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa. Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades da escola e da educação (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 767).

Não é descabido supor que, nesse cenário de aprofundamento de políticas gerencialistas e performáticas, o coordenador pedagógico verá redobrado o seu desafio para o exercício da função mediadora, aqui entendida como articular, formar e transformar. Sem dúvida, as demandas se intensificam no momento em que a SEDUC anuncia a criação do MMR.

Este último apresenta uma dinâmica que opera para suprimir tempo e condições pedagógicas disponíveis ao profissional em questão para o exercício adequado de seu papel articulador, por exemplo. O estudo de Silva e Almeida (2020, p. 666, grifos dos autores) também revela que “ao se referirem ao Programa MMR, 32% dos 380 coordenadores que participaram do *survey* utilizaram expressões como *é algo imposto; vem de cima; não tem como escapar*”. Desse modo, a autonomia que cria as condições de possibilidade para que o coordenador pedagógico atue na articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) vai desaparecendo do horizonte.

A existência de uma esfera confortável de autonomia e liberdade é pressuposto para que a coordenação pedagógica possa promover, entre os docentes, a reflexão crítica sobre suas escolhas e práticas pedagógicas; “entretanto, pode-se afirmar que a lógica de formação ‘cascata’ da qual estão expostos os CP [coordenadores

pedagógicos] incide fortemente em sua atuação na escola e no seu papel como formador. A lógica de ‘cascata’ é similar ao modelo escolar tradicional de formação docente” (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 662).

Tal constatação traduz desafio duplo para o coordenador pedagógico no exercício de seu papel formador. Ao fechar as portas para a reflexão e para o diálogo, a lógica de formação ‘cascata’ inviabiliza o desenvolvimento de um projeto formativo autônomo e transformador das práticas docentes.

Não é necessário, todavia, pintar um quadro melancólico. No âmbito do MMR, esse profissional é instado a negociar e estabelecer canais de interlocução que possam abrir caminhos para a produção de sínteses sem, entretanto, deixar de cumprir as obrigações institucionais que demandam bom desempenho e resultado quantitativamente verificável em exames periódicos. Nisto residem a sua importância e a sua dramaticidade: conciliar a exigência institucional por eficácia educativa com os desafios pedagógicos do cotidiano escolar.

Silva e Almeida (2020) fazem questão de registrar que

Os coordenadores compreendem as demandas dos órgãos centrais e entendem seus significados, mas esses profissionais têm a capacidade de fazer a mediação entre tais demandas e o contexto espacial escolar. Os saberes experienciais, a concepção de formação, as teorias implícitas, as vivências, as relações, enfim, diversos são os fatores para a permanente constituição da subjetividade do profissional coordenador, conferindo a ele capacidade de atribuir sentidos a essas demandas e ressignificá-las de maneira singular (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 663).

É verdade que o coordenador pedagógico encontra dificuldades para realizar a função mediadora – nos termos propostos por Almeida (2018), isto é, articular, formar e transformar –, pois o MMR implica perda de autonomia para formular e de liberdade para agir. No entanto, podemos entrever e propugnar que esse profissional da educação realiza uma mediação de outra natureza, isto é, mais identificada com a ideia de recontextualização e reformulação, uma vez que, em geral, não executa as políticas educacionais de forma automática ou acrítica, sempre levando em consideração a realidade e as demandas pedagógicas da escola.

3.4 O coordenador pedagógico e o processo de reformulação de políticas educacionais

Ball, Maguire e Braun (2016) anunciam, já no início de *Como as escolas fazem as políticas*, o que pretendiam realizar naquela obra:

Neste livro, com base em dados, vamos explorar as maneiras pelas quais diferentes tipos de política tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo e híbrido de atuação. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

Essa decisão marca a ruptura dos autores com a noção de política pensada como textos que, uma vez escritos na forma de legislação, com orientações e prescrições, se transformam em instrumento à disposição do Estado para resolução automática de problemas educacionais. Os pesquisadores assim justificam seu posicionamento: “O problema é que se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Com isso, fica evidente a pretensão de lançar luz sobre o que, de fato, acontece com as políticas, isto é, como são recepcionados os textos legais no interior da escola.

Os autores de *Como as escolas fazem as políticas*, cujo subtítulo é “atuação em escolas secundárias”, vão além: ampliam o conceito de política, que passa a ser definida como textos passíveis de interpretação, tradução e reconstrução no interior da escola. Rejeitam categoricamente a ideia de que políticas são meramente implementadas em favor da noção de atuação. Elas são encenadas por diversos atores, em diferentes contextos; esses termos delineiam a teoria da atuação das políticas (*policy enactment*).

As políticas educacionais passam por um processo complexo de *interpretação* e *tradução*: “A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). Ou seja, a interpretação ocorre nos contatos iniciais com os textos e na indagação sobre o seu significado: “é uma leitura inicial, fazer sentido da política – o que esses textos significam para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). Trata-se de um processo de decodificação. Já a tradução envolve a articulação entre teoria e prática; relaciona o que é com o *que* e o *como* fazer. É o processo de

[...] colocar esses textos em ação, literalmente "atuar" sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, (...) bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sítes* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, pp. 69-70).

Traduzir é atuar sobre as políticas, o que implica ressignificar e recontextualizar seus textos. As políticas são recontextualizadas, isto é, reformuladas e adaptadas ao contexto no qual a escola está inserida. Esta última, na verdade, passa a ser um polo de reformulação de políticas educacionais. Nela – esse micropolo que reformula textos oficiais –, a política "é analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22).

É, pois, razoável considerar que o processo de apropriação e reformulação dessas políticas por parte da escola não está isento dos conflitos e antagonismos latentes, sobretudo caso se trate de política controversa. A implementação, isto é, a atuação de políticas educacionais pode envolver um clima de tensão, porquanto a escola é uma arena, um palco onde essas políticas são encenadas e disputadas por diferentes atores, com diferentes visões.

Nossos autores formularam uma tipologia da atuação. São oito categorias de atores, conforme se verifica no quadro a seguir. À esquerda, estão localizados os tipos de atores; à direita, a descrição do papel correspondente.

Quadro 1: Atores de política e descrição de seus papéis

<i>Atores de políticas</i>	<i>Trabalho com política</i>
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção e contra-discursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

É importante destacar que as categorias de atores citadas são fluidas, representam papéis que podem ser encenados por diversos indivíduos. Ademais, é possível que uma mesma pessoa exerça diferentes papéis em ocasiões e situações diversas, ou até mesmo mais de um papel simultaneamente. “Por exemplo, os membros da Equipe de Liderança Sênior podem ser *negociantes* e *empreendedores*, bem como *narradores*; *entusiastas* são muitas vezes *tradutores*, mas também serão *receptores*, etc.”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75, grifos do autor).

No processo de interpretação e tradução de textos de política educacional, todos esses atores podem contracenar e representar diferentes papéis, para além de uma leitura passiva e indiferente. Enquanto empreendedores e entusiastas fazem a defesa de políticas, críticos desferem contradiscursos. Vozes múltiplas produzem e encarnam significados que influenciam, favoravelmente ou não, a efetivação e a implementação de políticas educacionais a partir de dentro e de fora da escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). É nesse cenário que atua o sujeito da nossa pesquisa, o coordenador pedagógico.

Ao atuar no contexto do MMR, ele escuta uma multiplicidade de vozes e lida com as mais variadas objeções, independentemente do posicionamento adotado. As objeções podem focar aspectos periféricos e pontuais do programa – como a insatisfação docente com o aumento das tarefas e a responsabilização – ou podem apontar uma crítica mais assertiva sobre a concepção e objetivos, manifestada, por exemplo, na perda de autonomia da escola e de agentes escolares. Manifestações elogiosas e críticas fazem parte do acontecimento.

A atuação do coordenador pedagógico é revestida de dupla perspectiva: mantém-se vinculada às formulações oriundas dos órgãos centrais da política educacional quando exerce o papel de intérprete, ao passo que produz um discurso autoral ao realizar a tradução dos textos da política educacional. Traduzir é ler ativamente. A interpretação diz respeito à estratégia (o que fazer?), enquanto a tradução se relaciona à tática (como fazer?), ou seja, “a tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

A tradução é, por assim dizer, o espaço da criatividade, cujas matérias-primas são o contexto e a realidade escolar, apesar da circunscrição à política educacional. Nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p.74), “A tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e conformidade”.

A conformidade se traduz na adesão inescapável, isto é, com concordância ou não, em relação às normativas e orientações dos órgãos centrais que formulam as políticas educacionais. É como o ator no teatro, na televisão ou no cinema: ele pode e deve fazer uma interpretação original, mas não lhe convém se apartar do *script* ou simplesmente ignorar o texto. A atuação dos servidores públicos – no caso, os coordenadores pedagógicos – é sempre vinculada aos dispositivos legais prescritos pelos órgãos estatais nos quais esses profissionais estão lotados e aos quais são subordinados. Não obstante, sobra sempre o espaço para a invenção, ou seja, para a criatividade.

A invenção comporta duas dimensões: a indeterminação e a transcendência. Tomada como lacuna entre política e prática, a tradução se efetiva num palco no qual o tipo de cena não é predeterminado – cabendo, inclusive, certo grau de improvisação –, e o desfecho não pode ser apreendido previamente, dada a suscetibilidade às peripécias. É como se o roteiro só pudesse ser escrito *ex-post facto*, isto é, após a encenação.

Políticas podem ser – e geralmente o são – reformuladas a partir de proposições e batalhas discursivas entre os agentes tradutores. Essa indeterminação confere aos atores a prerrogativa de formularem propostas e artefatos – aqui entendidos como ações que dão vida aos textos e materializam as políticas – que transcendem, isto é, ultrapassam os marcos estabelecidos pela política educacional em sua origem. Em uma palavra: a micropolítica escolar ressignifica as políticas educacionais num processo de adaptação e reconfiguração, tornando-as imagem e semelhança da realidade local.

O vínculo entre indeterminação e transcendência é evidente. Levando em consideração o contexto, a realidade e as necessidades da escola, os atores podem propor e realizar ações capazes de produzir resultados muito diversos daqueles preconizados pelos textos de políticas educacionais. Por exemplo, ao propor coordenar e acompanhar a execução de ações para efetivar o MMR, o coordenador pedagógico transforma textos em artefatos, encurtando a distância entre a abstração da política e a realidade da escola, mediante um discurso autoral e de uma prática mediadora.

Em contrapartida, é preciso levar em conta que a escola, enquanto polo de reformulação de políticas, pode fazer com que o processo de tradução resulte em

ações totalmente desprovidas de criatividade. É o que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23) definem como implementação performativa. “Ou seja, as escolas podem prestar atenção a uma política e ‘fabricar’ uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional”. Políticas que não se encaixam no universo cultural da escola terminam por se tornar objetos de ações meramente formais, voltadas apenas para o cumprimento das exigências legais. Talvez seja esse o sentido da afirmação dos autores, segundo a qual certas políticas chegam à escola e são simplesmente esquecidas. As políticas são esquecidas justamente porque os atores, não as reconhecendo como palatáveis e compatíveis com a realidade escolar, decidem conscientemente renunciar à produção de discursos autorais.

A esta altura, devemos anunciar a necessidade de operar explicitamente o deslocamento de um conceito que julgamos de grande valia para compreender a atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação/encenação do MMR. Gallo (2017), sob forte inspiração deleuziana, considera relevante a operação de deslocamentos, na medida em que um conceito deslocado se transforma num dispositivo a mais para se pensar determinado problema, além de revelar a fecundidade do pensamento do autor alvo desse processo.

Trata-se do conceito de *discurso reformulador*, proposto por Rodrigo (2009) para refletir sobre a articulação entre a produção do conhecimento filosófico na universidade e seu ensino na escola básica. Em outras palavras, a autora explica como o professor de filosofia da educação básica reformula o discurso do filósofo, tornando as ideias filosóficas acessíveis aos estudantes do ensino médio. Aqui, desterritorializamos esse conceito do campo da metodologia do ensino de filosofia para reterritorializá-lo no campo da gestão escolar, articulando-o à *policy enactment* e tomando a atuação do coordenador pedagógico como objeto de análise.

O conceito de discurso reformulador, tal como concebido pela pesquisadora Lídia Maria Rodrigo, faz sentido em um contexto marcado pela *dicotomia* e pela *diferenciação*. No caso examinado pela autora – a transposição didática do saber filosófico –, fica evidente a dicotomia oficializada pela política educacional brasileira entre as instituições escolares de nível básico, que se dedicam exclusivamente ao ensino, e as instituições de ensino superior, que realizam pesquisas e produzem o conhecimento ministrado nas escolas.

A dicotomia entre pesquisa e ensino, somada à diferenciação entre o saber especializado e o saber escolar, cria as condições para que o professor de filosofia do nível médio seja produtor de um discurso autoral, reformulador, sem o qual o conhecimento filosófico permanecerá de difícil acesso aos jovens não filósofos. Nas palavras da autora:

Para desempenhar a tarefa que lhe é própria, o professor não pode restringir-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar seu lugar. Compete ao primeiro construir uma modalidade de saber distinta, que não é produzida pelo pesquisador acadêmico, modalidade que promove a reformulação do saber de referência – a filosofia – para transformá-lo em conhecimento escolar. Nessa tarefa, precisamente, reside a originalidade de seu trabalho, desde que o professor não se coloque como mera caixa de ressonância de um saber filosófico já consolidado, mas atue como produtor de uma forma própria e específica de discurso. Deste último ponto de vista, em lugar de qualificar o professor como *reprodutor* do saber especializado, será mais correto designá-lo como *reformulador* desse saber (RODRIGO, 2009, p. 83).

Partimos da premissa de que o coordenador pedagógico também é produtor de um discurso autoral que, nesse caso, reformula a política educacional. A seguir, examinamos as razões que justificam tal posicionamento.

O paralelo entre o ensino de filosofia e a atuação do coordenador pedagógico é bastante crível, uma vez que a dicotomia entre a política educacional e a gestão escolar é evidente: de um lado, há o corpo especializado que elabora a lei e formula a política educacional; de outro, a equipe de educadores (gestores escolares e professores) a quem compete aplicar a lei e executar a política educacional. A dicotomia entre quem formula e quem executa a política nos remete ao fator diferenciação: não há identidade entre a política educacional e a realidade escolar.

Ball, Maguire e Braun (2016) advertem que as políticas educacionais são pensadas tomando como parâmetro um tipo ideal de escola que frequentemente é confrontado pelas escolas reais, alvos dessas políticas. Ou seja, “as escolas não são uma peça, elas são complexamente estruturadas e culturalmente diversificadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 138).

A complexidade e a diversidade das escolas oferecem o material necessário à criatividade dos mais diversos atores e constitui o desafio que faz emergir as condições para a produção do discurso reformulador do coordenador pedagógico. Nenhuma política pode ser aplicada de forma automática. Como texto, a política não pode ser diretamente transposta: o texto precisa ser inserido e adaptado ao contexto.

A execução da política educacional passa necessariamente pela atuação mediadora do coordenador pedagógico, que contracenando com outros atores visando a adaptar o texto da política à realidade da escola.

As normas que presidem a elaboração do texto da política educacional são de natureza distinta das que regulam os agentes escolares quando atuam para colocar essa política em cena. O texto, produto da ação dos formuladores da política educacional, torna-se ponto de partida para os agentes escolares. Eles sempre podem acrescentar algo ou modificar o sentido do texto, de acordo com os desafios de sua unidade escolar. Ball, Maguire e Braun (2016) são enfáticos ao afirmar que, na escola, as políticas são revistas, reconstruídas e reformuladas.

A partir das demandas pedagógicas e da necessidade de levar em conta o contexto escolar, o coordenador pedagógico é instado a produzir um discurso diferente do sentido original do texto da política. A sua atuação, que envolve interpretação e tradução, resulta na reformulação da política educacional. Sem dúvida, o discurso autoral desse profissional, constituído na interlocução com outros atores escolares, contribui para modificar o texto político prescrito pelos órgãos formuladores de política educacional.

Nesse sentido, o discurso reformulador é um discurso mediador: faz a mediação entre o texto e o contexto. Por essa razão, é possível afirmar que o coordenador pedagógico assume uma faceta crítica, já que, na erosão das tensões do ambiente escolar, se coloca como proponente de uma síntese que não reproduz automaticamente as diretrizes dos órgãos centrais da política educacional.

É forçoso reconhecer que a lógica da concorrência e do desempenho tem colonizado as relações no interior da escola. As políticas neoliberais, por certo, modificam os agentes escolares, mas também são dialeticamente modificadas, isto é, reformuladas por eles. E nesse aspecto, o papel do coordenador pedagógico é central.

4 MÉTODO DE PESQUISA

“Nenhum vento é favorável para o marujo que não sabe para onde ir”.

(Sêneca)

Pretende-se, nesta seção, apresentar e discutir os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, tendo em vista a consecução dos objetivos estabelecidos no âmbito desta pesquisa.

4.1 Descrição da pesquisa

Esta investigação está orientada pelos fundamentos da abordagem qualitativa que, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das relações sociais”. Dito de forma clara,

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32)

A abordagem qualitativa se reveste de grande valia, na medida em que se caracteriza “pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais” (GIL, 2019b, p. 57). Essa abordagem se conecta ao objetivo geral estabelecido neste estudo, qual seja, verificar as repercussões de políticas gerencialistas e performáticas, materializadas no MMR, sobre a atuação do coordenador pedagógico da rede estadual paulista.

A partir de escuta sobre como interpretam, traduzem e colocam em cena o MMR – programa que se inscreve no território das políticas gerencialistas e performáticas que vêm sendo implantadas na rede estadual paulista desde a última década do século passado –, buscamos identificar as concepções de coordenadores pedagógicos a respeito do programa e como ele tem repercutido no trabalho desses agentes. Ou seja, a pesquisa se propõe a entender o fenômeno investigado a partir do ponto de vista dos próprios atores.

4.1.1 Tipo de pesquisa

Múltiplos sistemas de classificação das pesquisas científicas podem ser estabelecidos, desde que os critérios sejam definidos previamente. Gil (2019a) enumera quatro critérios de classificação: segundo a área de conhecimento, segundo sua finalidade, segundo seus propósitos mais gerais e segundo os métodos empregados.

Além de ser um traço característico da racionalidade humana, classificar é essencial no entender desse autor. Os critérios de classificação permitem ao pesquisador “[...] reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diversas modalidades de pesquisa. Dessa forma, o pesquisador passa a dispor de mais elementos para decidir acerca de sua aplicabilidade na solução dos problemas propostos na investigação” (GIL, 2019a, p. 24).

O sistema de classificação constitui ferramenta fundamental de auxílio ao pesquisador no que diz respeito ao direcionamento e aplicação de sua pesquisa. Por essa razão, os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa devem se relacionar com o enfoque dado pelo pesquisador. Segundo Marconi e Lakatos (2018, p. 6), “a divisão obedece a interesses, condições, campos, metodologia, situações, objetivos, objetos de estudos, etc.”.

Em um texto destinado a discutir as semelhanças e diferenças entre mestrado acadêmico e profissional, André (2017, p. 826) sustenta que este último deveria ser estruturado tendo como objetivo “propiciar aos pós-graduandos oportunidades de reflexão crítica sobre sua prática profissional e de investigação sobre seu trabalho”, de modo que “a formação desses profissionais deveria estar centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica”. O texto também trata da diferença entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada ou, conforme denominação adotada pela autora, engajada. Segundo ela, a pesquisa acadêmica “tem a teoria como ponto de partida e de chegada e a problematização é construída com base na teoria ou em referentes teóricos” (ANDRÉ, 2017. p. 832). Já a pesquisa engajada “tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada” (ANDRÉ, 2017. p. 832), o que, de modo algum, pode significar menos rigor epistemológico ou descuidos metodológicos. Nessa perspectiva, a pesquisa engajada visa a “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”

(GATTI, 2014 apud ANDRÉ, 2017. p. 832). Isso justifica a crescente adoção desse tipo de pesquisa em mestrados profissionais.

Considerando o objetivo final, isto é, a finalidade da presente investigação, ela pode ser classificada como pesquisa engajada, visto que a problemática inicial foi suscitada pela realidade empírica, ou seja, por observações de dificuldades que emergem do chão da escola, e os seus resultados, atendendo às exigências do programa – de mestrado profissional e que requer a elaboração de um produto – deverão ser aplicados para solucionar problemas da realidade identificados no decorrer da realização do estudo. Dessa forma, o conhecimento produzido no transcurso do estudo deverá ser revertido para a solução de problemas pontuais apontados pelos participantes no processo de encenação do MMR.

A pesquisa partiu de levantamento bibliográfico sobre políticas gerencialistas e performáticas em âmbito global, concentrando-se nas que vêm sendo adotadas pela SEDUC, especificamente o programa MMR.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Ao tratar de coleta de dados em pesquisas qualitativas, Duarte (2002, p. 141) afirma que a descrição e a delimitação dos “sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado”. De fato, quando se trata de universo numeroso, o pesquisador depara-se com a dificuldade prática de fazer o levantamento do todo. Por isso, a necessidade de se escolher uma parte (ou amostra), isto é, formar um subconjunto desse universo. A escolha da amostra depende do assunto sob investigação, bem como dos objetivos estabelecidos (MARCONI; LAKATOS, 2018).

O que se nota, entretanto, é que não há consenso entre os autores no campo de metodologia da pesquisa sobre a quantidade de participantes na pesquisa qualitativa (MIRANDA; APARÍCIO; SILVA, 2021), de modo que o rigor com que os dados são coletados se sobrepõe ao quesito quantidade de entrevistados. Assim, esse quantitativo pode “variar de acordo com a técnica de coleta de dados escolhida pelo pesquisador” (MIRANDA; APARÍCIO; SILVA, 2021, p. 29).

Portanto, levando-se em consideração a temática, a abordagem, o tipo, os objetivos estabelecidos nesta pesquisa e, mais especificamente, a técnica de coleta de dados – grupo de discussão, cujo tamanho, como será mencionado adiante, deve variar entre cinco e dez pessoas –, optamos pela seleção de um grupo de 06 (seis) coordenadores pedagógicos, lotados na SEDUC e designados em 03 (três) diretorias de ensino diferentes da região metropolitana de São Paulo. A atuação desses profissionais é fundamental para colocar em cena o programa MMR, objeto de nossa investigação.

4.3 Coleta e análise de dados

Para levar a cabo os objetivos desta pesquisa, foram utilizadas três técnicas diferentes e complementares, a saber: a) pesquisa bibliográfica; b) análise documental; e c) grupo de discussão (GD).

4.3.1 Pesquisa bibliográfica

O levantamento bibliográfico é realizado em praticamente todos os tipos de pesquisa acadêmica, com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho científico (GIL, 2019a).

Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2018) sustentam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. até meios de comunicação orais: rádio, gravações eletrônicas, audiovisuais, filmes e programas de televisão (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 63)

Ainda segundo os autores, essa pesquisa tem por finalidade colocar o pesquisador em contato com todo o material produzido, nas diferentes linguagens e mídias, sobre determinado assunto.

Não obstante a gama e a facilidade de acesso às fontes, valemo-nos de procedimentos heurísticos (SEVERINO, 2016) a fim de proceder a uma busca sistemática e metódica para seleção do material utilizado nesta pesquisa, com base nos critérios de interesse, relevância e factibilidade. Em outras palavras, por razões

de tempo, custo, conveniência e outras, utilizamos apenas uma parcela do material disponível.

As fontes utilizadas se restringem a livros impressos, artigos de periódicos, teses e dissertações disponíveis no Portal da CAPES e na BDDT, entre outras plataformas. Por essa razão, consideramos adequado falar em levantamento bibliográfico, em vez de pesquisa bibliográfica.

4.3.2 Análise documental

Além da pesquisa bibliográfica, lançamos mão da análise documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2020, p. 17), ela “consiste em um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento de forma diferente; trabalha com documentos e se faz, principalmente, por classificações-indexação”. Dito de outro modo, o objetivo da análise documental é representar a informação de maneira condensada, facilitando o acesso dos leitores ao conteúdo do documento e indicando caminhos de compreensão e interpretação.

Amplamente utilizada em trabalhos acadêmicos no campo das ciências sociais, essa técnica apresenta traços de semelhança com a pesquisa bibliográfica, distinguindo-se fundamentalmente pela natureza das fontes:

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. (GIL, 2019a, p. 29).

Segundo Marconi e Lakatos (2018), esses documentos podem ser escritos, iconográficos, fotográficos, etnográficos, culturais, tais como folclore e canções folclóricas, vestuário etc. Ademais, é possível encontrá-los em arquivos públicos ou privados, além de fontes estatísticas.

As duas modalidades se valem de dados já existentes, mas a pesquisa documental se caracteriza pela utilização de fontes primárias, enquanto a pesquisa bibliográfica coleta seus dados em fontes consideradas secundárias (MARCONI; LAKATOS, 2018).

Nesta pesquisa, foram analisados os seguintes documentos: Guia Prático MMR – Etapas de planejamento, o Decreto Estadual n. 57.571/2011, que instituiu o PECSP,

e o Parecer CEE n. 356/2014, que celebrou o convênio da APE com a SEDUC justamente para fins de execução do PECSP.

4.3.3 Grupo de Discussão

Em sintonia com os objetivos desta pesquisa e considerando a situação de isolamento interpessoal determinada pelas autoridades sanitárias em decorrência da pandemia de covid-19, optamos pela realização do GD como forma de coleta de dados empíricos. Para Meinerz (2011), trata-se de uma prática de investigação qualitativa que possibilita, mediante a escuta da parte do pesquisador, o conhecimento da realidade e o desvelamento ou descoberta de mecanismos sociais ocultos ou latentes. Desse modo, o GD permite o reconhecimento de elementos do *habitus* de determinado grupo social, por meio da posição que os sujeitos ouvidos ocupam nele. Nas palavras da autora,

Uma das principais características do grupo de discussão, dentro da perspectiva que propus, é que ele não interessa como grupo em si, mas como uma agrupação artificial, construída com objetivos bem delimitados, num tempo e espaço específicos. Trata-se de uma situação pública, um encontro entre pessoas que não se conhecem, reunidas por uma demanda de investigação. Na oportunidade, busca-se a reprodução do discurso cotidiano do grupo a que pertencem seus participantes, com suas ideias, argumentos e motivações, relativos aos seus comportamentos sociais. Cada participante é nada mais nada menos do que o representante de um determinado discurso, sendo que sua trajetória individual tem uma importância nesse contexto (MEINERZ, 2011, p. 492).

Weller (2013, p. 58) segue na mesma direção:

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: as representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional.

Essas características fazem do grupo de discussão, como prática de pesquisa, um instrumento capaz de reconstruir a dinâmica dos contextos sociais e elucidar os modelos orientadores das ações dos sujeitos. Noutras palavras, funciona como uma espécie de microcosmo, uma amostra da realidade mais ampla. Já os entrevistados figuram como representantes dos discursos que permeiam o meio social ao qual pertencem.

Desse modo, o GD tem por objetivo principal “a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2013, p. 56), na perspectiva de elaborar, a partir da interação de seus componentes em uma microssituação produzida artificialmente, um discurso social que reproduza a macrorrealidade social real (MEINERZ, 2013). Para alcançar tal objetivo, é necessário garantir a participação ativa dos entrevistados, estimulando-os a expor livremente suas visões a respeito do objeto pesquisado e/ou suas práticas sociais cotidianas.

Nesta pesquisa, o GD foi composto por seis coordenadores pedagógicos da rede estadual paulista, de diferentes escolas e diretorias de ensino da região metropolitana de São Paulo. A condução do GD ficou sob a responsabilidade do pesquisador e de seu orientador. Por ser mais experiente, este último fez as considerações iniciais, informando aos participantes os objetivos da investigação e esclarecendo a dinâmica do GD. A acolhida e as orientações produziram o clima necessário para que a discussão transcorresse com bastante fluidez.

4.3.4 A construção do Grupo de Discussão

A fim de conservar o rigor metodológico, estudiosos do tema estabelecem critérios de seleção, quantidade e organização de grupos de discussão:

- *A Seleção dos Componentes:* Godoi (2015), recorrendo a autores clássicos, afirma que o tamanho do grupo deve variar entre cinco e dez participantes. Meinerz (2011) estabelece que os membros não devem se conhecer previamente, nem ao investigador. O primeiro critério tem por objetivo evitar que a discussão se torne contraproducente. Já o segundo critério visa a evitar que a intimidade prévia possa gerar situações de constrangimento ou inibição frente aos temas tratados. Segundo Weller (2013, p. 59), “o critério de seleção [dos participantes do GD] não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”, o que equivale a dizer que o conhecimento e as vivências dos sujeitos a respeito do objeto pesquisado são fundamentais e imprescindíveis;

- *O Tempo*: Meinerz (2011) reforça a recomendação de que o grupo se reúna apenas uma vez e que a reunião não ultrapasse uma hora e meia. Esse critério tenciona evitar que a discussão se torne repetitiva ou saia do foco, tornando-se improdutivo;
- *O Espaço*: o espaço escolhido para a realização da reunião apresenta uma simbologia e, portanto, pode afetar a produção dos discursos dos participantes do grupo. O ideal é que a reunião ocorra “numa sala ambiente, composta por uma mesa redonda, em que os componentes possam sentar-se e enxergar uns aos outros” (MEINERZ, 2011, p. 495).

Todas essas recomendações foram seguidas no transcurso da pesquisa: os participantes foram contatados pelo orientador, pertencem a escolas e diretorias diferentes, e todos têm notória experiência na gestão pedagógica. A reunião foi realizada pelo Google Meet corporativo da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e durou uma hora e quarenta minutos, sendo que os dez minutos excedentes foram dedicados à acolhida, no início, e aos agradecimentos mútuos, no fim da reunião.

4.3.5 Condução do Grupo de Discussão e produção de dados

Para que a coleta de dados seja bem-sucedida, isto é, atenda aos objetivos da investigação, é necessária uma condução adequada do GD. Nesse sentido, o moderador desempenha papel fundamental. Godoi (2015) sugere não haver estilo padrão de condução, mas enfatiza a necessidade de o moderador atuar no sentido de construir o que denomina situação discursiva “dialógica aberta ou dirigida”:

Na prática, os estilos de moderação variam bastante entre os pesquisadores e são dependentes, por certo, dos objetivos da reunião. Apresentam-se, por exemplo, de maneira mais aberta quando se trata de buscar representações sociais e discursivas, e um pouco mais diretivas diante da necessidade do momento da pesquisa de vincular os participantes diretamente ao objeto. Tais estilos, quase invariavelmente, também percorrem um eixo de diretividade do início ao final da reunião, com aumento a partir da segunda metade. (GODOI, 2015, p. 639).

O estilo de moderação deve estar em consonância com os objetivos da pesquisa. O importante é que o moderador, uma vez criadas as condições de abertura para o diálogo, atue como facilitador e incentivador da livre discussão, abstando-se de emitir opiniões ou expressar juízos de valor verbais ou gestuais:

Na dinâmica de articulação entre o moderador e a conversação grupal, o primeiro, ainda que constitua a pessoa que abre os caminhos para as falas, define as pautas e, (...) converte-se no elo de circulação do discurso, abstém-se totalmente de emitir a sua opinião e participar do processo discursivo (GODOI, 2015, p. 639).

Não importa o estilo de moderação; interessa apenas que o moderador se mantenha equidistante do debate. Como mediador do grupo, ele apresenta os objetivos da reunião e estimula os participantes a falar: “sua posição é de observação e escuta” (MEINERZ, 2011, p. 496).

Para disparar as questões que suscitarão o debate, o moderador pode lançar mão do tópico-guia. Weller (2013, p. 60) lembra, entretanto, que esse recurso não deve ser confundido com roteirização rígida, tampouco pode ser apresentado aos participantes para que “não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema de perguntas-respostas estruturado previamente”. Tal recomendação tem por objetivo garantir as condições para que os participantes se sintam à vontade para expor suas visões de mundo e práticas cotidianas.

Em nosso caso, foi preparado um tópico-guia com dois blocos de questões para o GD, sendo o primeiro composto por duas, e o segundo, por três questões relacionadas e entrelaçadas. Ao longo da reunião, o moderador – orientador do autor desta pesquisa – compactava as questões a fim de que o conteúdo do tópico-guia fosse inteiramente contemplado. Apresentadas as questões, elas foram devidamente debatidas por todos os participantes, de modo que os dados coletados atenderam aos objetivos estabelecidos na investigação.

4.4 Análise de depoimentos

Para a realização da análise do material empírico coletado, optamos pelo recurso metodológico da análise de prosa (AP). A AP foi concebida como uma alternativa metodológica à análise de conteúdo (AC). Embora não seja diretamente citada no texto de André (1983), a autora mais conhecida, considerada expoente da AC no Brasil, é Bardin (2016).

De acordo com André (1983), vários autores que tratam do tema concebem a AC como uma *técnica* de compactação, por assim dizer, uma vez que reduz um

grande volume de material a um conjunto de categorias de conteúdo. Para ela, esses autores

Propõem que o material seja examinado e que a informação nele contida seja fragmentada em termos da ocorrência de conteúdos ou categorias, frequentemente pré-estabelecidas. Recomendam que todo o material seja classificado de acordo com essas categorias e que sejam feitos testes sistemáticos da propriedade do sistema de classificação, em termos de objetividade e confiabilidade (ANDRÉ, 1983, p. 67).

A autora critica essa perspectiva “intelectual-racional” proposta por formuladores da AC, segundo a qual seria possível alcançar uma compreensão adequada e abrangente dos fenômenos por meio de uma única forma de conhecimento, qual seja, o “lógico, objetivo, sistemático”, por considerá-la epistemologicamente reducionista. Em seu entendimento, esses autores desconsideram formas outras de conhecer igualmente válidas, como “as experiências, intuitivas, artísticas, etc.” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Ao enquadrar todos os dados coletados em categorias previamente estabelecidas, além de estudar as partes isoladas buscando o conhecimento do todo, esses autores demonstram, na perspectiva de André (1983), uma visão limitada da realidade. A pesquisadora conclui, portanto, que a AC, por ser reducionista e unidimensional, é inadequada para a análise de dados qualitativos.

Diante disso, propõe, como alternativa, a AP, que se assenta sobre uma visão de que “os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso pois levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para se poder estender mais completamente os fenômenos” (ANDRÉ, 1983, p. 67). De maneira objetiva, a AP pode ser definida nos seguintes termos:

Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

A AP possibilita ao pesquisador interpelar o material coletado na pesquisa sob diversas perspectivas, levantando questões sobre o seu conteúdo até que o fenômeno seja apreendido em suas múltiplas dimensões. O escopo do que pode ser lido e interpretado como material é bastante amplo: “O material nesse caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o

trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Desse modo, a autora propõe a substituição de um sistema de categorias pré-estabelecidas por tópicos e temas gerados *a posteriori*, isto é, após a realização da coleta dos dados e de sua contextualização. Recomenda, ainda, que esses tópicos e temas “sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação” (ANDRÉ, 1983, p. 67), condição para elucidação dos múltiplos significados que podem ser conferidos ao fenômeno em estudo à luz do referencial teórico.

Por essas razões, entendemos que a AP está em perfeita sintonia com a abordagem e o método de coleta de dados empíricos adotados nesta pesquisa, a saber: a abordagem qualitativa e o GD, respectivamente.

5 ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO/ENCENAÇÃO DO MMR

“A racionalidade da cena é uma racionalidade polêmica: ela encena a partilha do alto e do baixo, do nobre e do vil, que sustenta o exercício normal dos julgamentos e dos saberes. Ela expõe novamente essa partilha e, ao fazer isso, ela a desfaz”.

(Jacques Rancière)

“Não dirijo os atores, dirijo os espectadores”.

(Alfred Hitchcock)

“Todo saber ao ator interessa, mas não esqueça: todo saber precisará ser oferecido à sensação; a imaginação para o ator vive na pele. (...) O ator como poeta instala-se num beiral indecidível”.

(Zé Luiz Rinaldi)

Nesta seção, apresentam-se e analisam-se os depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Como já informamos, os depoimentos foram levantados por meio de uma reunião de GD. Na primeira subseção, tematiza-se o papel do coordenador pedagógico da rede estadual paulista no processo de implementação/encenação do MMR. Na segunda, examina-se a visão do coordenador pedagógico sobre o seu papel como membro da gestão escolar. Em seguida, analisa-se a atuação do coordenador pedagógico ao colocar em cena o MMR. Por último, discute-se e analisa-se o posicionamento do coordenador pedagógico perante a cobrança por desempenho e cumprimento de metas oriunda da SEDUC.

Antes de iniciarmos a análise dos depoimentos, é necessário fazer apenas uma observação metodológica. No transcurso do trabalho, podem emergir dados e ideias que transcendem a problemática inicial da pesquisa, sugerindo ao pesquisador a necessidade de adoção de novos encaminhamentos interpretativos ou de inflexões em sua leitura do objeto e dos sujeitos pesquisados. São tópicos ou generalidades que, de modo algum, devem passar despercebidos. Nessa perspectiva, os tópicos identificados durante nossa análise dos depoimentos colhidos por meio do GD não escaparam à nossa lente interpretativa. Ao contrário, seguindo a recomendação de André (1983) ao fixar os procedimentos para a realização da AP, procedemos à sistematização e incorporação desses tópicos aos temas desenvolvidos nesta seção. É importante ressaltar que esses tópicos se revestem de extraordinária importância,

contribuindo, inclusive, para a calibragem e orientação das conclusões a que chegamos.

5.1 Os sujeitos da pesquisa e seu papel na implementação/encenação do MMR

A Resolução SEDUC 3, de 11 de janeiro de 2021, dá-nos a conhecer o papel dos participantes da pesquisa no processo de implementação do MMR. Vale ressaltar que a referida resolução prevê, além do coordenador pedagógico que atua em uma única escola, as figuras do professor coordenador responsável pelo núcleo pedagógico da diretoria de ensino (PCNP) e o professor coordenador responsável pelo acompanhamento de um agrupamento de escolas (PCAE). Isso posto, nossa pesquisa tem como foco o coordenador pedagógico que atua em uma única unidade escolar. Entre outras funções, cabe-lhe, de acordo com o documento em questão:

- a) atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos; [...]
- d) apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer a melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos;
- e) coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;
- f) decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva; [...]
- h) coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática e participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos [...] (SÃO PAULO, 2021).

Como se pode notar, todas as atividades pedagógicas da escola são de responsabilidade do coordenador pedagógico. Logo, cabe-lhe a responsabilidade de conduzir as ações relacionadas ao MMR, muito embora o documento não as mencione explicitamente na parte em que trata das atribuições do coordenador pedagógico que atua em uma única unidade escolar. No entanto, isso fica evidente quando o documento descreve as atribuições do coordenador pedagógico que atua no acompanhamento de um agrupamento de escolas. Mais especificamente, a Resolução não deixa dúvidas quanto a esse aspecto, ao estabelecer que compete ao

PCAE “apoiar e fortalecer os Professores Coordenadores na elaboração e implementação do Plano do Método de Melhoria de Resultados (MMR)”.

Ao coletar dados por meio de entrevista, é mister que um pesquisador explicita aos participantes os objetivos do projeto mediante a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao mesmo tempo que colhe a assinatura dos sujeitos da pesquisa, caso concordem integralmente com ele. Em nosso caso, a autorização foi dada via gravação de voz, pois os dados foram coletados por intermédio de um GD ocorrido não de forma presencial, mas virtualmente.

Outrossim, foi informado aos participantes que seus nomes seriam mantidos em sigilo, a fim de que se sentissem plenamente à vontade para falar de suas visões e experiências com o objeto da pesquisa. Como a metáfora da atuação teatral será fortemente explorada neste trabalho, optamos pela utilização de nomes de atrizes e atores de diferentes gerações, conhecidos no campo da dramaturgia brasileira. Assim, os nomes fictícios usados para se referir aos sujeitos desta pesquisa são os dos seguintes atores: Selton Mello, Débora Falabella, Giovanna Ewbank, Letícia Sabatella, Camila Pitanga e Marieta Severo.

5.2 O papel do coordenador pedagógico enquanto membro da gestão escolar

As atribuições do coordenador pedagógico no âmbito da rede estadual paulista e o seu vínculo com o MMR já foram fixadas no decorrer deste trabalho, bem como o entendimento exposto por Almeida (2018), segundo o qual compete a esse profissional exercer função mediadora: a) articular, isto é criar as condições para um ambiente de trabalho pedagógico colaborativo; b) formar, isto é, oferecer ferramentas para que os docentes possam aprofundar conhecimentos em suas respectivas áreas de atuação; c) transformar, isto é, jamais se apartar do compromisso com o questionamento que promove, entre os docentes, posturas reflexivas sobre suas ações didáticas e práticas pedagógicas.

Com vistas a compreender como os coordenadores pedagógicos conciliam as questões pedagógicas próprias de sua função com as pressões por desempenho e cumprimento de metas oriundas da SEDUC, iniciamos o GD com o seguinte questionamento: Enquanto membro da equipe gestora, que tipo de função deve

efetivamente exercer o coordenador pedagógico? Ou seja, qual deve ser o seu papel na escola?

Antes de adentrarmos a análise dos depoimentos propriamente dita, cabe fazer um esclarecimento: embora a questão disparadora se destine a levantar as concepções, isto é, o que pensam os participantes sobre qual *deve ser* – independentemente do que é de fato – a função do coordenador pedagógico, ressaltamos se que não se verificou, ao longo da conversa, a clivagem entre o *ser* o *dever ser*. Os participantes passaram a falar sobre como atuam, situando-se no campo da prática, o que pode ser explicado pelo fato de terem tomado conhecimento previamente de que a conversa giraria em torno da atuação do coordenador pedagógico para colocar em cena o MMR. Todavia, registramos que, ao discorrerem a respeito do *que* e do *como* fazem, terminam por revelar as concepções subjacentes a esse fazer, o que nos permite entrever não somente o sentido de suas práticas, como também depreender suas concepções sobre qual deve ser efetivamente a função do coordenador pedagógico.

Em linhas gerais, evidenciou-se que os participantes consideram ser papel do coordenador pedagógico atuar de múltiplas formas, visando à mediação do processo pedagógico e à integração dos diversos atores que atuam no palco escolar. Começamos por esboçar uma fala emblemática e bastante representativa do ponto de vista expresso pelo conjunto dos participantes:

Então, o coordenador, ele é como uma águia, que ele olha de cima e ele olha e ele observa tudo o que ele pode, onde ele pode colaborar. Ele é um grande colaborador. Sem essa parceria do coordenador em todas as ações, não dá certo, porque é ele que motiva, é ele que levanta a equipe, é ele que, às vezes, ele puxa a equipe e ele carrega a equipe nas costas, às vezes. Porque às vezes as pessoas não estão legais e ele tem que fazer essa função (PC DÉBORA).

O coordenador pedagógico enxerga a totalidade do processo pedagógico e, na condição de líder, motiva e atua em conjunto com a equipe docente e discente no enfrentamento às dificuldades. Nesse sentido, além de mediador, constitui-se como colaborador:

o papel do coordenador, eu acredito que é bem monitorar, colaborar para que as ações, as etapas se concretizem e muitas vezes nós somos responsáveis também por muitas ações e etapas. Então, você não é só colaborador e monitor, você é o executor também. Então, tem que executar, tem que participar, fazer (PC SELTON).

O coordenador pedagógico se faz presente em todos os momentos do processo educativo: atua em parceria, propõe ações, participa e acompanha a execução delas. Esse é o sentido atribuído ao monitoramento realizado por esse profissional.

Nas palavras da PC Marieta, *“a função do coordenador é estar ao lado deles [professores], participar de tudo e fazer com que tudo isso se desenvolva. Então, a gente trabalha sempre lado a lado”*. Posição corroborada pelo PC Selton que, ao narrar sua experiência, cravou que o coordenador pedagógico *“tem uma participação muito essencial ali dentro de colaborador, de incentivador também. Ele tem que incentivar, monitorar para que aquilo aconteça, porque senão é mais um projeto, mais um método colocado e não executado”*. O incentivo envolve, nas palavras da PC Marieta, orientar sobre a política, mas também oferecer formação ao docente no local de trabalho, tendo em vista a melhoria das práticas didáticas:

Essa função vai desde você observar, você treinar, fazer treinamento. No nosso caso, que é de escolas não-integrais, as escolas regulares, nós temos o treinamento até com metodologias ativas, você tem que aplicar metodologias ativas em ATPCs [Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo] para que eles possam ter um subsídio a mais, um domínio diferente de sala de aula (PC MARIETA).

Acrescenta-se que essa atuação colaborativa do coordenador pedagógico não produz efeito atenuante da pressão por desempenho e cumprimento de metas que pesa sobre os ombros dos docentes, mas sem dúvida o faz tomar para si parte do peso:

Mas hoje, por exemplo, eu entendi o seguinte, além de a gente ser orientador geral nessa ação do MMR, o coordenador, ele é a pessoa fundamental, porque você também pode criar essas estratégias, essas ações, você pode pensar com os professores, como eu acho que todos vocês devem fazer e, inclusive, dar ideias. Porque, por exemplo, como a gente está no PEI [Programa de Ensino Integral] há 7 anos, os professores de Matemática e Língua Portuguesa, eles já chegam a ficar esgotados de tanto ficar criando ações. Então, a gente tem que colaborar também (PC DÉBORA)

Trata-se de atuação bastante propositiva. O coordenador pedagógico, como intérprete e tradutor da política educacional, propõe ações e atua para efetivá-la. Todos os participantes relataram participação ativa na elaboração e execução de projetos realizados no âmbito das ações do MMR, com vistas a sanar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes: *“o coordenador é a ponta: de lá dá pra ver onde*

que o aluno está precisando, o que é que está acontecendo na sala de aula, até chegar na gestão” (PC GIOVANNA).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico é águia e elo: tem uma visão panorâmica da realidade e, portanto, consegue identificar, entre outras, as necessidades de aprendizagem dos estudantes; ao mesmo tempo, ele atua como agente unificador dos vários polos constituintes do espaço escolar. Ou seja, faz a mediação entre a política e a prática, tal como preconizado por Ball, Maguire e Braun (2016), quando fazem referência à tradução de textos políticos na esfera da micropolítica escolar.

Segundo esses autores, o trabalho de tradução consiste na ressignificação e recontextualização dos textos da política. Provocada pelo mediador do GD sobre como implementar – se se deve seguir à risca ou fazer alguns ajustes – as orientações da SEDUC, a PC Letícia foi bastante enfática: *“Sinceramente, adaptar. (...) Por conta da realidade escolar. Por conta da realidade tem que fazer algumas adaptações. (...) Porque, às vezes, fica um pouco travado o trabalho. Então, adaptando consegue desenvolver bem melhor”*. A necessidade de levar em consideração o contexto e respeitar a realidade da escola perpassa a fala de todos os participantes desta pesquisa.

Mediador, colaborador, monitor, incentivador, tradutor e formador. Em síntese, as diferentes falas apontam a atuação multifacetada do coordenador pedagógico, convergindo a respeito do papel central desempenhado por esse profissional no processo de interpretação e tradução da política e na organização do trabalho pedagógico. No contexto de encenação do MMR, essa atuação é condicionada pela necessidade de cumprimento de metas e de alcançar resultados quantitativamente verificáveis, mas nem por isso deixa de ser orientada pelos pilares pedagógicos fundamentais da mediação, a saber: articular, formar e transformar.

5.3 A atuação do coordenador pedagógico no processo de implementação do MMR

Conforme já dito, cabe ao coordenador pedagógico da rede estadual paulista, entre outras tarefas, conduzir a elaboração e implementação do Plano de Melhoria de Resultados – MMR. Também já mencionamos que o principal objetivo do MMR, tal como estabelecido pela SEDUC, é a melhoria do aprendizado de estudantes do

ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino. Para tanto, as unidades escolares elaboram e implementam planos de melhoria, monitorados pela diretoria de ensino por intermédio da figura da supervisão escolar, com participação da comunidade, o que inclui estudantes, pais e responsáveis (SÃO PAULO, 2018, s.p.). Nesse sentido, o MMR reposiciona o PPP da escola e, conseqüentemente, condiciona a atuação do coordenador pedagógico, produzindo importantes repercussões sobre suas práticas pedagógicas.

Como qualquer texto de política educacional, o MMR é literalmente encenado por atores. Ball, Maguire e Braun (2016) sustentam que a micropolítica escolar opera um processo de ressignificação e recontextualização, isto é, adaptação do texto ao contexto escolar.

No palco, diferentes atores podem assumir papéis múltiplos e variados. Visando a estabelecer os papéis que podem ser representados, Ball Maguire e Braun (2016) produziram uma espécie de tipologia da atuação, na qual encontramos oito categorias de atores:

- **Narradores** – personagens responsáveis pela interpretação, seleção e execução de significados.
- **Empreendedores** – personagens responsáveis pela defesa, criatividade e integração.
- **Pessoas externas** – personagens que atuam no campo do empreendedorismo, parceria e monitoramento.
- **Negociantes** – personagens responsáveis pela contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação.
- **Entusiastas** – personagens que atuam tendo em vista investimento, criatividade, satisfação e carreira.
- **Tradutores** – personagens responsáveis pela produção de textos, artefatos e eventos.
- **Críticos** – personagens vinculados ao Sindicato: realizam acompanhamento da gestão, manutenção e empreendem contradiscursos.
- **Receptores** – personagens definidos pela sobrevivência, defesa e dependência.

Considerando que o coordenador pedagógico atua como protagonista na perspectiva de colocar em cena o programa MMR, pretende-se examinar, nesta subseção, as declarações dos participantes frente à seguinte questão: que efeitos decorrentes do MMR são experimentados pelo coordenador pedagógico no exercício da função? Dito de outro modo: o MMR potencializa ou obstaculiza o trabalho do coordenador pedagógico?

No geral, as declarações dos respondentes evidenciam que o MMR possibilita ao profissional em questão exercer um papel proeminente na concretização de alinhamento e integração da equipe, além de propor ações e atuar como incentivador no processo de execução dos planos de ação, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.

No que diz respeito à liderança integradora exercida pelos coordenadores pedagógicos ao atuarem para colocar em cena o MMR, a declaração do PC Selton é bastante ilustrativa:

A gente acaba fazendo tudo. No momento do MMR, é o coordenador que monta tudo, não tem como. A participação do professor, como bem disseram aí, realmente existe, ele tem que estar envolvido. Temos que pegar todos os dados, fazer os alinhamentos iniciais com a equipe gestora, disponibilizar os dados, os indicadores e tudo mais para poder dar o início. E depois, o professor participa, faz tudo aquilo, mas ele também tem que pertencer, porque senão a coisa não vai, não flui, não acontece (PC SELTON).

A posição do participante, que aponta para a necessidade de alinhamento da equipe, é corroborada pela PC Débora, que enfatiza a construção de uma consciência sobre a responsabilidade de todos os atores com a qualidade da educação. Em suas palavras:

Então, o MMR, eu concordo com o [Selton], sim, quando a equipe abraça a causa, ele potencializa, sim, o trabalho do coordenador, ele faz com que o trabalho pedagógico avance e tudo que nós precisamos é lutar pelo pedagógico. O nosso trabalho avança muito mais, a equipe tem que estar coesa. Se não tiver coesão da equipe, não dá certo. Porque se sobrar só para o coordenador, ele não consegue desenvolver a ação que tem que ser desenvolvida pelo professor. Se ficar só em cima do professor e o coordenador não apoiar, não vai dar certo. A equipe gestora, a direção, todo mundo têm que estar engajados, porque você vai passar por processos. (...) Então, gente, é um processo que é árduo, o trabalho do coordenador é você fazer essa ligação entre todos ao mesmo tempo e criar essa consciência. Eu acho que a palavra que eu quero usar aqui é essa consciência da responsabilidade de todos na qualidade da educação (PC DÉBORA).

Os esforços visando à coesão da equipe podem ser explicados pelo fato de que todos os participantes da pesquisa consideram que o MMR potencializa a ação pedagógica na direção da melhoria da qualidade do ensino. Inclusive, na visão da PC Giovanna, a coesão da equipe instaura as condições de possibilidade para que o trabalho pedagógico seja exitoso:

Ele [MMR] potencializa quando toda a equipe gestora abraça pela mesma causa. Para ver todos os professores fazendo o mesmo trabalho, remando na mesma direção. Não adianta os professores remarem de um lado, a gestão remar do outro, porque a gente não vai chegar em comum acordo. Então, o MMR, eu acredito que ele potencializa muito, sim. Ele dá muito certo, mas se todo mundo estiver trabalhando na mesma potencialidade, para poder todo mundo chegar ao mesmo patamar (PC GIOVANNA).

O coordenador pedagógico se constitui como elemento unificador dos diversos atores, tendo em vista um objetivo final comum a todos. Isso passa por uma atuação que adapta o MMR à realidade e necessidades da escola, tornando a política factível, palatável e bem-aceita.

Levando em conta a importância da coesão e da participação da equipe na implementação do MMR, a PC Letícia sublinha a importância de uma boa interpretação:

O MMR tem, sim, um efeito positivo, mas todos participando. Venho de outras experiências, mas enquanto professora eu acredito que tem que ter o envolvimento da equipe. E tudo também eu sinto que é como você apresenta o trabalho. Quando você apresenta, o professor acaba aceitando e participando (PC LETÍCIA).

Essa perspectiva corrobora as constatações de Ball, Maguire e Braun (2016), para quem a interpretação convincente desempenha papel fundamental na aceitação da política. Interpretar é uma forma de leitura que atribui um sentido à política, por meio de narrativas. No entanto, estas últimas, se desconectadas da realidade, autoritárias ou excludentes, podem ser rejeitadas pela equipe. Segundo os autores, a interpretação é considerada eficiente e eficaz quando opera por intermédio do que denominam *princípio de integração*:

Narrativas podem ser feitas para funcionar por meio do “princípio de integração”, as quais unem políticas e a própria escola, mas essa integração não é sempre bem-sucedida, às vezes os professores não se veem como personagens da história “oficial” da escola. (...) Narrativas são destinadas tanto para a equipe escolar (e alunos), como um foco de comprometimento e de coesão organizacional, e para o consumo por vários públicos (pais, *Ofsted*, autoridade local etc.). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 79).

Ao criar uma narrativa que contempla todos os atores da escola, o intérprete em questão cumpre a função de tornar a política palatável, por assim dizer. A consciência de que o professor precisa se reconhecer como personagem na narrativa, isto é, na leitura interpretativa do texto da política é comum a todos os participantes do GD. Nessa direção, a PC Camila conta a sua experiência narrativa:

Então, de segunda à quinta eu passei para todos. Ou seja, quando chegou na sexta-feira, o grupo inteiro da escola inteira já tinha um posicionamento e como falar. Então, não teve aquela coisa: “Mas o que é que é MMR?” Tipo: “Mas o que é que é isso?” Todo professor entendeu o processo e participou, que eu acho que é o mais importante, porque quando a gente pega e deixa só um grupo seletivo - e eu fiz um artigo e publiquei justamente isso - eu sei que não é a intenção, mas não é uma forma muito clara que vem da SEDUC. (...) Pelo menos eu estudei o MMR de trás para frente, frente para trás, porque eu errei várias vezes e aí a gente, para repor, para colocar lá na sede. Então, é algo que tem que falar, porque senão fica naquela coisa assim: “O meu entendimento é só para N3.” E aquela questão que a gente sabe que tem que envolver a questão da educação integral, envolver todos os envolvidos mesmo, a comunidade, os alunos, todos têm que saber (PC CAMILA).

A PC toma para si o papel de clarificar as proposições da SEDUC sobre o MMR e considera que a estratégia foi bem-sucedida. Ao ser perguntada pelo pesquisador se essa forma de abordagem contribuiu para integrar a equipe e aumentar a participação docente no processo de execução do Plano de Melhoria do MMR, a PC Camila responde sem hesitar:

Demais. Muito, muito. E justamente por isso, porque eles fizeram parte. O ano anterior, na outra escola, era como se fosse jogado: “É imposto.” E eu acho que a questão, quando vem imposto para o professor, ele não gosta, ele não se sente ali pertencente daquele processo. Ele fala assim: “É mais um fiscal.” Vai vir fulano: “Quer uma evidência.” (...) Então, eu tive, no início do ano, já no planejamento, mesmo os novos que entravam, eu falei: “Olha, é política da escola da gente fazer sempre uma discussão do MMR, mesmo que venha no planejamento, mas a discussão é voltada já para a gente achar a ação, pelo menos uma. E é uma coisa que vocês vão realizar.” Então, eu acho que facilitou demais para o professor, ele se sente acolhido no processo, ele se sente importante e eu consigo realizar, eu vou ter perna o ano todo. (PC CAMILA)

Segundo a PC, sua estratégia discursiva funcionou também com os pais de alunos e responsáveis:

E aí, para a comunidade, fica mais fácil. Por quê? O pai do aluno, que é bom que ele vem, ele sabe que você está fazendo o melhor para o filho dele e às vezes ele não consegue fazer sugestões. Aí a gente pegou e apresentava: “Olha, a gente fez reunião e o grupo de professores...” (...) E é importante, porque quando a gente vai apresentar, a gente faz o estudo do resultado, já vê lá as nossas fragilidades. Aí você vai chamar um pai que ele mal conhece, a nossa rotina ele não sabe, como que ele vai sugerir algo? Agora, se você

traz opções para o pai, não é conduzir, é você realmente mostrar o problema e falar: “Olha, a gente tem várias maneiras de melhorar isso, o que é que vocês acham?” Aí o pai consegue ter condições e fala: “Não, realmente, um projeto de leitura ia bem, já que eles não estão conseguindo ler.” Você está dando subsídio para esses pais. Agora você chega lá e fala para ele: “E aí, o que é que você acha?” Ele vai falar: “Nossa, eu gosto de você, gosto de você e gosto da escola, para mim está excelente.” Aí, que reunião é essa? E eu falo isso por experiência própria, porque já aconteceu comigo (PC CAMILA).

Até aqui foi enfatizado o papel de intérprete – narrador – da política educacional desempenhado pelo coordenador pedagógico, conforme declarações dos participantes da pesquisa. Interpretar é explicar a política, dotá-la de sentido e facilitar a sua compreensão. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) ressaltam que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas”. Podemos afirmar que o MMR está entre as políticas que reduzem a oferta de respostas, visto que dispõe de um manual, o Guia Prático MMR, examinado na primeira seção deste trabalho. Contudo, isso não significa que todas as possibilidades de invenção sejam suprimidas.

O processo de atuação demanda iniciativas que possam ir além da interpretação que explica a política – no caso o MMR –, mediante um discurso narrativo. A premissa na qual se baseia o conceito de atuação de políticas é justamente a existência de uma zona indeterminada que abre as portas para a criatividade. Na interpretação, o ator se limita a decodificar – compreender e explicar – a política, enquanto, na tradução, ele a recodifica. E o faz transformando “a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70).

Nesse sentido, o relato da PC Camila, transcrito anteriormente, sobre sua intervenção junto aos professores e pais é emblemático, pois realça a preocupação comum a todos os respondentes de dar ideias, orientar, propor ações, ou seja, traduzir a política por meio de um processo de recodificação. Em outras palavras, evidencia-se que, além de intérpretes (narradores), os participantes da pesquisa também atuam como tradutores, na medida em que encaminham suas ações na direção de formular orientações e propor medidas que possibilitem colocar o MMR em prática. Afinal, faz parte das atribuições dos coordenadores pedagógicos da rede estadual paulista, como já informamos, organizar e coordenar as atividades do MMR. Ademais,

interpretação e tradução se entrelaçam e se complementam na indissociabilidade da encenação da política.

No âmbito da teoria de atuação das políticas (*policy enactment*), a tradução também é descrita como um processo de animação, e o tradutor é caracterizado pelo exercício de certo ativismo político no interior da escola. O ator que atua como tradutor também pode representar o papel de entusiasta da política.

O tradutor se reveste do papel de entusiasta quando faz a mediação entre a universalidade do texto da política e a concretude do contexto escolar, exercendo influência sobre os demais atores envolvidos. O tradutor-entusiasta é, por assim dizer, um inventor: usa a criatividade para propor projetos, ações ou emitir orientações que tornam a política factível; é também um incentivador à medida que o fervor de sua prática discursiva resulta em adesão e engajamento da comunidade escolar.

Nesse aspecto, é importante destacar que todos os participantes relataram a existência de projetos idealizados e desenvolvidos no bojo do MMR. Nem todos os projetos mencionados são de sua autoria, mas todos foram por eles incorporados, aperfeiçoados e defendidos com certo grau de entusiasmo perante a comunidade escolar.

Em matéria de gestão, a simples adoção de projetos envolvendo a participação dos mais diversos atores da escola já pode ser vista como causa e efeito da unidade resultante da ação articuladora empreendida pelos coordenadores pedagógicos. Projetos são proposições e ações que revestem a política de sentido, além de criar narrativas que distribuem diversos papéis a serem representados, integrando todos os atores da comunidade escolar, inclusive os pais e responsáveis, que podem participar de maneira ativa emprestando ideias, especialmente no momento das reuniões de N3, destinadas a balanço e definição de rumos da política. Nessas reuniões, são elaborados, avaliados e reorientados, caso se julgue necessário, os planos de melhorias do MMR.

Os projetos mencionados pelos respondentes variam: vão desde mostras culturais, passando por trabalhos interdisciplinares – alguns articulam arte e sustentabilidade, outros visam ao desenvolvimento da habilidade interpretativa nas mais diferentes linguagens, ou ainda buscam potencializar o aprendizado a partir de noções básicas de geometria, bem como a utilização de datas comemorativas como oportunidades para aprofundamento de temas importantes – até chegar a propostas

de observação de aulas por meio de filmagens, com vistas à promoção de reflexão e aprimoramento da gestão ou manejo da sala de aula por parte de professores, especialmente os de matemática, que se situam entre os mais cobrados. Cumpre esclarecer que, no âmbito do MMR, o desempenho dos estudantes na disciplina matemática, aferido por intermédio da prova do SARESP, constitui um dos indicadores utilizados pelo IDESP para composição de nota e verificação de cumprimento – ou não – das metas estipuladas pela SEDUC para cada unidade escolar.

Os projetos costumam responder a demandas oriundas da aplicação do MMR. As habilidades fragilizadas são identificadas a partir de resultados revelados pela avaliação de aprendizagem em processo (AAP) e avaliação diagnóstica complementar (ADC)³, e debatidas à exaustão nas reuniões de N3, momento destinado à elaboração do plano de melhoria e monitoramento e/ou avaliação da aplicação do MMR.

Em diferentes momentos, as declarações dos sujeitos da pesquisa apontam para uma compreensão do MMR como sinalizador da aprendizagem e das habilidades não desenvolvidas pelos estudantes e, ao mesmo tempo, como norteador das ações a serem adotadas visando à superação das dificuldades de aprendizagem. Os projetos são pensados como ferramenta pedagógica que integra os planos de melhorias, constituindo parte das ações corretivas adotadas e cadastradas no âmbito do MMR, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades fragilizadas e a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Dois efeitos da adoção de projetos podem ser considerados no que diz respeito à prática docente e à reflexão dos educadores sobre essa prática: a) quando alcançam o êxito desejado por seus idealizadores, os projetos passam a ser tidos como exemplos didáticos, tornando-se referência para o trabalho de toda a equipe; b) os projetos podem suscitar a reflexão sobre as práticas dos próprios docentes da escola. A filmagem das aulas, por exemplo, descrita por um dos participantes da pesquisa, tornou-se fonte de discussão e alimentou a reflexão sobre como os próprios professores poderiam melhorar a interação com os estudantes e reorientar sua metodologia de ensino.

³ Ambas as avaliações são compostas por questões de língua portuguesa e matemática. A primeira se organizava, até o ano de 2021, com base nos saberes definidos pelo Currículo Oficial do Estadual de São Paulo, e a segunda, com base nas habilidades prescritas pelos instrumentos nacionais de avaliação em larga escala.

Esse processo se coaduna com a constatação de Ball, Maguire e Braun (2016), segundo a qual tradutores e entusiastas são capazes de produzir, por meio de propostas, ações e desenvolvimento de artefatos, “padrões” que viabilizam a colocação da política em prática. Tradutores-entusiastas, sustentam os autores, são portadores de “padrões discursivos”.

É sob esse prisma que analisamos a iniciativa das diretorias de ensino, orientadas pela SEDUC, a convidarem coordenadores pedagógicos da rede, cujas escolas desenvolvem projetos reputados como exitosos, a narrar e compartilhar sua experiência. Quando a diretoria de ensino evoca a atividade desenvolvida pela escola e a insere no âmbito do compartilhamento das boas práticas, não somente confere repercussão ao trabalho em questão, mas termina por elevar o coordenador pedagógico à condição de portador de um “padrão discursivo da política”, à condição de protótipo, “modelo de política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 88).

Ao menos um participante relatou ter apresentado o projeto desenvolvido em sua escola no âmbito do MMR a convite da diretoria de ensino. Na perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), esse tipo de repercussão confere ao coordenador pedagógico a caracterização de personagem influente, isto é, um entusiasta, posto que encarna a política em sua prática.

Os discursos de clarificação e defesa da política materializada no MMR, a participação ativa na produção de artefatos, além da postura incentivadora adotados pelos sujeitos da pesquisa evidenciam que esses atores desempenham um triplo papel, qual seja, o de intérpretes (narradores), tradutores e entusiastas na encenação do MMR, mas não apenas isso. As declarações revelam que o MMR não tem sido objeto de implementação performativa, ou seja, o programa não tem sido colocado em cena apenas para atender a exigências legais e burocráticas. Não obstante críticas pontuais e periféricas a ele, das quais tratamos na próxima subseção, os respondentes mostram adesão, apoio ao programa e até certo grau de entusiasmo, o que pode ser atestado por meio da fala do PC Selton:

O MMR, eu acho que ele é bom, eu acredito, sim, e eu acho que se a gente fizer um bom MMR e seguir, você atinge as metas possíveis. Então, isso eu acho que para a escola é um ganho, para o coordenador é um ganho e ajuda, faz com que haja... porque vai haver uma aprendizagem do aluno, o professor vai abraçar aquilo e vai levar (PC SELTON).

A visão entusiasmada e positiva esboçada pelo PC sobre o MMR reflete a posição do grupo de participantes e é justificada por meio de um argumento que combina lógica de concorrência e de desempenho com duas importantes questões pedagógicas: o engajamento do professor e a aprendizagem do aluno. Essa preocupação, aliás, é lugar comum entre os participantes e revela, sobretudo, o compromisso de adaptar a política ao contexto local, tendo em vista o atendimento das necessidades pedagógicas próprias da escola.

Entre as exigências por desempenho e as demandas pedagógicas específicas de cada contexto escolar, intercalam-se as proposituras do coordenador pedagógico. Assim, ele é portador de um discurso autoral com capacidade de demarcar o alcance e os limites e delinear o modelo de aplicação da política no interior da escola. É nessa perspectiva que, apoiados em Ball, Maguire e Braun (2016) e Rodrigo (2009), afirmamos que esse profissional pode ser considerado agente reformulador da política educacional.

5.4 O posicionamento do coordenador pedagógico diante da cobrança por desempenho e cumprimento de metas

Nas duas primeiras seções deste trabalho, mostramos que, a partir dos anos 1990, a educação brasileira e paulista vem sendo alvo de reformas neoliberais destinadas a introduzir, nas escolas, a lógica de concorrência e a cultura performática, produzindo repercussões importantes na organização dos tempos e espaços pedagógicos, bem como no trabalho de gestores e professores. A marca essencial do modelo gerencialista de gestão, conforme já dito, é a pressão por desempenho e cumprimento de metas. Nesta subseção, analisamos o posicionamento dos participantes em face das pressões oriundas da SEDUC por desempenho e cumprimento de metas, materializadas no MMR.

Iniciamos a análise reafirmando que os respondentes, por meio de diversas declarações ao longo do depoimento, revelam ter uma visão positiva do programa em estudo, classificando-o ora como sinalizador de dificuldades e orientador de ações pedagógicas a serem adotadas, ora como potencializador do processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com esse olhar positivo a respeito do MMR, consideram que as metas estipuladas pela SEDUC exercem importante papel na

organização do trabalho pedagógico com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Aceitando que o MMR constrói um horizonte de possibilidades de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, o PC Selton afirma que as metas constituem, por si sós, estímulo ao coordenador pedagógico para buscar, em parceria com a equipe, os melhores resultados e, se possível, até ultrapassar os limites previamente estipulados:

Eu acho que essa cobrança de meta vai potencializar naquela coisa de você chegar na linha, na reta final, conseguir passar essa meta como é estipulada. No MMR, ela é uma ferramenta, é um programa a mais que te ajuda a atingir, não é só ela que vai fazer com que você atinja, mas ela te ajuda, o professor envolvido, você vai (PC SELTON).

Na mesma direção, a PC Débora, numa fala que permite entrever a assunção da cultura performática que engendra no sujeito mecanismos de autocobrança (BALL, 2014; HAN, 2017), sustenta que a pressão pelo cumprimento de metas é fator fundamental para que o trabalho pedagógico possa avançar na direção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem:

Ela [a meta] é importante. Só que é óbvio que a gente... não sei, não sei se a gente está louco na minha escola, a gente se acostumou com essa loucura toda, mas eu acho que a cobrança faz a gente avançar. Ela faz. Mas é porque a gente também se cobra agora, não porque alguém... alguém cobrando é ruim, mas quando a gente se cobra, a gente avança (PC DÉBORA).

Verificamos que, ao longo de todo o depoimento, o empenho para alcançar melhores resultados se relaciona com o ideal de melhorar qualidade do ensino e da aprendizagem. Evocando sua trajetória de formação acadêmica, a PC Débora enfatiza o compromisso com a aprendizagem dos estudantes como forma de retribuição à sociedade, nos seguintes termos:

Eu estudei em faculdade pública. Eu devo isso para a escola pública, sabe? Então, eu tenho essas coisas de ideologia, sou socióloga, tenho umas coisas muito... mas eu, na verdade, eu sou muito preocupada, sim, e eu vou lutar bravamente para que essas metas sejam atingidas, sim, com ações que valham a pena, que o aluno consiga, mas não que seja alguma coisa pesada para ele. É pesado para nós. Para mim, é pesado, é muito pesado, mas para ele a gente tenta transformar essa cobrança, essa meta que você tem que atingir transformando em alguma coisa bacana, um projeto... trabalhar com metodologia ativa para ele, que ele vá se convencendo da importância dele na educação de qualidade, mas para ele de uma maneira muito mais leve do que é para nós. Para nós e para a equipe é pesado, não é porque eu peso para cima da equipe, é porque a equipe mesmo se cobra (PC DÉBORA).

Após afirmar que as pressões oriundas da SEDUC podem, de alguma forma, potencializar o trabalho do coordenador pedagógico, a PC Débora deixa patente a compreensão de que cumprir metas se relaciona com avanços na direção da qualidade da educação desejada:

Potencializa o trabalho do coordenador? Potencializa, porque aí a gente... você vai ter que ir com tudo mostrar a tua força, a tua coragem, a tua resiliência e você vai ter que fazer a equipe acreditar na importância de correr atrás dessa meta também. E eu já enfiei na minha cabeça que a meta, para mim, tem uma função fundamental de mostrar a qualidade daquela educação. Isso está me salvando (PC DÉBORA).

A importância das metas estabelecidas reside fundamentalmente no fato de se constituírem como termômetros reveladores da qualidade da educação praticada pela escola: “[A meta] é importante porque, primeiro, é ela que coloca a minha escola em um patamar bacana, é ela que adequa melhor os meus alunos e é ela que nos representa dentro da educação” (PC DÉBORA).

Nessa perspectiva, a PC Giovanna, ao ser perguntada pelo mediador do GD se é possível conciliar a pressão por desempenho por meio do cumprimento de metas com as questões pedagógicas específicas da escola, responde categoricamente: “Sim, eu acredito que a meta é um desafio mesmo para ser cumprido, porque é pela meta que a gente vê se a gente está indo no lugar certo ou não, que rumo que a gente precisa ser corrigido ou não. Eu acredito que é esse caminho”. A respondente assume que as metas podem constituir diretrizes para o trabalho pedagógico, funcionando como uma espécie de bússola que possibilita a certificação do rumo tomado. Desse modo, elas poderiam apontar se se caminha na direção certa, e informar a distância exata que separa a realidade da escola da qualidade ideal a ser alcançada.

Egressa do setor produtivo privado, a PC Marieta se diz adaptada ao cumprimento de metas e encara com naturalidade essa realidade na educação:

Eu venho da indústria, lá nós trabalhamos com uma meta. Isso aqui não é diferente do que você vive numa indústria, você tem um objetivo, você tem uma meta a cumprir. Então, para mim, bater meta, trabalhar com meta, ela já fazia parte antes que eu chegasse na escola (PC MARIETA).

A partir de tal convicção, a participante atua no sentido de construir, junto aos professores, o entendimento de que o esforço para o cumprimento de metas se relaciona diretamente com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Em suas palavras:

E eu fui conseguindo trocar a mentalidade do professor que já era da casa e continua na casa. (...) A aceitação do professor já é maior e se o professor aceita, ele vai trabalhar melhor. E todo professor que chega, a gente tenta trabalhar com essa questão, de fazer com que o novo, o professor que nunca trabalhou, que nunca ouviu falar de MMR, entre nessa de que ele precisa, sim, que ele tem que viver uma meta ali dentro, ele tem que conhecer essa meta e se agregar a ela, se juntar a ela (PC MARIETA).

Como vemos, trata-se da perspectiva de que as pressões para melhorar o desempenho e pelo cumprimento de metas inerentes ao MMR podem potencializar o trabalho pedagógico. Essa posição, diga-se de passagem, é comum ao conjunto dos participantes da pesquisa.

De modo geral, mesmo quando reconhecem que a meta é pesada e impõe sacrifícios imensos, consideram-na compensadora, uma vez que serve de combustível na corrida para alcançar o objetivo educativo que se encontra no horizonte:

Eu vejo a cobrança como um desafio, (...) um grande desafio. Então: “Está achando que não vão conseguir? Ah, eu vou conseguir, sim.” Então, aí você vai com todo o gás e vem a parceria do trabalho em equipe, nossa, aí é gratificante demais. Muito gratificante (PC LETÍCIA).

Entretanto, existem dificuldades nesse percurso. Há um consenso de que o MMR implica o aumento de atividades a serem executadas. Críticas pontuais ao excesso de burocracia e interferência externa na dinâmica da escola são recorrentes. Silva e Almeida (2020) identificam a existência de um modelo de formação em cascata no âmbito da SEDUC, baseado em temas e conteúdos formativos replicados universalmente, isto é, sem contextualização, por meio do PCNP.

A posição do PC Selton a respeito da mentoria patrocinada pela diretoria de ensino, na figura do supervisor e do PCNP, é contundente:

Depois que a escola faz, que monta tudo, existe a mentoria e aí tem aquelas intervenções que, às vezes, o supervisor ou o PCNP não sabe a realidade da escola. E aí, é uma outra pessoa, que não é nem o supervisor, às vezes, da nossa escola, que está lá, palpitando coisas que acaba desviando e você não acreditando naquilo: “Deixa para lá e acabou.” Então, tem esses entraves também, eu acho, dentro do MMR (PC SELTON).

Com a mesma veemência, o PC Selton se posiciona contra o que considera excesso de burocracia, ou seja, tarefas demandadas em tom de cobrança pela diretoria de ensino. Em seu entender, elas são contraproducentes na medida em que desconsideram a realidade da escola.

Eu acho que no caso, as burocracias, temos que dizer, elas acabam complicando. E aí, tem sempre aquelas cobranças: “Já fez? Não fez?” E é tudo para ontem. Eles cobram. Então, eu acho que o lá de cima, quando vem de cima, ela acaba complicando um pouco. Porém, as coisas estão acontecendo nas escolas (PC SELTON).

A crítica do PC Selton é dirigida simultaneamente ao modelo cascata de formação e às imposições oriundas da diretoria. Na mesma direção, a PC Débora reclama dessas interferências sobre o processo pedagógico:

(...) aí eu estou lembrando tudo o que vocês falaram (...) muita gente interferindo na situação da nossa escola, na realidade cotidiana. Então, por exemplo, você tinha lá a sequência digital e as cobranças: “Seu aluno tem que fazer.” Tem que fazer, só que você não estava conseguindo nem fazer o aluno fazer o que ele tinha que fazer no Google Class, eram atividades infundáveis, porque você tinha uma quantidade... nós recebemos uma determinação de cima que não estava medindo a realidade da escola, ela padronizou, homogeneizou um modelo e achou que todo mundo podia se adequar àquele modelo. (...) A gente distante, puxando o aluno, que nem trem, pela corrente, o aluno não queria saber mais de estudar, porque ele desconectou da realidade de estudante, ele se afastou. Então, foi muito difícil, nós tivemos muita interferência de pessoas que não vivem a nossa realidade na escola, que não conhecem a realidade dos nossos alunos (PC DÉBORA).

A PC Débora refere-se ao ritmo e ao rumo ditados pela diretoria de ensino à escola no momento da pandemia. Recusa a padronização de roteiros de aprendizagens e, ao mesmo tempo, defende a autonomia da instituição para adaptar à sua realidade os procedimentos educativos, sobretudo os que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de críticas importantes, mas que não são dirigidas diretamente contra o cerne do MMR como política educacional. Essa posição pode configurar a internalização da lógica de desempenho. Entretanto, é preciso destacar que tal adaptação não se dá sem o esforço de conciliação da política educacional, no caso o MMR, com as demandas pedagógicas específicas da unidade escolar.

Ball, Maguire e Braun (2016) advertem que, no processo de encenação de políticas educacionais, é preciso levar o contexto a sério. No caso dos sujeitos desta pesquisa, eles atuam justamente no sentido de considerar a importância do contexto e recontextualizar a política. As críticas mencionadas, ainda que periféricas, devem ser situadas no território da defesa do contexto escolar e do método de construção coletiva do trabalho pedagógico, invariavelmente propugnados por todos os participantes, conforme mostramos ao longo desta análise. É, portanto, por meio dessa dupla defesa – do contexto escolar e da construção coletiva – que o

coordenador pedagógico promove o encontro entre a política, tal como prescrita pela SEDUC, e a micropolítica escolar, constituindo-se como agente *reformulador* de política educacional.

6 PRODUTO: PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

A investigação revelou que, de fato, o programa MMR tem promovido alterações no planejamento da escola e na dinâmica de trabalho do coordenador pedagógico. Gestores e docentes reposicionam suas ações e reinventam seus papéis no afã de produzir resultados melhores nas avaliações, especialmente nas externas, como o SARESP, que serve de base para elaboração do IDESP que, por sua vez, serve de base para o estabelecimento de metas para as unidades escolares.

A pressão sofrida pelo coordenador pedagógico, sujeito desta pesquisa, não tem origem somente nas avaliações externas. A diretoria de ensino, por intermédio da supervisão escolar e do PCAE, acompanha permanentemente o trabalho desenvolvido pela unidade escolar. Esse acompanhamento tem duplo objetivo: monitorar a execução dos planos de melhoria elaborados no âmbito do MMR e proporcionar formação pedagógica para o coordenador pedagógico da unidade escolar. Com o MMR, a interferência da diretoria de ensino nas unidades escolares se acentuou.

Os participantes foram unânimes ao enfatizar que as cobranças burocráticas advindas da diretoria, para além das metas já estabelecidas, desconsideram o ritmo e a dinâmica de cada unidade escolar. Até mesmo o modelo de formação replicado de forma genérica pelo PCAE não leva em conta o contexto e a singularidade de cada instituição.

Considerando esses elementos, propomos um Plano de Ação Pedagógica (PAP) com foco na adequação do MMR à realidade da escola e na autonomia do coordenador pedagógico. O objetivo do PAP é apresentar as competências pedagógicas necessárias para que todo coordenador pedagógico possa elaborar seu próprio plano de melhoria, isto é, um plano que incorpore e reflita a especificidade da escola, inserindo o MMR no contexto escolar de maneira totalmente adaptada às necessidades pedagógicas daquela comunidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A nuvem bebe água salgada e chove água doce”.
(Provérbio indiano)

O programa MMR é mais uma peça do tabuleiro neoliberal no qual tem se movimentado, dos anos 1990 até os dias atuais, a política educacional da SEDUC. Teve seu início como experiência-piloto em escolas da região leste de São Paulo, no ano de 2016, e passou a ser realidade em todas as escolas da rede estadual paulista a partir de 2019. Por se tratar de um programa de caráter performático e gerencialista, tem reorganizado os tempos e os espaços pedagógicos, influenciado decisivamente a definição dos objetivos de ensino-aprendizagem, além de repercutir diretamente sobre as práticas de gestão e de docência. Em suma, tem promovido alterações profundas na rotina das instituições escolares da rede estadual paulista.

De acordo com a SEDUC, o MMR tem como objetivo principal a melhoria do aprendizado dos estudantes do ensino fundamental e médio da rede estadual paulista. O desempenho dos educandos é aferido anualmente por meio dos resultados do IDESP, indicador que serve de parâmetro para o estabelecimento das metas a serem perseguidas pelas escolas da rede em questão.

Aqui não nos coube verificar se o MMR tem conseguido melhorar os índices de desempenho dos estudantes da rede estadual paulista nas avaliações externas, conforme estabelecido pela SEDUC. Tampouco buscamos examinar em que medida o programa condiciona o conjunto das ações pedagógicas empreendidas no interior da escola ou mesmo as possíveis repercussões do MMR, como política regulatória, na constituição da subjetividade do coordenador pedagógico, questões que, aliás, poderão vir a ser objeto de análise em estudos de doutoramento.

Tendo em conta que o coordenador pedagógico é peça-chave na execução do MMR na unidade escolar e, portanto, importante receptor das pressões oriundas da SEDUC por desempenho e cumprimento de metas, esta pesquisa teve como ponto de partida o seguinte questionamento: como os coordenadores pedagógicos respondem às cobranças por desempenho e resultado oriundas da SEDUC, materializadas no MMR? Assim, com o intuito de buscar solução para esse problema, estabeleceu-se, como objetivo geral, analisar as repercussões da performatividade e

do gerencialismo, materializadas no MMR, sobre a atuação do coordenador pedagógico da rede estadual paulista.

Estribados na teoria da atuação de políticas (*policy enactment*) de Ball, Maguire e Braun (2016) e no conceito de *discurso reformulador* de Rodrigo (2009), buscamos, de maneira mais específica, identificar as concepções do coordenador pedagógico sobre o MMR e a respeito de seu papel como membro da gestão escolar. Ademais, procuramos descrever as formas de atuação do coordenador pedagógico para colocar em prática o MMR, além de identificar e descrever como ele se posiciona diante da cobrança por desempenho e cumprimento de metas estabelecidos pela SEDUC, por meio do MMR.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201) afirmam taxativamente que “no centro da atuação política está a escola”. Lopes e Macedo (2021), ao comentarem a obra dos autores britânicos, chegam a defender que as escolas sejam, de fato, produtoras de políticas. No palco desta pesquisa, o coordenador pedagógico foi ator principal. Protagonista no processo de encenação do MMR, mostrou-se capaz de inscrever na política as marcas do contexto escolar. Afinal, atuar determinada política é justamente realizar, a partir da realidade escolar, um trabalho criativo que fabrica ideias novas e práticas diferenciadas que transcendem o texto da política. Trata-se de “um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 198).

Quando perguntado sobre o seu papel como membro da gestão, o profissional em questão descreve a si mesmo como personagem multifacetado: mediador, colaborador, monitor, incentivador, tradutor, formador...enfim. No contexto de encenação do MMR, essa atuação é condicionada pela necessidade de cumprimento de metas e de alcançar resultados quantitativamente verificáveis. Mesmo sob pressão e atuando envolto pela *deliverogy* – esse universo marcado pela exigência de entrega de resultados quantitativamente verificáveis –, o coordenador pedagógico se esforça no sentido de se orientar pelos pilares pedagógicos fundamentais da mediação: articulação, formação e transformação. Nesse aspecto, a *dualidade* é a marca da sua atuação. Todavia, não se trata da dualidade alienante, como a vivida pelo personagem criado por José Saramago em “O homem duplicado” que, de repente, se vê diante de uma cópia fiel de si, simbolizando a perda de identidade na era da globalização (SARAMAGO, 2017), mas sim da dualidade do ator que atua e se vê atuando,

representando, a um só tempo, papel duplo (*dual role*) em um único espetáculo, com a consciência de que seu desempenho é fundamental para o desfecho da trama, ainda que o roteiro tenha sido escrito por outrem.

Na trama do MMR, o coordenador pedagógico é o personagem que atua imprensado pelas exigências por eficácia educativa e as demandas pedagógicas específicas do contexto escolar. Perguntado sobre sua atuação em circunstâncias tão adversas para colocar em cena o MMR, esse profissional deixou entrever ser portador de um discurso autoral, de proposituras pedagógicas intercaladas com a interpretação e tradução do texto, revestindo a política – no caso, o MMR – de significado e vida à medida que a submete a processo de recodificação e recontextualização. Nesse aspecto, a marca da atuação do coordenador pedagógico é a *ambiguidade*. Ball, Maguire e Braun (2016) lembram que o processo de tradução da política comporta a conformidade e a invenção, isto é, a ambiguidade. Como intérprete-tradutor e até como tradutor-entusiasta, o coordenador pedagógico empresta suas ideias e formula propostas que adaptam o MMR, na qualidade de política educacional, à micropolítica escolar. Ou seja, o texto político é adaptado ao contexto escolar, mesmo que a natureza performática do programa não possa ser subvertida.

Na tradição taoísta há uma lenda fascinante:

Nas profundas águas do mar do norte existe um peixe chamado Kun, tão grande que o seu tamanho é impossível de medir. Esse peixe, de repente, pode transformar-se num pássaro chamado Peng, com este a mostrar um corpo tão comprido que não se consegue distinguir bem onde acaba; só fazendo um enorme esforço é que ele é capaz de levantar voo com as suas asas que cobrem o céu como nuvens passageiras. É uma ave surpreendente! (TZU; TZU, 2014, p. 29)

O coordenador pedagógico é peixe e pássaro; Kun e Peng, simultaneamente. Interpreta e traduz o texto da política, e ainda atua como entusiasta do MMR – o que evidencia certa conformidade à política – sem, entretanto, negligenciar as demandas pedagógicas oriundas do contexto escolar. Não se verificou, da parte do profissional em questão, esboço de posicionamento politicamente crítico ou qualquer gesto consciente de resistência ao caráter performático do MMR. Entretanto, ficou bastante evidente o seu esforço em promover o equilíbrio entre a pressão da SEDUC e as necessidades da escola.

A escola é um contexto complexo de encenação de textos políticos. Nesse palco, ele atua como um líder que unifica a equipe em torno dos propósitos

pedagógicos que emergem da realidade escolar. Perguntado sobre seu posicionamento diante da cobrança por desempenho e cumprimento de metas estabelecidos pela SEDUC através do MMR, o coordenador pedagógico revelou ser autor não de um contradiscurso, visto não se tratar de oposição ao programa enquanto tal, mas de um segundo discurso que ressignifica e reformula o primeiro, que emerge na erosão do texto da política e se manifesta nas cobranças dos órgãos centrais, como a diretoria de ensino. Repetimos: embora não esboce crítica política ao MMR, o sujeito desta pesquisa é veemente ao recusar as interferências externas à escola e ao exigir respeito ao contexto escolar. Vemos, então, um processo de adaptação e reformulação, não de oposição à política.

Nesse aspecto, a atuação do coordenador pedagógico é marcada pela *originalidade*. Dizemos originalidade em vez de autenticidade, e isso tem uma razão teórico-conceitual. Autenticidade, nos termos de Ball (2005, 2012), poderia sugerir a existência de uma consciência política de denúncia e uma prática de contestação da política performática e do programa em questão, o que não se verificou. Por isso, a opção pelo termo originalidade. Em termos de prática e procedimentos, ficou evidente que o coordenador pedagógico promove o encontro entre a política, tal como prescrita pela SEDUC, e a micropolítica escolar mediante dupla defesa – do contexto escolar e da construção coletiva. As críticas apontadas, ainda que não atinjam o cerne do MMR como política, devem ser situadas no campo da defesa do contexto escolar e do método de construção coletiva do trabalho pedagógico, propugnados unanimemente pelos respondentes.

Ainda que esteja convencido de que deve atender às demandas por desempenho e cumprimento de metas, o coordenador pedagógico não atua como mera caixa de ressonância da SEDUC, na medida em que demarca o alcance e os limites, além de delinear o modelo de aplicação da política no interior da escola. É nessa perspectiva que, apoiados em Ball, Maguire e Braun (2016) e Rodrigo (2009), chegamos à conclusão de que o coordenador pedagógico não se limita a implementar a política, mas vai além, constituindo-se como agente *reformulador de política educacional*.

Por fim, é preciso ressaltar que os resultados desta pesquisa, embora sejam representativos, não podem ser generalizados, uma vez que o material foi colhido em uma única reunião de GD. Não obstante, as discussões e análises aqui apresentadas

podem abrir caminhos para novos estudos a respeito do MMR e da atuação do coordenador pedagógico num contexto de políticas educacionais performáticas e gerencialistas, isto é, neoliberais.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **RAP**, Edição Especial Comemorativa, p. 67-86, 2007.

ABRUCIO, F. L.; GAETANI, F. **Avanços e perspectivas da gestão pública nos estados: agenda, aprendizado e coalizão.** s/d. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/Terceiros-Papers/Texto%20de%20Abrucio%20e%20de%20Gaetani.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, L. R. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010. **RBPAE** - v. 29, n.3, p. 503-523, set/dez. 2013.

ALMEIDA, L. R. Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico?. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 17-34.

ANDRÉ, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões da análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45): 67-71, maio de 1983.

ANDRIGUETTO JUNIOR, H.; GISI, M. L. Gerencialismo e performatividade na educação: um estado da arte. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 174-197, 2019.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, S. J. **Educação global S.A.** – novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economicismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 32-52, 2012.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), pp. 03-23.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In:

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** Trad.: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BALL, S.J.; BAILEY, P.; MENA, P.; DEL MONTE, P.; SANTORI, D.; TSENG, C.; YOUNG, H.; OLMEDO, A. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, S. J.; GEWIRTZ, S. Do modelo de gestão do “Bem-Estar-Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado internacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** Trad.: Nelza Mara Pallú. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M. Discurso da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** Trad.: Miguel Neme. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** 1.ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public. **Internationale de L'éducation**. 5ème Congrès Mondial, Juillet, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGOLD, A. **Supervisão Escolar S/A: a produção de supervisores gerentes em um programa de formação continuada**. 2014. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2014.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad.: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BITENCOURT, J. A. **Descartes e a invenção do sujeito**. São Paulo: Paulus, 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

CASSIO, F.; AVELAR, M.; TRAVITZKI, R.; NOVAES, T. A. F. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241711, 2020.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Trad.: Sandra Pina. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão de mundo**. Trad.: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016a.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **O Olho da História: Revista de Teoria, Cultura, Cinema e Sociedades**, n. 22, abr. 2016b.

DE LAURETIS, T. **Feminist studies, critical studies**. Indiana: Indiana University Press, 1986.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad.: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DESCARTES, R. Discurso do método. In: DESCARTES, R. **Obra escolhida**. Trad.: J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1994a.

DESCARTES, R. Meditações. In: DESCARTES, R. **Obra escolhida**. Trad.: J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1994b.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002.

FERNANDES, M. J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. Trad.: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad.: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, F.; CASTRO, J. C. L. de.; MANZI, R.; SAFATLE, V. AFSHAR, Y. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N. da; DUNKER, C. (Orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FRAU, E. C. A implementação de um método empresarial para garantir a qualidade na educação básica pública paulista. **Revista Fermentario**, 14 (1) pp. 142-154, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GATTI, B. A. Pesquisa em Mestrados Profissionais. In: **FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação**, I., 2014. Trabalhos apresentados. Salvador: UNEB, mar. 2014.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019a.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019b.

GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 55 n. 6, p. 632-644, nov./dez. 2015.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HAN, B. **Capitalismo e impulso de morte**: ensaios e entrevistas. Trad.: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

HAN, B. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Trad.: Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Trad.: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HELOANI, R. **Modelos de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

HYPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestrutura educativa e gestão da educação. **RBPAE**, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

LACAN, J. **Escritos**. Trad.: Inês Oseki-Depré. São Paulo: Perspectiva, 2014.

LANDIM, V.; BORGHI, R. F. Princípios gerencialistas na educação pública e a atuação do professor coordenador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara., v. 24 n. 1, p. 24-36, jan./abr., 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad.: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Descartes: a metafísica da Modernidade**. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Em defesa das escolas como produtoras de políticas. In: BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2.ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Trad.: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad.: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v, 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MORCAZEL, M. S. M. V.; ROJAS, A. A.; PIMENTA, M. de F. B. A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 159-176, mar., 2018.

MURICI, I.; CHAVES, N. **Gestão para resultados na educação**. Nova Lima: Falconi Editora, 2016.

MIRANDA, N. A. de; APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, A. dos A. C. Análise de prosa e grupo de discussão: alternativas metodológicas para o mestrado profissional em educação. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 12, p. 23-35, 2021.

OLIVEIRA, R. T. C. de. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 213-232, mar./abr. 2019.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-DEBATE**, vol. 45, n. 1, p. 36-49, 2005).

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão escolar no estado de São Paulo**. 2016. 135p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2016.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PRAUN, L.; BATISTA, C.; MACHADO, S. A retórica da eficiência e o fardo do trabalho: docência na rede pública do estado de São Paulo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 24, n. 44, p. 77-90, jan./jun. 2020.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

RICHARDSON, R. J.; PFEIFFER, D. K. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGO, L. M. O filósofo e o professor de filosofia. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. (Orgs). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ROSA, S.S. da. Entrevista com Stephen Ball: privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós-) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013.

ROSA, S. S. da. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 844-867, set./dez. 2019.

ROSA, S. S. da. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, agosto 2012.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org). **Liberdades reguladas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas, SEE 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/164346>. Acesso em: 16 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc 3, de 11 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. SEE, 2021. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 12 maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Estado da Educação. Gestão em Foco chega a 5 mil escolas e anuncia aporte de R\$ 50 milhões**. SEE, 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/gestao-em-foco-chega-a-5-mil-escolas-e-anuncia-aporte-de-r-50-milhoes/>. Acesso em: 30 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Guia Prático Método de Melhoria de Resultados – MMR: Etapas de Planejamento**. SEE, 2020. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/02/guia-prtico_etapa_planejamento_2020.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Método de Melhoria de Resultados busca soluções para dificuldade de aprendizado**. SEE, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em: 30 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Veja as 10 metas do novo Plano Estadual da Educação**. SEE, 2007. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em: 13 set. 2020.

SANCHEZ, S. M. **A atuação do diretor de escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência**. 2014. 94p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2014.

SARAMAGO, J. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

SILVA, J. M. S.; ALMEIDA, L. R. de. Avaliação e políticas de resultados: condicionantes da atuação do coordenador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 651-673, set/dez. 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, F. L. de. **Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar**. 2016. 205p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, Guarulhos, 2016.

SOUSA, M. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 604-614, jun./ago., 2017.

SOUSA, S. E. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. 2013. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2013.

SOUZA, D. Q. M. **A gestão escolar como arena política: impasses do novo gerencialismo**. 2016. 193p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

TRIPODI, Z. F.; SOUSA, S. K. Do governo à governança: permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 228-253, 2018.

TZU, C.; TZU, L. **A borboleta voando no vazio**: um encontro com as raízes do taoísmo. Trad.: Joaquim M. Palma. Lisboa: Dinalivro, 2014.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: W, WELLER; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.