Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA

Departamento de Ciências Administrativas – DCA

Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD

José Alberto de Siqueira Brandão

Aprendizagem de Praticantes da Estratégia na Gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco

Recife, 2017

José Alberto de Siqueira Brandão

Aprendizagem de Praticantes da Estratégia na Gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco

Orientador: Marcos André Mendes Primo, PhD.

Coorientador: Eduardo de Aquino Lucena, Dr.

Tese apresentada como requisito complementar para a obtenção do grau de Doutor em Administração, área de concentração em Organização e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, PROPAD/UFPE.

Recife, 2017

Catalogação na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

B817a Brandão, José Alberto de Siqueira
Aprendizagem de praticantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco / José Alberto de Siqueira Brandão. - 2017.
230 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Marcos André Mendes Primo, PhD e Coorientador Prof. Dr. Eduardo de Aquino Lucena.
Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2017.
Inclui referência, apêndices e anexos.

1. Aprendizagem. 2. Reflexão (Filosofia). 3. Estratégias de aprendizagem. 4. Administração pública. I. Primo, Marcos André Mendes (Orientador). II. Lucena, Eduardo de Aquino (Coorientador). III. Título.

658 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2017 – 199)

José Alberto de Siqueira Brandão

Aprendizagem de Praticantes da Estratégia na Gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, Propad/UFPE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Administração.

Aprovado em: 18/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Ph.D. Marcos André Mendes Primo
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Eduardo de Aquino Lucena
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Ana Silvia Rocha Ipiranga
Universidade Estadual do Ceará

_____

Prof. Ph.D. Sônia Maria Rodrigues Calado Dias
Faculdade dos Guararapes

_____

Prof. Dr. Jader Cristino de Souza-Silva
Universidade do Estado da Bahia

_____

Prof. Dr. Bruno Campello de Souza
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta obra aos meus pais amados,
José Brandão e Jandira,
que me proporcionaram não apenas a vida,
mas a oportunidade de uma existência centrada na ética
e na vontade de estudar, aprender e ensinar.

Agradecimentos

A conclusão desta etapa de estudos faz florescer o sentimento de gratidão em meu coração. É o momento de registrar os agradecimentos àqueles que contribuíram de algum modo para que minha trajetória acadêmica fosse construída até o atual patamar. Assim, expresso aqui os meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, irmão e irmãs, que me proporcionaram uma família unida e incentivadora, cujo convívio tem me proporcionado ensinamentos basilares que me conduzem ao desafio de ser melhor a cada dia.

À minha esposa Cláudia, pelo amor e pelo companheirismo que tem marcado todos os momentos de nossa união, levando-nos a superar as adversidades da vida.

Aos meus filhos, Julia, Heitor, Helder e Maria Alice, que tem edificado minha paternidade a cada instante de suas existências e a quem espero que minhas realizações possam servir como estímulo para que nunca desistam de seus sonhos.

Ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, seus professores e servidores, pela oportunidade que me foi concedida de cursar o doutorado e pela aprendizagem que desenvolvi durante minha trajetória no programa.

Ao Professor Eduardo de Aquino Lucena, pela disponibilidade e pelos incentivos fornecidos ao longo das orientações para que eu me mantivesse no rumo da excelência durante a construção desta tese.

Ao Professor Marcos André Mendes Primo, pela aceitação em atuar como orientador durante a fase final de elaboração da tese.

Ao Professor Walter Fernando Araújo de Moraes pelas importantes lições ofertadas ao longo do doutorado e por ter aceitado atuar como orientador durante a fase de qualificação do projeto.

À Professora Jackeline Amantino de Andrade por ter atuado como orientadora durante a fase de concepção inicial do projeto de tese.

Às Professoras Sônia Maria Rodrigues Calado Dias e Ana Sílvia Rocha Ipiranga e aos Professores pela Jader Cristino de Souza-Silva e Bruno Campello de Souza pela disponibilidade em colaborar com a participação na banca examinadora, bem como pelas importantes contribuições ao longo deste processo avaliativo.

À Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Pernambuco pelo apoio institucional traduzido na concessão de afastamento para que pudesse realizar as atividades do doutorado.

À Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, em especial destaque para o Secretário de Educação Sr. Frederico Amancio, por permitir amplo acesso aos documentos institucionais e disponibilizar o tempo de servidores para contribuírem com a realização da pesquisa.

Aos praticantes da estratégia atuantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco, cujos depoimentos contribuíram fundamentalmente para a construção do conhecimento apresentado nesta obra.

Aos colegas GGPOGs, especialmente para a equipe do Núcleo de Gestão por Resultados na Educação, pelo incentivo para que desenvolvesse minhas atividades de pesquisa e pela compreensão de minhas ausências no período de estudos.

Aos amigos Francisco Ricardo, Antônio Machado, Polyana Moreno, Hugo Moura, Pedro Melo e Carlos Flávio, pelas palavras de incentivo e pelo apoio na revisão desta tese.

Aos colegas docentes e funcionários da Faculdade Nova Roma, pelo apoio fornecido ao longo dos estudos.

Aos colegas do Propad, em especial destaque para Luciana, Carlos, Carol, Suiane, Simone, Luísa, Thaís, Jéssica e Kelly, cujo compartilhamento de saberes contribuiu para edificar minha aprendizagem ao longo do curso.

Aos bolsistas de iniciação científica Ana Julia e Denílson, pelo apoio nas atividades de coleta de dados e transcrição de entrevistas.

Aos profissionais que me apoiaram na condução dos trabalhos de transcrição, de tradução, de revisão linguística e de adequação às normas técnicas.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que o fechamento deste ciclo de aprendizagem se tornasse realidade.

Muito Obrigado!

A humildade é o primeiro degrau para a sabedoria.
São Tomás de Aquino

Não podemos nos dar ao luxo de descansar em nossos louros, ou de pausar em retrospectiva. O tempo e as condições mudam tão rapidamente que devemos manter nosso objetivo constantemente focado no futuro.
Walt Disney

Resumo

O debate sobre a aprendizagem vivenciada por gestores mediante a incorporação de técnicas de gestão por resultados (GpR) no setor público motivou a realização desta pesquisa. Considerando isso, o objetivo central deste estudo foi compreender a aprendizagem de praticantes da estratégia atuantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco (PPE). Neste sentido, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa: a) em quais condições contextuais atuam os praticantes da estratégia na gestão do PPE?; b) quais foram os principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?; c) quais resultados de aprendizagem foram significados por praticantes da estratégia atuantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco? Foram utilizados como fundamentação teórica estudos sobre as abordagens da aprendizagem pela experiência, aprendizagem social e reflexão. Para que fossem obtidas respostas para as perguntas de pesquisa foi realizado um estudo de caso qualitativo, desenvolvido em conformidade com as técnicas da teoria fundamentada propostas por Charmaz (2014). A coleta de dados foi iniciada mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com 18 praticantes da estratégia e, na sequência, foram realizadas dez entrevistas sequenciadas (*follow-up interviews*) objetivando a complementação dos dados iniciais. Também foram acessados documentos relativos ao período compreendido entre 2011 e 2016, dentre os quais 55 atas de reuniões em diferentes níveis de decisão do PPE e cinco relatórios de gestão da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE). Além disso, foram realizadas observações mediante participação em reuniões e em seminários. Durante a fase de análise de dados, realizada concomitantemente à coleta de dados, foi adotado o método da comparação constante. Foram elaborados códigos e memorandos iniciais, posteriormente refinados mediante codificação focalizada, até emergirem categorias. Em seguida foi realizada a amostragem teórica, visando à identificação e o preenchimento das lacunas verificadas na elaboração destas categorias. Então, foi construído um *framework* contemplando as relações entre as categorias. Desta maneira, foi possível verificar que os praticantes da estratégia do PPE atuam conforme condições contextuais específicas, caracterizadas como controle social da ação governamental, estímulo ao diálogo, apoio governamental, valorização pelo desempenho e oportunidades de interação. Tais condições ampliaram a possibilidade dos atores refletirem sobre seus propósitos, suas ações e resultados alcançados. Foram identificados quatro principais eventos de aprendizagem: a) mitigação de discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE; b) envolvimento de familiares em reuniões escolares; c) direcionamento da atuação para escolas prioritárias; e d) qualificação de estudantes do nível fundamental. A partir destes eventos de aprendizagem foi possível evidenciar a existência de resultados de aprendizagem significados por praticantes da estratégia, sendo estes: a valorização do compartilhamento de experiências; a participação em processos de formação com caráter avaliativo; a intensificação do ritmo organizacional; o direcionamento de ações em função dos resultados; a realização do alinhamento de propósitos. Este estudo contribuiu para o enriquecimento do debate sobre aprendizagem de praticantes da estratégia ao utilizar as concepções de propósitos e de resultados de aprendizagem no âmbito da gestão do setor público.

Palavras-chave: Aprendizagem. Reflexão. Praticantes da estratégia. Eventos de aprendizagem. Gestão Pública.

Abstract

The debate about the learning experienced by managers through the incorporation of management by results (MbR) techniques in the public sector motivated this research. Considering this, the main objective of this study was to understand the learning of strategy practitioners in the management of the Pact for Education in Pernambuco (PPE). In this sense, the following research questions were formulated: a) In what contextual conditions strategy practitioners act in the PPE?; b) What were the main learning events experienced by strategy practitioners of PPE management?; c) What learning outcomes were meant by strategy practitioners involved in the management of the PPE? Studies on learning through experience, social learning and reflection were used as theoretical basis. In order to obtain answers to the research questions, a qualitative case study was developed, in accordance with the techniques of the grounded theory proposed by Charmaz (2014). Data gathering was initiated by means of semi-structured interviews with 18 strategy practitioners, followed by ten follow-up interviews with the purpose of complementing the initial data. Documents covering the period from 2011 to 2016 were also accessed, including 55 minutes of meetings at different levels of PPE decision and five management reports from the Secretariat of Education and Sports of Pernambuco (SEE). Furthermore, observations were made through participation in meetings and seminars. During the data analysis step, carried out concomitantly with data gathering, the constant comparison method was adopted. Initial codes and memos were elaborated, later refined with focused coding, until conceptual categories emerged. From these categories, the data were accessed in a theoretical sampling process, aiming at identifying and filling in the gaps verified. Then, a framework was elaborated contemplating the constructed categories. In this way, it was possible to verify that strategy practitioners of the PPE act according to specific contextual conditions, characterized as Social control of government action, encouragement of dialogue, government support, performance enhancement, and opportunities for interaction. Such conditions have raised the possibilities of actors to reflect on their purposes, actions and results achieved. Four main learning events were identified: a) mitigation of discrepancies between the school census and SIEPE; b) involvement of family members in school meetings; d) direction of action for priority schools and students; d) qualification of students of the fundamental level. From these learning events it was possible to evidence the existence of learning outcomes meant by strategy practitioners, being the main ones: the valorization of the sharing of experiences; participation in training processes with evaluation; the intensification of the organizational rhythm; the direction of actions in function of the outcomes; and the accomplishment of alignment of purposes. This study contributed to the enrichment of the debate about learning of strategy practitioners since it uses conceptions of purposes and learning outcomes within the scope of public sector management.

Keywords: Learning. Reflection. Strategy practitioners. Learning events. Public management.

Lista de Figuras

Figura 1	Episódios sobre gestão por resultados na Educação em Pernambuco e no Brasil – 1995 a 2015	40
Figura 2	O processo de reflexão em contexto	73
Figura 3	Evolução das despesas liquidadas por grupo de despesas – 2008 a 2015 (em milhões de R$)	85
Figura 4	Comparação da evolução do IDEB/EM entre Pernambuco e Brasil – 2005 a 2015	88
Figura 5	Evolução do IDEB/EM e de seus componentes das escolas públicas estaduais em Pernambuco – 2007 a 2015	89
Figura 6	Exemplo de caso trabalhado por diretores de escolas prioritárias em reunião tática	123
Figura 7	Principais eventos de aprendizagem vivenciados no PPE ao longo do tempo	126
Figura 8	Aprendizagem dos praticantes da estratégia na gestão do PPE	161
Figura 9	Estrutura de funcionamento do PPE	207
Figura 10	Formulário de informações básicas dos entrevistados	208
Figura 11	Matriz de códigos com nós na forma de círculos	212
Figura 12	Matriz de códigos com o quantitativo de nós	213
Figura 13	Matriz de estimação de códigos com dados obtidos nas entrevistas	214
Figura 14	Exemplo de categoria provisória estabelecida	217
Figura 15	Exemplo de excertos extraídos das falas dos entrevistados	218
Figura 16	Planilha de conferência utilizada na revisão por pares	219
Figura 17	Mapa de Pernambuco com a distribuição das GREs	225
Figura 18	Painel estratégico com resultados globais da SEE	226
Figura 19	Painel tático com resultados das GREs – indicadores de resultado	227
Figura 20	Painel tático com resultados das GREs – indicadores de processo	228
Figura 21	Painel operacional com resultados das escolas – indicadores de resultado	229
Figura 22	Painel operacional com resultados das escolas – indicadores de processo	230

Lista de Quadros

Quadro 1	Características dos praticantes da estratégia entrevistados	93
Quadro 2	Tipos de reuniões do PPE	120
Quadro 3	Condições contextuais vivenciadas por praticantes da estratégia na gestão do PPE	164
Quadro 4	Principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia no PPE	168
Quadro 5	Resultados de aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE	174
Quadro 6	Roteiro de entrevista	211
Quadro 7	Relação das atas de reunião do PPE consultadas	222
Quadro 8	Relação dos municípios conveniados com o governo do Estado para implantação do PEIM	223
Quadro 9	Relação dos indicadores utilizados em 2016 por praticantes da estratégia na gestão do PPE	224

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANREsc: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDE: Bônus de Desempenho Educacional
CEE: Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CGPPE: Comitê Gestor Executivo do Pacto pela Educação em Pernambuco
GGPOG: Gestor Governamental com ênfase em Planejamento, Orçamento e Gestão
GRE: Gerência Regional de Educação
GpR: Gestão por Resultados
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB/ EM: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ensino Médio
IDEPE: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
MEC: Ministério da Educação
NGPRE: Núcleo de Gestão por Resultados na Educação em Pernambuco
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PEIM: Programa de Educação Integrada nos Municípios
PNE: Plano Nacional de Educação
PPE: Pacto pela Educação em Pernambuco
PPV: Pacto pela Vida em Pernambuco
PROGEPE: Programa de Formação de Gestor Escolar
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE: Sistema de Avaliação da Educação em Pernambuco
SBP/ PPE: Seminários de Boas Práticas do Pacto pela Educação em Pernambuco
SEE: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SEPLAG: Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco
SIASI: Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação
SIEPE: Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE: Universidade de Pernambuco
WoS: *Web of Science*

Sumário

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos 23
1.1.1 Objetivo Geral 23
1.1.2 Objetivos Específicos 23
1.2 Relevância e Justificativas da Pesquisa 23
1.2.1 Relevância e Justificativas Teóricas 24
1.2.2 Relevância e Justificativas para a Gestão 26
1.3 O Pesquisador 27
1.4 Estrutura da Tese 28
2 REVISÃO DA LITERATURA 30
2.1 Seleção da Literatura 30
2.2 Conceitos Sensibilizantes 32
2.3 Introdução da Perspectiva Gerencial no Setor Público 34
2.4 Gestão por Resultados no Ambiente Educacional Brasileiro 38
2.5 Princípios da Aprendizagem: Continuidade da Experiência e Interação 41
2.6 Aprendizagem em Organizações 43
2.7 Condições Contextuais e Aprendizagem em Organizações 48
2.8 Reflexão, Ação e Aprendizagem em Organizações 50
2.9 Evolução do Pensamento sobre Reflexão 55
2.9.1 Influências de John Dewey na Concepção de Reflexão 56
2.9.2 Abordagens Contemporâneas sobre Reflexão 59
2.10 Aprendizagem em Organizações, Reflexão e a Dimensão Temporal 63
2.11 Propósitos e Resultados de Aprendizagem em Organizações 70
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 75
3.1 Perguntas de Pesquisa 75
3.2 Delineamento da Pesquisa 76
3.3 Seleção da Amostra de Pesquisa 80
3.3.1 Fundamentos do Pacto pela Educação em Pernambuco 84
3.3.2 Perfil dos Participantes da Pesquisa 90
3.4 Coleta de Dados 96
3.5 Análise de Dados 98
3.6 Validade e Confiabilidade da Pesquisa 101

3.7 Limitações do Estudo 105
4 RESULTADOS 108
4.1 Em quais condições contextuais atuam os praticantes da estratégia na gestão do PPE? 109
4.1.1 Controle Social da Ação de Governo 110
4.1.2 Estímulo ao Diálogo 113
4.1.3 Apoio Governamental 115
4.1.4 Valorização Baseada no Desempenho Gerencial 117
4.1.5 Oportunidades de Interação 119
4.2 Quais foram os principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco? 125
4.2.1 Mitigando Discrepâncias entre o Censo Escolar e o SIEPE 126
4.2.2 Envolvendo Familiares em Reuniões Escolares 131
4.2.3 Direcionando a Atuação para Escolas Prioritárias 135
4.2.4 Investindo na Qualificação do Estudante do Ensino Fundamental 139
4.3 Quais resultados de aprendizagem foram significados por praticantes da estratégia atuantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco? 142
4.3.1 Valorizando o Compartilhamento de Experiências 143
4.3.2 Participando de Processos de Formação com Caráter Avaliativo 146
4.3.3 Intensificando o Ritmo Organizacional 148
4.3.4 Direcionando Ações em Função dos Resultados 151
4.3.5 Realizando o Alinhamento de Propósitos 156
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 159
5.1 Aprendizagem de Praticantes da Estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco 160
5.2 Convivendo com Condições Contextuais 162
5.3 Vivenciando Eventos de Aprendizagem 168
5.4 Alcançando Resultados de Aprendizagem 174
6 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES 182
6.1 Conclusões 183
6.2 Implicações para a gestão 188
6.3 Recomendações 189
REFERÊNCIAS 191
APÊNDICES 207

APÊNDICE A – Estrutura de funcionamento do PPE 207
APÊNDICE B – Carta de apresentação ao Secretário de Educação de Pernambuco ... 208
APÊNDICE C – Carta de apresentação aos entrevistados 209
APÊNDICE D – Formulário de informações básicas dos entrevistados 210
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista 211
APÊNDICE F – Matriz de códigos de atas de reunião 212
APÊNDICE G – Matriz de códigos de atas de reunião (quantitativo) 213
APÊNDICE H – Matriz de estimação de códigos 214
APÊNDICE I – Termo de compromisso e confidencialidade 215
APÊNDICE J – Mensagem encaminhada para colaboradores durante a realização da revisão por pares 216
APÊNDICE K – Exemplo de categoria provisória estabelecida pelo e submetida à revisão por pares 217
APÊNDICE L – Exemplos de excertos extraídos das falas dos entrevistados submetidos para a revisão por pares 218
APÊNDICE M – Planilha de conferência utilizada na revisão por pares 219
APÊNDICE N – Modelo de mensagem encaminhada para verificação da análise desenvolvida 220
APÊNDICE O – Verificação da análise desenvolvida pelos respondentes da pesquisa. 221
APÊNDICE P – Relação com atas de reunião do PPE consultadas 222
APÊNDICE Q – Relação dos municípios conveniados com o governo do Estado para implantação do Programa de Educação Integrada nos Municípios (PEIM) a partir de 2016 223
APÊNDICE R – Relação dos indicadores utilizados em 2016 por praticantes da estratégia na gestão do PPE 224
ANEXOS 225
ANEXO A – Mapa de Pernambuco com distribuição das Gerências Regionais (GREs) 225
ANEXO B – Painel estratégico com resultados da SEE 226
ANEXO C – Painel tático com resultados das GREs (indicadores de resultado) 227
ANEXO D – Painel tático com resultados das GREs (indicadores de processo) 228
ANEXO E – Painel operacional com resultados das escolas (indicadores de resultado) 229
ANEXO F – Painel operacional com resultados das escolas (indicadores de processo) 230

1 INTRODUÇÃO

Os seres humanos desenvolveram capacidades que os diferenciam dos demais seres vivos, em especial a condição de pensar, refletir e avaliar suas experiências, conferindo sentido e significado aos seus elementos constitutivos. A aprendizagem inerente a estas experiências pode advir do pensamento reflexivo, que mitiga os efeitos da ação impulsiva e rotineira (DEWEY, 1959; DEWEY, 1976; BOUD; KEOGH; WALKER, 1985a). A reflexão possibilita a conscientização sobre similaridades e o reconhecimento de diferenças entre os indivíduos, grupos e sociedades, possibilitando que a interação com seus semelhantes e a aprendizagem se caracterizem como finalidade intencionada e deliberada (DEWEY, 1959; BERGER; LUCKMANN, 2004).

Refletindo sobre as nuances vivenciadas nas interações com os demais e com o ambiente, o ser humano elabora formas de representar seu sentir, pensar, agir, interagir e transacionar. O processo de significação, possível a partir da existência de tais representações, impulsiona a capacidade de registrar, memorizar e compartilhar experiências com os semelhantes no tempo e no espaço. Com isso, são ampliados os limites do aqui (corpo) e do agora (presente) caracterizadores da realidade da vida cotidiana, integrando-os em uma totalidade dotada de sentido, a partir da transposição das dimensões espaciais, temporais e sociais (STRAUSS, 1993; BERGER; LUCKMANN, 2004; BRANDI; ELKJAER, 2011).

Sob a lente do Pragmatismo, Clarke (1991, p. 131) entende que a sociedade pode ser concebida como um amplo e complexo mosaico de mundos sociais, caracterizado por ser constituído por: “grupos de indivíduos com compromissos comuns, vinculados a determinadas atividades, que compartilham recursos diversos para a consecução de seus objetivos e constroem ideologias compartilhadas sobre como atuar sobre seus negócios”. Associações humanas, dentre as quais as organizações, podem ser observadas em correspondência com o conceito de mundo social, no qual a ação coletiva exerce papel fundamental, combinando processos e estruturas (STRAUSS, 1993).

O convívio em mundos sociais demanda o entendimento de que os indivíduos aprendem com seus semelhantes, antecessores e contemporâneos, sobre formas de atuação perante contextos específicos. O reconhecimento deste aspecto conduz à compreensão de que a aprendizagem não ocorre apenas em nível individual, mas decorre principalmente das interações dos seres humanos no âmbito dos grupos sociais em que se insere o sujeito, através de processos de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2004). Neste sentido, a aprendizagem

também não pode ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos, mas como um processo integrado em que a participação em mundos sociais contribui para o desenvolvimento dos indivíduos (ELKJAER, 2004). Nesta perspectiva, também não ocorre de modo extemporâneo e descontextualizado, visto que a realidade é representada a partir de aproximações e distanciamentos dos seres humanos e grupos em relação ao tempo e ao espaço (ANTONACOPOULOU, 2014).

A adoção de uma lente pragmática requer que sejam considerados elementos contextuais para a compreensão de um fenômeno. O pragmatismo é considerado "adequado para compreender os desafios contemporâneos de mudança e complexidade, especialmente como eles ocorrem em vários níveis de análise" (FARJOUN; ANSELL; BOIN, 2015, p. 1787). Esta escola filosófica lida com ideias que transitam sobre quatro eixos principais: experiência, reflexão, hábito e transação. A inter-relação entre tais eixos possibilitou o surgimento de uma perspectiva temporal acerca da prática social, na qual as pessoas e as situações se configuram como mutuamente responsáveis pela construção e reconstrução do engajamento social, principalmente através da experiência e da reflexão. Com isso, o pragmatismo oferece três focos principais para o desenvolvimento teórico: a perspectiva de continuidade do passado e do futuro no presente, a natureza transacional da agência social e a reflexão nas práticas sociais (ELKJAER; SIMPSON, 2011).

A dimensão temporal se constitui em um importante aspecto da aprendizagem, conforme apregoam os pragmatistas. Uma perspectiva integrada de aprendizagem organizacional situada no tempo foi desenvolvida por Berends e Antonacopoulou (2014). Estes autores consideram que o tempo é concebido como: a) duração - período específico de tempo, podendo ser medido por relógios, calendários ou ciclos naturais; b) *timing* – relações entre a ocorrência de eventos e ações, abrangendo as concepções de ritmo, pontualidade e sincronicidade; e c) modalidades temporais - relações entre passado, presente e futuro.

Ampliando o debate sobre a influência da dimensão temporal na aprendizagem, Hernes e Irgens (2013) discutem a aprendizagem como decorrente da continuidade temporal em função da avaliação do presente curso de ação, da exploração de alternativas de ação e da reinterpretação de ações passadas. Para tanto, enfatizam que a manutenção de atividades em uma organização pode ensejar processos de aprendizagem, assim como ocorre em contextos de mudança. Deste modo, a compreensão do passar do tempo como uma relação entre avaliação do passado, presente e futuro pode contribuir para a aprendizagem nas organizações.

O olhar pragmático sobre a aprendizagem permite compreender que esta é alcançada por intermédio de processos transacionais entre os indivíduos e seus contextos sociais. Para tanto, requer o reconhecimento de experiências e de conhecimentos existentes através do pensamento reflexivo. Elkjaer (2013, p. 92) indica que "a experiência é a relação entre indivíduo e ambientes, 'sujeito' e 'mundos', que são os termos que uso para denotar o indivíduo socializado e o mundo interpretado", firmando a aprendizagem como um aspecto social.

A aprendizagem nas organizações é decorrente de transações realizadas entre os indivíduos e o contexto, em um processo social, constituído a partir de relações sociais e informais (MELLO; GODOY, 2014). Dessa forma, ela não seria como um fenômeno isolado ou vinculado exclusivamente ao indivíduo, observando-se assim sua emergência no âmbito das organizações, avivando ainda mais a complexidade e a multiplicidade das questões relativas ao tema.

Nesta seara, o contexto de incerteza inerente ao tempo hodierno intensifica a demanda pela compreensão da aprendizagem originada mediante o pensamento reflexivo (ELKJAER, 2013). A reflexão é engatilhada a partir de "um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental" e envolve "um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade" (DEWEY, 1959, p. 22). Através dela, o indivíduo pretende alcançar determinado propósito que não consegue obter mediante conhecimentos previamente existentes.

Ao associar os corpos de literatura sobre as áreas de Gestão e de Educação, Seibert e Daudelin (1999) reforçam a existência de lacuna sobre o papel da reflexão na aprendizagem gerencial. Tal posição é reiterada por Høyrup (2004), que afirma que a reflexão promove a aprendizagem nas organizações, e por Ellstrom (2006), que destaca a carência de estudos que visem à compreensão acerca de como as práticas reflexivas podem ser apoiadas para contribuir com a aprendizagem. Mais recentemente, Jordi (2011) ressalta a necessidade de se resgatar o conceito de reflexão, visando à integração de elementos cognitivos e não cognitivos que compõem a experiência e possibilitam à aprendizagem.

No âmbito nacional, Reis (2011) aponta que ainda são escassos os estudos que visem à compreensão da reflexão para a aprendizagem de gerentes. Lucena e Cunha (2014), por sua vez, reforçam a necessidade da realização de pesquisas sobre a reflexão de gerentes em diferentes eventos de aprendizagem.

Em face do exposto, prestigia-se o estudo da reflexão como faceta inerente ao fenômeno da aprendizagem. Percebe-se, portanto, que ainda há um vasto campo a ser explorado, especialmente quando considerada a perspectiva pragmática. Reconhecido o potencial desta temática, torna-se míster constituir o problema de pesquisa e explicitar o contexto em que será desenvolvida a pesquisa.

Uma forma de compreender o contexto estudado é direcionar o foco de pesquisa sobre como as práticas ocorrem. Para Orlikowski (2010), a prática pode ser vista como um fenômeno, uma perspectiva e como uma filosofia. Enquanto fenômeno envolve o compromisso que os praticantes fazem, suas atividades e experiências diretas, a maneira como exercem seu labor. Enquanto perspectiva destaca-se a necessidade de observar a atividade cotidiana recorrente, a forma como a prática possibilita a construção da realidade. De outro modo, o olhar filosófico requer o entendimento de sua concepção enquanto componente da realidade, sob o ponto de vista ontológico.

O estudo das práticas se propõe a explicar como praticantes recorrem, interpretam e desafiam a estratégia organizacional vigente (ROULEAU, 2013). Nesta perspectiva, é importante a natureza do papel da aprendizagem dos praticantes no ambiente de trabalho e as consequências desse aprendizado para a estratégia organizacional, conforme destacam Didier e Lucena (2008). O termo "praticante da estratégia" representa qualquer tipo de ator social engajado com a estratégia organizacional (ou governamental), incluindo executivos, gerentes médios, membros organizacionais da base da hierarquia, consultores, gurus, dentre outros (MACIEL; AUGUSTO, 2015). Constituem-se como atores da estratégia, que tanto executam as atividades atuais, caracterizadas pela *práxis*, como realizam e compartilham suas práticas cotidianas (WHITTINGTON, 2006). Partindo desta referência, é possível compreender tais atores como responsáveis pela reprodução, transferência e inovação das práticas desenvolvidas pelas organizações, ao mesmo tempo em que objetivam sua estabilidade (JARZABKOWSKI, 2004).

A partir desta visão, ocorre o juízo de que os praticantes da estratégia não são representados apenas por gestores do topo da organização, mas por aqueles atores cujas práticas influenciam a estratégia, contribuindo para a sobrevivência organizacional e o alcance de vantagens competitivas (JARZABKOWSKI; BALOGUN; SEIDL, 2007). De modo semelhante, a compreensão do ambiente em que as relações entre atores ocorrem, em diferentes níveis e em diferentes formas, contribui para o entendimento acerca de suas atuações sobre questões estratégicas. Nesta linha, Hoon (2007), por exemplo, discute as

interações entre os gestores médios e seniores em espaços formais (comitês), bem como em contextos informais.

Neste sentido, o debate sobre a aprendizagem de praticantes da estratégia no setor público em relação à sua atuação frente às transformações percebidas neste contexto, tornou-se algo necessário. Nas últimas décadas tem sido observadas mudanças na gestão do setor público, dentre as quais: crescimento nas expectativas de transparência e acessibilidade aos serviços públicos de qualidade por parte da população; aumento dos problemas de governança e reformulação em estruturas; e processos organizacionais decorrentes do desenvolvimento tecnológico (KNASSMÜLLER; MEYER, 2013; CUNHA; TSOUKAS, 2015).

Observa-se que os gestores públicos, compreendidos como aqueles que realizam as práticas de gestão que contribuem para o alcance do desempenho organizacional no setor público, se veem diante de um desafio duplo: precisam aprender novos conceitos e soluções flexíveis, ao mesmo tempo em que percebem seu quadro de referência se esvair, questionados pelas constantes reformas realizadas no âmbito do Estado, que impactam frontalmente a identidade e os procedimentos padronizados existentes no setor. O advento destas transformações demanda competências gerenciais e estratégicas aos gestores, requerendo o desenvolvimento de múltiplas habilidades para administrar agendas, desenvolver redes, engajar-se em equipes, conduzir projetos e aplicar suas competências para alcançar resultados desejados pela sociedade, constituindo-se em um importante campo para estudos sobre aprendizagem (KNASSMÜLLER; MEYER, 2013; CUNHA; TSOUKAS, 2015).

Dentre as competências a serem desenvolvidas, Cunliffe e Jun (2005, p. 226) destacam a importância de que gestores públicos se transformem em praticantes reflexivos, de modo a poderem "relacionar-se com outros indivíduos, compreender seu papel numa sociedade diversa e complexa e entender a necessidade de servidores públicos atuarem de modo crítico, responsivo e ético". Isto pode se dar pela mudança do papel do Estado em assegurar a oferta de serviços públicos de qualidade, mediante esforços próprios ou de diferentes atores, inclusive dos cidadãos e dos profissionais pertencentes à esfera privada. Assim, torna-se imperativo aos gestores atuantes no setor público a aprendizagem de novos conceitos e soluções flexíveis, a partir da reflexão sobre as experiências vivenciadas, bem como a própria discussão sobre sua atuação frente aos paradigmas de reforma do Estado (POLLITT; BOUCKAERT, 2011; KNASSMÜLLER; MEYER, 2013).

Com o advento das transformações vivenciadas no setor público têm sido ampliadas as necessidades de aprendizagem e de reflexão por parte dos gestores públicos, especialmente

em função do aumento da complexidade, da descontinuidade e da dinâmica com as quais tais profissionais são cotidianamente confrontados (CUNLIFFE; JUN, 2005; KNASSMÜLLER; MEYER, 2013). No Brasil, Antonello e Godoy (2009) propõem uma agenda de pesquisa para os estudos sobre aprendizagem organizacional, enfatizando que são escassas as pesquisas nesta área, especialmente se vinculadas ao setor público.

As últimas duas décadas presenciaram o alvorecer de novos paradigmas de atuação estatal no âmbito nacional e subnacional, influenciadas pelo movimento de transformação que tem sido observado ao redor do planeta (PAULA, 2005). Uma destas experiências, vivenciada no seio do Estado de Pernambuco, resultou na implantação do Pacto pela Educação como política pública emergente (SEPLAG, 2017). Este Pacto, doravante denominado pela sigla (PPE), representa um desafio aos gestores públicos, tendo em vista a necessidade de aprenderem a lidar com a gestão por resultados (doravante denominada GpR), com ênfase na entrega de produtos e serviços educacionais com qualidade à população (ALESSANDRO; LAFUENTE; SANTISO, 2014).

Estabelecida como principal política pública na área educacional em Pernambuco, o PPE adotou princípios, diretrizes e estratégias objetivando "ampliar o acesso à escola, melhorar a qualidade da educação e valorizar a cultura" (MARINI; MARTINS, 2014, p. 58). Esta política tem como linhas de atuação a transparência das informações, o estabelecimento de metas e o acompanhamento de resultados (ALESSANDRO; LAFUENTE; SHOSTAK, 2014). Passou-se a observar mudanças nas ações desenvolvidas pelos praticantes da estratégia atuantes no PPE, como o monitoramento de indicadores de desempenho e a participação em reuniões onde são discutidas as estratégias do Estado para a área educacional (ALESSANDRO; LAFUENTE; SANTISO, 2014).

Destarte, percebe-se como necessária a compreensão do fenômeno da aprendizagem vivenciada pelos praticantes da estratégia no PPE de modo a observar como suas condutas foram modificadas e alteraram o PPE ao longo do tempo. Em razão disto, emerge o seguinte problema de pesquisa: **Como ocorre a aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?**

Para delinear os caminhos escolhidos para a jornada científica que esmiuçou as experiências vivenciadas pelos praticantes da estratégia no PPE, utilizou-se como fundamento a concepção interpretativista da realidade, visando à compreensão dos significados vivenciados pelos sujeitos (GEPHART, 2004). Tal caminho se coaduna com o relativismo ontológico que caracteriza o construtivismo, em que a realidade é apreensível na forma de

construções mentais, social e experimentalmente vivenciadas pelos atores (GUBA; LINCOLN, 1994).

Para tanto, foi realizado um estudo de caráter qualitativo que descreve o fenômeno estudado, seguindo o método da teoria fundamentada conforme proposto por Charmaz (2014). Entende-se que o debate oriundo da presente iniciativa proporciona contribuições sobre a aprendizagem de praticantes da estratégia nas organizações, a partir de suas reflexões sobre as experiências vivenciadas no PPE.

1.1 Objetivo Geral e Objetivos Específicos

1.1.1 Objetivo Geral

Tendo em vista responder ao problema anteriormente apresentado, formulou-se o seguinte objetivo geral para esta pesquisa: **Compreender a aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco.**

1.1.2 Objetivos Específicos

Visando à construção do objetivo geral do estudo, torna-se necessário o entendimento de que os objetivos específicos estão relacionados à atuação de praticantes da estratégia no PPE e, portanto, compreendidos no período entre os anos de 2011 a 2016. Considerada esta preliminar, os objetivos específicos são os seguintes:

a) Identificar condições contextuais sob as quais praticantes da estratégia atuam na gestão do PPE;
b) Descrever os principais eventos de aprendizagem de praticantes da estratégia relativos à gestão do PPE; e
c) Descrever os resultados de aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE.

1.2 Relevância e Justificativas da Pesquisa

A corrente seção tem a intenção de apresentar os motivos que conduziram o pesquisador a propor o presente trabalho. Nesse sentido, pretende-se demonstrar a necessidade da realização do estudo, bem como suas contribuições de caráter teórico-

acadêmicas e empíricas. Serão expostas as principais razões que indicam a relevância, importância e originalidade do estudo.

1.2.1 Relevância e Justificativas Teóricas

Para o desenvolvimento da pesquisa é essencial à compreensão da relevância do tema e dos benefícios a serem proporcionados em função de sua realização. Neste sentido, a aprendizagem no âmbito das organizações vem sendo objeto de diversos estudos, especialmente nas últimas três décadas (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011). Este contexto tem gerado um maior aprofundamento do assunto e a realização de pesquisas que a elevaram a um patamar de destaque no campo do conhecimento organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Apesar deste reconhecimento, ainda existem importantes lacunas a serem desenvolvidas pelos estudos científicos. Foi identificado que a relação entre aprendizagem e reflexão é merecedora de mais esforços acadêmicos destinados à sua compreensão. Considera-se ainda que parcela significativa dos trabalhos realizados com este intuito foi desenvolvida sob a ótica behaviorista ou sob a ótica cognitivista (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008; BRANDI; ELKJAER, 2011; POPOVA-NOWAK; CSEH, 2015), havendo espaço para o desenvolvimento de estudos que adotem uma abordagem pragmatista.

No âmbito internacional, o debate vem se desenvolvendo com maior intensidade, verificando-se um crescente interesse pelo tema. Isto foi observado mediante a realização de um levantamento na base internacional ISI *Web of Science*. A partir da combinação dos conceitos sensibilizantes propostos para o desenvolvimento da tese (aprendizagem, reflexão, condições contextuais, tempo, propósito e resultado), foi identificada uma significativa produção científica para a construção do campo da aprendizagem na esfera organizacional. Considerando a ênfase pragmática adotada neste estudo, cabe destacar a contribuição do *Handbook of organizational learning and knowledge management*, editado por Easterby-Smith e Lyles (2011), e mais especificamente do capítulo intitulado "*Organizational learning viewed from a social learning perspective*", escrito por Brandi e Elkjaer. Também merecem destaque os livros editados por David Boud, intituladas "*Reflection*" (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985) e "*Productive reflection at work*" (BOUD; CRESSEY; DOCHERTY, 2006), que discutem a reflexão como uma possibilidade de aprendizagem no âmbito do trabalho. Outra referência que se destaca ao reunir concepções sobre a dimensão temporal à

aprendizagem organizacional é o artigo intitulado "*Time and organizational learning: a review and agenda for future research*", elaborado por Berends e Antonacopoulou (2014).

De igual modo, a discussão acerca da aprendizagem e da reflexão nas organizações no âmbito nacional é recente. Conforme pesquisa realizada pelo doutorando em bases de pesquisas nacionais (Periódicos/CAPES e Scielo), considerando as publicações em periódicos acadêmicos classificados como A1, A2 e B1, foi identificada uma reduzida produção acadêmica brasileira na última década sobre aprendizagem e reflexão nas organizações. Dentre os trabalhos identificados cabe destacar os estudos sobre: a reflexão como mediadora da aprendizagem em organizações não governamentais (SILVA; SILVA, 2011); as implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para a formação de mestres em Administração (VILLARDI; VERGARA, 2011); a reflexão crítica na formação gerencial (CLOSS; ANTONELLO, 2010); a aprendizagem de gestores sobre pessoas com deficiência (SERRANO; BRUNSTEIN, 2011); e estratégias de aprendizagem em função da finalidade para o aprendizado (USHIRO; BIDO, 2016). Na apuração realizada não se observou a existência de trabalhos publicados que contemplassem o debate sobre a aprendizagem e a reflexão no setor público em âmbito nacional.

Cabe destacar a importância da coletânea Aprendizagem Organizacional no Brasil (ANTONELLO; GODOY, 2011) para o desenvolvimento deste tema. Nesta obra sobressai o capítulo intitulado "o papel da reflexão na aprendizagem gerencial", escrito por Daniel Reis, em que o autor compara distintos modelos sobre o papel da reflexão no âmbito da aprendizagem. O acesso a estas obras, em conjunto com o levantamento bibliográfico realizado, contribuiu para a construção da concepção teórica desta tese.

A realização do estudo envolveu um conjunto de praticantes da estratégia atuantes no PPE, representando um importante avanço no campo empírico relativo ao setor público. Cabe ressaltar que ainda são escassos os estudos empíricos acerca da aprendizagem em organizações do setor público (CUNLIFFE; JUN, 2005; ANTONELLO; GODOY, 2009; KNASSMÜLLER; MEYER, 2013), o que representa um significativo potencial a ser explorado, especialmente sobre o PPE, cuja característica balizadora é a ênfase na GpR.

A concretização desta pesquisa possibilita o entendimento da reflexão como uma faceta inerente à aprendizagem de praticantes da estratégia, em especial no setor público. As contribuições teóricas geradas ampliam o debate acadêmico acerca da reflexão sobre propósitos e resultados visando à aprendizagem de praticantes da estratégia. Portanto, é nítida a percepção da relevância e da importância do estudo sob o ponto de vista teórico.

1.2.2 Relevância e Justificativas para a Gestão

A realização do estudo possibilita uma série de contribuições no âmbito da gestão, a partir da compreensão de como ocorre a aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE. Estas contribuições podem ser observadas no âmbito das práticas gerenciais, nos processos de formação e na ampliação de incentivos institucionais para a realização de novos estudos sobre a temática abordada.

Inicialmente, a realização da pesquisa possibilitou o entendimento da importância da aprendizagem alcançada mediante as experiências vivenciadas por praticantes da estratégia no PPE. Desta maneira, percebe-se que a valorização das práticas realizadas pelos atores em cada nível de decisão possibilita o reconhecimento de inovações de gestão que podem ser incorporadas por outros gestores. A participação na pesquisa contribuiu para que os respondentes refletissem sobre sua própria aprendizagem, impulsionando-os a questionar sobre a significância do PPE e sobre sua atuação como gestor. Como tal, verificou-se que algumas práticas gerenciais foram modificadas ao longo da pesquisa como, por exemplo, a incorporação de novos instrumentos de análise dos indicadores.

Uma das práticas que poderão ser afetadas pela realização do estudo se refere a como os praticantes da estratégia refletem sobre os propósitos no PPE. Neste sentido, a destacada importância do alinhamento de propósitos entre os distintos níveis de decisão implica no reconhecimento da necessidade de consolidação das oportunidades de reflexão, em função de ser nestes momentos em que se pode discutir as finalidades do PPE e como estas tem sido significadas pelos atores.

As melhorias proporcionadas pelo reconhecimento de experiências e práticas desenvolvidas pelos praticantes da estratégia no PPE possibilitaram uma revisão do Programa de Formação de Gestor Escolar (PROGEPE), no intuito de ampliar o compartilhamento de êxitos gerenciais vivenciados no PPE. Neste sentido, o estudo poderá contribuir para que haja uma maior consideração de processos informais de aprendizagem, incorporados ao referido programa, de modo a alcançar plenamente seus objetivos. Também reforça a necessidade de ampliação dos seminários de boas práticas para outras gerências regionais, de modo a potencializar a aprendizagem dos atores do PPE.

Outra contribuição do estudo no âmbito da gestão é a ampliação dos incentivos, por parte do Governo do Estado, para a realização de estudos científicos sobre a gestão pública e, mais especificamente, sobre o PPE. O pioneirismo da presente pesquisa possibilitou que

outros trabalhos sobre o PPE fossem apoiados. Evidencia-se que outros pesquisadores receberam amparo institucional no sentido de realizarem estudos sobre a temática abordada, tendo sido concluída recentemente uma dissertação de mestrado sobre o PPE. Dessa forma, a concretização de novas pesquisas trará benefícios relevantes para o enriquecimento da gestão no âmbito do PPE.

Ressalta-se, portanto, a importância do estudo desenvolvido para o campo da gestão pública. As contribuições decorrentes da realização deste estudo se farão presentes na gestão pública a partir do momento em que se reconheça e se discuta mais amplamente a aprendizagem no âmbito das organizações governamentais.

1.3 O Pesquisador

No presente trabalho foram consideradas as influências do pesquisador sobre a realidade observada, de modo a possibilitar a compreensão de seu olhar sobre o fenômeno estudado. Optou-se por estabelecer a presente seção com a finalidade de apresentar um breve delineamento da trajetória pessoal e profissional do pesquisador, possibilitando entender as escolhas realizadas no contexto do estudo[1].

Ao longo de sua carreira profissional, o pesquisador atuou como professor, coordenador de curso e diretor de Campus em instituições particulares de ensino superior. Em função de sua atuação como executivo nessas organizações teve contato com indicadores de resultados e processos de avaliação institucional, estabelecidos em conformidade com as normativas expedidas pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2007 foi aprovado em concurso público para atuar como docente na Universidade de Pernambuco (UPE), onde exerceu os cargos de diretor do Campus de Caruaru e coordenador de curso, sendo esta a primeira experiência em gestão pública.

Mediante aprovação em concurso público, exerce desde 2011 o cargo de gestor governamental, especialidade Planejamento e Gestão (GGPOG), estando vinculado à Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), do Governo do Estado de Pernambuco. Ao assumir o cargo, atuou no Núcleo de Gestão por Resultados da Secretaria de Educação (NGPRE), onde auxiliou na elaboração da sistemática de monitoramento de resultados do PPE. Nesta oportunidade, passou a aprofundar os estudos sobre o uso de indicadores educacionais para a gestão escolar, colaborando para a modelagem da GpR em implantação

[1] Para informações acadêmicas complementares acerca do doutorando consultar o seguinte endereço eletrônico: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4704950D3

pelo Governo do Estado. Após a implantação da sistemática de monitoramento do PPE, retornou para a SEPLAG para atuar como gerente geral de avaliação dos programas de Governo na Secretaria Executiva de Gestão Estratégica (SEGES), onde foi responsável pelo monitoramento das metas prioritárias do Governo entre os anos de 2012 a 2014, retornando depois para o NGPRE, onde está lotado atualmente.

A partir da breve caracterização da experiência profissional do pesquisador, cabe o entendimento de alguns aspectos que permeiam sua atuação. A aproximação com o tema estudado está relacionada tanto em função da atuação como gestor, onde mantém contato com sistemas de gestão baseada em resultados, quanto em função da atividade de docência, onde compartilha experiências. Ainda que tenha desenvolvido longa carreira no setor privado, sua atuação no setor público é recente, o que pode representar um olhar próprio na pesquisa, com influências do meio empresarial em sua atual colocação. Cabe destacar também o fato do pesquisador ter atuado na concepção do PPE. No entanto, o pesquisador não é diretamente responsável pela gestão do PPE, nem por seus resultados, responsabilização esta que recai sobre a equipe gestora da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE), incluindo-se nesse rol os gerentes regionais, diretores de escola e professores da rede estadual de Educação. Deste modo, ficam explicitadas possíveis influências oriundas da trajetória do pesquisador na concepção da pesquisa proposta.

1.4 Estrutura da Tese

A presente seção tem por finalidade apresentar uma perspectiva geral da tese, a partir da apresentação de sua estrutura, que está disposta na forma de seis capítulos. Neste primeiro capítulo o pesquisador apresenta a introdução, incorporando a delimitação do tema, a construção do problema e dos objetivos de pesquisa. Também são dispostas seções destinadas à apresentação da relevância do estudo e as justificativas teóricas e práticas. Foram inseridas ainda seções destinadas a uma breve apresentação do pesquisador e esta seção, que versa sobre a estrutura da tese.

O segundo capítulo contempla a revisão da literatura adotada que embasa a realização do estudo. É iniciado com a apresentação dos procedimentos adotados para a realização do levantamento bibliográfico e a seleção da literatura utilizada na tese. Em seguida, são apresentados os conceitos sensibilizantes que representam o ponto de partida para o desenvolvimento teórico da pesquisa. Depois é realizada uma breve caracterização do setor público hodierno, considerando a introdução da perspectiva gerencial, destacando a inserção

da gestão por resultados no âmbito da Educação brasileira. Em sequência são explorados os princípios da aprendizagem experiencial e os fundamentos da aprendizagem social, nas quais se fundam as bases da pesquisa. Logo após é apresentada a relação entre aprendizagem, reflexão e ação, para depois ser intensificada a discussão sobre os pilares da reflexão. Posteriormente são inseridas nesta discussão as dimensões temporal e teleológica da aprendizagem, envolvendo no debate aspectos relacionados aos propósitos e aos resultados de aprendizagem.

O terceiro capítulo é composto pelos procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo. O capítulo é iniciado com a formulação das perguntas de pesquisa, para depois expor o delineamento da pesquisa, onde são explicitadas as escolhas ontológica e epistemológica. Em seguida é realizado o detalhamento de como a seleção da amostra, com a apresentação dos fundamentos do PPE e do perfil dos praticantes da estratégia entrevistados. Depois são destinadas seções específicas para a exposição dos procedimentos relacionados à coleta e à análise de dados. O capítulo é encerrado com uma seção versando sobre validade e confiabilidade da pesquisa e outra seção destinada à apresentação das limitações do estudo.

No quarto capítulo são expostos os resultados alcançados mediante a pesquisa, relacionados a cada uma das questões de pesquisa formuladas. Inicialmente são apresentadas as condições contextuais em que atuam os praticantes da estratégia na gestão do PPE. Em seguida são exibidos os principais eventos de aprendizagem vivenciados pelos gestores no âmbito do PPE. A última seção deste capítulo versa sobre os resultados de aprendizagem evidenciados na gestão do PPE.

O quinto capítulo contempla a discussão dos resultados alcançados com as bases teóricas que embasaram a pesquisa, visando à explicitação de pontos de convergência e de divergência em relação ao conhecimento científico disponível sobre o tema da pesquisa. Neste sentido, são retomadas as categorias construídas no capítulo anterior e confrontadas com os pressupostos apontados em outros estudos. Com isso, tornou-se possível a elaboração de uma representação gráfica que sintetiza os principais construtos elaborados na tese.

No sexto e último capítulo são apresentadas as conclusões da pesquisa. Complementarmente, são expostas as implicações para a prática nas organizações, decorrentes das conclusões oriundas da pesquisa, como também são expostas algumas recomendações para futuros estudos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo são discutidos os principais conceitos para a compreensão do fenômeno da aprendizagem de praticantes da estratégia em organizações pertencentes ao setor público. No sentido de facilitar a compreensão acerca das razões para a escolha das obras adotadas nesta tese, a primeira seção deste capítulo se destina a explicar como se procedeu o levantamento bibliográfico e a seleção da literatura para a composição da fundamentação teórica do estudo.

2.1 Seleção da Literatura

Para iniciar o capítulo de revisão da literatura optou-se por realizar os critérios adotados para a identificação da fundamentação teórica que embasou a elaboração da tese. Neste sentido, foi desenvolvido um processo de levantamento prévio em fontes bibliográficas, e que foi continuado conforme ocorriam contribuições oriundas do processo de coleta de dados.

Foram tomadas como referências propedêuticas as obras de John Dewey (1929, 1939, 1959, 1976), além do capítulo do *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, intitulado "*Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective*", escrito por Brandi e Elkjaer (2011). A leitura dessas obras possibilitou o entendimento preliminar acerca da perspectiva do pragmatismo e da aprendizagem social enquanto fonte para o embasamento filosófico e teórico.

Em seguida, a realização do levantamento em fontes bibliográficas foi concretizada mediante consultas à base internacional *ISI Web of Science* (*WoS*), com acesso via o portal Periódicos CAPES. Combinando inicialmente os termos "*learning*" e "*reflec**" com a opção "*topic*" ou "*title*" foi possível identificar uma elevada quantidade de artigos científicos, o que demandou a necessidade de refinamento na busca. Destarte, procedeu-se a escolha de artigos vinculados às áreas denominadas: "*management", "business"* e "*public administration*". Posteriormente, visando ao refinamento ainda mais congruente com os objetivos propostos no estudo, foram acrescidos os termos: "*tim**", "*temp**", "*condition*", "*purpose*" e "*outcome*", realizando-se a combinação entre os termos utilizados como conceitos sensibilizantes.

Para identificar os trabalhos com maior potencial de contribuição, houve a seleção dos periódicos conforme o *ranking* de periódicos *Scimago Journal Rank* (*SJR*). Inicialmente, foi definida como área para a realização deste filtro "*Business, Management and Accounting*", e

como subáreas "*Organizational Behavior and Human Resource Management*" e "*Strategy and Management*". A partir daí foram selecionados apenas os artigos originados em periódicos classificados como Q1, ou seja, aqueles que estivessem situados no primeiro quartil, o que representa aqueles com maior impacto, influência ou prestígio, considerando-se os últimos três anos de publicações conforme explicitado na referida base.

No âmbito nacional foi realizado um levantamento na base *Scielo*.ORG, mediante acesso ao portal Periódicos CAPES. Como critério para filtragem dos artigos, foi utilizada a área temática de Ciências Sociais Aplicadas, bem como as áreas temáticas *WoS* de gerenciamento, negócios e administração pública. Foi adotada ainda a opção por artigos publicados exclusivamente em periódicos acadêmicos classificados no *Qualis* mediante acesso ao portal Sucupira relativo ao quadriênio 2013/2016 como A1, A2 ou B1, perfil considerado mais qualificado para a identificação dos trabalhos com maior influência e impacto.

Para a realização do levantamento foram aplicados os termos semelhantes àqueles utilizado no levantamento realizado na base internacional, ou seja, foram utilizados inicialmente os termos "aprendiza*" e "reflex*", para em seguida inserir os termos "tempo*", "condição", "resulta*", e "propósito". Foi identificada uma produção acadêmica brasileira sobre aprendizagem e reflexão nas organizações composta por 65 artigos ao longo da última década. A tabela 1 apresenta uma síntese do levantamento realizado no âmbito nacional.

Tabela 1 – Distribuição de publicações selecionadas por periódico nacional

Periódicos	Qualis 2015/2016	Número de Publicações
RAM. Revista de Administração Mackenzie	B1	13
RAC. Revista de Administração Contemporânea	A2	11
Cadernos EBAPE.BR	A2	9
REAd. Revista Eletrônica de Administração	B1	7
Gestão & Produção	B1	6
RAE. Revista de Administração de Empresas	A2	5
RAP. Revista Brasileira de Administração Pública	A2	5
O&S. Organizações & Sociedade	A2	4
RBGN. Revista Brasileira de Gestão de Negócios	A2	3
BAR. Brazilian Administration Review	A2	1
RAUSP. Revista de Administração da USP	A2	1
Total		**65**

Fonte: elaborada pelo autor (2017).

Após a realização destes levantamentos, ocorreu a leitura dos principais artigos identificados e foi procedida uma verificação das referências bibliográficas adotadas pelos autores. A partir daí, novas referências foram estudadas a partir de consultas às publicações citadas nas obras originalmente selecionadas. A inserção destes artigos adicionais foi realizada em função do potencial de contribuições das obras em relação a aspectos específicos do trabalho. Com o mesmo intuito também foram consideradas teses e dissertações relevantes para o debate sobre o tema e o contexto estudados.

Com base nos procedimentos adotados para seleção da literatura anteriormente apresentados, tomou-se como ponto de partida para a realização do estudo a elaboração dos conceitos sensibilizantes (*sensitizing concepts*), conforme preceitua Charmaz (2014). Estes representam as concepções preliminares e os interesses que orientam o pesquisador na realização de questionamentos sobre o tópico a ser estudado. Neste sentido, apesar de presentes ao longo da revisão de literatura apresentada, optou-se por inserir seção específica como reforço da apresentação de tais conceitos.

2.2 Conceitos Sensibilizantes

A pesquisa social foi originalmente concebida como derivada das chamadas ciências naturais e, como tal, trouxe em seu bojo instrumentos que buscavam compreender a realidade a partir de conceitos definitivos e universais. Considerando as características da pesquisa de caráter interpretativista, Blumer (1969) propõe que a lógica da pesquisa social seja alterada e, ao invés de se almejar o encontro com conceitos definitivos, rompa-se com este primado, estabelecendo o que denomina como “conceitos sensibilizantes”. Em contraste com os conceitos definitivos, um conceito sensibilizante é um amplo termo, sem características definitivas, funcionando como uma fagulha para que aspectos de uma questão sejam refletidos, servindo como uma instância geral de referência e orientação na abordagem empírica.

Deste modo, proporcionam ao pesquisador uma tentativa inicial de perseguir e questionar o surgimento de códigos e categorias, visando ao desenvolvendo de ideias sobre os processos que os dados irão definir (CHARMAZ, 2014). Os conceitos sensibilizantes representam um direcionamento preliminar sobre aquilo que se espera observar no campo, configurando-se, neste sentido, como efêmeros e passíveis de confrontação com as peculiaridades do contexto estudado e revisão a partir dos dados obtidos no campo (BLUMER, 1969).

Os conceitos sensibilizantes não precisam ser necessariamente oriundos de referências formais, mas precisam representar o olhar do pesquisador sobre o aspecto a ser abordado. Neste sentido, como orientação da pesquisa a ser realizada, resolveu-se inserir alguns conceitos sensibilizantes, a seguir relacionados, como forma de possibilitar alinhamento com o pensamento prévio do pesquisador sobre aspectos relevantes a serem considerados no estudo de campo. Para isto, foram escolhidos os seguintes conceitos sensibilizantes: aprendizagem; reflexão; tempo; resultado e propósito.

(1) Aprendizagem: a aprendizagem é realizada por intermédio de processos transacionais entre os indivíduos e seus contextos sociais, requerendo o reconhecimento de experiências e conhecimentos através do pensamento reflexivo. Deste modo, firma-se a compreensão da aprendizagem como um aspecto social (ELKJAER, 2004), incorporando aspectos como a reflexão e o contexto.

(2) Reflexão: é compreendida como uma atividade intelectual e afetiva em que pessoas recapturam suas experiências, pensando, meditando e avaliando as mesmas de modo a construir novo entendimento e apreciação (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985b).

(3) Condições contextuais: conjuntos específicos e padronizados de condições que se cruzam dimensionalmente no tempo e no espaço de modo que influenciam as respostas fornecidas pelas pessoas, por meio de ações/ interações, para um conjunto de circunstâncias ou problemas por elas vivenciados (STRAUSS; CORBIN, 2008).

(4) Tempo: o tempo é concebido como: a) duração - período específico de tempo, podendo ser medido por relógios, calendários ou ciclos naturais; b) *timing* – relações entre a ocorrência de eventos e ações, abrangendo as concepções de ritmo, pontualidade e sincronicidade; e c) modalidades temporais - relações entre passado, presente e futuro (BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014)

(5) Propósito: “é um fim em vista, isto é, envolve previsão das consequências que resultam de ação” (DEWEY, 1976, p.66). Para tanto, requer a observação das condições objetivas e das circunstâncias, além do confronto com as experiências prévias e com o conhecimento obtido, emanados de lembranças próprias ou de informações oriundas de outros, e o julgamento sobre o significado da situação em questão (DEWEY, 1976).

(6) Resultado: é a consequência ou efeito de uma ação, a partir de uma experiência, em um "movimento continuado em busca de um fim comum" (DEWEY, 1959, p. 14). Quando ocorre sob o âmbito da reflexão, o resultado é fruto de ação consciente, deliberada e intencional, direcionada para um propósito (DEWEY, 1959).

Com a revisão dos conceitos sensibilizantes que guiam o pensamento do pesquisador, houve um direcionamento para a construção de um referencial teórico que possibilitasse sustentação ao trabalho ao longo de sua execução. Neste sentido, inicialmente é enfatizado o contexto vivenciado atualmente no setor público, de modo a possibilitar o entendimento sobre as transformações observadas no campo de pesquisa estudado.

2.3 Introdução da Perspectiva Gerencial no Setor Público

As organizações pertencentes ao setor público passaram por profundas transformações em face dos desafios de condições sociais e econômicas vividas especialmente no final do século passado e no início do presente século. O debate sobre a incorporação de mecanismos de gestão aplicada ao setor privado em todo o mundo é recente e reflete uma faceta destas mudanças. A administração pública, assim como no setor privado, tem sido dominada por quase um século pelas ideias estabelecidas a partir da tradição da burocracia weberiana. No entanto, práticas gerenciais implantadas no setor público recentemente demandam a necessidade de introduzir uma mentalidade orientada para a aprendizagem, de modo a possibilitar adaptação ao complexo contexto posto no tempo hodierno (CUNHA, 2011).

As reformas no setor público são compreendidas como "esforços deliberados por parte de autoridades para efetuar a mudança em um domínio de política pública, [...] de forma que a mudança se torne institucionalizada e, como resultado, acontece um *modus operandi* novo e relevante" (CUNHA; TSOUKAS, 2015, p. 226). As transformações podem ocorrer em diferentes níveis, envolvendo a busca por mais eficiência (mudança de primeira ordem), a adoção de novos valores, como a gestão do desempenho, prestação de contas e transparência (mudança de segunda ordem), ou a alteração das regras, sistemas e significados que compõem o domínio político, de modo que a organização contribui para a transformação do campo institucional (mudança de terceira ordem). Reconhece-se que o êxito em processos de reforma do Estado é concomitantemente dependente do contexto, dos propósitos e da ação, o que pode obstaculizar sensivelmente o seu alcance. Ainda conforme Cunha e Tsoukas (2015, p.227),

“quando o trabalho é de rotina (burocracias), coercitivo (burocracias estatais) e quando a mudança é imposta sem sentido de propósito, as pessoas vão se sentir presas em um ciclo de interminável repetição, sem sentido”.

Conectando tal discussão com o contexto brasileiro, entende-se que está em curso um processo de transformação que engloba a própria formação cultural do povo brasileiro como fator de compreensão da realidade, mas que também contempla o atual contexto de mudanças globais que tem influenciado na tomada de decisões e na própria atuação do gestor público. Nesse sentido, o processo de colonização, realizado por portugueses, incorporou um conjunto de crenças e práticas sociopolíticas e culturais, moldando a gestão da república brasileira conforme características herdadas da corte lusitana. Os primeiros traços constituintes da administração pública que se afiguraram a partir das dimensões expostas foram forjados por práticas características de um Estado personalístico, gerando uma estrutura de poder estamental (HOLANDA; CÂNDIDO, 1984; FAORO, 2001; NUNES, 2003).

Assim, emana a perspectiva inicial da gestão pública brasileira, denominada como patrimonialismo, marcada por uma relação híbrida entre Estado e sociedade que reforça as disparidades institucionais presentes no campo do domínio público. Configura-se como uma forma de administração dominada por um chefe mandatário que, fundado em seu livre arbítrio e na tradição, dirige o Estado conforme sua própria vontade (PAULA, 2005). É nesse cenário que surgem algumas características peculiares à sociedade brasileira, como o nepotismo, o clientelismo e a corrupção, que ainda se encontram presentes em ações do atual contexto de gestão pública. O patrimonialismo se consolidou com tamanha profundidade nas raízes culturais de nosso país que perdurou após a constituição da República, vindo a influenciar o surgimento e o desenvolvimento inicial do capitalismo tupiniquim. Contudo, sua herança passou a ser questionada, especialmente com o advento do conhecimento científico e racional em Administração (COSTA, G., 2012).

Frente aos descontentamentos e à incapacidade de se gerar desenvolvimento econômico e social a contento, o patrimonialismo no Brasil passou a declinar, em favor do crescimento da perspectiva burocrática weberiana. Para Weber (1999) a burocracia é a forma de dominação que possibilita a conversão da ação comunitária consensual em ação associativa racionalmente ordenada. Ao ocultar a capacidade crítica de seus agentes, em detrimento das regras definidas, da divisão do trabalho e da hierarquia, a burocracia direciona a organização no sentido da estabilidade, limitando sua capacidade transformacional (WEBER, 1999).

A conversão para o modelo weberiano se deu no âmbito da administração pública, principalmente a partir do Governo de Getúlio Vargas na década de 1930. Nesta época foi implantada a primeira reforma administrativa, de caráter racional-legal, fundada nos preceitos da burocracia weberiana, com a implantação do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, órgão responsável por realizar o planejamento e a organização da gestão pública brasileira (TENÓRIO; SARÁVIA, 2006; FALCÃO; GUERRA; ALMEIDA, 2013). Ao longo de várias décadas, a perspectiva burocrática imperou de modo incólume, sobretudo por se caracterizar como um sistema de autoridade exercida de modo impessoal, baseada em normas e regulamentos formais (CUNHA, 2011).

A administração pública sofreu profundas transformações, iniciadas ainda na década de 1970, com a percepção das ineficiências do modelo vigente de gestão do Estado. As décadas seguintes viram surgir diferentes perspectivas baseadas no *management*, com intensa substituição de instrumentos gerenciais tradicionais por técnicas aplicadas no setor privado. Iniciativas de descentralização, desregulação, flexibilização e achatamento de estruturas estatais foram implantadas objetivando atender as necessidades dos cidadãos (MADUREIRA; RODRIGUES, 2006).

Para Nunes (2003), coabitam na realidade da gestão pública brasileira quatro dimensões institucionalizadas, que proporcionam o sustentáculo entre a sociedade e as organizações formais no Brasil: clientelismo, corporativismo, insulamento burocrático e universalismo de procedimentos. A perspectiva do universalismo de procedimentos representa, principalmente mediante as iniciativas oriundas no DASP (e que foram multiplicadas por grande parte dos governos estaduais), uma tentativa de proporcionar para a administração pública um modelo baseado em resultados (NUNES, 2003; RIBEIRO FILHO *et al.*, 2012).

Com esta perspectiva, Destaca-se a iniciativa do desenvolvimento da gestão por resultados (GpR) no âmbito nacional, especialmente com a publicação do plano diretor da reforma do aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Neste documento foi enfatizada a aplicação do modelo da administração pública gerencial, com a responsabilização dos gestores pelos resultados. Sundström (2006) concebe a GpR como um modelo racional de gestão cuja ênfase reside na formulação de metas e diretrizes para a administração e o acompanhamento dos resultados. Para tanto, envolve a delegação de atividades administrativas de modo a possibilitar a concentração de esforços da administração central nas ações voltadas para o

alcance dos resultados, bem como envolve a gestão do fluxo de informação, especialmente relacionada ao acompanhamento das ações e dos resultados alcançados.

Neste sentido, aflora o pensamento de uma gestão profissionalizada, cuja denominação mais frequente é *New Public Management* (NPM), e que apresenta como principais métodos e ferramentas a identificação de resultados desejados pela população, o estabelecimento de metas de acompanhamento, a definição de medidas qualitativas e/ ou quantitativas, o uso de informações de desempenho para gerenciar e fornecer *feedback* para a sociedade e a prestação de contas para as partes interessadas (EHRENHARD, 2009). Também foi enfatizada a necessidade de responsabilização dos gestores públicos, considerando a comparabilidade dos resultados com outras entidades e esferas públicas e da ampliação do controle social ou *accountability* (OSBORNE; GAEBLER, 1995; COSTA, F., 2006).

De acordo com Pollitt (2007), a perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP) se destaca por enfatizar o processo de medição e avaliação dos resultados, com foco no desempenho na prestação de serviços públicos. Mais recentemente, esta perspectiva se tornou mais evidente, reconhecendo a natureza plural do Estado, como um discurso alternativo ao anterior, e a complexidade do desenvolvimento e implantação de políticas públicas, influenciada pelas condições contextuais e por relações interorganizacionais (OSBORNE, 2006).

Na transição para o século XXI, a partir das contradições e críticas às perspectivas burocrática e gerencialista, foi concebida uma nova modelagem que leva em consideração a complexidade de administrar no âmbito governamental e da participação dos diversos atores sociais, objetivando tornar o Estado mais acessível às necessidades da população, denominada "administração pública societal" (PAULA, 2005; CAPOBIANCO; NASCIMENTO; SILVA, 2013). A intensificação e o fortalecimento dos movimentos sociais que lutaram pela redemocratização do país, fizeram surgir no seio da sociedade, a necessidade de ampliar a legalidade e a legitimidade das ações governamentais. Com isso, passa-se a exigir do gestor público uma capacidade de lidar com o poder de modo descentralizado, possibilitando a participação da população na construção de objetivos e propostas a serem implantadas pelo Estado (PAULA, 2005). A competência relacional passa a ser debatida no âmbito da condução das atividades públicas e passa a exigir a constituição de entidades estatais como agentes de aprendizagem institucional (MADUREIRA; RODRIGUES, 2006).

Em trilha semelhante, Denhardt (2012) propõe as bases epistemológicas para a perspectiva emergente de administração pública, que denomina de *New Public Service* (ou Novo Serviço Público - NSP). Esta corrente defende que o ser humano é agente ativo do

mundo social em que vive e trabalha, mediante a reconciliação entre sujeito e objeto em um mundo compartilhado e intersubjetivamente compreendido.

Evidencia-se, a partir da leitura acima, que existem significativas transformações em curso no âmbito do setor público decorrentes da GpR. Neste sentido, torna-se importante a observância da ocorrência de iniciativas de GpR em setores específicos, como no caso da Educação brasileira, o que se configura como cerne da próxima seção.

2.4 Gestão por Resultados no Ambiente Educacional Brasileiro

A observação do ambiente educacional brasileiro nas últimas décadas revela a introdução de uma série de inovações no setor, especialmente no âmbito da gestão. Uma delas é a adoção de modelos gerenciais baseados na GpR, caracterizada pelo uso intensivo de indicadores de desempenho associados à gestão pública. Sob a égide da Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996, estabelece um conjunto de iniciativas de planejamento para a educação brasileira (BRASIL, 1996). Dentre estas iniciativas destacam-se: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, lançados em 2005, que estabelecem uma série de obrigações no âmbito da Educação para os entes federados.

Um desses compromissos foi a implantação de indicadores que avaliassem a qualidade da educação no Brasil. O principal indicador de desempenho estabelecido é o IDEB, implantado desde 2007 (INEP, 2016). A formulação deste indicador objetivou a mensuração da qualidade do aprendizado nacional, a fim de estabelecer metas para a melhoria da educação. O IDEB é calculado a partir de duas dimensões: a) aprendizado, obtido a partir da média da proficiência alcançada nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa por estudantes participantes das avaliações externas aplicadas em diferentes etapas de ensino (fundamental e médio) e b) rendimento escolar (ou fluxo escolar), obtido pela progressão dos estudantes ao longo da etapa de ensino avaliado (FUNDAÇÃO LEMANN E MERIT, 2017).

O aprendizado do aluno é mensurado a partir de sua participação em três avaliações externas, que são realizadas por agentes externos à escola, proporcionando dados para a formulação e avaliação de políticas públicas educacionais, bem como o redirecionamento de práticas pedagógicas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído pela Portaria Ministerial nº 931/ 2005 (BRASIL, 2005), contempla o conjunto dessas três avaliações que são: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada a partir da seleção amostral de escolas públicas e privadas; b) Avaliação Nacional do Rendimento

Escolar (ANREsc), conhecida no meio educacional como Prova Brasil; e c) Avaliação Nacional da Alfabetização, realizada mediante a aplicação da Provinha Brasil. Todas as avaliações adotam a Teoria de Resposta ao Item, que possibilita a construção de séries temporais e comparações entre as entidades participantes e coleta dados contextuais a partir de questionários respondidos pelos participantes (INEP, 2016).

A realização dos exames do SAEB acontece a cada dois anos. A Prova Brasil (ANREsc) é realizada de modo censitário nas escolas públicas com turmas concluintes do ensino fundamental. A ANEB, por sua vez, é aplicada a partir de amostras com turmas concluintes de cada etapa de ensino, ou seja, 5º ano (ensino fundamental I), 9º ano (ensino fundamental II) e 3º ano (ensino médio) em escolas públicas e privadas. Esta avaliação envolve a participação de estudantes de escolas públicas e privadas que atendam os critérios de quantidade estabelecidos e permite a geração de resultados por escola, possibilitando a realização de análises mais específicas sobre o rendimento escolar (INEP, 2016).

O resultado de proficiência obtido nas avaliações do SAEB é multiplicado pelo indicador de rendimento escolar para obter o índice IDEB. O cálculo de rendimento escolar é uma relação obtida a partir da divisão do número de estudantes aprovados (ou promovidos) pelo número total de estudantes matriculados na etapa de ensino. Destarte, a reprovação (ou repetência) de estudantes por nota ou por falta e a evasão escolar proporcionam prejuízos significativos à escola no cálculo do IDEB, visto que implica na redução do índice obtido (FUNDAÇÃO LEMANN E MERIT, 2017).

Todos os entes federados passaram a participar deste sistema avaliativo, o que possibilitou a identificação de problemas, a comparação de resultados e a formulação de ações voltadas para a correção destes problemas. Apesar dessa ampla participação dos entes federativos, persistem muitas críticas acerca da efetividade na contribuição dessas avaliações para a melhoria educacional. Brooke (2006), por exemplo, apresenta um conjunto de críticas no tocante às políticas de responsabilização educacional no Brasil, destacando-se inicialmente a critica quanto à inobservância de condições adequadas para a adoção de políticas de avaliação educacional e responsabilização dos gestores por resultados da escola. Outra crítica diz respeito à metodologia adotada no Brasil que pode não refletir o nível real de desempenho do estudante.

Destaca-se ainda que a aplicação da GpR no setor público brasileiro não soluciona os problemas evidenciados há muito tempo, especialmente na área educacional. Por exemplo, em uma ampla pesquisa realizada por Louzano *et al.* (2010) foi identificado que existem poucos

incentivos financeiros para que estudantes do ensino médio venham a se tornar docentes no Brasil, sendo estas vagas destinadas a indivíduos com baixo rendimento acadêmico e com um perfil socioeconômico mais baixo. Em discurso uníssono, Buarque (2011) reconhece as limitações vinculadas à categoria docente no Brasil, especialmente no tocante à ausência de motivação para que jovens ingressem nesta profissão, levando o referido autor a propor inclusive a criação de uma carreira nacional do magistério. A carência de incentivos para o desenvolvimento de uma carreira docente mais atraente se configura como um dos muitos problemas atacados por Buarque (2016) em sua proposta de federalização da educação básica.

Ainda assim, a adoção de sistemas avaliativos é um componente da realidade na gestão pública brasileira desde o final do século passado. Para um melhor entendimento dos principais eventos de GpR na educação em Pernambuco e no Brasil durante o período compreendido entre 1995 e 2015 foi elaborada a figura 1, a seguir apresentada. O marco inicial é a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que norteou o princípio da transição do modelo burocrático para o modelo gerencial no contexto da gestão pública brasileira (BRASIL, 1995). Também há o registro do PDE, quando foi estabelecido o IDEB como indicador finalístico principal na área educacional brasileira. Mais recentemente, em junho de 2014, observa-se a publicação do Plano Nacional da Educação (PNE) que compreende o período de 2014 a 2024 e que norteia as ações a serem realizadas na área educacional no decênio vigente.

Figura 1 – Eventos de gestão por resultados na Educação em Pernambuco e no Brasil – 1995 a 2015

Fonte: elaborada pelo autor (2017).

Observa-se na figura 1 apresentada que os primórdios da GpR em Pernambuco advém do programa pernambucano de modernização da gestão pública no ano de 2000, passando

pela publicação da Lei nº 13.273/ 2007, que versa sobre a responsabilidade educacional em Pernambuco (PERNAMBUCO, 2007) e, mais recentemente, pela publicação do planejamento de longo prazo do Governo do Estado, intitulado Pernambuco 2035 (SEPLAG, 2014). Destaca-se ainda a Lei nº 39.336/ 2013 que define a GpR como "o conjunto de conceitos e ferramentas de gestão adotados para a obtenção de valor público definidos nos instrumentos de planejamento e pactuação governamental", havendo o entendimento de que este valor público corresponde ao aumento da eficiência na aplicação dos recursos, melhoria na qualidade dos serviços prestados e geração do bem-estar social (PERNAMBUCO, 2013).

Como observado nas seções anteriores, a ebulição de diferentes proposições para a atuação de gestores públicos emana a necessidade de aprendizagem dos atores envolvidos, ensejando o debate acerca de como esta ocorre (KNASSMÜLLER; MEYER, 2013). Desta maneira, torna-se necessário compreender as bases conceituais acerca da aprendizagem, o que é enfatizado na próxima seção do trabalho.

2.5 Princípios da Aprendizagem: Continuidade da Experiência e Interação

A aprendizagem é considerada como um elemento vital, inerente às atividades humanas, estando presente nas ações realizadas ao longo da vida. No âmbito acadêmico, diferentes correntes teóricas surgiram no sentido de tentar compreender tal fenômeno. Para efeito deste estudo, enfatiza-se a perspectiva desenvolvida pelo construtivismo, reconhecendo-se a importância de contribuições de outras correntes, como o behaviorismo, o humanismo, o cognitivismo e a teoria cognitiva social na construção do conhecimento sobre aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

Para o construtivismo, a realidade é compreendida a partir de perspectiva plural, considerando as construções mentais, sociais e baseadas na experiência, dependentes do conteúdo e das pessoas envolvidas (GUBA; LINCOLN, 1994). A perspectiva ontológica desta corrente tem como fundamento o relativismo, inserido na intersubjetividade que constrói significados, refletindo realidades temporárias vivenciadas pelos indivíduos (GEPHART, 2004). Nesse sentido, sua epistemologia é transacional e subjetivista, de modo que as interações realizadas possibilitem a criação do conhecimento a partir da interpretação das realidades e da reconstrução individual de seu significado e mediante processos que visem compreender e descrever os significados (GUBA; LINCOLN, 1994).

A aprendizagem, sob a ótica do construtivismo, é decorrente do sentido dado pelas pessoas às experiências vivenciadas. Dewey (1929) indica que tal concepção já era adotada pelos gregos antigos, para quem a experiência é resultante da acumulação de práticas, sofrimentos e percepções gradualmente construídas para o desenvolvimento de habilidades laborais, não se configurando apenas como algo pessoal ou subjetivo. Entende-se que a aprendizagem é representada pela construção de significados pelos indivíduos a partir das experiências proporcionadas pelas interações realizadas com seus semelhantes, com a natureza e com artefatos. É, portanto, a tentativa dos sujeitos de fazer com que suas experiências façam sentido em suas vidas (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Neste sentido, Dewey (1934) defende que a experiência é única, realizada em função das interações humanas com as condições ambientais. Para Elkjaer e Simpson (2011), Dewey desenvolveu uma compreensão acerca da experiência, situando-a além do conhecimento, pois seu entendimento exige a inserção das dimensões sociais e transacionais relativas à vida cotidiana. Neste sentido, não é apenas subjetiva, pois incorpora uma dimensão objetiva, em face de sua condição de ser compartilhada com outros. A experiência engloba função projetiva e antecipatória que conecta as ações realizadas no presente com as expectativas sobre o futuro (MISCHE, 2009), enfatizando seu caráter temporal e contínuo, mediante a sequência de situações vivenciadas.

Como tal, a experiência pode apresentar uma qualidade imediata, relativa ao sentimento vivenciado pelo sujeito, e uma qualidade mediata, caracterizada pela condição de influenciar as experiências posteriores (DEWEY, 1976). Com o reconhecimento desta última qualidade, Dewey afirma que a experiência não se configura como finalidade em si mesma, ensejando a afirmação do princípio da continuidade (ou *continuum* experiencial, nas palavras do autor), que representa o valor educativo vivenciado pelo sujeito ao ter uma experiência. Ao despertar curiosidade, a experiência "fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro" (DEWEY, 1976, p. 29). Abstrai-se do princípio da continuidade, especialmente em seu caráter mediato, que esta incorpora aspecto longitudinal, ou seja, indica que a experiência ocorre ao longo do tempo.

Outro princípio relativo à experiência defendido por Dewey (1976) é o da interação. Para o filósofo, os indivíduos vivem em um coletivo de situações, nas quais interagem com outras pessoas e com objetos, que estão presentes como condições ambientais. Elkjaer (2013, p. 92) entende que a interação (ou transação), além de envolver cognição e conhecimento,

“tem o mesmo significado que a experiência, incluindo ainda a emoção, a estética e a ética, além do conhecimento”. Deste modo, a experiência é caracterizada por envolver transações entre o indivíduo e o ambiente, constituído pelas condições em interação de suas necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais. O mundo externo é uma representação simbólica que é criada e recriada junto com o mundo interno através da interação (STRAUSS, 1993). Neste sentido, esse princípio representa aspecto transversal da experiência, demonstrando a profundidade com que a mesma acontece e sinalizando a inexistência de limites entre o indivíduo e seu entorno.

Os princípios da continuidade da experiência e da interação são inseparáveis e, como tal, encontram-se intrinsecamente conectados. A ação é permanentemente continuada e a experiência é integral, e sua interrupção, motivada por aspectos contextuais, conduz a transformação a partir da imaginação de alternativas, decisão e reorganização das ideias (STRAUSS, 1993). Em função de tal conexão, o mundo do indivíduo se expande e se contrai a partir de situações vivenciadas, gerando conhecimento e proporcionando aprendizagem, que se prolonga enquanto vida existir (DEWEY, 1976). Desta forma, cada sujeito é elemento integrante e determinante da experiência, proporcionando-lhe ordenamento e configurando-se como condição subjetiva desta, enquanto os objetos envolvidos se constituem como condições objetivas (DEWEY, 1976).

O reconhecimento dos princípios da continuidade e da interação como aspectos inerentes à aprendizagem humana conduz ao debate sobre como estes ocorrem nas organizações. Deste modo, é possível observar que estas, enquanto ambientes de interação humana, se configuram como cenário complexo no qual os indivíduos vivenciam experiências e a partir delas aprendem. Um caminho que pode ser percorrido no sentido deste entendimento passa pelo reconhecimento da aprendizagem nas organizações como aspecto socialmente construído, que será alvo da próxima seção do estudo.

2.6 Aprendizagem em Organizações

O desenvolvimento das organizações e do contexto social em que estão inseridas conduziu ao alvorecer de uma sociedade do conhecimento. Aspectos como o processo globalizante, advindo do incremento do uso de tecnologia no cotidiano das pessoas e do desenvolvimento dos meios de comunicação, implicaram em profundas mudanças demográficas e sociais. Tais mudanças reforçam a necessidade de entender a aprendizagem, a partir de um contexto mais complexo e diverso da existência humana.

Exordialmente cabe destacar que a ênfase dada para a aprendizagem no seio das organizações não corresponde àquela direcionada à educação infantil. Quando se estuda a aprendizagem nas organizações, o foco é direcionado para adultos e para sua aplicação no seio do ambiente laboral. Merriam e Bierema (2014) fazem a distinção entre adultos e crianças, sinalizando que aqueles assumem tarefas e responsabilidades, enquanto buscam a aprendizagem em tempo parcial e direcionada ao desenvolvimento de papéis sociais e de aspectos psicológicos inerentes ao seu estágio no ciclo de vida.

Nesta perspectiva, considerando as diferenças entre adultos e crianças, percebe-se a existência de diferentes modos de aprendizagem. Um desses modos é a aprendizagem formal, caracterizada por ser estruturada e organizada por instituições educacionais, conduzida por professores ou instrutores em ambientes de sala de aula, cuja ênfase reside na obtenção de graus e diplomas mediante a aquisição de conhecimentos que são alheios ao aprendiz, assemelhando-se ao praticado com crianças (MARSICK; WATKINS, 2001; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). Conforme o pensamento de Coelho Jr. e Borges-Andrade (2008, p. 229), "a aprendizagem formal possui relevância variável às necessidades dos trabalhadores e é pautada na programação e organização prévia de conhecimentos e habilidades que serão apresentados aos aprendizes", destacando-se a ênfase no conteúdo e não no aprendiz. Apesar de este modo resistir hodiernamente, nota-se que os esforços têm sido realizados no sentido de proporcionar outras formas de aprendizagem que melhor se coadunem com a realidade vivenciada pelos indivíduos, especialmente no âmbito do trabalho.

Outra possibilidade de aprendizagem proposta por estes autores (COELHO JR.; BORGES-ANDRADE, 2008) é a denominada aprendizagem informal, concebida como àquela desenvolvida de modo natural, decorrente das atividades desempenhadas no ambiente de trabalho. Desta forma, a aprendizagem informal é realizada de modo espontâneo e não estruturado, caracterizada pela ausência de espaços delimitados para sua realização. É derivada da própria existência, materializada pelas relações cotidianas do indivíduo com seus semelhantes, com a natureza e com os artefatos presentes no seu cotidiano. Configura-se, portanto, como uma aprendizagem incorporada ao contexto do viver, sendo realizada prioritariamente na instância privada e de modo não organizado (MARSICK; WATKINS, 2001; MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Complementarmente, Merriam e Bierema (2014) indicam a possibilidade de concepção de aprendizagem de modo não formal. O modo não formal corresponde àquelas atividades "apoiadas por organizações, agências e instituições cuja missão primária não é

educação" (MERRIAM; BIEREMA, 2014, p. 16-17), cujas características principais são a flexibilidade na condução das ações, relacionada com o tempo, o espaço e a forma. Nesse sentido, a aprendizagem não formal difere da formal por ser voluntária e orientada para tempos curtos, podendo ocorrer em ambientes públicos, e não apenas em ambientes de sala de aula e/ ou de trabalho.

No âmbito laboral, ainda que se observe a predominância da modalidade informal, são observadas atividades vinculadas aos três modos de aprendizagem. Independente do modo como se desenvolve a aprendizagem, Coelho Jr. e Borges-Andrade (2008) entendem que esta pode se aplicar diretamente às atividades desenvolvidas pelo indivíduo no trabalho ou indiretamente, contribuindo perifericamente para o desenvolvimento das atividades cotidianas do indivíduo. Qualquer que seja o tipo em que a aprendizagem informal aconteça, percebe-se que os saberes obtidos pelo sujeito são mais difíceis de serem capturados e compreendidos pelos demais indivíduos e pela própria organização (MERRIAM; BIEREMA, 2014)

Outro debate que se desenvolveu recentemente se refere às modalidades de aprendizagem. Nesta seara, destaca-se a obra de Dos-Santos et al. (2015) que apresenta uma escala com seis modalidades de aprendizagem: treinamento expositivo tradicional, leitura de textos, acesso a bancos de dados, participação em comunidades de prática, mentoria, treinamento on-the-job e interações casuais. Verificou-se ainda que habilidades interpessoais são desenvolvidas com maior intensidade na modalidade de mentoria.

Como se observa, o campo de estudos sobre aprendizagem nas organizações é vasto e complexo. Objetivando construir uma síntese, Wang e Ahmed (2003) propõem que o conceito de aprendizagem nas organizações envolvem cinco diferentes ênfases: aprendizagem individual, aprendizagem como processo ou sistema, aprendizagem como cultura ou metáfora, gestão do conhecimento e aprendizagem como melhoria contínua. Em semelhante diapasão, Easterby-Smith e Lyles (2011) realizaram um mapeamento embasado nas dicotomias entre teoria-prática e processo-conteúdo, propondo a definição do campo em quatro termos: aprendizagem organizacional, organizações que aprendem, conhecimento organizacional e gestão do conhecimento. Para efeito de compreensão da aprendizagem nas organizações, optou-se por reconhecer a concepção defendida por Dos-Santos et al. (2015) na qual são explicitadas duas correntes principais, sendo a primeira vinculada à epistemologia da posse, com caráter mais individual-cognitivista, e a segunda ligada à epistemologia da prática, que enfatiza uma visão sócioprática. Complementando esta concepção, introduziu-se a perspectiva

de Elkjaer (2004) que destaca a existência de uma terceira corrente emergente denominada de aprendizagem social.

Os estudos iniciais sobre aprendizagem nas organizações enfocavam a aquisição de informações e conhecimentos no âmbito individual, bem como o desenvolvimento de habilidades analíticas e de comunicação, que forneceria a base para a aprendizagem ocorrer nas organizações a partir das capacidades desenvolvidas pelos seus membros (ELKJAER, 2004). A organização, neste sentido, é definida como um sistema dependente de recursos cognitivos desenvolvidos pelos seus participantes para funcionar, havendo, portanto, nítida distinção entre o indivíduo e a entidade, numa perspectiva dualística. O conhecimento estaria disponível e acessível, cabendo aos sujeitos o acesso e o uso das informações. Nesta linha destacam-se, dentre outros, os estudos realizados por Argyris e Schön (1978), Kolb (1984), Fiol e Lyles (1985), Huber (1991), Nonaka (1994), Dibella, Nevis e Gould (1996).

Sfard (1998) defende ser possível conceber esta corrente como uma metáfora da aquisição do conhecimento, em que este pode ser acessado diretamente pelo indivíduo. Esta perspectiva, nominada por Elkjaer (2004) como “primeira via”, sofreu diversas críticas no decorrer do tempo, especialmente em função do entendimento da organização como um sistema de partes separadas e cujo conhecimento se limitava à mente dos sujeitos. Desta maneira, não se observava como a informação, armazenada em meios físicos, poderia ser transferida e adquirida pela organização, constituindo-se em uma importante limitação e uma crítica relacionada a esta corrente (ELKJAER, 2004; BRANDI; ELKJAER, 2011; ILLERIS, 2013).

Em contraposição ao pensamento dual fornecido pela “primeira via”, que propunha a separação entre indivíduo e organização, foi gerada uma corrente de estudos que destacou a importância da análise das práticas realizadas pelos atores para a compreensão da aprendizagem. A ênfase desta corrente reside no cotidiano organizacional e na vida dos participantes, visando à identificação de práticas coletivas que possibilitem aprendizagem. Conforme este pensamento, defendido em obras escritas por Brown e Duguid (1991), Lave e Wenger (1991), Cook e Yanow (1993), Gherardi, Nicolini e Odella (1998) e Yanow (2000), a aprendizagem é um processo integrado sujeito-organização, emanada por grupos sociais informalmente estabelecidos, sendo inerente à existência organizacional e às práticas de trabalho. Cook e Brown (1999) propõem a existência de uma dança generativa entre o conhecimento e o saber (*knowing*) na organização, na qual o reconhecimento, apoio e aproveitamento do conhecimento são essenciais para compreender a aprendizagem, inovação

e eficácia. Nesta perspectiva, uma forma de conhecimento explicitamente desenvolvido em grupos é o compartilhamento de histórias entre os atores organizacionais.

Esta abordagem, representada pela metáfora da participação (SFARD, 1998; ELKJAER, 2004), compreende que a aprendizagem é inerente à atividade humana, constituindo-se como uma construção de indivíduos mediante a participação em comunidades de prática, além de outras modalidades de aprendizagem. O enfoque adotado transcende a perspectiva cognitivista, reconhecendo que o conhecimento é intrinsecamente situado nestas comunidades, jogando luz em questões de ordem emocional, cultural, política e social. Para melhor caracterizar tal abordagem, Elkjaer (2004) cunhou o termo "segunda via" de modo a realizar a distinção com relação à corrente anterior.

Conforme esta abordagem, a aprendizagem é concebida como resultante das relações entre os indivíduos e o mundo em que estão inseridos, assim como caracterizada pelas práticas sociais desenvolvidas. Brown e Duguid (1991) defendem que os indivíduos, suas práticas e o contexto são mutuamente construídos, o que leva à consideração de que a aprendizagem se configura como reflexo das práticas cotidianas. Lave e Wenger (1991) entendem que a atividade situada compõe um processo que denominam participação periférica legítima, caracterizado por discutir a relação sobre identidade, artefatos e comunidades de compartilhamento de conhecimentos e práticas entre profissionais novatos e experientes.

A existência de duas correntes aparentemente antagônicas foi alvo de debate promovido por Sfard (1998) que questiona a necessidade da existência de ambas, tendo em vista as lacunas que proporcionaram. Com isso, introduz a ideia de que o caminho de integração entre as duas representa a solução mais adequada. Desta maneira, reconhece a importância da aprendizagem fundamentada tanto na aquisição de conhecimentos, quanto na base das práticas desenvolvidas no seio organizacional.

A proposição de integração entre a perspectiva cognitivista e a incorporação da prática para o entendimento da aprendizagem levou a um processo de síntese, elaborado por Elkjaer (2004). Fundamentada nos conceitos de experiência e reflexão, concebidos por John Dewey, e nos conceitos de mundos/ arenas sociais e matriz condicional, apresentados por Strauss (1993), Elkjaer (2004) pavimenta o caminho da "terceira via" pelo qual transita a integração entre as duas correntes mencionadas, representadas pelas metáforas da aquisição e da participação. Com isso, propõe o conceito de aprendizagem social como uma visão não dualista, a compreensão da interligação entre o indivíduo e a organização. Tal leitura implica

na não separação entre estes dois termos, em qualquer nível de atuação. Observa-se assim que a aprendizagem é concebida enquanto produto, como combinação das habilidades e conhecimentos adquiridos pelos sujeitos, e como processo, fruto da participação em comunidades de prática (ELKJAER, 2004).

A terceira via de aprendizagem organizacional enseja o desenvolvimento de experiências e conhecimentos através do pensamento reflexivo, especialmente no âmbito coletivo. Nessa perspectiva, Ipiranga *et al.* (2014) constataram a importância da participação enquanto prática de aprendizagem em processos de negociação, conectando saberes com fazeres coletivamente construídos.

Estudos contemporâneos (RAELIN, 2001; REYNOLDS; VINCE, 2004; BOUD; CRESSEY; DOCHERTY, 2006; VINCE; REYNOLDS, 2008; IPIRANGA *et al.*, 2014; FERREIRA; GODOY, 2015) inauguraram uma nova seara para o desenvolvimento do construto aprendizagem com a incorporação da perspectiva coletiva do pensamento reflexivo. Cressey (2006, p. 54) confirma este pensamento ao afirmar que "o debate sobre a reflexão coletiva é importante [...] em arenas de aprendizagem no local de trabalho". O caminhar científico sobre esta temática ainda está em construção, cabendo destacar a corrente da aprendizagem social como um olhar mais atual sobre o tema, demandando a consideração sobre as condições contextuais vivenciadas pelos atores, o que se discute na próxima seção.

2.7 Condições Contextuais e Aprendizagem em Organizações

Ao considerar a perspectiva da aprendizagem social, torna-se necessário reconhecer que se vive em mundos sociais, cujos elementos se encontram entrelaçados e se constroem mutuamente (ELKJAER, 2004). No mesmo sentido, a ótica do pragmatismo ressalta o antidualismo como princípio, permitindo a compreensão da realidade numa linha que conecta a ontologia intelectual, ligada à constituição do conhecimento, à ontologia processual, relacionada à ação realizada ao longo do tempo. De igual modo, ocorre a conexão entre indivíduo e organização que, mediante processos dinâmicos, são forjados reciprocamente de modo que a agência humana contribui para a construção da estrutura social e esta, por sua vez, colabora para a vigência daquela (STRAUSS, 1993; ELKJAER; SIMPSON, 2011).

Assim, percebe-se que a atuação dos indivíduos está intimamente relacionada com a estrutura em que este atua. O termo estrutura possibilita entendimentos diversos, mas na perspectiva do pragmatismo assume uma conotação de contexto relativamente estável no qual um fenômeno está situado (CLARKE, 2005; STRAUSS; CORBIN, 2008). Desta forma, para

que seja possível entender fenômenos é preciso constituir um paradigma, ou perspectiva assumida em relação aos dados, composto por condições, ações/ interações, que são as respostas dadas pelos indivíduos para os problemas ou situações vivenciadas, e consequências, ou resultados das ações/ interações. Cabe, portanto, o devido juízo sobre o que se caracteriza como contexto condicional e, no caso em questão, como este contribui para a aprendizagem.

Conforme o pensamento de Strauss e Corbin (2008, p. 129), as condições são caracterizadas como "conjuntos de fatos ou acontecimentos que criam situações, questões e problemas pertencentes a um fenômeno e, até certo ponto, explicam por que e como pessoas ou grupos respondem de determinadas maneiras". Em função da complexidade e do dinamismo inerente ao ambiente social, as condições podem ser alteradas ao longo do tempo e podem ser influenciadas por processos interacionais que se entrelaçam. Ghoshal e Bartlett (1994) afirmam que, ao longo do tempo, podem ocorrer significativas alterações nos processos estratégicos das empresas, no comportamento e nas ações dos indivíduos motivados por aspectos contextuais, influenciando a aprendizagem nas organizações.

As relações entre as condições em diferentes camadas permitiu que Strauss (1993) elaborasse um modelo que denomina como matriz condicional. Esta matriz é representada por um conjunto de círculos concêntricos, compondo camadas desde os níveis mais distantes da ação/ interação, como o nível internacional, até os níveis mais próximos da ação/ interação, como o nível individual.

Clarke (2005), por sua vez, desenvolveu um modelo peculiar para explicar as relações entre as condições estabelecidas em determinado fenômeno, que denomina com análise situacional. Neste modelo, a autora indica que os elementos condicionais estão vinculados à própria situação e, como tal, se configuram como constitutivos da situação. Neste sentido, questiona a necessidade de se representar os níveis de condições propostos por Strauss (1993), visto desconsiderar que haja a obrigatoriedade de distinguir os níveis macro, meso e micro de análise.

Strauss e Corbin (2008) entendem que as condições configuram-se conforme diferentes formas, podendo ser classificadas como causais, interventoras e contextuais. Apesar das primeiras serem denominadas de causais não se referem necessariamente à relações de causa e efeito, mas representam fatos ou acontecimentos que influenciam os fenômenos, enquanto que as condições interventoras, por sua vez, funcionam como anteparo das condições causais, reduzindo seus impactos nos fenômenos. No entanto, apesar de reconhecer

a importância das condições causais e interventoras, pretende-se enfatizar neste estudo as condições contextuais, considerando que esta se torna mais evidente nas práticas e que são originadas nas causais e interventoras.

As condições contextuais são concebidas por Strauss e Corbin (2008) como conjuntos específicos e padronizados de condições que se cruzam dimensionalmente no tempo e no espaço de modo que influenciam as respostas fornecidas pelas pessoas, por meio de ações/ interações, para um conjunto de circunstâncias ou problemas por elas vivenciados. A partir deste entendimento, é preciso reconhecer que as condições contextuais podem influenciar as ações/ interações dos indivíduos e, como tal, podem influenciar nas consequências oriundas delas.

As condições contextuais são inerentes ao processo de interação entre indivíduos, artefatos e outras pessoas, podendo se caracterizar como condições objetivas, quando alheias ao indivíduo, ou condições internas (subjetivas), quando relacionadas ao indivíduo (DEWEY, 1976). Ambas exercem importância para a interação e são afetadas pelas experiências vivenciadas pelos indivíduos. Assim, a identificação das condições contextuais presentes em determinado fenômeno contribui para sua compreensão. Para Seibert e Daudelin (1999), ignorar a existência e a influência das condições contextuais prejudica a realização de processos de reflexão. Ao se reconhecer a existência de conexões entre as condições contextuais com a reflexão e com as ações humanas, observa-se que a aprendizagem, sob a perspectiva social, também está relacionada com tais condições. A partir da consideração das condições contextuais, a próxima seção se destina a explorar as conexões entre aprendizagem, reflexão e ação.

2.8 Reflexão, Ação e Aprendizagem em Organizações

A ênfase da aprendizagem vista sob a ótica da experiência vivenciada pelos indivíduos potencializa a necessidade de compreensão acerca de como a aprendizagem ocorre no âmbito interpessoal e de modo processual (ELKJAER, 2001). Neste sentido, Boud, Keogh e Walker (1985b, p. 24) entendem que “uma das formas mais importantes para melhorar a aprendizagem é reforçar a conexão entre a aprendizagem baseada na experiência e a atividade reflexiva que lhe é inerente”.

Esta íntima conexão reluz no texto de Cressey, Boud e Docherty (2006), que aponta a proximidade do movimento científico em torno dos dois temas, com destaque para a maior incidência de estudos a partir do início da década de 1980, período denominado como virada

reflexiva pelos autores. Este período foi caracterizado por um amplo interesse nos estudos sobre o pensamento reflexivo, especialmente fundamentado no conjunto da obra de John Dewey (1959).

No entanto, como apresentam Ferreira e Godoy (2015), existem diferentes formas de aprender, como prática e repetição, observação e reprodução, e, a reflexão, dentre outras. Docherty, Boud e Cressey (2006) defendem que pode haver diferentes meios para a aprendizagem como, por exemplo, a oriunda da resposta condicionada e a outra, como resultado da reflexão, do discernimento e da maturação.

Lucena e Cunha (2014) apresentam um conjunto de aspectos sobre aprendizagem que precisam ser explorados, como o processo, o contexto ou ambiente, as tecnologias adotadas e os conteúdos aprendidos pelos gerentes. Argumentam sobre a necessidade de "realização de estudos que aprofundem o papel da reflexão dos gerentes nos diferentes eventos de aprendizagem vivenciados", visando à compreensão do complexo fenômeno da aprendizagem de gestores nas organizações (LUCENA; CUNHA, 2014, p. 57).

A aprendizagem fundamentada na reflexão é entendida por Ellstrom (2006) como sendo de desenvolvimento, envolvendo criatividade, ou como adaptativa ou de reprodução, relacionada ao domínio de algum tema, tarefa ou situação, ou ainda no refinamento de tarefas e rotinas existentes em uma organização. Korthagen (2005) argumenta que a reflexão e a intuição, apesar de distintos, conforme defendem Jordan, Messner e Becker (2009), constituem-se em processos analíticos complementares que podem conduzir à aprendizagem. Apesar de considerar as demais possibilidades de aprendizagem, o presente estudo enfatiza o modo pautado como resultante da reflexão.

A conexão entre aprendizagem e reflexão impulsionou o desenvolvimento de estudo elaborado por Høyrup (2004, p. 442), iniciado com o questionamento sobre "como pode a reflexão promover a aprendizagem organizacional?". Para tentar responder tal questão Høyrup (2004, p. 443) afirma que "a aprendizagem é vista através das lentes da reflexão", ressaltando os laços que unem estas dimensões. A reflexão funciona como catalisadora para a aprendizagem (KNIPFER *et al*., 2013), possibilitando a construção de uma "ponte entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional" (HØYRUP, 2004, p. 446). Para Cressey (2006, p. 54), "as interações entre reflexão e aprendizagem tem sido historicamente enquadradas em termos de distintos treinamentos vocacionais, situados fora do ambiente de trabalho". Nesta perspectiva, é reforçada a visão individual da reflexão e da aprendizagem,

tendo sido esta a trajetória vivenciada com maior ênfase nos estudos e pesquisas relacionados ao tema.

O senso comum indica que a reflexão é comumente compreendida a partir de sua concepção física, ou seja, envolvendo a ideia de que uma imagem é retornada mediante confronto com objeto catóptrico, como o espelho, artefato metaforicamente utilizado para representá-la. Para Cunliffe e Jun (2005), esta apresentação ontologicamente objetivista é demasiadamente simplória, como se existisse uma realidade externa original distinta da existência do indivíduo e sobre a qual fosse possível pensar. Outra crítica realizada, no sentido da ilustração apresentada, é formulada por Zundel (2012), que desconstrói a concepção cartesiana de separação dual entre a mente e mundo, apontando a limitação da consideração de que o mundo pode ser concebido como algo estável e estático.

A visão emanada do senso comum também é confrontada por outros cientistas. Para Boud, Keogh e Walker (1985b) a reflexão é concebida como uma atividade intelectual e afetiva em que pessoas recapturam suas experiências, pensando, meditando e avaliando as mesmas de modo a construir novo entendimento e apreciação. Ressalte-se que esta é apenas uma concepção, em face da existência de uma multiplicidade de visões acerca deste termo.

Por sua vez, Docherty, Boud e Cressey (2006) propõem a existência de três paradoxos relativos à reflexão. O primeiro reflete que a aprendizagem pode funcionar melhor em processos que contemplem a troca de informações, a realização e avaliação de projetos, atividades que visem à melhoria contínua e reuniões de grupos de trabalho. O segundo paradoxo é que as pessoas que se julgam competentes não conseguem se perceber com necessidade de aprendizagem. O terceiro paradoxo sinalizado pelos autores é que a reflexão demanda legitimidade, sendo um componente da atividade laboral, sem, contudo, converter-se em formal.

Com base nestes paradoxos, a compreensão da reflexão se torna um processo complexo, multifacetado e confuso, configurando-se como “um estado de vir a ser, estando sempre em transição ou em movimento, nunca estando congelada” (CRESSEY; BOUD; DOCHERTY, 2006, p. 22). Høyrup e Elkjaer (2006) indicam que a reflexão implica na existência de situação complexa, invocando problemas, ambiguidades e incertezas, comuns em organizações que convivem em ambientes dinâmicos e turbulentos. Por este ponto de vista a “reflexão por si mesma não permite ser especificada por processos, estratégias ou metodologias” (CRESSEY; BOUD; DOCHERTY, 2006, p. 23).

Em contraposição, Ellstrom (2006, p. 45) defende que o processo de reflexão "pode ser descrito e analisado como processos cognitivos (pensar) e emocionais (sentir) interconectados e focados no planejamento, monitoramento e avaliação da ação, podendo ocorrer antes, durante ou depois desta". Assim, o foco da reflexão pode residir no conteúdo, em processos, em premissas de certas atividades, nas próprias pessoas (autorreflexão), ou ainda em atividades político-emancipatórias.

A reflexão e a ação se encontram conectadas de modo inevitável e contínuo, quando compreendido que o termo "ação" demanda o entendimento de que sua ocorrência pode se dar no âmbito manifesto ou dissimulado (VINCE; REYNOLDS, 2008). A ação ocorrida na dimensão manifesta ou declarada é aquela que é observada pelos outros, enquanto que, por outro lado, a dissimulada ou reflexiva é também uma faceta, em que, apesar de não poder ser observada pelos outros, pode ser relatada pelo ator. Desta maneira, as ações estão imbuídas nas interações com outras pessoas e/ ou com objetos/ artefatos realizadas no passado, no presente e (quando imaginadas) no futuro (STRAUSS; 1993).

Neste sentido, Høyrup (2004) propõe a necessidade de concepção de reflexão em um sentido amplo, compreendendo-a com um significado que extrapola o sentido de introspecção, haja vista a intrínseca relação com a ação. Esta visão é defendida por Mezirow (1990), que ressalta a existência da perspectiva crítica, na qual são questionadas as pressuposições sobre as quais as crenças dos indivíduos são concebidas. O referido autor foi responsável também por apresentar a distinção da reflexão nos níveis individual, interacional e da prática organizada (MEZIROW, 1990).

Corroborando este pensamento, Høyrup e Elkjaer (2006) argumentam que a reflexão não ocorre apenas no nível individual, mas também ocorre de modo crítico, nas relações sociais e no nível organizacional. Este último nível tem como foco a reflexão sobre amplas questões que envolvem a implantação de estruturas e ações coletivas, servindo como apoio para a realização da reflexão em outras perspectivas.

Elmholdt e Brinkmann (2006) apontam a existência da reflexão voltada para o próprio indivíduo (autorreflexão), separada da ação imediata, como também para a existência da reflexão dirigida para a situação, que ocorre quando alguém está desenvolvendo uma ação. No entendimento de Ellstrom (2006), o conceito de ação é usado como um sentido geral de comportamento intencional, existindo diferentes níveis que ocasionam reflexão, sem que haja uma relação de hierarquia entre eles. A ação pode ser baseada nas habilidades (nível I), nas regras (nível II), no conhecimento (nível III) ou se configurar como uma ação reflexiva (nível

IV), sendo que os três primeiros níveis representam ações não reflexivas (ELLSTROM, 2006).

A ação baseada nas habilidades corresponde ao que Kember (1999) considera como habitual ou rotineira. Este tipo demanda pouca atenção, consciência e controle e é caracterizado por poder criar barreiras à aprendizagem, haja vista a possibilidade de manutenção do hábito em detrimento da incorporação de novas interpretações sobre a realidade. Kember (1999) justifica a caracterização desta ação como não reflexiva em função desta ser realizada automaticamente, com base naquilo que foi anteriormente aprendido, frequentemente realizada de modo operacional.

Apesar de entender que a distinção entre os níveis não é tão nítida, Ellstrom (2006) argumenta que a ação baseada nas regras (ou procedimentos) tem como fundamento as experiências prévias vivenciadas pelo indivíduo, correspondendo à aplicação de conhecimentos pré-existentes à situação. Este tipo é caracterizado por uma grande flexibilidade e um alto nível de controle da consciência, estando conectada à capacidade dos indivíduos em interpretarem e aplicarem seus conhecimentos sobre as regras e procedimentos adotados pela organização com relação às situações específicas.

Deste modo, aproxima-se do conceito de reflexão-na-ação proposto por Schön (1983). Contudo, enquanto a perspectiva desenvolvida por Schön defende aspectos críticos e analíticos, a ação baseada nas regras se fundamenta na observação empírica da sucessão de atos e de seus resultados, servindo como um diagnóstico analítico da situação (ELLSTROM, 2006). Tal tipo pode gerar surpresas (YANOW; TSOUKAS, 2009) em função de possível desajuste da solução aplicada ao caso e os resultados obtidos.

Outro tipo de ação apresentado por Ellstrom (2006) é o que se baseia no conhecimento. Esta ação indica que existe um controle consciente da situação, fundado na análise e reflexão sobre tarefas e objetivos, experiências prévias e condições contextuais. Kember (1999), que denomina este tipo como ação pensada (ou pensativa), entende que, neste caso, apesar de haver pensamento sobre a ação, este não se destina a avaliar o conhecimento, significados e perspectivas pré-existentes. O indivíduo perde possibilidades de refletir sobre o que está realizando, tornando a atuação repetitiva e rotineira.

Ellstrom (2006) indica que o último nível de ação envolve a reflexão sobre o desempenho e as consequências das ações em perspectiva, além da reflexão sobre tarefas e objetivos, requerendo a capacidade de considerar alternativas e analisar criticamente os pressupostos subjacentes e as condições da ação. Neste sentido, a reflexão pode ser

compreendida enquanto ação consciente, deliberada e continuada (KEEVERS; TRELEAVEN, 2011), de modo a reconhecer a capacidade e a disposição do indivíduo para, durante ou depois da atuação, questionar formas rotinizadas de pensar e agir (JORDAN, 2010).

Para Ellstrom (2006) a aprendizagem pode ocorrer de modo adaptativo conforme o indivíduo transite do nível de reflexão (IV) para um nível não reflexivo (I, II ou III) ou também deste último para outro. A aprendizagem que ocorre no sentido contrário, ou seja, de um nível não reflexivo (I, II ou II) para o nível reflexivo (IV), é concebida pelo autor como de desenvolvimento. Apesar de tal distinção, Ellstrom (2006) entende que as duas formas de aprendizagem são complementares e que a reciprocidade entre os níveis de ação e reflexão resultam em processos de aprendizagem.

A classificação em níveis proposta por Ellstrom (2006) se configura como uma representação da conexão entre ação, reflexão e aprendizagem. No entanto, é possível identificar a partir de análise crítica que a classificação proposta não representa a integralidade de entendimentos acerca da tipologia de ações. Apenas para ilustrar esta afirmação, Kember (1999) compreende que existe a ação introspectiva, relacionada ao domínio afetivo, na qual a consciência acerca dos sentimentos vivenciados pode influenciar a atuação. Com isto, ressalta-se a necessidade de uma maior compreensão acerca da reflexão, que é o tema a ser discutido na próxima seção.

2.9 Evolução do Pensamento sobre Reflexão

A partir da exposição anterior, verifica-se que a reflexão é um construto que se apresenta com diferentes facetas e conexões, de modo a se reconhecer a complexidade na elaboração de conceito que possibilite sua compreensão. No entanto, é possível um melhor entendimento da reflexão a partir da análise do pensamento acerca deste tema ao longo do tempo. Neste sentido, é possível destacar dentre os estudos pioneiros, o trabalho realizado por John Dewey (1959) sobre a reflexão no âmbito educacional e voltada para a experiência vivenciada pelo indivíduo, que poderia conduzi-lo à aprendizagem.

Nas últimas décadas foram incorporados ao debate aspectos sociais, políticos e contextuais que implicaram na emergência de outras abordagens, como sobre reflexão produtiva (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985a), reflexão crítica (MEZIROW, 1990), reflexão pública (RAELIN, 2002) e reflexão organizacional (VINCE; REYNOLDS, 2008).

As contribuições das principais abordagens sobre a evolução dos debates serão apresentadas a seguir.

2.9.1 Influências de John Dewey na Concepção de Reflexão

É notória a contribuição e influência do filósofo americano John Dewey para a compreensão da reflexão enquanto atividade humana (HØYRUP; ELKJAER, 2006). Dewey (1959) concebe a reflexão como uma faculdade inerente ao ser humano, na qual as ideias se conectam a partir de uma relação de consequências visando ao alcance de uma finalidade comum. O pensamento reflexivo é um processo consciente, cujas partes estão intimamente imbricadas, relacionando-se e sustentando-se umas com as outras, não se constituindo como obrigatoriedade ou mesmo como um mero sequenciamento ou encadeamento linear de ideias. A reflexão não se caracteriza como simples resultante da percepção dos sentidos, visto que os sentidos podem inclusive atrapalhá-la, ao sugerirem representações inadequadas para os fatos que se apresentam ao indivíduo.

Dewey (1976) entende que o pensar reflexivo, diferentemente de outros tipos de pensamento, tem seu início em função de um contexto no qual as experiências passadas e o conhecimento existente não são suficientes para solucionar um problema, criando um estado de hesitação que inibe a ação. Para Dewey (1959, p. 24) “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. Tal condição em si mesmo não caracteriza o pensamento reflexivo, que só se estabelece quando envolve o questionamento acerca de como solucionar a questão, aliado à ação de pesquisar alternativas de solução e de implantar aquela compreendida como mais adequada ao contexto observado e aos propósitos estabelecidos pelo indivíduo.

O pensar reflexivamente, conforme Dewey (1976, p. 63), objetiva “adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso”. Deriva-se desta concepção a noção de que reflexão e ação estão imbricadas, justificando a adoção do termo cunhado pelo autor (pensamento reflexivo), que ressalta a atividade de pensar com a reflexão cabível à situação vivenciada. É importante destacar que os termos não se confundem, haja vista a possibilidade de haver pensamento sem ação e vice-versa.

Høyrup e Elkjaer (2006) concordam que o conceito de reflexão adotado por Dewey indica um sistema coerente entre ação e pensamento, sendo este último consciente e voluntário. O esforço estabelecido pelo indivíduo visa ao entendimento do problema e à busca

racional, fundada em evidências, de solução adequada à situação e aos propósitos do indivíduo. Nos termos de Dewey (1959, p. 24), "a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar". O processo de buscar e implantar alternativas pode conduzir à aprendizagem do sujeito.

A reflexão também corresponde a um estado de crença, de segurança cognitiva em que se baseia a ação intencional, aflorando quando as concepções prévias a um contexto vivenciado pelo sujeito já não lhe proporcionam as respostas adequadas ao propósito estabelecido. Isto conduz ao reconhecimento de que o processo reflexivo importa na existência de propósito, para o qual é direcionado o esforço do pensar e da atuação humana. Dewey (1976) argumenta que o propósito, por sua vez, é iniciado por um impulso, diferenciando-se por envolver a previsão das consequências, a observação das condições objetivas e das circunstâncias, e por se converter em plano e método de ação. Mezirow (1991, p. 15) concorda com esta afirmação ao estabelecer que "a reflexão serve aos propósitos e estes servem como princípios organizadores que proporcionam coerência e ordem às atividades".

Conforme o pensamento de Dewey (1976), a existência de um propósito pressupõe a liberdade intelectual do indivíduo e possibilita o iniciar do pensamento reflexivo, usando o trabalho de sua inteligência para a organização dos meios de sua realização. Dewey (1976) reafirma a importância dos propósitos ao referenciar a definição de escravidão intelectual proposta por Platão, que a considerava como fruto da adoção dos propósitos de outrem, bem como da cegueira atrelada aos desejos. A formação dos propósitos envolve, portanto, antes de tudo a concepção de liberdade intelectual. Também demanda a observação de condições e circunstâncias ambientais, bem como o conhecimento acerca de situações prévias, emanados de lembranças próprias ou de informações oriundas de outros e o julgamento sobre a situação que se converterá em propósito e em plano de ação (DEWEY, 1976).

A investigação meticulosa, consciente e voluntária dos fundamentos que estabelecem a crença pode levar à validação da mesma, mas também pode implicar em sua transformação a partir de sugestões diversas das que proporcionavam a sustentação da ideia anterior e a consequente modificação dos propósitos (DEWEY, 1959). Então, a reflexão envolve uma condição de questionamento das crenças vigentes, oriunda de desconexões entre as ações realizadas e os propósitos, além da busca incessante pela obtenção de respostas às condições dissonantes observadas na experiência vivenciada. Depreende-se desta condição que situações rotineiras ou habituais não proporcionam atividade reflexiva, exceto quando se observa nestas

algum estado de hesitação e demora na resolução de alguma questão, constituindo-se este estado em um ponto de partida para a reflexão (HØYRUP; ELKJAER, 2006).

Na concepção deweyana, o pensamento reflexivo liberta o ser humano da ação baseada em estímulos, impulsiva e rotineira, proporcionando-lhe capacidade de planejar e agir intencional e deliberadamente, visando ao alcance de seus propósitos. Neste sentido, afirma Dewey (1959, p. 28), "o ser pensante é movido por considerações remotas, por resultados, talvez, somente atingíveis anos depois". Nessa citação, percebe-se a vinculação da reflexão com o passar do tempo, tanto passado, quanto presente e futuro, bem como sua associação aos frutos esperados das ações realizadas. Assim, o pensar reflexivo possibilita ao indivíduo a antecipação de consequências e o planejamento sistemático dos atos, permitindo um aumento da capacidade de controle sobre a situação, a partir do enriquecimento do sentido dado as coisas.

Antes de iniciar o processo de pensar reflexivamente ocorre o contato do indivíduo com o problema a ser solucionado, ou situação pré-reflexiva. Dewey (1959) propõe a existência de fases do pensamento reflexivo posteriores à identificação do problema, sendo a primeira representada pela emergência de uma ideia ou sugestão inicial que vise sanar o problema, de modo a inibir a ação direta e impensada. A segunda fase é representada pelo processo de intelectualização, que envolve os aspectos emocionais do problema, de modo a se compreender as condições em que este ocorre. Na terceira fase ocorre o aprimoramento da sugestão inicial, de modo a se propor a elaboração de hipóteses para a solução. Na quarta fase é desenvolvido o raciocínio, com a elaboração do encadeamento entre as ideias, condições e conhecimentos para que se viabilize a quinta fase, que é caracterizada pela verificação da hipótese proposta, com o confronto dos resultados obtidos com aqueles esperados.

Apesar de aparentar ser linear, com um encadeamento lógico e sequencial, não é desta forma que o pensamento reflexivo se apresenta. Dewey (1959) destaca que as fases não seguem uma ordem estabelecida, sendo importante considerar que a definição do problema e a construção da solução caminham de modo concomitante neste processo, ou seja, ocorre um aperfeiçoamento da ideia ao longo do processo. A amplitude de cada fase dependerá da complexidade do problema formulado, que poderá implicar na fusão ou a divisão de fases em etapas mais detalhadas. A resultante deste processo, que Dewey (1959) denomina de situação pós-reflexiva, implica na dissipação da dúvida existente, a partir da aplicação da solução escolhida e implantada, implicando em alteração na perspectiva conceitual do indivíduo.

O pensamento reflexivo envolve uma sexta fase que reflete uma visão sobre o futuro. Para Dewey (1959, p. 121), "toda sugestão intelectual ou ideia antecipa alguma possível experiência futura e a solução final é um movimento definido para o futuro". A sinalização de uma antecipação do futuro no pensamento reflexivo indica a expectativa do que Dewey (1976) denomina como princípio da continuidade da experiência ou *continuum* experiencial.

Høyrup e Elkjaer (2006, p. 29), de modo a sintetizar a visão de Dewey, compreendem reflexão como "uma atividade complexa que visa investigar ação própria em determinada situação, envolvendo avaliação da experiência, análise das causas e efeitos e elaboração de conclusões relativas à ação futura, resultando numa perspectiva conceitual alterada". No entanto, ainda conforme Høyrup e Elkjaer (2006), esta definição aborda uma perspectiva individualizada sobre reflexão, não reconhecendo a existência de diferentes níveis (individual, grupal ou coletivo e organizacional) de significação para o termo, ainda que Dewey (1976) indique a existência de modos coletivos de aprendizagem, a partir do esforço de cooperação e do compartilhamento de sugestões realizadas na forma de planos e projetos, que refletem os propósitos coletivos. Esta concepção passou a ser discutida nas últimas décadas especialmente por abordagens teóricas contemporâneas, as quais serão abordadas na próxima subseção.

2.9.2 Abordagens Contemporâneas sobre Reflexão

A lente pragmática adotada por Dewey conduz ao entendimento de que a experiência vivenciada pelo indivíduo é fruto de reflexões realizadas por gerações passadas e, portanto, precisa ser compreendida como resultante da coletividade, reconhecendo o caráter de inseparabilidade do sujeito em relação à sua história e contexto (ELKJAER, 2004; VINCE; REYNOLDS, 2008). Vince e Reynolds (2008) apresentam uma síntese das abordagens contemporâneas acerca da reflexão, enfatizando o caráter coletivo assumido por tais perspectivas, destacando quatro abordagens: crítica, pública, produtiva e organizacional.

A reflexão crítica é uma vertente desenvolvida principalmente por Mezirow (1990), que apontou como condição essencial a necessidade de discutir os pressupostos que fundamentam as crenças construídas pelos sujeitos. O autor propõe uma distinção entre a ação reflexiva, baseada na reflexão *ex post* sobre conteúdo e processo, e a não reflexiva, baseada no hábito e na introspecção. Para Mezirow (1990) a reflexão ocorre sobre as premissas, além do conteúdo e do processo, envolvendo o debate sobre as crenças que estabeleceram os pressupostos. Brookfield (2005) defende que a abordagem crítica é um fenômeno de aprendizagem inerente ao ser humano adulto e que isto implica em uma assimilação acrítica

das normas estabelecidas na infância e na adolescência. A maturidade presente na fase adulta possibilita maior clareza na análise e compreensão do mundo, levando a uma maior consciência social e política, possibilitando o entendimento e revisão dos pressupostos inerentes à situação que demanda o pensamento reflexivo.

Reynolds (2011) afirma que a influência dos gestores sobre trabalhadores, comunidades e meio ambiente demanda uma análise mais ampla da reflexão, levando à necessidade de extrapolação dos aspectos técnicos e organizacionais. A reflexão crítica precisa envolver questões sociais, políticas e culturais, visando ao debate acerca dos propósitos e intenções organizacionais e ao desafio dos pressupostos daquilo que é dado como certo e que fundamenta as políticas e práticas realizadas na organização. Para Reynolds (1999) são princípios da abordagem crítica: a) compromisso em questionar os pressupostos "*taken for granted*" (tidos como certos), incorporados na teoria e prática profissional; b) compreensão dos processos de poder e da ideologia inclusos no tecido social das estruturas institucionais, procedimentos e práticas; c) a visão social e não individual; e d) justiça e democracia como preceitos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, refletindo no trabalho, na educação e na vida social em geral. Sob a perspectiva profissional, a adoção de tais princípios implica na necessidade de indivíduos e equipes de trabalho avaliarem sua atuação considerando o cuidadoso exame das premissas inerentes e seus aspectos sociais e políticos, não restringindo a reflexão apenas a processos técnicos.

A corrente da reflexão crítica abarca questionamentos sobre pressupostos estabelecidos que embasem a estrutura e as práticas organizacionais. A perspectiva crítica envolve necessariamente as relações de poder, de modo a possibilitar aos indivíduos, a partir do entendimento de tais relações, a condição emancipatória frente ao contexto vivenciado. Isto envolve, conforme Le Cornu (2009), um processo de recuar, possibilitando o distanciamento e a separação necessária para a reflexão e compreensão acerca do objeto ou situação em análise. Apesar de se apresentar como uma reflexão com caráter direcionado ao indivíduo, é nítida sua contribuição para abordagens subsequentes que vieram a considerar a reflexão enquanto dimensão coletiva (HØYRUP; ELKJAER, 2006).

Fundamentado nos preceitos da abordagem crítica, Raelin (2001) propôs a abordagem da reflexão pública ou de relações sociais (HØYRUP; ELKJAER, 2006). Raelin (2001) argumenta que a reflexão tem sua forma associada aos diálogos de aprendizagem, que estabelecem confiança entre os pares nas esferas sociais, políticas e emocionais, além de possibilitar o cuidado necessário aos relacionamentos. Importante contribuição neste sentido

foi proporcionada por Mead (1934), para quem o relacionamento entre o indivíduo e a sociedade, mediado pela linguagem, se constitui como um processo contínuo de construção do ser como parte do ambiente social. Este autor entende ainda que através do discurso, seguido de reflexão, é que as mudanças podem ocorrer no âmbito comunitário. A ordem social estaria assegurada em função do escrutínio público das ideias e do desenvolvimento de valores compartilhados pelos sujeitos em sociedade.

Raelin (2001) propõe a existência de cinco habilidades para o desenvolvimento da prática reflexiva: ser, falar, disseminar, testar e provar. A do ser é representada pelo autor, central e pervasivo na elaboração do quadro representativo da forma com que o indivíduo pensa, seleciona, nomeia e organiza os fatos. O falar indica a capacidade do sujeito em capturar e compreender o estado do grupo ou seu significado no tempo específico, de modo a articular a voz coletiva consigo mesmo. Destarte, o indivíduo encontra o timbre para compartilhar suas dúvidas ou expressar seus sentimentos em um momento específico ao longo da experiência. É a expressão daquilo que o sujeito pretende que o grupo conheça. Então, o indivíduo testa seu pensamento com o grupo, de modo a descobrir outras formas de se comportar e pensar, externalizados pelos demais membros. Neste momento, o sujeito tenta promover um processo de reflexão coletiva, em que o debate visa à exploração da opinião expressada. Para consolidar a posição estabelecida, torna-se necessário provar a validade das ideias, através de fatos, razões, suposições, inferências e possíveis consequências da ação.

Percebe-se que a ênfase anterior da reflexão reside na disseminação pública e espontânea das ideias, o que demanda o estabelecimento de um ambiente de confiança em que a experiência das pessoas possa romper o pensamento grupal e servir como base para ações futuras (RAELIN, 2001). Para Høyrup (2004, p. 448) “a prática reflexiva abre para o escrutínio público as nossas interpretações e avaliações de nossos planos e ações”. Ao realizar tal prática, os indivíduos se sujeitam à revisão de seus pressupostos ou à validação e desenvolvimento dos planos e ações mediante o diálogo, implicando em aprendizagem individual e organizacional (RAELIN, 2002).

A reflexão pública é difícil de ser alcançada, especialmente por envolver uma profunda interveniência de emoções e de políticas, conforme o entendimento de Jordan (2010). As pessoas são estimuladas a confrontar, através da prática reflexiva, suas interpretações dentro do contexto social. Dessa maneira, ocorre o compartilhamento da aprendizagem de modo coletivo, no âmbito da sociedade.

A abordagem da reflexão organizacional visa à explicitação e ao compartilhamento de assuntos organizacionais e de problemas do trabalho, de modo a planejar as decisões, ações e mudanças na estrutura e nas políticas de trabalho (JORDAN; MESSNER, BECKER, 2009). Esta perspectiva corresponde à capacidade coletiva de questionar pressupostos mediante a compreensão continuada da natureza e das consequências das relações sociais dentro das organizações. Korthagen (2005) define uma organização reflexiva como aquela em que há potencial humano no desenvolvimento de *expertise* com base na reflexão sistemática, de modo organizado e continuado. Essa abordagem visa à redução das resistências nos processos, permitindo a criação e sustentação de oportunidades para a mudança e aprendizagem nas organizações através de comunidades de participação.

Vince (2002) afirma que a reflexão é um processo, relacionado com questões e aspectos sociais e políticos do trabalho na organização. A responsabilidade pela reflexão é transladada do âmbito individual para o coletivo, cabendo à organização a criação de processos voltados para a reflexão coletiva através da desestabilização de práticas convencionais adotadas (REYNOLDS; VINCE, 2004).

A reflexão se insere em uma nova perspectiva, convertendo-se em oportunidade para a aprendizagem nas organizações mediante a eliminação de barreiras, a partir da análise das consequências das reflexões realizadas pelos membros organizacionais. Deste modo, configura-se como uma tentativa de vincular a reflexão coletiva com o pensamento sobre o seu impacto nas organizações (VINCE; REYNOLDS, 2008).

A abordagem da reflexão produtiva enfatiza a dualidade entre os objetivos organizacionais de produtividade e qualidade de vida no trabalho, que precisa ser mitigada ou minimizada para tentar produzir uma maior satisfação para os indivíduos e para a organização (VINCE; REYNOLDS, 2008). O foco da reflexão reside no potencial de aprendizagem no trabalho, desenvolvimento e implantação das atividades de aprendizagem coletiva que promovam mudanças laborais e alcancem produtividade e melhorias no engajamento pessoal (VINCE; REYNOLDS, 2008). É perceptível a preocupação em avaliar como as competências estão distribuídas na organização, bem como na elaboração de processos de monitoramento e intervenção que possibilitem a construção de conexões entre a produtividade e a satisfação no trabalho (CRESSEY; BOUD; DOCHERTY, 2006).

A perspectiva produtiva está direcionada para a obtenção de respostas às condições de trabalho e de aprendizagens vivenciadas atualmente nas organizações. Para Cressey, Boud e Docherty (2006) a reflexão não se configura como um fim em si mesmo, mas como um

processo que pode conduzir à produção de algum resultado de aprendizagem aplicado a uma situação concreta. Outra característica reportada pelos autores versa sobre a conexão entre a produção e a ampliação da aprendizagem no local de trabalho. Apresenta um caráter generativo, considerando que visa não somente à obtenção de resultados organizacionais melhores, como também tornar os indivíduos atores mais ativos no processo de aprendizagem, gerando um contexto em que novos conhecimentos são constituídos em um ambiente de trabalho agradável. Torna-se essencial a identificação de aspectos inerentes à dinâmica organizacional, de modo que aspectos restringentes da capacidade coletiva de reflexão sejam mitigados, mediante a criação de ambiente de mútua confiança e respeito.

Ressalte-se que o delineamento de fronteiras entre as abordagens e até mesmo dentro de uma abordagem específica é tênue. Yanow e Tsoukas (2009) reconhecem a incapacidade de existência de uma única modalidade de reflexão, mas de um *continuum* reflexivo que ocorre entre indivíduos e objetos no tempo e no espaço. A dimensão temporal, relacionada às dimensões histórica e contextual da reflexão, será objeto da discussão na próxima seção.

2.10 Aprendizagem em Organizações, Reflexão e a Dimensão Temporal

Apesar de ser um tema bastante discutido desde a Antiguidade, o debate sobre o tempo enquanto construção social ainda se encontra fragmentado e disperso, consoante Berends e Antonacopoulou (2014). No âmbito organizacional, tal debate constitui importante lacuna do conhecimento, identificada por pesquisadores como Hernes e Irgens (2013), Schultz e Hernes (2013), Berends e Antonacopoulou (2014), Hydle (2015), dentre outros, em face da reduzida quantidade de estudos sobre a interpretação dos eventos organizacionais em função da dimensão temporal. Como exemplo, o debate sobre o tempo e a aprendizagem nas organizações é apresentado como uma lacuna que ainda demanda esforço acadêmico (BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014).

Vergara e Vieira (2005) reconhecem o tempo como categoria útil para os estudos organizacionais, considerando-o como uma dimensão que potencializa a capacidade de explicação de outras categorias, tais como: estrutura, processos, tecnologias, modelos de gestão, tomadas de decisão e poder, visto que estas se configuram de modo diferente em função do tempo-espaço. Vergara e Vieira (2005) compreendem que o tempo, como ordem de sucessões, e o espaço, como ordem de coexistências, configuram-se como categoria única,

haja vista a impossibilidade de dissociá-las e que, como tal, esta dimensão espaço-tempo é importante para a análise de organizações.

Hydle (2015, p. 643) expõe que "a dimensão temporal incorpora o passado, presente e futuro da temporalidade e o tempo objetivo, enquanto a dimensão espacial envolve os lugares e caminhos de espacialidade e o espaço objetivo". No debate sobre teoria e prática no âmbito da estratégia, enquanto temporalidade e espacialidade se referem aos elementos vinculados à experiência, tempo objetivo e espaço objetivo são aqueles independentes da percepção, compreensão e ação humana, normalmente mensurados através de mecanismos, como o relógio ou calendário, no caso do tempo, ou por réguas e trenas, no caso do espaço. Concordando com este pensamento, Flaherty e Fine (2001) afirmam que estes termos são produtos da experiência humana, rompendo com a concepção de que tais dimensões são facetas fundamentais da natureza.

Para Elias (1998, p. 18), a noção de tempo "representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual". A existência humana e de sua capacidade de perceber e reter na memória eventos ao longo do tempo seria condição para que houvesse capacidade de aprendizagem a partir das experiências vivenciadas. Assim, a dimensão temporal se configura como uma construção social e a realidade humana, como um referencial em algum ponto do tempo-espaço, "a dimensão da experiência vivida ou da consciência" (ELIAS, 1998, p.66). Como tal, a aprendizagem humana é fruto de uma ampla cadeia de gerações, não podendo ser referida apenas como resultante de um indivíduo ou de uma organização.

Nesta perspectiva, as contribuições de Dewey (1959) indicam que o pensamento reflexivo sobre a experiência funciona como gatilho para que a aprendizagem aconteça. Para tanto, este pensamento é compreendido como ordenado e contínuo, de modo a permitir reavaliações constantes dos dados disponíveis visando ao sequenciamento de ideias. Assim, continuidade é compreendida como flexibilidade e variedade, direcionadas para um mesmo fim, contrapondo-se à concepção de rotina. Torna-se possível o entendimento que a continuidade representa o dinamismo necessário ao aprender constante e à geração possibilidades de mudanças.

A experiência ocorre continuamente porque a interação do indivíduo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver (DEWEY, 1934). Como tal, apresenta efeitos imediatos, percebidos no momento em que é vivenciada, e efeitos mediatos, que

influenciam as experiências futuras (DEWEY, 1976). Neste sentido, a experiência é inevitável e envolve o questionamento acerca da trajetória vivenciada pelo indivíduo e sua história.

Elkjaer (2004) argumenta que tempo e espaço possibilitam o entendimento das interações e transações decorrentes das relações entre o indivíduo, a organização e seu ambiente. Enquanto o tempo representa o dinamismo existente na atuação organizacional, sendo necessário à compreensão dos fenômenos presentes a partir de sua constituição histórica, o espaço representa o âmbito da atuação do indivíduo e de suas ações.

Para possibilitar o entendimento de que indivíduos e organizações são mutuamente formados, Elkjaer (2004) propõe que os eventos sejam caracterizados como unidades de análise. Nos termos de Mead (1932, p. 1) "o mundo é um mundo de eventos" e, como tal, se configura como uma arena temporal que fornece dinamismo à conduta humana e à experiência. O tempo é uma contínua realização do passado e do futuro a partir dos eventos que emergem no presente (MEAD, 1932).

O fluxo de eventos pode ser representado na forma de ritmos na organização, que são sequências padronizadas de ação e reflexão ao longo do tempo, iniciados como projeções, podendo passar a se constituir em práticas e, posteriormente, em rotinas organizacionais (ROWE, 2015). O ritmo da projeção representa o olhar para o futuro imaginado pelos atores, enquanto o ritmo da rotina corresponde ao olhar para o passado e o ritmo da prática surge quando a rotina estabelecida já não é adequada às circunstâncias vivenciadas pelos atores, constituindo-se com um caráter momentâneo e transitório do presente (ROWE, 2015).

Os eventos desdobrados em função da dimensão temporal, configuram-se como uma "unidade de fenômenos interligados e complexos cujas partes são mutuamente penetrantes e inseparáveis" (ELKJAER, 2004, p. 427). Deste modo, podem ser compreendidos a partir de um desdobramento no tempo e no contexto, possibilitando a observância de padrões de comprometimento organizacional.

Para representar tal desdobramento, Strauss (1993, p. 53) propõe o conceito de trajetória, como sendo: "(1) o curso de qualquer fenômeno experiente como ele evolui ao longo do tempo (...) e (2) as ações e interações que contribuem a sua evolução". Para Strauss (1993) as ações humanas são caracterizadas pela temporalidade, como cursos de ação com duração variável, com a possibilidade do surgimento de contingências que levem a alterações na duração, ritmo ou na intenção da ação. Corroborando com este pensamento, Antonello e Godoy (2011, p. 46) afirmam que "aprender torna-se um ato reflexivo, por meio do olhar dos sistemas para os atos passados e os planos de seu futuro". Assim, as ações são embutidas nas

interações com o passado, com o presente e com o futuro imaginado, e são compostas por significados que, por sua vez, pertencem a um sistema simbólico. O ser humano entende seu entorno como um "universo simbólico", cuja percepção pode ser modificada a partir de reavaliações do passado ou de projeções acerca do futuro.

Crossan *et al.* (2005) argumentam sobre a existência de tensão na mediação entre o que pode ser exigido e o que é possível de ser realizado pelos indivíduos em função do tempo. Para tanto, registram que tal mediação pode ser conflituosa em função da percepção do sentido temporal, enquanto tempo-urgência (preocupação com a passagem do tempo) e enquanto tempo-perspectiva (passado, presente e futuro). A partir disso, Crossan *et al.* (2005) desenvolvem uma síntese fundamentada na capacidade dos sujeitos em realizar improvisações em suas práticas como forma de atender a eventos imprevistos e equalizar o descompasso entre a orientação temporal individual e organizacional.

O debate sobre o tempo é conduzido a partir de duas correntes de pensamento, sendo a primeira àquela que o concebe como independente da ação humana, como um fenômeno objetivo, representado como elementos temporais construídos (relógio, calendários, prazos de projetos, horários de trabalho, etc.), e a segunda aquela que o considera como socialmente construído em função da ação humana e, como tal, se configura como um fenômeno subjetivo (ORLIKOWSKI; YATES, 2002). Em posicionamento integrador, propõem que o tempo é vivido nas organizações através de um processo de estruturação temporal, a partir do engajamento cotidiano das pessoas no mundo. Deste modo, reconhecem que os indivíduos vivenciam múltiplas estruturas temporais, dificultando o sincronismo indivíduo-organização.

Para discutir a dimensão temporal Emirbayer e Mische (1998, p. 962) apresentam o conceito de agência humana, entendida como uma coletividade de termos, como "individualidade, motivação, vontade, propósito, intencionalidade, escolha, iniciativa, liberdade e criatividade". A agência humana é concebida como

> Um processo temporalmente incorporado de engajamento social, informado pelo passado (em seu aspecto habitual), mas também orientado para o futuro (como a capacidade de imaginar possibilidades alternativas) e para o presente (como capacidade de contextualizar hábitos passados e projetos futuros dentro das contingências do momento). (EMIRBAYER; MISCHE, 1998, p. 963)

Nesta visão, a ação humana só pode ser compreendida a partir da dimensão temporal. Emirbayer e Mische (1998) destacam ainda que os atores assumem concomitantemente diferentes orientações no tempo, incorporando dinamismo nas ações humanas. Tal perspectiva rompe com a assunção racional e instrumental de que os atos envolvem relações de causa e consequência, assumindo posição de que a ação é um complexo fenômeno social e interativo,

realizada ao longo do tempo. Para Flaherty e Fine (2001, p. 157), “a interação é um processo temporal, caracterizado como um fluxo de eventos dinâmico e aberto”.

Inspirados na obra do Filósofo George Mead, Flaherty e Fine (2001) concebem a dimensão temporal como uma perspectiva em que pessoas vivem no presente, interpretando o passado e moldando o futuro a partir de uma atitude deliberada no tempo hodierno. O caráter temporal da experiência é, neste sentido, baseado no modo social de emergência, configurando-se como um processo intersubjetivo no qual atores desenvolvem suas capacidades deliberativas conforme confrontam a emergência das situações (EMIRBAYER; MISCHE, 1998).

Emirbayer e Mische (1998) utilizam como metáfora uma tríade de cordas para representar a agência humana a partir da dimensão temporal em suas três orientações (ou estágios sucessivos de ação): passado, futuro e presente. A pretérita está relacionada com a iteratividade da ação, caracterizada por rotinas, hábitos, disposições e padrões de ação. O ser humano direciona seletivamente a atenção, baseado em seu conhecimento prévio, de modo a reconhecer padrões a partir de aspectos recorrentes, reiterando categorias vividas e usando repertórios de ações anteriores para buscar a manutenção de expectativas e estabilidade ou continuidade de resultados. O passado é um recurso utilizado para proporcionar sentido ao presente e possibilitar a imaginação acerca do futuro (FLAHERTY; FINE, 2001).

A orientação para o futuro está relacionada com a dimensão da projetividade temporal, envolvendo aspectos como improviso, criatividade e previdência na prática de esquemas de ação. Conforme Emirbayer e Mische (1998) a dimensão projetiva envolve a elaboração de metas, planos e objetivos, incluindo propósitos mais efêmeros, como sonhos, desejos e aspirações. A projetividade se configura, conforme Dewey (1959) como a fagulha para o pensamento reflexivo, bem como é matéria-prima para o processo de geração de ideias ou hipóteses, mediante a resolução hipotética e a realização de experimentos. Emirbayer e Mische (1998) argumentam que a projetividade não está voltada apenas para a solução de problemas, sendo também um importante elemento para a inventividade humana, observada através da construção de narrativas e da recomposição simbólica. A reflexão sobre o futuro é caracterizada como emocionalmente engajada, em um processo em que “planos e propósitos passam por um contínuo ‘fantasiar’ o futuro” (EMIRBAYER; MISCHE, 1998, p. 987).

A dimensão prática-avaliativa do tempo se refere ao atendimento às demandas e contingências do presente. Mead (1932) estabelece que o presente seja um “tornar-se” e um “deixar de ser”, de modo que ocorre conforme a dinâmica das interações sociais,

configurando-se como o *lócus* da realidade. É através dele que se realiza o julgamento e escolha visando à mitigação de ambiguidades, de incertezas e de conflitos. Emirbayer e Mische (1998) defendem que processos de problematização, caracterização, deliberação, decisão e execução representam a estrutura interna do presente. Flaherty e Fine (2001) argumentam que o passar do tempo não ocorre de modo que o passado precede o presente e este precede o futuro. Ao invés disso, ocorre um pensamento consciente que conecta memória, percepção e antecipação em um senso coerente de duração (FLAHERTY; FINE, 2001).

Hernes e Irgens (2013) entendem a continuidade do tempo como processual, contemplando situações repetitivas, com ausência de pausas nos processos em curso ou nas rotinas e procedimentos. A aprendizagem nas organizações, sob essa perspectiva, reflete a manutenção consciente do curso de ação, ainda que haja o necessário reconhecimento da organização frente às oportunidades, com a compreensão de suas implicações para as atividades, mesmo que não seja possível aproveitá-las imediatamente. A aprendizagem é fruto de processos adaptativos em função das dificuldades ambientais e organizacionais detectadas, mas também em função da estabilidade. Assim, mediante condições de continuidade, essa aprendizagem ocorre incrementalmente, excetuando-se quando ocorra redução na atenção organizacional ao contexto em que se encontra inserida, em função de uma excessiva confiança na forma de atuação pretérita ou, em outras palavras, “a aplicação de soluções de negócios de ontem para os problemas de hoje” (HERNES; IRGENS, 2013, p. 256).

Neste sentido, Hernes e Irgens (2013, p. 253) defendem que a aprendizagem, sob a visão da continuidade, implica em: “(1) avaliação dos atuais cursos de ação; (2) a exploração de futuros cursos de ação; e (3) reinterpretação dos cursos anteriores de ação”. Nota-se em tal concepção a associação inerente à noção de tempo, envolvendo a compreensão do passado, presente e futuro, numa perspectiva em que a atuação temporalmente multifocal precisa ser considerada para que a aprendizagem ocorra.

Berends e Antonacopoulou (2014) apresentam uma perspectiva que contempla a aprendizagem organizacional situada no tempo, com conexões emergentes, a partir de três mecanismos identificados, relacionados em pesquisas anteriores: duração, momento e a relação entre passado, presente e futuro. Deste modo, o tempo pode ser percebido como duração, vinculando-o como uma ameaça, em função da obsolescência ou de esquecimento organizacional, ou como uma oportunidade para a aprendizagem, em função da aquisição de experiência, exploração de melhorias externas, realização de atividades de aprendizagem e a

observância de resultados tardios. O tempo pode ser também entendido como uma dimensão que influencia o ritmo, as oportunidades e a sincronização de atividades, correspondente ao termo "momento". Outra perspectiva de compreensão reside na forma de transcorrer temporal como passado, presente e futuro. Neste caso, o tempo é considerado como inerente e recursivo, possibilitando reinterpretações das experiências, conexões com a realidade, imaginação e antecipação de visões acerca do porvir (BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014).

Por outro lado, Berends e Lammers (2010) defendem que a aprendizagem nas organizações pode acontecer de modo contínuo, quando ocorre um sequenciamento no fluxo de ações, e de modo descontínuo, quando ocorre uma ruptura neste fluxo em virtude do contexto ou de peculiaridades organizacionais. A descontinuidade pode ocorrer em perspectiva macro (ou institucional) ou em micro processos, que podem ser interrompidos, atrasados ou abandonados, afetando a trajetória de aprendizagem. A existência de uma estrutura temporal implica em janelas de tempo para a aprendizagem e, em função disso, a existência de momentos sincronizados para que ocorra a institucionalização da mudança.

Kaplan e Orlikowski (2013) discutem o "*strategizing*" das organizações em função do tempo, questionando a perspectiva da estratégia enquanto produto oriundo de previsão, passando a incorporar ao debate a necessidade de discussão acerca das preocupações atuais e da trajetória vivenciada pela organização. Para estas autoras, tais elementos ampliam a condição de explicação acerca de como as práticas adotadas contribuem para a inércia ou para a mudança organizacional. Incorporam o conceito de trabalho temporal, caracterizado pela intensidade do uso de processos de negociação e resolução de tensões acerca do passar do tempo como forma de balancear as percepções e expectativas dos atores, caracterizando-os como mecanismos inerentes para tornar as estratégias coerentes, plausíveis e aceitáveis.

Para o reconhecimento da associação da dimensão temporal à aprendizagem é necessária a compreensão de que reflexão das pessoas sobre o passado, presente e futuro produzem efeitos em suas ações. Desta forma, as organizações não podem ser entendidas como a geração de resultados estáveis ou lineares, mas com um dinamismo que é inerente a elas devido a interações e transações realizadas por vários indivíduos que nelas trabalham, sendo adequado o uso do gerúndio para expressar a ação que se encontra em curso (DEWEY, 1976).

O dinamismo inerente à dimensão temporal implica na possibilidade de reflexão individual e coletiva, constituindo-se como oportunidade para melhoria de ações subsequentes

a serem tomadas pelos sujeitos na organização. De acordo com Hernes e Irgens (2013, p. 260), "a contínua avaliação de desempenho presente abre um potencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento de mecanismos para acessar e compartilhar práticas importantes através da organização". Para Epstein e Roy (2001) a existência de mecanismos de *feedback* e aprendizagem contínua auxilia no desafio de suposições acerca das decisões tomadas e de suas implicações futuras, sendo importante o compartilhamento de boas práticas e iniciativas direcionadas neste sentido em toda a organização. Sendo assim, a discussão sobre a avaliação de desempenho ao longo do tempo demanda a compreensão da reflexão dos indivíduos sobre sua aprendizagem, bem como os efeitos retroativos, ativos e ultra-ativos de suas ações. Esta questão será explorada na próxima seção do trabalho.

2.11 Propósitos e Resultados de Aprendizagem em Organizações

A aprendizagem pode ser compreendida mediante a reflexão sobre conteúdos e processos. No tocante aos conteúdos, refere-se àquilo que é percebido, sentido, pensado e à ação correspondente, enquanto a reflexão sobre processos discute como o indivíduo realiza tais ações e a avaliação da eficácia destas (KNASSMÜLLER; MEYER, 2013). Esta é a leitura adotada, por exemplo, por Easterby-Smith e Lyles (2011) ao realizarem um mapeamento dos estudos realizados nesta área de pesquisa, associando conteúdo e processo à teoria e à prática como modo de distinção entre as correntes de pensamento. No entanto, em face da complexidade inerente à aprendizagem, outros aspectos contribuem como mediadores, dentre os quais se destacam o estabelecimento de propósitos e a avaliação de resultados (RAELIN, 2007).

Como afirmado anteriormente, a reflexão serve aos propósitos, que irão proporcionar coerência e ordem para as ações realizadas pelos indivíduos (DEWEY, 1976). Para Miettinen, Samra-Fredericks e Yanow (2009) os propósitos se caracterizam como força motriz de uma atividade, constituindo produtos e serviços que representam o resultado da ação. O alcance de resultados exige a reflexão sobre propósitos, de modo a orientar as ações posteriores. A consequência é um movimento continuado para um propósito, possibilitando a ação de finalidade consciente. Nos termos de Dewey (1959, p. 26),

> O pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. Trazendo a mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente.

Entende-se como valor do pensamento reflexivo a capacidade de planejar e agir intencional e deliberadamente, visando ao alcance dos propósitos, contrapondo-se à ação fundada meramente em estímulos. Pode-se compreender também como valores da reflexão o preparo sistemático e a invenção, além do enriquecimento do significado e do aumento do controle sobre as ações (DEWEY, 1959). Knassmüller e Meyer (2013) destacam a necessidade de realização de ajustes na reflexão em função da situação e dos propósitos vivenciados na organização. Observa-se, desta maneira, que as práticas reflexivas não podem ser consideradas apartadas de uma situação e dos propósitos organizacionais para os quais estas são adotadas (CRESSEY; BOUD; DOCHERTY, 2006).

Dewey (1976, p. 65) afirma que "a formação de propósitos e a organização dos meios para executá-los resumem o trabalho da inteligência". Os propósitos são caracterizados como fins em vista, envolvendo a dimensão temporal ao demandar a previsão de consequências futuras, mediante a observação das condições objetivas, das condições subjetivas e das circunstâncias. Além dessa percepção, é preciso também que ocorra um processo de significação pelo indivíduo daquilo que é sentido e observado.

O gatilho para a constituição de um propósito é o impulso, que irá se converter em desejo em face da dificuldade ou obstrução de sua realização imediata (DEWEY, 1976). Ao avaliar a conexão de um desejo com as circunstâncias estabelecidas, considerando as consequências da ação a ser realizada, desenvolve-se o processo de formação de propósitos.

Dewey (1976, p.67) defende que o processo de formação de propósitos se desenvolve a partir de três etapas:

> 1) observação das condições e circunstâncias ambientes; 2) conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado, conhecimento obtido, em parte, pela lembrança e, em parte, pela informação, conselho; aviso de cuidado dos que tiveram maiores e mais amplas experiências; e 3) julgamento ou juízo, ou seja, a operação pela qual juntamos o que observamos e o que recordamos e concluímos sobre o que significa toda a situação, para podermos tomar, então, o propósito de ação. O propósito difere de um impulso ou desejo original por essa translação para um plano e método de ação, baseado na previsão das consequências de agir nas condições observadas de certo modo.

Verifica-se que a formação do propósito contempla a análise contextual a partir da dimensão temporal, relacionando aspectos presentes (condições e circunstâncias), passados (experiências) e futuros (julgamentos e planos). A experiência influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos, despertando curiosidade e fortalecendo a iniciativa para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro (DEWEY, 1976). Entretanto, percebe-se a necessidade de conversão do pensamento em ação, ao se demandar a confecção de planos que

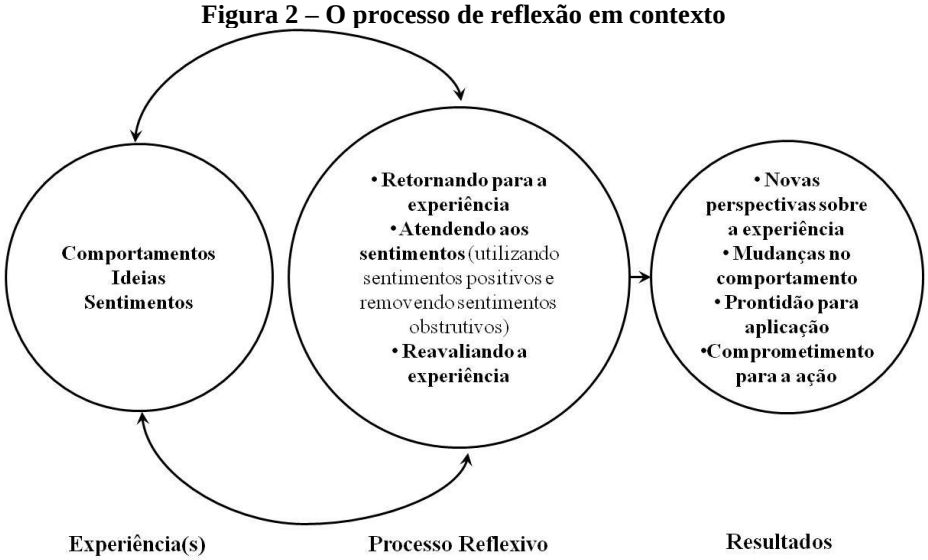
possibilitem a explicitação dos meios que tornem possível a realização do propósito. Dewey (1929, 1976) afirma que a leitura de resultados futuros no presente em curso é condição para a capacidade reflexiva, pois quando o resultado é mentalmente antecipado se converte em objetivo, um plano na formação do curso de eventos. A definição dos meios, relacionados ao como e quando, também se convertem em objetivos, que precisam ser estudados e compreendidos para possibilitar o alcance do propósito (DEWEY, 1976).

A conscientização do alcance destes objetivos implica em um processo de reflexão sobre os resultados obtidos ao longo do tempo. Para Cressey, Boud e Docherty (2006, p. 18) "a reflexão ocorre no contexto de produzir um resultado de aprendizagem que possa ser aplicado em uma situação concreta". O resultado obtido, ainda que produzido por consequências involuntárias (efeitos inesperados), pode realimentar a reflexão, influenciando decisões posteriores.

Para Dewey (1959, p. 85) "uma atividade verdadeiramente reflexiva termina declarando com exatidão qual é o resultado". Neste sentido, Dewey (1959) realiza uma comparação sobre a percepção do adulto e da criança no que se refere aos frutos obtidos em uma atividade, que para o adulto é o trabalho e para a criança é o brinquedo. A criança aprende mediante um processo semelhante ao do adulto, que envolve observação, seleção, experimentação e confirmação por meio de resultados. No entanto, o interesse da mesma reside sobre a própria atividade, enquanto que para o adulto a atenção se volta para o produto gerado pela atividade. Dewey (1959) afirma ser artificial a distinção entre processo (atividade) e produto (resultado), visto que a real distinção reside na percepção temporal de continuidade ou não da atividade. O efeito exterior das ações é mais necessário para o adulto, de modo que este disciplina o espírito e os fins da atividade se tornam mais especializados, monopolizando a atenção e medindo a validade dos meios (DEWEY, 1959).

Boud, Keogh e Walker (1985) discorrem sobre os resultados da reflexão ao elaborarem um modelo visando à compreensão de como esta ocorre mediante o contexto. Neste sentido, o processo reflexivo é oriundo das experiências vivenciadas pelos indivíduos, considerando as ideias, os comportamentos e sentimentos observados. Este processo apresenta como seus principais constituintes o retorno às experiências, a atenção aos sentimentos e a reavaliação da experiência. Ao realizá-lo, o indivíduo pode conceber como resultados novas perspectivas sobre a experiência, mudanças nos comportamentos, prontidão para a aplicação e comprometimento com a ação. A figura 2, apresentada a seguir, representa o modelo:

Figura 2 – O processo de reflexão em contexto



Fonte: Boud, Keogh e Walker (1985, p. 36), traduzida pelo autor.

No âmbito organizacional, a aprendizagem é resultado de uma complexa interação entre o indivíduo e a coletividade na qual está inserido, conectada por processos sociocognitivos envolvidos na reflexão, conduzindo para a mudança de foco da ação e para o desenvolvimento de novas práticas (KNIPFER *et al*., 2013). A aprendizagem coletiva é um processo contínuo de reflexão e ação caracterizado pelo debate sobre erros, pela reflexão sobre resultados e pelo compartilhamento de visão e de experiências, num processo de construção colaborativa do conhecimento (VAN WOERKOM; NIJHOF; NLEUWENHULS, 2008). Deste modo, equipes "podem refletir sobre metas compartilhadas, objetivos, domínio e desempenho da tarefa e outros processos sociais relacionados" e a partir daí desenvolverem aprendizagens individuais e coletivas (KNIPFER *et al*., 2013, p. 39).

Ao adotar a lente pragmática na realização deste estudo, é possível a percepção de contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva social. Para Brandi e Elkjaer (2011, p.) o principal aporte se refere à noção de inquérito, que "fornece um método em que o pensamento é considerado como uma maneira para definir problemas e a reflexão é compreendida como uma forma de possibilitar o compartilhamento dos resultados de aprendizagem".

Os resultados de aprendizagem podem implicar na geração de efeitos instrumentais e/ ou conceituais, conforme preceituam Preskill e Torres (2001). Os resultados instrumentais estão relacionados às mudanças observadas em estruturas, artefatos e processos organizacionais, podendo ser observados também em relação ao desempenho de equipes no

tocante à resolução de problemas e ao gerenciamento e melhoria de métodos de trabalho. Podem também se configurar como conceituais, quando proporcionam mudanças na maneira com que os atores “pensam, sentem e agem no ambiente de trabalho” (PRESKILL; TORRES, 2001, p. 141).

Com base no que foi exposto na presente seção é possível propor preliminarmente que a aprendizagem vinculada à experiência humana e ao consequente processo reflexivo é orientada por propósitos e resultados. Especificamente nos termos de Boud, Keogh e Walker (1985, p. 31), “quando desejamos processar nossa experiência para extrair conscientemente alguns resultados de aprendizagem, a maneira que podemos fazer será recebendo influências de nossos objetivos e intenções”. A reflexão sobre expectativas acerca do futuro, traduzidas em formulação de metas, implica na identificação dos esforços necessários em relação ao contexto vivenciado no presente. De igual modo, a reflexão sobre a avaliação dos resultados de aprendizagem alcançados, referindo-se ao passado, pode contribuir com a ressignificação das metas originalmente estabelecidas. Assim, é possível sugerir a ocorrência da dimensão temporal no âmbito da reflexão e da aprendizagem nas organizações, em caráter individual e coletivo. Ressalte-se que tal formulação é compreendida como uma proposição teórica propedêutica, que serve de plataforma para o entendimento do contexto vivenciado pelos praticantes da estratégia atuantes no PPE.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para estabelecer os passos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, torna-se impreterível a edificação de um plano metodológico. Nesse sentido, o presente capítulo tem como escopo apresentar aspectos relacionados ao método investigativo, de modo a clarificar o modo com que os objetivos traçados puderam ser alcançados. A seção inicial contém a apresentação das perguntas de pesquisa que se vinculam aos objetivos propostos para o estudo. Em seguida é apresentada a seção que estabelece o delineamento do estudo, contemplando a opção ontológica e epistemológica adotada. A seção seguinte considera os elementos que possibilitaram a composição do *corpus* de pesquisa, com a apresentação dos fundamentos do PPE e a exposição do perfil dos praticantes da estratégia entrevistados. Depois são apresentados os métodos e técnicas de coleta de dados e de análise de dados. No final, são explicitados os critérios de validade e confiabilidade, assim como as limitações do estudo.

3.1 Perguntas de Pesquisa

A formulação dos objetivos do estudo, dispostos no capítulo introdutório, representa a busca pela compreensão da aprendizagem de praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. O entendimento deste fenômeno se torna factível a partir da exposição de questões norteadoras que possibilitam o direcionamento dos esforços realizados na pesquisa. A proposição do caminho metodológico a ser trilhado ao longo do estudo perpassa pela delimitação de tais questões (CHARMAZ, 2014), visto que estas guiaram as ações de definição dos métodos de coleta e de análise, assim como os meios de validação e de confiabilidade. Sua elaboração representa um desdobramento da pergunta de pesquisa, bem como pode auxiliar na posterior interpretação dos dados (CRESWELL, 2010). Destacada a sua importância, foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

(1) Em quais condições contextuais atuam os praticantes da estratégia na gestão do PPE?

(2) Quais foram os principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?

(3) Quais resultados de aprendizagem foram significados por praticantes da estratégia atuantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?

3.2 Delineamento da Pesquisa

Como destacado anteriormente, o estudo se destina a compreender a aprendizagem realizada por praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. Com vista ao alcance deste propósito é importante firmar o posicionamento ontológico e epistemológico assumido, de modo que haja a compreensão acerca de como o fenômeno foi interpretado.

Neste intuito, Burrell e Morgan (1979) argumentam que as dimensões metodológicas existentes se situam em dois polos distantes, o objetivismo e o subjetivismo, cada um com seus pressupostos, limitações e contribuições à construção da ciência. No entanto, Peci (2004) defende que a valorização desta dicotomia prejudica o desenvolvimento científico, especialmente no âmbito dos estudos organizacionais, tendo em vista restringir possibilidades ao se buscar o reconhecimento e a valorização das áreas limítrofes entre estas duas vertentes. Ainda assim, se apreciada a perspectiva do *continuum* entre os contextos da Sociologia enquanto mudança radical e enquanto regulação, a consideração destes polos possibilita a observância de quatro paradigmas para análise da teoria social, sendo estes o humanismo radical, o interpretativismo, o estruturalismo radical e o funcionalismo (BURRELL; MORGAN, 1979).

A opção epistemológica do estudo está fundamentada na observância de limitações na aplicação da abordagem objetivista, considerando que a aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE é um construto complexo e multifacetado. Em face de suas especificidades, é nítido o caráter subjetivo presente em suas entranhas, haja vista a diversidade de abordagens, conotações e resultados já obtidos ao longo de sua existência. Reconhece-se ainda que o contexto histórico, social, político e econômico apresentam características que reforçam as particularidades da aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE, demandando olhar multidimensional sobre o que se estuda. Os conhecimentos a serem observados refletem peculiaridades que podem contribuir para o entendimento do fenômeno estudado e, consequentemente, para o avanço da ciência.

Após a consideração destes aspectos, optou-se por escolher uma abordagem interpretativista do fenômeno social estudado, englobando uma rede de representações complexas e subjetivas, um processo emergente, uma extensão da experiência vivida pelas pessoas (incluindo o pesquisador) encarnadas no mundo “real” (VERGARA; CALDAS, 2005), visando à compreensão dos significados vivenciados pelos sujeitos (GEPHART, 2004). Igualmente, há que se reconhecer a influência no olhar do pesquisador das lentes teóricas decorrentes do construtivismo. Sob o ponto de vista ontológico, a realidade é

interpretada como socialmente construída, de modo que indivíduos e mundos são mutuamente concebidos (CLARKE, 1991; STRAUSS, 1993).

O relativismo ontológico que caracteriza o construtivismo possibilita olhar a realidade constituída por construções mentais socialmente e experimentalmente vivenciadas pelos atores (GUBA; LINCOLN, 1994). Desta forma, as relações contextuais decorrentes das interações realizadas por indivíduos, seus semelhantes, natureza e artefatos possibilitam o entendimento das ações desenvolvidas no âmbito social, dentre as quais se insere a aprendizagem.

Nesta seara, é necessário compreender a possibilidade de criação de conhecimento a partir da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências por intermédio de suas interações sociais. Assim, optou-se pela realização de um estudo de caso qualitativo (PATTON, 2002; STAKE, 2009), mediante a adoção da abordagem da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2014). Esta possibilidade de combinação entre estudo de caso e teoria fundamentada (ou *grounded theory*) é defendida por Merriam e Tisdell (2016) e tem como exemplo o trabalho desenvolvido por Isabella (1990), o qual é expressamente elogiado por Gephart (2004).

Stake (2009, p. 11) argumenta que o estudo de caso é “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, chegando a compreender a sua atividade dentro de circunstâncias importantes". Yin (2008, p. 13), por sua vez, expõe que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Merriam (2009, p. 40) ressalta que "um estudo de caso é uma descrição detalhada e análise de um sistema delimitado". Assim, um estudo de caso pode ser representado por uma política inovadora, vez que este é definido como algo específico, delimitado e complexo. Este é o entendimento do pesquisador para justificar a escolha da abordagem a ser adotada na pesquisa, visto que o PPE se configura como uma política pública com as características acima apresentadas.

Patton (2002) apresenta a possibilidade da realização de estudos de caso mediante interseções e sobreposições de unidades de análise. Nesta perspectiva, é possível combinar estudos em diferentes níveis como a abordagem de um caso primário, a partir de diferentes fontes consultadas. Patton (2002) exemplifica esta possibilidade com um estudo sobre a avaliação de um programa educacional, no qual foram utilizadas bases de dados disponíveis,

observações, entrevistas informais, entrevistas em grupo (*focus group*), excertos de revistas e de anotações pessoais, e entrevistas de *follow-up* realizadas por telefone.

Além da abordagem de estudo de caso, o trabalho está alicerçado na abordagem da teoria fundamentada. Desenvolvida por Barney Glaser e Anselm Strauss (1967), a teoria fundamentada tem suas bases no interacionismo simbólico, a partir da tentativa de compreender ações coletivas e interações entre indivíduos e a sociedade, "em função do significado atribuído às definições sociais coletivas, formadas por meio do processo de socialização" (BANDEIRA-DE-MELO; CUNHA, 2010, p. 246).

Apesar de terem formulado conjuntamente a abordagem da teoria fundamentada, Glaser e Strauss cindiram o pensamento em duas correntes. Glaser (2002) defende a total separação entre a descrição e a teorização, o que proporcionaria uma clara distinção com outros métodos de caráter qualitativo, como a fenomenologia e a etnografia, que apresentam uma perspectiva com ênfase descritiva. Neste sentido, Glaser se aproxima mais da abordagem positivista, ao acreditar que uma realidade objetiva irá emergir dos dados, desde que seja respeitada a neutralidade na participação do pesquisador no processo de construção teórica (CHARMAZ, 2014).

Por outro lado, Strauss apresenta a teoria fundamentada em sentido subjetivista/ interpretativista, a partir do desenvolvimento de procedimentos de coleta e análise de dados baseados na interpretação do pesquisador acerca dos resultados alcançados. Neste sentido, busca-se, com a abordagem da teoria fundamentada, a construção de teorias substantivas a partir da interpretação do pesquisador acerca da multiplicidade das realidades percebidas e de sua contextualização (STRAUSS; CORBIN, 1994; STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2014).

A abordagem da teoria fundamentada tem como foco o processo de geração de teoria a partir de conteúdos particulares (PATTON, 2002; MERRIAM; TISDELL, 2016). Existem divergências entre o paradigma positivista e o paradigma interpretativista no entendimento sobre o que se constitui uma teoria. Para Charmaz (2014, p. 230), enquanto para os positivistas a teoria "busca as causas, favorece as explicações deterministas e enfatiza a generalidade e a universalidade", os interpretativistas defendem que a teoria "visa compreender significados e ações, e como as pessoas os constroem", pressupondo a existência de realidades múltiplas e emergentes, e expondo a verdade como algo provisório e a vida social como um processo. Sob esta ótica, as teorias originadas conforme a *grounded theory*

apresentam caráter empírico, baseadas em dados representativos da realidade. (GOULDING, 2002; STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2014).

A preocupação deste método reside em se tentar explicar as razões da diversidade e variedade de comportamentos ao longo do tempo e em relação a determinado fenômeno (MERRIAM; TISDELL, 2016). Neste diapasão, a teoria fundamentada é predominantemente caracterizada como qualitativa e descritiva, visto que a preocupação central reside na interpretação dos dados obtidos com os diversos atores envolvidos, além da observação e análise de documentos relacionados ao objeto de estudo. Portanto, difere-se diametralmente do método hipotético-dedutivo, visto que este parte de uma hipótese que virá ou não a ser confirmada para gerar a compreensão da teoria explicativa da realidade objetiva, enquanto a abordagem da teoria fundamentada envolve a própria construção teórica para explicar uma realidade subjetiva, a partir da interpretação do pesquisador e dos participantes da pesquisa.

Creswell (2007) destaca a existência de duas perspectivas mais populares nos estudos da teoria fundamentada: a corrente dos procedimentos sistemáticos, desenvolvida por Strauss e Corbin (1994), e a corrente social construtivista, desenvolvida por Charmaz (2014), dentre outros. Para Charmaz (2014, p.239) "uma abordagem construtivista estabelece a prioridade nos fenômenos do estudo e concebe ambos, dados e análise, como tendo sido gerados a partir de experiências compartilhadas e das relações com os participantes e com outras fontes de dados". Decorre desta ideia a proposição da aplicação do método das comparações constantes com os resultados obtidos no campo. As interpretações das realidades observáveis emergem de um processo baseado em interações sucessivas entre a coleta e análise de dados, partindo de comparações, codificações e categorizações dos fenômenos estudados, propiciados por comportamentos, ações e palavras extraídas dos atores pesquisados (STRAUSS; CORBIN, 1994; GOULDING, 1999; STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2014).

Uma característica típica deste método é a intensa interação entre o pesquisador e as realidades vivenciadas pelos sujeitos, bem como o envolvimento simultâneo na coleta e análise de dados. Outra característica é a adoção da lógica abdutiva no desenvolvimento das ideias, em que o raciocínio se inicia a partir dos dados e, a partir da análise destes, são formuladas hipóteses, em um processo iterativo, até o alcance de uma interpretação plausível acerca dos resultados observados (CHARMAZ, 2014). Torna-se primordial a compreensão dos atores que desempenham seus papéis em processos organizacionais, residindo o interesse sobre como estes atuam, despertando a curiosidade peculiar às origens dos achados científicos.

Charmaz (2009, p.179) chama a atenção para o aspecto do pesquisador, ao adotar abordagem construtivista, precisar estar vigilante em relação às condições nas quais ocorrem diferenças e distinções entre pessoas, de modo a identificar como elas surgem e se mantém, a partir de uma análise "contextualmente situada no tempo, no espaço, na cultura e na situação". É nítida a preocupação com o contexto, especialmente no sentido de compreender as contribuições para a formação da realidade observada.

Apresentado o delineamento da pesquisa, com a exposição das opções ontológicas e epistemológicas assumidas, cabe o detalhamento dos procedimentos metodológicos realizados ao longo da pesquisa. Desta maneira, são expostos em seguida os procedimentos relativos à seleção da amostra, coleta e análise dos dados.

3.3 Seleção da Amostra de Pesquisa

A seleção da amostra de pesquisa é uma importante etapa na realização de estudos qualitativos. Conforme Charmaz (2014, p.8) a seleção da amostra é "dirigida à construção da teoria, e não visando à representatividade populacional". Neste sentido, a seleção a ser adotada na abordagem da teoria fundamentada é não probabilística, distinguindo-se em relação à tradicional perspectiva da amostragem estatística ou probabilística.

Cabe destacar inicialmente que no estudo realizado foi considerado como período de análise os anos compreendidos entre 2011 e 2016. Este período incorpora o tempo oficial de realização da política pública PPE, possibilitando tanto o levantamento em fontes secundárias sobre os principais eventos, como também a realização de entrevistas e observações *in loco* por parte do pesquisador. O período trabalhado na pesquisa contempla a continuidade das ações ao longo de três governos estaduais, o que possibilitou a observância da aprendizagem dos gestores públicos em processos de transição governamental.

Após esta consideração propedêutica, Laperrière (2010, p. 357) explica que uma etapa preliminar é a definição do objeto de pesquisa, que precisa necessariamente ser "um fenômeno social do qual se busca aprofundar a análise teórica". Esta autora destaca ainda a necessidade deste fenômeno refletir um processo e que se busque explorar sua evolução em um contexto ou situação delimitada. Merriam e Tisdell (2016) enfatizam que quando a pesquisa envolve um estudo de caso, a seleção da amostra demanda duas etapas, sendo a primeira a própria seleção do caso e a segunda a definição dos indivíduos a serem pesquisados.

A escolha do caso a ser estudado depende de diversos fatores. Conforme Merriam (2009, p. 41), um estudo de caso "pode ser escolhido porque representa uma instância de um processo, problema ou preocupação". Neste sentido, o problema que originou a escolha do estudo de caso deriva da necessidade de se compreender como os praticantes da estratégia aprenderam na gestão do PPE. Esta aprendizagem foi evidenciada pela obtenção de resultados educacionais melhores pela rede estadual de Educação nas avaliações externas, especialmente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aplicado ao ensino médio. Também se observou a transformação na evasão escolar, sobre a qual Pernambuco se posiciona atualmente como o Estado com menor índice de abandono do país. Desta maneira, optou-se por definir o caso a ser estudado como sendo o PPE, e mais especificamente a aprendizagem de praticantes da estratégia em sua gestão.

Para se buscar maior especificidade, Laperrière (2010) indica a necessidade de haver a seleção e a descrição do local ou do grupo a ser pesquisado. Para Creswell (2007), os estudos sob a égide da teoria fundamentada envolvem intencionalidade, mediante estabelecimento de critérios que possibilitem a identificação de participantes que tenham experiências com o fenômeno estudado e possam contribuir para a elaboração teórica. Strauss e Corbin (2008) sugerem que o estudo através da abordagem da teoria fundamentada pode ser iniciado com uma amostra homogênea de indivíduos e, posteriormente, englobar grupos heterogêneos.

Optou-se por realizar a seleção preliminar de indivíduos a serem pesquisados, compondo este conjunto com 16 gerentes regionais que atuam no PPE, responsáveis por um conjunto de escolas agrupadas geograficamente. A escolha de estudar gestores como praticantes da estratégia é decorrente do reconhecimento de que sua atuação perpassa todos os níveis da rede estadual de Educação. Estes gestores se posicionam em um patamar intermediário da gestão, mantendo contato com a alta cúpula do PPE, como também participando do cotidiano de escolas, permitindo a observância de aspectos vivenciados nos distintos níveis hierárquicos do PPE. Ademais, a opção por gerentes regionais possibilita a abrangência em todas as regiões do Estado de Pernambuco, tendo em vista que cada um representa um conjunto de escolas situadas em diferentes regiões do Estado.

A partir deste grupo inicial composto por gerentes regionais foi realizada a opção por reduzir esta quantidade conforme critérios específicos, visando ao alcance de maior eficiência na utilização dos recursos destinados à pesquisa. Destarte, optou-se por realizar entrevistas iniciais com aqueles gerentes regionais que: a) atuam neste cargo no âmbito do PPE, detendo poderes de decisão em diferentes instâncias organizacionais; b) atuam com gestão baseada em

resultados, especialmente a confecção e disseminação de indicadores de resultados; c) tenham contato prévio de, no mínimo, dois anos com o PPE; d) assegurem amplo acesso aos profissionais e documentos organizacionais; e) tenham oferecido disponibilidade de agenda para a realização das entrevistas. Assim, foi composto um conjunto de 12 gerentes regionais para ser entrevistado numa primeira etapa.

Em uma segunda etapa de entrevistas foram selecionados outros indivíduos, atuantes em diferentes níveis hierárquicos, visando ao confronto de códigos iniciais e de categorias provisórias identificadas a partir de dados iniciais. Nesta etapa foi utilizado um total de seis respondentes que não participaram da primeira etapa e que atuassem no nível estratégico do PPE. A escolha de tais atores ocorre em função de representarem o nível mais elevado na hierarquia da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE). Além disso, a maior parte deles possui ampla experiência com a gestão do PPE ou com a GpR.

Na terceira etapa foram escolhidos seis gerentes regionais que haviam sido entrevistados na primeira etapa, de modo a obter maior detalhamento acerca dos eventos que proporcionaram aprendizagem dos praticantes da estratégia no PPE e desenvolver a amostragem teórica do estudo. A escolha dos participantes desta etapa se deu em função da qualidade e da intensidade das contribuições observadas na primeira etapa.

Antes de prosseguir, é importante realizar uma distinção entre a amostra apresentada inicialmente e aquilo que a abordagem da teoria fundamentada denomina amostragem teórica. Conforme Charmaz (2009) a amostra inicial representa apenas o ponto de partida, pelo qual serão obtidos os dados, enquanto a amostragem teórica representa o refinamento e a saturação dos dados em códigos e categorias que possibilitem a explicação do fenômeno estudado. Neste sentido, é uma etapa do processo de análise dos dados e será explorada em seção destinada a este fim.

Na quarta etapa foi submetido um instrumento específico, mediante correio eletrônico, destinado à verificação da análise realizada na pesquisa, para todos os gerentes regionais que foram informantes. Além disso, foram realizadas quatro entrevistas de curta duração por telefone, visando à obtenção de uma parecer dos participantes da pesquisa acerca da análise realizada.

Foi feita também a opção por não se considerar como fonte de dados os praticantes da estratégia atuantes no nível hierárquico de supervisão, caracterizado pelos diretores de escola e suas equipes de gestão. Esta escolha se justificou devido à limitação do pesquisador em não conseguir realizar uma quantidade significativa de entrevistas que fornecessem uma posição

deste público. Apesar disto, entende-se que, como grande parte dos gerentes regionais atuaram no âmbito das escolas, foi possível a captura da realidade observada neste nível de atuação.

De modo mais amplo, Merriam e Tisdell (2016, p. 96) defendem que a definição da amostra envolve a escolha da unidade de análise, demandando a definição de "locais a serem visitados, eventos ou atividades a serem observadas, pessoas que possam ser entrevistadas, documentos que podem ser lidos". Percebe-se nesta leitura que a inserção de documentos como fonte de dados pode contribuir para a compreensão do fenômeno e, como tal, precisa ser considerada. Desta forma, foi realizada a opção de inserir como elementos do *corpus* de pesquisa documentos organizacionais ao longo do período a ser analisado (2011-2016). Isto contribuiu para a identificação dos principais eventos de aprendizagem de praticantes da estratégia relativos à gestão do PPE, como também para comparar com os conteúdos extraídos das entrevistas.

Para a realização da análise documental foram selecionadas atas de reuniões do PPE e relatórios de gestão da SEE publicados neste período. Acessou-se um conjunto de 55 atas de reuniões do PPE, sendo: a) 13 atas de reuniões de monitoramento de resultados; b) 14 atas de reuniões de monitoramento de metas prioritárias; c) sete atas de reuniões de colegiado; e d) 21 atas de reuniões táticas. Também foram selecionados para compor o *corpus* de pesquisa cinco balanços de gestão publicados pela SEE referentes ao período estudado. Ademais, foram acessados três documentos contendo os mapas da estratégia do Estado de Pernambuco referente aos períodos compreendidos entre os anos de 2008 a 2010, de 2011 a 2014 e de 2015 a 2018, apostilas e vídeos utilizados durante o PROGEPE, e a legislação relacionada ao PPE e ao modelo de GpR, implantado no Governo do Estado em 2008. A opção pelo uso deste rol de documentos teve como finalidade a confirmação ou o esclarecimento de aspectos levantados mediante a aplicação de outras técnicas ao longo da pesquisa, bem como por considerar que, como o estudo se refere ao setor público, as ações realizadas precisam estar respaldadas em normas e/ ou em documentos.

Houve ainda a participação do pesquisador em diferentes atos relativos ao PPE. Foi realizada a opção por se observar a realização de duas reuniões do Comitê Gestor Executivo do PPE (CGPPE), que são as reuniões estratégicas de monitoramento de resultados e/ ou de metas prioritárias, uma reunião de pactuação de metas e uma reunião tática. A presença nestas reuniões teve como foco a observação de aspectos peculiares e caracterizadores de cada tipo de reunião, bem como permitiu ao pesquisador esclarecer pontos não percebidos nas

entrevistas, especialmente no tocante a aprendizagem de praticantes da estratégia decorrentes destes ambientes formais de interação em situações específicas ao longo do período estudado.

Outro ambiente de observação do pesquisador foi composto pelos seminários de boas práticas do PPE (SBP/ PPE), que são eventos cuja finalidade é a troca de experiências gerenciais entre os gestores regionais, diretores de escola e equipe técnica. Houve presença do pesquisador em dois SBP/ PPE realizados em Paudalho e em Recife no ano de 2016.

Com isso, verifica-se que a escolha realizada para a seleção da amostra se coaduna com a abordagem interpretativista adotada, ratificando-se a adequação do *corpus* de pesquisa. Complementarmente, para uma melhor compreensão da escolha da amostra, são apresentadas duas subseções contemplando os fundamentos do PPE e o perfil dos praticantes da estratégia entrevistados na pesquisa.

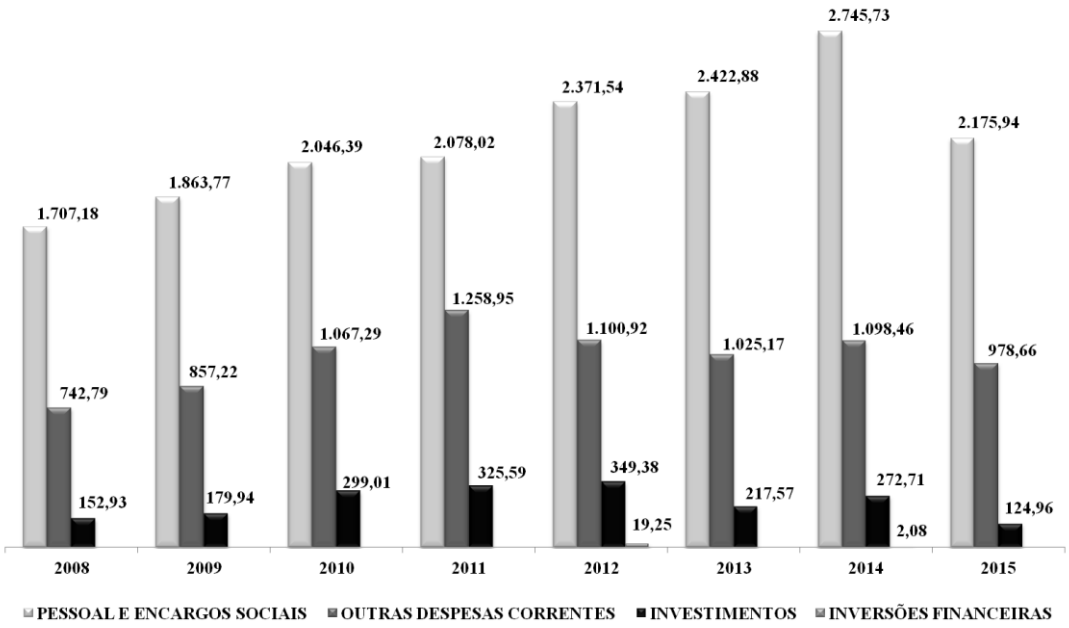
3.3.1 Fundamentos do Pacto pela Educação em Pernambuco

Pernambuco é um Estado brasileiro, com população próxima a 9,5 milhões e com nível de desenvolvimento humano considerado médio. Apesar disto, Pernambuco tem obtido crescimento econômico superior ao do Brasil, impactando positivamente na disponibilidade de recursos orçamentários, especialmente para a área educacional (IBGE, 2017).

Considerando especificamente as despesas liquidadas pela SEE ao longo do período compreendido entre os anos de 2008 a 2015, percebe-se que houve uma elevação nos desembolsos destinados à área educacional no Estado, conforme se verifica na figura 3. Este crescimento ocorreu principalmente nas despesas com pessoal e investimentos. O grupo de outras despesas correntes atingiu um patamar que vem sem mantendo estável, com pequenas oscilações desde 2010. Especificamente no tocante ao grupo de investimentos observa-se que ocorre um crescimento até o ano de 2012, estando os principais gastos desta alínea vinculados à construção e reforma de escolas e à implantação de escolas técnicas e integrais. A título de ilustração, em 2006 existiam apenas 13 escolas técnicas ou integrais e passaram a ser 335 em 2016 (SEE, 2016).

A partir de então é possível observar um declínio no nível de investimento realizado, parcialmente justificado pela situação de crise econômica vivenciada no Brasil. Tal contexto restringiu a alocação de recursos orçamentários, como também pela conclusão de obras contratadas anteriormente, evidenciadas pela entrega de escolas para a população. Confirma-se tal afirmação mediante a observância da quantidade de escolas técnicas e integrais que estiveram em obras de reforma ou de construção durante o período analisado.

Figura 3 – Evolução das despesas liquidadas por grupo de despesas – 2008 a 2015 (em milhões de R$)



Fonte: SEPLAG (2017), com dados atualizados até 31/12/2015 pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Apesar destes investimentos, verifica-se que o resultado de desempenho na educação em Pernambuco ainda é considerado insatisfatório. O Estado iniciou um esforço de recuperação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ensino Médio (IDEB/ EM), considerando que na primeira divulgação dos resultados relativos à avaliação nacional, realizada no ano de 2007, a rede estadual de Educação obteve um dos últimos lugares (21º) na avaliação dos estudantes do ensino médio, com a maior taxa de abandono escolar no país e uma taxa de analfabetismo superior a 20% da população (SEE, 2014).

A formulação da política pública PPE teve como ponto de partida a participação popular promovida nos seminários regionais que começaram a ser realizados no ano de 2008, como um espaço estabelecido para realizar a oitiva da população acerca das demandas localmente existentes. Para cada região de desenvolvimento do Estado foi realizado um seminário regional, em que as contribuições obtidas eram direcionadas por área temática, sendo a educação uma destas áreas.

No mesmo ano de 2008 foi estabelecido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), escolhido como indicador básico da educação em Pernambuco, consoante metodologia semelhante à do IDEB, anteriormente explicitada. A aplicação de avaliações externas estaduais, componentes do Sistema de Avaliação da

Educação em Pernambuco (SAEPE), ocorre anualmente e envolve quase meio milhão de estudantes. O resultado obtido no IDEPE funciona como um componente de uma política de avaliação para as escolas e incentivos para os trabalhadores da educação.

O estabelecimento do IDEPE teve como objetivo principal aproximar os resultados de avaliações externas da ação de gestores locais. Nesse sentido, o fato de ser estabelecido anualmente, possibilitou uma interpretação mais próxima da atuação gerencial, permitindo tempestivamente a realização de ajustes necessários. Com isso, as soluções obtidas para os problemas que eventualmente ocorram ao longo de um ano puderam ser implantadas mais rapidamente, de maneira próxima ao diagnóstico dos problemas.

Outra iniciativa realizada nesta época foi a concretização de uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, visando ao uso de sistema de monitoramento das metas estabelecidas para cada escola. Nesta parceria, os gestores eram responsáveis por aferir 152 indicadores. Os gestores até dispunham de dados, mas a utilização deles era parcialmente prejudicada em parte pela falta de recursos para a realização de análises. A demanda da SEE pelo preenchimento de planilhas não assegurava o uso dos dados para a observância de melhorias para a gestão educacional.

Em virtude dessas experiências prévias, o PPE foi concebido e implantado em 2011. No início ocorreu um processo de formulação e divulgação de indicadores, bem como o estabelecimento de metas educacionais. Também foi implantada uma sistemática de monitoramento regular de resultados na educação, a partir da realização da primeira reunião do CGPPE, ocorrida em 28/09/2011. A publicação da Lei nº 14.389/ 2011 fixou as diretrizes orçamentárias e estabeleceu o PPE como objetivo estratégico do Estado, visando “garantir educação pública de qualidade e formação profissional”, de modo a possibilitar respaldo institucional para o PPE (PERNAMBUCO, 2011).

O PPE foi concebido como uma política pública que tem seu foco voltado para a melhoria da qualidade da educação, para todos e com equidade, abrangendo todas as escolas estaduais de ensino fundamental – anos finais e de ensino médio que não possuam público específico, como as escolas indígenas e/ ou quilombolas, através do acompanhamento dos seus resultados (SEPLAG, 2017). O fundamento principal do PPE é o de que o acompanhamento dos resultados mediante o monitoramento de indicadores de processo e de indicadores de resultados impacta na melhoria da gestão escolar e, por conseguinte, na melhoria da educação. Além disso, são diversas as frentes de atuação, proporcionando uma melhor ambiência para o alcance de seus propósitos, como o fortalecimento das parcerias com

os municípios, a transparência das informações, valorização e capacitação dos profissionais da educação, reconhecimento do mérito e do desempenho para o corpo discente, para o corpo docente e para a comunidade escolar como um todo (SEE, 2016).

O PPE e os demais pactos estabelecidos como políticas públicas no Estado foram regulamentados através do Decreto nº 39.336/ 2013, que "estabelece o valor público como objetivo dos programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos pactos de resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual" (PERNAMBUCO, 2013). Este mesmo Decreto dispõe sobre a estrutura de funcionamento do PPE e dos demais pactos de resultados no Estado. Esta estrutura (apêndice A) é composta por cargos vinculados à SEE, envolvendo atores de outras entidades, especialmente no âmbito do Comitê Gestor Executivo do Pacto pela Educação em Pernambuco (CGPPE), considerado o nível estratégico de decisões. É possível observar a existência de dois outros níveis de decisão, formados pelas gerências regionais, de atuação em nível tático, e pela comunidade escolar, no âmbito das escolas.

A rede estadual de Educação em Pernambuco é constituída por 1.052 escolas distribuídas entre as 16 gerências regionais (GRE), divididas por regiões de desenvolvimento do Estado de Pernambuco (anexo A), com aproximadamente 650 mil estudantes e 40 mil docentes. Em 2016, o PPE atendeu 861 escolas estaduais de ensino fundamental e médio (SEE, 2016). A existência das GREs contribui para a descentralização e implementação de decisões tomadas no nível central, ao possibilitar maior proximidade com o cotidiano das escolas. É possível verificar que ocorre uma replicação da estrutura disposta na sede, representada por secretarias executivas no âmbito da SEE, em estruturas descentralizadas, representadas pelas coordenadorias gerais nas gerências regionais. O uso de indicadores de processo e de indicadores de resultados nestas entidades contribui para o controle das operações e para o processo de comunicação entre as partes.

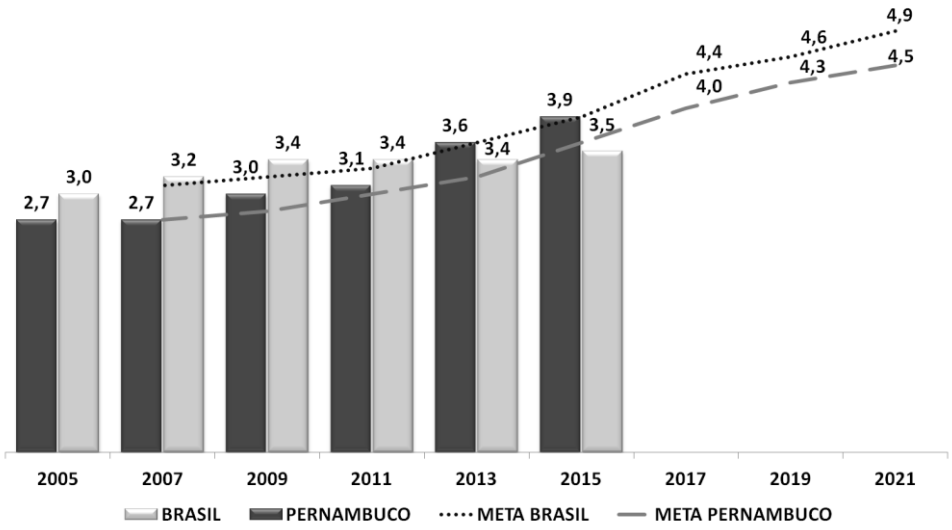
Para a implantação do PPE, uma equipe de GGPOGs vinculados à SEPLAG foi incumbida da responsabilidade de elaborar as diretrizes e rever a sistemática de monitoramento de resultados então adotada na educação. Inicialmente foi estabelecido um conjunto de 300 escolas do ensino médio para serem monitoradas, a partir de oito indicadores que sintetizavam a atuação gerencial na escola.

Desde a implantação do PPE, o Estado conseguiu superar os objetivos estabelecidos no PNE, alcançando destaque por melhorar no *ranking* nacional IDEB/ EM, passando da 21ª. posição (dentre os 27 Estados) em 2007 para o 1º lugar em 2015. A rede estadual de

Educação também se consolidou como a que apresenta menor taxa de abandono no Brasil, com um percentual inferior a 2% (SEE, 2015).

A figura 4 apresentada a seguir representa uma evolução comparativa dos resultados do IDEB a partir dos dados consolidados do Brasil e Pernambuco referentes ao período compreendido entre 2005 e 2015: Quando comparados os índices do IDEB/ EM nas escolas públicas no âmbito nacional com os índices de Pernambuco é possível observar a evolução vivenciada no Estado, especialmente a partir do ano de 2011. Desde 2007, ano de implantação do IDEB para as redes estaduais, observou-se que o Estado de Pernambuco vem alcançando as metas estabelecidas para este indicador. Por outro lado, a média dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros sofreu uma estagnação a partir do ano de 2009, passando a não mais alcançar o patamar estabelecido como meta em 2013. Nota-se ainda que a partir do ano de 2013 a média obtida pela rede estadual vem superando a média nacional.

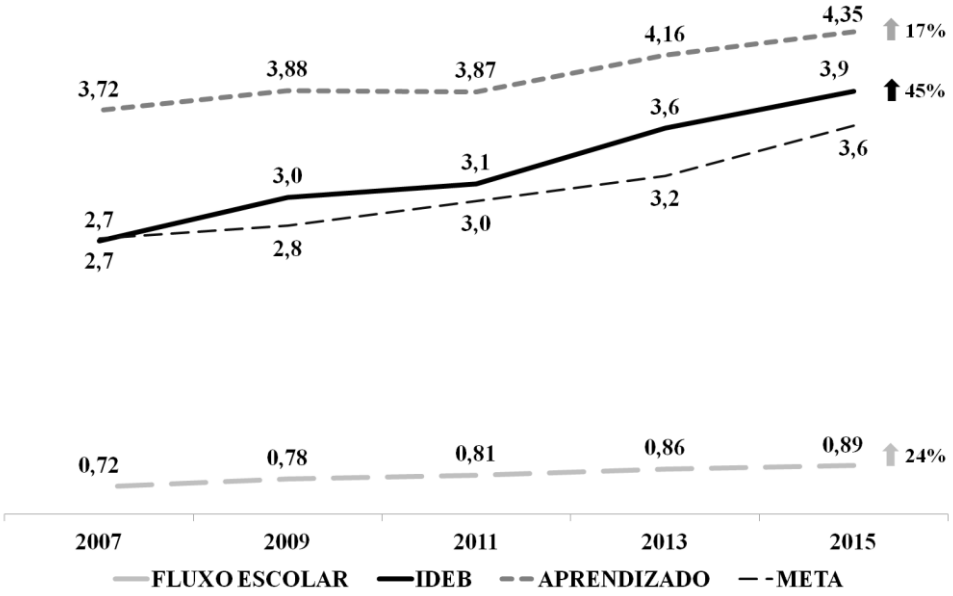
Figura 4 – Comparação da evolução do IDEB/EM entre Pernambuco e Brasil – 2005 a 2015



Fonte: INEP/MEC (2016).

Ao esmiuçar os dados do IDEB ao longo do tempo, é possível verificar a contribuição específica de cada componente deste indicador. Neste sentido, recordando que o IDEB é composto por um indicador de aprendizado dos estudantes e por outro caracterizado como fluxo escolar, percebe-se que no período compreendido entre 2007 e 2015 ambos os indicadores evoluíram, conforme exposto na figura 5. Entretanto, ocorreu maior contribuição percentual para composição do IDEB no que se refere ao indicador de fluxo escolar (24%) do que no que tange ao indicador de aprendizado (17%).

Figura 5 – Evolução do IDEB/EM e de seus componentes das escolas públicas estaduais em Pernambuco – 2007 a 2015



Fonte: Fundação Lemann e Merit (2016), com dados do IDEB/INEP/MEC.

Estes resultados alcançados ao longo do tempo tem posicionado o Estado de Pernambuco em um lugar de destaque no cenário educacional brasileiro. Isto é evidenciado pela conquista de diversos prêmios, inclusive em nível internacional, como o que foi concedido em 2016 pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, reconhecendo o trabalho realizado no PPE como o segundo lugar na categoria "*Gestión para Resultados del Desarollo*" no âmbito da América Latina e Caribe (SEE, 2016).

Apesar disso, os resultados ainda refletem uma realidade de baixo rendimento por parte dos estudantes, visto que o patamar atual é considerado como indesejado, havendo muito que ser realizado para que a educação seja considerada de boa qualidade. Os investimentos realizados conduziram à percepção de uma maior capacidade de atração da rede estadual de Educação. No entanto, a realidade ainda é bastante adversa, já que o nível educacional alcançado ainda está longe dos níveis internacionais de excelência.

No ano de 2015 houve uma mudança no objetivo estratégico vinculado à Educação em Pernambuco. Enfatizou-se a busca por melhores resultados associada ao indicador de fluxo escolar e à ampliação das matrículas na rede estadual de Educação. Destarte, o novo objetivo passou a ser "elevar o nível de escolaridade, a qualidade da educação pública e promover ações de incentivo à cultura" (SEPLAG, 2015). Confrontando-o com o objetivo original ("garantir educação pública de qualidade e formação profissional"), percebe-se que passou a

haver uma nítida preocupação com a ampliação da escolaridade dos estudantes, visando à redução dos índices de distorção idade/ ano, caracterizado pela discrepância da faixa etária do discente em relação ao ano curricular que cursa, e/ ou abandono escolar. Deste modo, pode-se levar ao entendimento de que parte significativa do crescimento no IDEB está atrelada ao direcionamento da política para progressão dos estudantes. Após a exposição dos fundamentos do PPE é apresentado a seguir o perfil dos participantes da pesquisa.

3.3.2 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Para melhor explicitar a amostra adotada na pesquisa foi elaborada a presente subseção que visa à caracterização dos 18 praticantes da estratégia do PPE que foram entrevistados. A elaboração foi iniciada com a submissão prévia de formulário específico e complementada com informações obtidas nas entrevistas. Foram adotados pseudônimos para que pudesse ser preservada a identidade dos sujeitos. Algumas características dos participantes da pesquisa estão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Características dos praticantes da estratégia entrevistados

Pseudônimo	Gênero	Formação	Titulação	Nível de Atuação	Cargo	Atuação Docente (anos)	Atuação Gerencial (anos)
Abel	Masculino	C. Contábeis	Especialista	Estratégico	Secretário executivo	15	4
Alda	Feminino	Letras	Mestre	Tático	Gerente	23	8
Carol	Feminino	Pedagogia e Letras	Especialista	Tático	Gerente	29	22
Ceci	Feminino	Pedagogia	Mestre	Tático	Gerente	38	8
Diva	Feminino	Pedagogia e História	Mestre	Tático	Gerente	40	20
Edu	Masculino	Administração e Direito	Especialista	Estratégico	Secretário	23	17
Geni	Feminino	Administração	Especialista	Tático	Gerente	15	3
Gian	Masculino	Agronomia e Física	Mestre	Estratégico	Secretário executivo	36	23
Ivan	Masculino	Administração	Especialista	Estratégico	Secretário executivo	11	5
Jânio	Masculino	C. Sociais e Economia	Especialista	Tático	Gerente	40	40
Joana	Feminino	Geografia	Especialista	Tático	Gerente	45	15
Nelci	Feminino	Pedagogia	Especialista	Tático	Gerente	6	5
Otto	Masculino	C. Biológicas	Mestre	Tático	Gerente	9	5
Salete	Feminino	C. Sociais	Mestre	Tático	Gerente	26	14
Jonas	Masculino	História	Mestre	Tático	Gerente	20	9
Vânia	Feminino	Psicologia	Doutora	Estratégico	Secretária executiva	25	9
Virna	Feminino	Pedagogia	Especialista	Tático	Gerente	25	10
Vera	Feminino	Pedagogia	Mestre	Tático	Gerente	36	10

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

A leitura do quadro anterior, que compreende características que compõem o perfil dos praticantes da estratégia no PPE entrevistados apresenta alguns aspectos que merecem consideração. Inicialmente, sem pretensão de aprofundar a discussão relativa a questões de gênero, o que não se configura como objetivo neste estudo, observa-se a predominância de mulheres entrevistadas (11) em relação aos homens (7), o que é uma característica intrínseca à área educacional no Brasil. Cabe ressaltar que esta preponderância feminina não se faz presente no nível estratégico de decisão, visto que apenas uma entrevistada atua neste nível.

Ainda conforme o gênero, foi possível verificar que as mulheres possuem maior experiência profissional (em média são 28 anos ante 22 anos dos homens), ou seja, trabalham há mais tempo, mas possuem menor experiência gerencial (11,3 anos ante 14,7 anos dos homens). Extraiu-se ainda dos dados obtidos que a quantidade percentual de mulheres (55%) com formação *stricto sensu* é maior que a de homens (43%), havendo maior concentração da titulação feminina na área pedagógica e de licenciatura, enquanto que a masculina apresenta maior diversidade de formação, com ligeira ênfase em cursos da área de ciências sociais aplicadas, especialmente na subárea de gestão. Um destaque que se faz é que não foi identificado nenhum representante do sexo masculino com formação na área de pedagogia, e apenas três com formação na área de licenciatura.

Esta concentração de profissionais na área de ciências sociais aplicadas também está vinculada ao nível estratégico de atuação. Uma possível explicação para isto pode ser o caráter gerencial assumido a partir da implantação do PPE. Também se verifica que, de modo geral, ocorre maior presença de entrevistados ligados à área pedagógica e/ ou em áreas de licenciatura. Isto pode ser explicado em função da exigência de que para atuar como gestores na SEE os candidatos necessitam ter formação nestas áreas.

No tocante ao nível educacional, observou-se que todos os entrevistados possuem ao menos pós-graduação *lato sensu*. Além disso, metade dos participantes da pesquisa possuem Mestrado (8) ou Doutorado (1) como maior titulação. Cabe destacar que houve um incentivo no PPE para que gerentes participassem de curso de Mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição parceira da SEE e daí advém uma possível explicação para o elevado nível de indivíduos com pós-graduação *stricto sensu*. Relacionando os dados de titulação à experiência, observa-se que aqueles que possuem formação em nível *lato sensu* possuem menor experiência (23,2 anos) do que aqueles que têm formação em nível *stricto sensu* (28,1 anos), mas possuem um pouco mais de experiência gerencial (13,4 anos) do que aqueles com maior titulação (11,8 anos).

No que se refere à experiência de trabalho e a experiência profissional, verificou-se que em média os entrevistados exerceram cargos gerenciais por metade de sua vida profissional. Os participantes da pesquisa atuaram em média por 25,7 anos e possuem 12,6 anos de experiência gerencial. Percebe-se que os sujeitos são profissionais muito experientes, considerando que apenas três possuem menos de 10 anos de experiência. No entanto, a maioria deles possui pouca experiência gerencial (10 anos ou menos).

Para que se possa ampliar a visão sintética apresentada no quadro 1 optou-se por detalhar um pouco mais a formação e a experiência dos entrevistados. Coletou-se também uma opinião síntese dos participantes acerca do que estes observam como destaque no PPE. Segue abaixo uma breve caracterização de cada praticante da estratégia:

Abel é graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pós-graduado em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Tecnologia de Pernambuco. Sua experiência profissional foi desenvolvida inteiramente na área financeira de entidades públicas, tendo atuado na Chesf e na Hemobrás. É servidor concursado como Analista de Controle Interno da Controladoria Geral do Estado de Pernambuco (SCGE). Atualmente está cedido à SEE, onde ocupa função executiva na área de Administração e Finanças. Ele destaca que, apesar de estar na SEE há pouco mais de dois anos, atuando na área de gestão, enxerga no PPE um trabalho que vem sendo realizado de modo alinhado, desdobrando a estratégia delineada pelo Governo do Estado e que tem gerado bons frutos, com boas perspectivas para o futuro.

Alda é graduada em Letras e concluiu Mestrado em Linguística pela UFPE. Tem experiência docente na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística, atuando como professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação na área de formação de professores e de coordenadores pedagógicos. Professora concursada da rede estadual de Educação, atualmente exerce o cargo de gerente regional na SEE, tendo atuado também como educadora de apoio e diretora de escola. Um destaque feito por Alda em sua trajetória é que ela participou do processo de implantação dos Centros Experimentais, experiência que antecedeu as atuais escolas de referência em Pernambuco.

Carol é graduada em Pedagogia e em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Concluiu especialização em coordenação pedagógica pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe. Foi professora de rede municipal. É professora concursada da rede estadual de Educação e atualmente exerce o cargo de gerente regional na SEE. Carol destacou em sua entrevista, a importância que tem para ela

a construção de credibilidade junto às pessoas com quem trabalha. Ela considera que esse é um aspecto essencial na condução de suas atividades gerenciais no PPE.

Ceci é graduada em Pedagogia e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Possui ampla experiência docente, tendo atuado em instituições públicas e privadas. Atuou também como assessora técnica e formadora em diversas redes municipais. É professora concursada da rede estadual de Educação, tendo assumido o cargo de gerente regional no período em que o PPE estava sendo implantado. Ela ressaltou que o PPE funciona como um processo de validação das demandas educacionais oriundas da sociedade nos seminários regionais "Todos por Pernambuco".

Diva é formada em Pedagogia e em História, concluiu o Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Possui uma ampla experiência como docente e como gestora em instituições públicas e privadas. Professora concursada da rede estadual de Educação, atuou em diversos cargos, destacando-se por ter exercido a função de executiva na SEE. Para Diva, o PPE surgiu em um momento em que havia urgência na implantação de melhorias e proporcionou a devida importância a este segmento de atuação estatal.

Edu é formado em Administração pela Universidade de Pernambuco (UPE) e em Direito pela UFPE. Concluiu pós-graduação em Economia Aplicada à Gestão Fiscal e em Gestão de Negócios em Petróleo e Gás, ambas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Possui experiência na área privada, onde atuou como auditor e consultor tributário em empresas multinacionais. É servidor concursado como Auditor Fiscal do Tesouro Estadual, lotado na Secretaria da Fazenda de Pernambuco (SEFAZ). Exerceu diversas funções e cargos no Governo do Estado, estando cedido à SEE desde 2015, onde exerce cargo executivo. Na entrevista, Edu destacou que, apesar da pouca experiência inicial na área educacional, sua trajetória anterior contribuiu significativamente para que pudesse se adaptar e atender as exigências que lhe são impostas em sua rotina laboral atual.

Geni é bacharel em Administração pela UPE tendo concluído especialização na área de Planejamento e Gestão Organizacional pela mesma instituição. Sua experiência anterior foi vivenciada em empresas multinacionais do setor privado, onde atuou por 10 anos como analista de custos industriais. Atualmente é gestora governamental da Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco, exercendo o cargo de gerente de NGPRE, sua primeira atuação gerencial. Participou da equipe da SEPLAG que atuou na elaboração do PPE. Destacou em sua fala, a responsabilidade que é assumir um cargo de gestão no âmbito do PPE frente às exigências cada vez mais intensas da sociedade.

Gian é graduado em Agronomia e licenciado em Física pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Atuou como professor universitário em instituições públicas e privadas. É professor concursado da rede estadual de Educação, onde atuou como docente na área de Física, como diretor de escolas e como gerente regional. Atualmente exerce cargo executivo na SEE e como Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE). Ressaltou em sua entrevista o investimento realizado pelo Estado de Pernambuco na área educacional, em especial nas escolas de referência e na educação interdimensional adotada nestas escolas.

Ivan é bacharel em Administração pela UFPE. Concluiu pós-graduação em Gestão Pública pela UFRPE. Atuou como economiário na Caixa Econômica Federal. É servidor concursado como GGPOG na Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco. Está cedido à SEE, onde atua como executivo. Ivan destacou a mudança na ênfase gerencial adotada a partir do PPE, em que o esforço deixou de ser concentrado nos investimentos em infraestrutura escolar, mas passou a enfatizar a qualidade do serviço educacional.

Jânio é bacharel em Ciências Sociais e em Ciências Econômicas, com especialização em Administração Educacional. É professor da rede estadual de Educação, tendo atuado como diretor de escolas. Foi Vice-presidente do CEE. Atualmente exerce o cargo de gerente regional. Apesar de sua ampla experiência, apenas recentemente teve contato com o PPE, considerando-o como uma política pública irreversível, em função da ênfase na qualidade da educação pernambucana.

Joana é graduada em Geografia, com especialização em Administração Escolar pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, em Programação do Ensino de Geografia e em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UPE. Lecionou em escolas da rede pública e privada, tendo atuado como diretora pedagógica e diretora de escolas. É coordenadora de polo de Educação a distância na Universidade Aberta do Brasil. Atuou como professora do Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE). Atualmente é gerente regional na SEE. Joana destacou a importância do processo de monitoramento para a manutenção do PPE.

Nelci é Pedagoga, especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Atuou como professora, coordenadora e secretária municipal de Educação. É professora concursada da rede estadual de Educação. Atualmente exerce o cargo de gerente regional na SEE.

Durante a entrevista, Nelci enfatizou que o PPE convidou o gestor público para refletir sobre sua ação e sobre os resultados alcançados.

Otto é Mestre em Educação Prisional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e especialista no Ensino das Ciências. É bacharel e licenciado em Ciências Biológicas pela UFRPE. Tem experiência como docente em instituições públicas e privadas. Professor concursado da rede estadual de Educação, atualmente exerce o cargo de gerente regional na SEE. Otto ressaltou a necessidade de ampliar os investimentos na formação de gestores para a continuidade do PPE.

Salete é bacharel em Ciências Sociais, com especialização em Geografia. É professora concursada do Estado de Pernambuco desde 1990, tendo atuado como diretora de escolas. Foi agraciada com o prêmio "Gestão Escolar", o que possibilitou a realização de intercâmbio nos Estados Unidos. Atualmente é gerente regional na SEE. A gestora destacou o papel exercido pelos GGPOGs como equipe de apoio na condução das atividades do PPE.

Jonas possui graduação e licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Mestrado em História pela UFPE. É professor concursado na SEE e professor assistente na UPE. Atualmente é gerente regional na SEE. Jonas destacou que o PPE trouxe profissionalismo à gestão escolar, com a adoção de ferramentas gerenciais que contribuem para o trabalho do gestor.

Vânia é bacharel em Psicologia, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE, onde atua como professora adjunta no Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Atuou como docente no nível fundamental, médio e superior em instituições públicas e privadas. Está cedida à SEE, onde atua como secretária executiva. É conselheira titular no CEE. Vânia destacou a confluência do PPE com o modelo de gestão implantado a partir de 2008 no Governo do Estado, enfatizando que este alinhamento foi um importante elemento para o alcance dos resultados.

Virna é formada em Pedagogia pela UFPE, onde concluiu pós-graduação em Planejamento Educacional. É professora concursada do Estado de Pernambuco desde 1991, onde atuou como diretora de escolas. Atualmente exerce o cargo de gerente regional na SEE. A gestora destacou que o PPE proporciona espaço para o desenvolvimento de inovações na rede estadual de Educação.

Vera possui graduação em Pedagogia pela UFPE, onde realizou o Mestrado em Educação. É especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar. É professora concursada da rede estadual de Educação, exercendo atualmente o cargo de gerente regional na SEE. A

gestora Vera destacou a ampliação de visão proporcionada pela atuação no PPE, considerando a necessidade de atuar com o planejamento estratégico.

3.4 Coleta de Dados

Apesar da abordagem da teoria fundamentada indicar que as etapas de coleta e análise de dados ocorrem de modo simultâneo, optou-se por separá-las para melhor visualização das características de cada etapa. Assim, inicialmente se procedeu a descrição dos procedimentos relativos à coleta de dados, que envolvem iniciativas de entrevistas, pesquisa documental e observação. A opção por mais de uma forma de coleta possibilita a mitigação de limitações existentes em cada uma das modalidades, bem como amplia as possibilidade de compreensão do fenômeno estudado.

A princípio foram encaminhadas cartas de apresentação do pesquisador e da pesquisa para o secretário de Educação e para os participantes da pesquisa (apêndices B e C), bem como foi solicitado o preenchimento de um formulário com informações cadastrais dos participantes (apêndice D). Além de formalizar a apresentação, estes instrumentos contribuíram para que houvesse um contato prévio do pesquisador com os informantes, bem como fossem coletados dados preliminares que ajudaram a confeccionar o perfil dos entrevistados.

Em paralelo, foi realizada a leitura dos mapas da estratégia (SEPLAG, 2017) e dos balanços de gestão disponibilizados pela SEE (2010, 2012, 2014, 2015, 2016), visando à identificação das principais realizações e das mudanças organizacionais reportadas no período da pesquisa. A realização de uma pesquisa documental no *site* do diário oficial do Estado também foi realizada, de modo a se verificar as principais normas estabelecidas em relação ao PPE. A adoção destas iniciativas de coleta de dados secundários contribuiu para a elaboração do roteiro preliminar de entrevistas (apêndice E) desta tese, bem como para a identificação dos principais eventos organizacionais e para a construção de uma representação temporal destes.

Posteriormente ao levantamento inicial de dados mediante análise documental, procedeu-se a realização de entrevistas intensivas semiestruturadas. A opção por realizar entrevistas intensivas é a mais usualmente observada em estudos de caráter qualitativo e é especialmente adotada em situações em que se busca aprofundar o debate a partir de uma quantidade reduzida de sujeitos a serem pesquisados (PATTON, 2002; CHARMAZ, 2014). A escolha pelo tipo semiestruturado possibilita uma maior flexibilidade na formulação de

questões, de modo que podem emanar pontos de questionamento não abordados preliminarmente (PATTON, 2002). A condução destas entrevistas se deu por meio de questões abertas (*open-ended questions*) de modo a capturar o relato dos indivíduos oriundos das experiências por eles vivenciadas (FLICK, 2009).

Foram realizadas quatro etapas de entrevistas individuais com secretário, secretários executivos e gerentes regionais, possibilitando a captura de dados sobre o processo de aprendizagem dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. A partir da definição da amostra foi procedida a primeira etapa de entrevistas, realizada com um grupo composto por gerentes regionais que atenderam aos critérios especificados. O interesse nesta primeira etapa foi o de constituir os códigos iniciais e elaborar os memorandos introdutórios do estudo.

Após a fase inicial, foi procedida uma segunda rodada de entrevistas intensivas semiestruturadas, envolvendo o secretário de Educação e os secretários executivos de planejamento e coordenação, de desenvolvimento da Educação, de Educação profissional, e de Administração e Finanças, além da gerente do NGPRE, da SEPLAG. A opção pela coleta de dados em diferentes níveis de decisão visa à captura de aspectos que transitam entre as esferas hierárquicas. Nesta oportunidade, a ênfase residiu nas "definições dos participantes quanto aos termos, às situações e aos eventos, na tentativa de explorar as suas suposições, os seus significados implícitos e as regras tácitas" (CHARMAZ, 2009, p.52). Estas entrevistas tiveram como finalidade o refinamento dos códigos iniciais estabelecidos, mediante a realização de constantes comparações entre os dados obtidos, os incidentes observados e o arcabouço teórico adotado, visando à construção da codificação focalizada.

Na terceira etapa foram realizadas entrevistas de *follow-up* com o intuito de confirmar os eventos de aprendizagem enquanto categorias empíricas junto a uma parcela dos gerentes regionais entrevistados. Nesta fase foram selecionados gerentes regionais para participar, visando ao acompanhamento de declarações e eventos anteriores e a elaboração da proposta teórica. Buscou-se a triagem e a saturação dos dados, especialmente sobre os eventos que proporcionaram aprendizagem dos praticantes da estratégia no PPE, de modo a ser possível a consolidação da proposta teórica a partir do desenvolvimento das propriedades de cada categoria proposta.

A quarta etapa também se caracterizou com a adoção de entrevistas de *follow-up*, mas desta vez com o intuito de desenvolver a amostragem teórica, por meio do refinamento das categorias formuladas e a elaboração de memorandos avançados, mediante a integração dos conceitos e a apresentação de diagrama sobre os achados da pesquisa. Nesta etapa foram

realizadas entrevistas de curta duração por telefone, iniciadas com a exposição das categorias elaboradas e com a realização de comparações das mesmas com o discurso emanado pelos informantes durante as fases anteriores.

Em paralelo, o pesquisador participou de reuniões sobre o PPE, efetuando o registro de suas observações em notas de campo. A coleta de dados observacionais é uma escolha metodológica adequada quando realizada de modo sistemático para obter dados sobre o contexto e sobre incidentes específicos (MERRIAM; TISDELL, 2016), possibilitando o acesso às experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados (PATTON, 2002). Foram realizadas anotações sobre as observações realizadas nos SBP/ PPE, oportunidades em que as experiências bem-sucedidas de gestão são compartilhadas entre gestores regionais e diretores de escola.

A adoção de diferentes fontes de dados proporciona enriquecimento do estudo, possibilitando a realização de comparações, confrontos e questionamentos que conduzem à geração de maior refinamento das categorias formuladas. Após a consideração acerca das modalidades de coleta de dados utilizadas no desenvolvimento do estudo, a próxima seção do trabalho é composta pela apresentação dos procedimentos relativos à análise dos dados.

3.5 Análise de Dados

Inicialmente, cabe reiterar que nos estudos desenvolvidos conforme a abordagem da teoria fundamentada ocorre a indissociabilidade entre as fases de coleta de dados, análise, formulação e validação da teoria, em um processo indutivo de interpretação, de dedução e validação de proposições (BANDEIRA-DE-MELO; CUNHA, 2010). Neste sentido, o procedimento central do processo analítico de uma pesquisa é o pensamento comparativo sistemático entre os dados obtidos ao longo de cada etapa de coleta, visando à identificação de convergências e divergências oriundas dos dados.

Através do processo de comparação constante é que se procede a codificação e a categorização dos dados, possibilitando a discussão empírica sobre a realidade observada enquanto os dados estão sendo coletados. A codificação, descrita por Charmaz (2009) como o processo de seleção, separação, classificação e denominação que resume e representa os dados, objetiva a construção da estrutura analítica do estudo, funcionando como uma fase intermediária entre os dados e a teoria. A codificação é realizada em etapas, conforme a proposta de teoria fundamentada construtivista desenvolvida por Charmaz (2014).

Concomitantemente ao processo de coleta de dados, logo após a transcrição das entrevistas, foi iniciada a primeira etapa, definida como codificação inicial, que corresponde à fase em que ocorrem as denominações sobre os dados obtidos, de modo que é desenvolvida uma definição e classificação inicial na forma de uma síntese. Para Charmaz (2009), a codificação inicial necessita estar centrada nos dados, permitindo a geração de códigos preliminares que sejam temporários, mas que possibilitem comparações a partir dos dados disponíveis. Esta etapa é compreendida como a que "gera os ossos" da análise, ou seja, permite a ocorrência do processo de integração teórica, que tem o papel de "agregar esses ossos para formar um esqueleto do trabalho" (CHARMAZ, 2009, p.70).

No estudo em questão, a codificação inicial foi desenvolvida mediante codificação linha a linha (CHARMAZ, 2009), possibilitando a identificação de códigos emergidos a partir das palavras expressadas neste processo, e também codificação incidente por incidente, em que são comparados os incidentes observados na fala do entrevistado. Nesta fase, foi observada a emergência de códigos *in vivo*, que se constituem em termos amplamente utilizados e emitidos pelos entrevistados e que podem representar o significado dado por estes às suas opiniões e atitudes. A flexibilidade desta modalidade de codificação possibilita a captura de tais aspectos da linguagem, sem que estes códigos *in vivo* sejam perdidos pela interpretação do pesquisador.

Em face da quantidade de dados disponíveis ainda nesta primeira etapa, foi realizada a opção do uso de um software de análise qualitativa de dados que pudesse dar suporte ao processo analítico. Merriam e Tisdell (2016, p. 221) ressaltam o uso de programas computacionais deste tipo em função de possuírem "grande capacidade de organizar enormes quantidades de dados, facilitando a análise e auxiliando a comunicação entre os membros de uma equipe de pesquisa". Na pesquisa que foi realizada optou-se por utilizar o *software* Maxqda, listado por estas autoras como um dos programas deste tipo mais populares, e, complementarmente, utilizou-se a planilha eletrônica Excel. Observou-se que esta escolha contribuiu sensivelmente para o tratamento e análise dos dados por parte do pesquisador.

A realização da codificação inicial possibilita, conforme Charmaz (2009), o ajuste do estudo ao mundo empírico no processo de construção dos códigos e, posteriormente, o desenvolvimento das categorias. Possibilita ainda a percepção de relevância ao estudo desenvolvido, visto que serve como "esqueleto" para a interpretação do pesquisador acerca do fenômeno estudado, permitindo que outras pessoas possam compreender o modo com que ele "estabelece relações entre os processos implícitos e as estruturas visíveis" (CHARMAZ,

2009, p. 83). A partir disso, foram elaboradas matrizes de códigos (apêndices F e G), que possibilitaram ao pesquisador a comparação entre os códigos e entre as diferentes fontes de dados.

Para fornecer suporte à realização da codificação inicial foram elaborados memorandos iniciais. Estes documentos se configuram como registros de pensamentos do pesquisador sobre os dados, possibilitando a realização de comparações e conexões, de modo a gerar novas ideias, cristalizar questões e direções assumidas ao longo do estudo (CHARMAZ, 2014). No processo de construção destes memorandos ocorre comparação entre dados, códigos, categorias e conceitos. A elaboração destes memorandos iniciais permitiu o registro de anotações analíticas do pesquisador e facilitou a construção das categorias provisórias.

Uma segunda etapa de análise é denominada por Charmaz (2009) como codificação focalizada, e envolve quebra, análise, comparação, conceituação e categorização dos dados com o intuito de gerar e validar propriedades e categorias por meio de comparações constantes com novos dados a serem gerados. Os códigos originalmente encontrados foram agrupados, de modo a possibilitar a descoberta de possíveis associações, desconexas ou despercebidas nos estudos anteriores que deram suporte ao trabalho ora apresentado. Os achados foram minuciosamente analisados, visando à identificação dos códigos mais significativos e mais frequentes, de modo que estes pudessem proporcionar compreensão ao fenômeno estudado. Para tanto, foi construída uma matriz de estimação de códigos (apêndice H), possibilitando a comparação entre as fontes de dados e os códigos focalizados. Ao longo do processo de análise, buscou-se a construção de categorias provisórias, fundadas nos códigos focalizados identificados.

O refinamento dos dados, códigos e categorias provisórias foi realizado através da elaboração de memorandos avançados (CHARMAZ, 2014). Nesta etapa foram realizadas relações entre categorias e subcategorias, em um processo de reagrupamento dos códigos gerados anteriormente, de modo a proporcionar coerência à análise. Sistematicamente foram gerados confrontos entre as proposições criadas de modo a se verificar a consistência da análise.

O processo de comparações constantes dos dados proporcionou maior robustez às categorias estabelecidas e suas propriedades. Este processo de refinamento de categorias com a saturação de dados é denominado como amostragem teórica. Neste processo, a busca de novos dados é utilizada para preencher possíveis lacunas existentes na formulação das

categorias, bem como possibilitar seu desenvolvimento analítico, reforçando suas propriedades, até que estas sejam consolidadas com dados disponíveis. O objetivo da amostragem teórica é elaborar e refinar as categorias que constituem a proposição teórica, utilizando dados novos para desenvolver suas propriedades até a saturação destas (CHARMAZ, 2009).

A amostragem teórica advém dos dados coletados e de novas coletas no campo, de modo a possibilitar a formulação de concepções provisórias. No estudo em questão, a amostragem teórica foi desenvolvida principalmente mediante a realização de entrevistas de *follow-up*, componentes da terceira e quarta etapa de investigação. Ao longo do desenvolvimento da análise dos dados as concepções provisórias foram testadas junto aos entrevistados, em um processo iterativo de coleta e análise que se encerrou com a formulação das categorias definitivas e na proposição de um diagrama elaborado mediante a utilização de um processo de inferência abdutiva, na qual o raciocínio sobre a experiência possibilita a elaboração de conjecturas teóricas (CHARMAZ, 2009).

Nesta etapa, busca-se o refinamento dos achados e a identificação de possíveis incoerências, falta de fundamentação empírica ou instabilidade relacional. Explicitam-se as relações entre as categorias elaboradas de modo a se gerar a proposta de teoria substantiva. Este processo se desenvolve até que não se apresentem novas contribuições significativas oriundas dos dados obtidos que auxiliem a capacidade explicativa da formulação elaborada. Então, foi elaborado um diagrama que sintetizou as categorias construídas, de modo a facilitar a compreensão acerca da interpretação desenvolvida. Apresentada a estrutura de análise dos dados, cabe a discussão sobre validade e confiabilidade da pesquisa. Este é o tema da próxima seção do trabalho.

3.6 Validade e Confiabilidade da Pesquisa

Em estudos de natureza qualitativa um tópico que demanda esforço adicional do pesquisador se refere à definição dos critérios de validade e confiabilidade do estudo. Antes de tudo, é importante destacar o aspecto ético inerente a este tipo de pesquisa. Patton (2002) ressalta que a credibilidade do pesquisador é obtida não apenas por treinamentos e experiências, mas pelo rigor intelectual, pela integridade profissional e pela competência metodológica. Neste sentido, a adoção de conduta ética é essencial, visto que é a partir desta que se possibilita a construção da credibilidade do pesquisador.

Merriam e Tisdell (2016) destacam que o comportamento ético precisa estar presente nas principais formas de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Em entrevistas, os indivíduos podem sentir que sua privacidade está sendo invadida, ou podem ficar embaraçados com certas questões formuladas, ou ainda podem afirmar coisas que não poderiam revelar. Os procedimentos de observação, de igual modo, podem representar armadilhas como o envolvimento excessivo do pesquisador em questões relativas ao campo de pesquisa, de modo a ter sua capacidade de julgamento influenciada pela situação observada. Semelhante risco também está presente nos dados disponibilizados através de documentos, visto que estes podem introduzir informações de caráter sigiloso para a organização envolvida.

Deste modo, percebe-se que há necessidade de preocupação do pesquisador com a atenção aos aspectos éticos envolvidos, cabendo o registro prévio de que as informações contidas serão preservadas no âmbito do estudo e que atendem aos princípios éticos de uma pesquisa científica. Neste sentido, o pesquisador subscreveu termo de compromisso e confidencialidade (apêndice I) no qual se responsabiliza pelo sigilo e privacidade dos dados pesquisados, cuja utilização é destinada exclusivamente para esta pesquisa, e pelo anonimato dos participantes da pesquisa. Também foi registrada no início desta tese a classificação de acesso do tipo 2, com vedação a cópias, no todo ou em parte, e a restrição a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada.

Ultrapassada esta preliminar, cabe o entendimento de que os estudos qualitativos se diferenciam dos estudos quantitativos no tocante aos critérios de validade e confiabilidade. Tal lógica é nítida quando considerado o modo como a realidade é interpretada. Desta maneira, os estudos que assumem caráter construtivista assumem que a realidade é tida como múltipla, oriunda de construções sociais baseadas nas experiências vivenciadas pelos indivíduos. Busca-se interpretar os significados construídos pelos sujeitos para que seja possível a formulação da concepção própria do pesquisador sobre o objeto investigado. Em função de tal peculiaridade, são apresentados critérios que asseguram qualidade a uma pesquisa de cunho qualitativo, em especial destaque àqueles que proporcionam o reconhecimento de validade e de confiabilidade.

Considerando especificamente a abordagem da teoria fundamentada, Strauss e Corbin (2008) recomendam alguns critérios para a verificação da qualidade da pesquisa, apresentados em forma de questionamentos. Para estes autores é preciso que haja rigor no processo de codificação e pesquisa, qualidade na elaboração dos conceitos, relacionamentos sistemáticos

entre os conceitos formulados, densidade conceitual, faixas de variação e especificidade, significância dos achados e sensitividade teórica.

De modo mais amplo, Creswell (2010) aponta que questionamentos sobre a validade da pesquisa permeiam todas as fases do trabalho de pesquisa, visto que representam um pesquisador que adota procedimentos que verificam a precisão dos resultados. Merriam e Tisdell (2016) defendem que a validade de uma pesquisa qualitativa assume características internas e externas. A validade interna (ou credibilidade) está relacionada à congruência dos dados obtidos com a realidade pesquisada. A validade externa (ou transferibilidade) corresponde à condição em que os resultados alcançados no estudo podem ser reproduzidos em outros contextos ou situações, delimitando a amplitude de aplicação dos achados obtidos no estudo.

Merriam e Tisdell (2016) destacam como principais possibilidades de validação interna: a triangulação, a validação pelos respondentes, a participação adequada do pesquisador na coleta de dados, a reflexividade do pesquisador, a revisão por pares, a auditoria, a descrição densa e rica do fenômeno e a variação máxima na aplicação dos achados. Cho e Lee (2014) apontam que, nos estudos sob a abordagem da teoria fundamentada, além das possibilidades apresentadas, cabe ainda a apresentação de informações discrepantes ou negativas.

No estudo realizado, foi realizada a triangulação de fontes de informação e também a triangulação de métodos. Foram realizados confrontos entre as opiniões expressadas pelos entrevistados com documentos oficiais e práticas observadas, especialmente àquelas desenvolvidas nas reuniões e nos SBP/ PPE. Também houve comparações entre os depoimentos obtidos por sujeitos investigados em diferentes níveis da organização. De igual modo, houve triangulação em função da aplicação de diferentes abordagens (estudo de caso, teoria fundamentada) e técnicas (análise documental, entrevistas, observação) de pesquisa, ampliando as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado. Cho e Lee (2014) destacam que as formas de triangulação acima propostas proporcionam maior qualidade e confiança na pesquisa realizada sob a abordagem da teoria fundamentada.

Outra ação direcionada para a validade do estudo foi a efetivação de revisão dos códigos e categorias iniciais por pares. A partir da realização da codificação focalizada, ocorreu a elaboração de matrizes de estimação dos códigos (apêndice H), separados por grupo de documentos (entrevistas, atas, balanços de gestão). Posteriormente foram escolhidos trechos de fala que correspondiam à interpretação do pesquisador sobre determinado código e/

ou categoria. Estes fragmentos de fala foram submetidos a cinco outros pesquisadores, doutores e/ ou doutorandos com semelhante formação e interesses aos do pesquisador para verificar se havia congruência na escolha de relação entre códigos e categorias.

A partir das respostas emanadas pelos demais pesquisadores, foi possível rever algumas vinculações de trechos de fala, códigos e categorias anteriormente elaborados. As vinculações que obtiveram maior frequência de confirmação ou que foram mais significativas foram utilizadas na elaboração do capítulo de resultados, enquanto as que não obtiveram confirmação foram lapidadas ou realocadas. Encontram-se como apêndice deste estudo (apêndices J, K, L e M) os instrumentos adotados para a realização da revisão por pares.

Realizou-se ainda a validação dos dados com os respondentes, através da realização de novas entrevistas para apresentação dos achados, visando à obtenção de confirmações ou de negações acerca do ponto de vista do pesquisador sobre os dados. Além deste procedimento, foi encaminhada aos entrevistados, por correio eletrônico, uma solicitação para que verificassem a análise desenvolvida (apêndices N e O). O texto encaminhado apresenta uma breve descrição acerca da interpretação realizada, bem como um diagrama que sintetiza as ideias elaboradas.

Também se verificou a adequação na participação do doutorando no processo de observação. Como informado anteriormente, o pesquisador participa do PPE como servidor público vinculado à SEPLAG, estando em regime de afastamento do serviço em tempo integral, o que contribuiu para o distanciamento necessário à realização da pesquisa. Desta maneira, o envolvimento do pesquisador que poderia impactar em sua capacidade de reflexão foi mitigado, tendo demandado um esforço de compreensão reflexiva de suas perspectivas e assunções acerca do PPE, de forma a se reconhecer influências e distorções promovidas por esta relação.

Sob o ponto de vista da validade externa, sua aplicação está associada à capacidade de que os achados do estudo possam ser observados em situações diversas. O debate sobre esta possibilidade no âmbito das pesquisas qualitativas é intenso, havendo concordância de que, mediante determinadas circunstâncias, pode ocorrer transferência dos achados de um estudo qualitativo para outras realidades, na condição de que ocorra a descrição densa e rica do fenômeno estudado, de modo que o contexto possa ser “enviado” e “recebido” possibilitando um julgamento fundamentado (GUBA; LINCOLN, 1982).

Apesar das especificidades observadas no caso estudado, a descrição rica e detalhada de cada fase da pesquisa realizada possibilita que os construtos elaborados no âmbito do PPE

possam ser observados em outros contextos. Entende-se que, dentro de realidades vivenciadas em outras esferas de atuação do Estado (Segurança Pública, Saúde) que tenham implantado pactos semelhantes ao que foi firmado na área da Educação, aspectos semelhantes e conceitos desenvolvidos neste trabalho possam vir a ser identificados. Destarte, é possível que leitores possam identificar pontos de semelhança com a realidade que vivenciem e, assim, conceber um processo de assimilação dos construtos nesta pesquisa.

No tocante à confiabilidade (ou consistência), Merriam e Tisdell (2016) apontam que esta se refere à condição da obtenção dos mesmos achados (ou semelhantes) a partir da replicação da pesquisa, mediante circunstâncias semelhantes. No entanto, as autoras afirmam que a confiabilidade não se aplica em pesquisas qualitativas, visto que a concepção de múltiplas realidades socialmente construídas não é condizente com a possibilidade de sua replicação. "Os pesquisadores [qualitativos] buscam descrever e explicar o mundo como este é experimentado" (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 230). Deste modo, avalia-se a consistência e segurança do estudo, associando-a as questões de validade interna, esperando que outros pesquisadores possam, a partir dos mesmos dados coletados, ter entendimentos semelhantes.

A partir do que foi exposto acima, reconhece-se que o estudo foi realizado em conformidade com o ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico escolhido de tal maneira que a expectativa preliminar do pesquisador é que esta forma de consistência possa ser alcançada ao final do trabalho. No entanto, sua realização implicou na identificação de algumas limitações, que serão esmiuçadas na próxima seção.

3.7 Limitações do Estudo

A absoluta incapacidade de abarcar a totalidade dos conhecimentos acerca da temática estudada implica na necessidade de reconhecimento da existência de limitações de diversas ordens. Como se reconhece que a presente tese não se configura como exceção, cabe ao pesquisador à exposição das principais lacunas oriundas da realização deste estudo, bem como a consumação de ações que venham a preveni-las, quando possível, ou pelo menos mitigar seus efeitos.

Por maior esforço que tenha sido aplicado para o desenvolvimento desta tese, caracterizado pela adoção do rigor científico ao longo das ações promovidas visando à sua elaboração, é indispensável reconhecer a existência de aspectos de ordem teórica, metodológica ou empírica que podem se configurar como limitantes no estudo. A

apresentação destas limitações se configura como motivação para a confecção da presente seção. Para tanto, optou-se por estruturá-las em função da área estudada, da natureza do estudo, das técnicas adotadas e da abrangência do *corpus*.

A própria área estudada, manifestamente caracterizada como ciência social aplicada, constitui uma limitação do estudo. A busca pela compreensão do fenômeno aprendizagem em um contexto organizacional implica na necessidade de consideração da complexidade que lhe é inerente. Considera-se ainda a originalidade do estudo, em face da incipiência quantitativa de pesquisas especificamente desenvolvidas sobre os praticantes da estratégia no PPE. Reconhece-se ainda o dinamismo que é caracterizador dos processos de aprendizagem, destacando a importância do empenho, da acuidade e do desvelo destinados pelo pesquisador no trato dos procedimentos requeridos para o entendimento do fenômeno estudado.

Outra condição limitante existente na elaboração desta tese se refere à natureza qualitativa do estudo realizado, o que possibilita o questionamento por parte de alguns acadêmicos acerca de sua capacidade em capturar a realidade. Isto se afirma considerando o fato da pesquisa qualitativa se sujeitar às interpretações acerca do fenômeno estudado. A pesquisa qualitativa, além de se constituir em um processo indutivo cujo foco está direcionado para o significado e no entendimento dos fenômenos, é caracterizada pelo fato do pesquisador se constituir no "principal instrumento para coleta e análise de dados" (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 16). Neste sentido, assume-se a subjetividade inerente a este tipo de pesquisa, residindo aí possibilidade da verificação de eventuais falhas e preconceitos na construção da interpretação por parte do pesquisador.

Visando à mitigação de tal limitação, realizou-se o reconhecimento de características do pesquisador com a descrição de sua trajetória no capítulo introdutório e de como esta pode ter influenciado seu olhar sobre o fenômeno estudado. Também se procedeu à descrição de como foram adotados critérios de validação e confiabilidade do estudo. Foram explicitadas as técnicas especificamente adotadas visando à redução de danos fortuitamente provocados por esta influência, como a triangulação de fontes de informação, de métodos e técnicas, a revisão por pares ao longo da elaboração das categorias e a validação dos dados e da análise com os participantes da pesquisa.

No tocante às técnicas de coleta de dados adotadas para a realização da pesquisa, Patton (2002) reconhece a possibilidade da existência de limitações. Especificamente quanto aos dados obtidos mediante a realização de entrevistas, o pesquisador indica que as respostas podem ser distorcidas e afetadas por aspectos emocionais e/ ou por reatividade do informante

durante a entrevista. De igual modo, é atribuído ao pesquisador o risco de estar sendo afetado pela percepção seletiva durante a realização das observações. Além disso, os documentos analisados podem estar incompletos ou imprecisos, ainda conforme Patton (2002). Para minimizar eventuais problemas no processo de coleta de dados, foi realizada a triangulação de técnicas, adotando-se a realização de entrevistas, observação e análise documental para suprimir eventuais lacunas verificadas ao longo da pesquisa.

Finalmente, reconhece-se como limitação do estudo a sua abrangência, restrita a um conjunto de praticantes da estratégia atuantes no PPE. Como tal, cabe destacar que a amplitude do estudo foi limitada aos níveis estratégico e tático de decisão no contexto da política pública investigada. Em virtude de limitações atribuídas ao próprio pesquisador, não foi possível realizar o levantamento de dados junto aos diretores de escolas, coordenadores setoriais e outros membros, pertencentes a cargos que possibilitariam caracterizá-los como praticantes da estratégia no âmbito do PPE. No entanto, o que se configura hodiernamente como uma limitação desta pesquisa pode se configurar como oportunidade para a realização de futuros estudos que venham a suplementar os achados alcançados nesta pesquisa.

Após a exposição das limitações identificadas na realização do presente estudo, bem como da explanação de iniciativas realizadas pelo pesquisador no sentido de mitigar seus efeitos sobre os resultados da pesquisa, encerra-se o capítulo de procedimentos metodológicos. No próximo capítulo serão apresentados os resultados alcançados com a realização da pesquisa.

4 RESULTADOS

O propósito da presente pesquisa foi o de compreender a aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE. Para alcançar este intento, optou-se por buscar respostas para três perguntas de pesquisa que delimitam os aspectos considerados na jornada de construção deste conhecimento: a) em quais condições contextuais atuam os praticantes da estratégia na gestão do PPE?; b) quais foram os principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia na gestão do PPE? e; c) quais resultados de aprendizagem foram significados por praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE?.

Visando à elaboração de respostas às perguntas de pesquisa formuladas para o caso específico foi desenvolvido esforço concomitante de coleta e análise de dados consoante à adoção de técnicas da teoria fundamentada proposta por Charmaz (2014). Foram realizadas 18 entrevistas iniciais e 10 entrevistas sequenciadas, totalizando 28 entrevistas com 18 gestores. As entrevistas tiveram duração média em torno de 47 minutos, englobando um total de 23 horas de áudios gravados e de quase 500 páginas contendo a integralidade de suas transcrições. Também foram coletadas e analisadas 55 atas de reuniões do PPE em diferentes níveis de decisão, ocorridas no período de 2011 a 2016, cuja relação se encontra como apêndice desta tese (apêndice P), bem como cinco relatórios de gestão relativos ao mesmo período. Além disso, foram escritas notas de campo com observações do pesquisador em função de sua participação em reuniões de pactuação e de monitoramento e em SBP/ PPE promovidos por praticantes da estratégia.

A disponibilização deste acervo de dados possibilitou ao pesquisador realizar a descrição e interpretação de aspectos caracterizadores do fenômeno estudado. Este processo foi iniciado com a leitura atenciosa das transcrições das entrevistas, e posterior codificação de trechos de fala dos entrevistados, permitindo a subsequente construção de categorias teóricas que objetivavam responder às perguntas de pesquisa. Isto possibilitou compreender as nuances do caso estudado e, por conseguinte, a formulação dos resultados que ora são apresentados.

Para melhor apresentar os resultados alcançados, optou-se por realizar a divisão deste capítulo em três seções. Na primeira seção, apresentam-se os resultados relativos à primeira questão de pesquisa, que versa sobre as condições contextuais em que atuam os praticantes da estratégia na gestão do PPE. A segunda seção exibe os principais eventos de aprendizagem de praticantes da estratégia ocorridos na gestão do PPE. Por fim, a terceira seção expõe os

principais resultados de aprendizagem dos praticantes da estratégia decorrentes de suas atuações na gestão do PPE.

4.1 Em quais condições contextuais atuam os praticantes da estratégia na gestão do PPE?

A compreensão de que o contexto pode denotar um conjunto de facetas inerentes à experiência vivenciada pelos indivíduos contribuindo para sua reflexão é o que norteia a construção desta seção. A partir da coleta de dados realizada, através da leitura e da interpretação de documentos oficiais, bem como do processo de observação no campo e da realização de entrevistas, foi possível verificar que os praticantes da estratégia atuam no PPE mediante a presença de condições contextuais específicas. Com isso, buscou-se identificar quais são os principais elementos caracterizadores deste contexto no âmbito do PPE.

Condições contextuais representam um conjunto específico de fatos ou acontecimentos que se estabelecem no tempo, criando situações para as quais as pessoas respondem de determinada maneira mediante ações/interações. Condições contextuais específicas se configuram como aspectos inerentes ao ambiente em que os atores do PPE desempenham suas atividades. Deste modo, podem funcionar como elementos facilitadores ou dificultadores da atuação dos praticantes da estratégia.

Dentre estas condições contextuais, verificou-se maior ênfase nas assertivas proferidas pelos participantes da pesquisa com relação aos elementos do controle social da ação governamental, do diálogo com a sociedade, do apoio governamental, da valorização pelo desempenho e das oportunidades de interação. Tais aspectos são identificados, de modo explícito ou implicitamente, em textos normativos vinculados ao PPE, especialmente na Lei Complementar nº 141/2009, que dispõe sobre o Modelo Integrado de Gestão (PERNAMBUCO, 2009), e no Decreto nº 39.336/2013, que estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual (PERNAMBUCO, 2013).

Estes aspectos podem ser confirmados como premissas do modelo de gestão implantado no Governo do Estado de Pernambuco a partir de 2008. A leitura dos mapas da estratégia dos três governos que se sucederam ao longo deste período, ou seja, o primeiro (2007-2010) e o segundo (2011-2014) governo de Eduardo Campos, o governo de transição de João Lyra Neto (2014) e o governo de Paulo Câmara (2015-2018), indica como premissa do modelo a transparência na gestão e o controle social da ação de governo.

A partir de 2011 foi inserida como premissa também o diálogo com a sociedade, cuja principal evidência é a realização dos seminários regionais “Todos por Pernambuco”. Apesar de constarem oficialmente como componentes da estratégia adotada pelo Governo do Estado, sua existência foi construída mediante a interpretação do discurso e das práticas desenvolvidas pelos gestores, de modo a se confirmar suas configurações enquanto premissas da estratégia governamental e, mais ainda, como condições contextuais que influenciam o processo reflexivo.

Outros aspectos também puderam ser observados no discurso dos entrevistados. No entanto, como foram percebidos pontualmente, por um ou outro entrevistado, não foram enfatizados enquanto aspectos a serem considerados como condições contextuais. Assim, as próximas quatro subseções objetivam esmiuçar cada uma dessas condições observadas no PPE.

4.1.1 Controle Social da Ação de Governo

O controle social da ação de governo é uma condição contextual relacionada à capacidade da sociedade atuar sobre a formulação, implantação e acompanhamento da execução de políticas públicas. Cabe destacar que esta condição está associada às mudanças na perspectiva de atuação estatal, com a introdução de mecanismos de gestão e do direcionamento para a construção de uma sociedade mais democrática.

O controle social da ação de governo foi indicado pela maioria dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE entrevistados como uma condição contextual significativa. Inicialmente emergiram códigos iniciais como “ampliando a participação e credibilidade da sociedade”, dentre outros. No entanto, para que fosse possível tal entendimento foi realizado um levantamento documental em bases legais. De igual modo, realizou-se a leitura dos relatórios de gestão da SEE, objetivando a sua evidenciação no discurso oficial.

Através do uso de constantes comparações o termo “controle social” foi sendo consolidado. Também foram realizadas observações por parte do pesquisador ao longo do processo de coleta de dados visando à verificação de evidências que ratificassem os achados. No processo de análise couberam ainda questionamentos sobre a forma com que o controle social era exercido, bem como sobre a identificação de seus limites e características, emoldurados mediante processo de amostragem teórica.

Cabe destacar inicialmente que, em Pernambuco, a Lei Complementar nº 141/ 2009 estabeleceu, em seu Art. 1º, os quatro pilares para o modelo integrado de gestão, sendo eles: o sistema de controle social, o sistema de planejamento e gestão, o sistema de gestão administrativa e o sistema de controle interno (PERNAMBUCO, 2009). Em consonância com o que dispõe o Art. 6º desta mesma Lei Complementar, o sistema de controle social é o responsável por:

> a) coordenar, articular e mediar as relações do Governo na implementação de suas políticas públicas com os diferentes setores da sociedade civil organizada; b) propor a criação, promover e acompanhar a implementação de instrumentos de consulta e participação popular de interesse do Governo do Estado; c) atuar no relacionamento e articulação com as entidades da sociedade civil; d) promover a descentralização e desconcentração das ações de governo; e) subsidiar o Governo do Estado com informações obtidas junto à população e a entidades representativas sobre a execução das políticas públicas e o funcionamento dos serviços públicos.

Percebe-se, a partir da leitura das responsabilidades atribuídas ao sistema de controle social, que existe um conjunto de diretrizes propostas para a consolidação deste sistema. O controle social, no âmbito da legislação supracitada, foi concebido mediante a geração de espaços de interlocução do poder público com a sociedade, de modo a possibilitar a disseminação e transparência das ações realizadas pelo Governo (PERNAMBUCO, 2009).

A contrapartida assumida pelo gestor público é o processo de responsabilização sobre as ações realizadas a partir da concordância em alcançar as metas que lhe são imputadas, especialmente a partir da publicação da Lei Complementar nº 101/2000 (BRASIL, 2000). Para grande parte dos praticantes da estratégia que foram entrevistados, ficou evidente o entendimento de que recai sobre eles a responsabilidade sobre o cumprimento das metas pactuadas e sobre a divulgação dos resultados para que seja possível o exercício do controle social. Uma passagem específica da fala do executivo Abel reforça este pensamento, ressaltando a ampliação da responsabilidade do gestor público em função do necessário e irreversível controle social:

> A administração pública é baseada no controle, numa legislação muito amarrada, muito dura, um movimento de legalidade para atender a transparência, ao controle social, para garantir que o dinheiro [público] seja bem aplicado. [...] Ele [gestor público] é responsabilizado, e o controle social, a sociedade, está cada vez mais observando e acompanhando a execução do gasto público. O controle social vem num movimento crescente, cada vez mais forte. Então é um caminho sem volta.

Nota-se que este gestor, assim como muitos de seus pares, reconhece a existência do controle social como uma condição inerente ao contexto de atuação na gestão pública

hodierna. Ele ressalta a exigência, cada vez mais presente em razão da legislação vigente e da cobrança da sociedade, de que os gestores proporcionem publicidade aos seus atos, possibilitando que haja maior controle sobre a execução do gasto público. Ademais, constitui-se em um requisito legal dos pactos de resultados em Pernambuco (Art. 9º, inciso II e parágrafos seguintes do Decreto nº 39.336/2013), que exige do gestor a disseminação dos resultados obtidos e a participação da sociedade nas ações governamentais (PERNAMBUCO, 2013).

Tal condição contextual pode proporcionar implicações para a atuação dos gestores públicos na área educacional. Estes passaram a ter maior preocupação com a representação social nas decisões realizadas desde o âmbito da escola até decisões que abarcam toda a rede estadual de Educação, utilizando diferentes instrumentos para conseguir o exercício do controle social. A gerente regional Virna explicita esta inquietação ao identificar a necessidade de "envolver a comunidade na questão do controle social, porque a gente tem o conselho escolar, o conselho de pais, o projeto político pedagógico; são ferramentas da escola com as quais a gente consegue fazer esse trabalho [de controle social]".

Apesar da conotação de responsabilização dada pela adoção de mecanismos de controle social, percebe-se que esta condição contextual foi significada por parte dos entrevistados como uma possibilidade de refletir sobre sua atuação. Para a gerente regional Nelci, "[O controle social envolve] a transparência, publicizar o resultado, todos tem acesso. [...] É bom porque conseguimos fazer reflexão o tempo todo e quando a gente não acompanha muitas vezes ficamos acomodados". Esta fala reitera a importância do controle social como instrumento para romper com hábitos existentes, configurando-se assim como uma condição contextual vivenciada pelos praticantes da estratégia atuantes no PPE.

Não obstante o reconhecimento do controle social enquanto condição contextual de atuação dos praticantes da estratégia na gestão do PPE, é necessário ressaltar que a participação da sociedade pode existir, mas não ser relevante e efetiva. O limitado nível educacional da população no Estado, aliado ao reduzido conhecimento sobre gestão pública, pode prejudicar o nível das contribuições, o que pode conduzir a uma "sensação" de controle social em virtude da participação, sem que este seja necessariamente exercido. No entanto, em virtude de não se configurar como objetivo do estudo, não foi possível observar se existe compreensão efetiva por parte da população acerca do controle social no âmbito da gestão do PPE. Por outro lado, restou evidenciado pelos meios anteriormente apresentados que a

preocupação com o controle social está presente na atuação dos praticantes da estratégia do PPE, constituindo-se assim como uma condição contextual.

4.1.2 Estímulo ao Diálogo

O estímulo ao diálogo se caracteriza como uma predisposição dos praticantes da estratégia a se comunicar com outros, ouvindo seus pontos de vista e expressando suas posições, visando ao estabelecimento de transações e ao alcance de soluções para problemas. Como tal, o diálogo possibilita reflexão aos praticantes da estratégia à medida que gera contribuições (controversas ou concordantes) para a geração de alternativas que conduzam a resolução de um problema.

Durante a realização da pesquisa, foi identificado que o diálogo, evidenciado pelo incentivo para a realização de encontros públicos entre os gestores, contribui para o fluxo de comunicações, possibilitando a integração entre os diferentes níveis de decisão e as distintas entidades envolvidas no PPE. Neste sentido, emergiram códigos iniciais como "destacando reuniões como espaço de diálogo" e "destacando a importância do diálogo na construção do Pacto", como exemplo. A comparação entre os códigos identificados e reportados pela maioria dos praticantes da estratégia, possibilitou a maturação do termo diálogo enquanto condição contextual.

Optou-se por realizar um levantamento em documentos oficiais, tendo sido identificada sua presença como premissa no mapa da estratégia do Governo do Estado (SEPLAG, 2015) desde o ano de 2011, bem como no Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025, disposto na Lei nº 15.533/ 2015 (PERNAMBUCO, 2015). Também foi possível identificar a presença do termo diálogo na leitura dos relatórios de gestão da SEE relativo ao ano de 2012, em que ocorre um especial destaque para a relação com o sindicato da categoria de professores em Pernambuco (SEE, 2012). O processo de análise envolveu a busca pelo entendimento do que representava o diálogo para os praticantes da estratégia e de que forma este diálogo poderia ser observado no âmbito da gestão do PPE.

Neste sentido, o diálogo com a sociedade passou a ser adotado com mais ênfase desde a formulação das políticas públicas, por meio dos seminários regionais "Todos por Pernambuco", realizados desde 2007 a cada quadriênio. Nestas ocasiões, a população teve a oportunidade de participar e contribuir com sugestões para a formulação de propostas em diferentes setores de atuação governamental, destacando-se a área educacional (SEPLAG, 2017). Além destes seminários, foi identificado que o diálogo ocorre também no âmbito da

própria SEE, mediante a realização de encontros colegiados constituídos em distintos níveis de decisão e envolvendo desde o governador e seu secretariado até docentes, servidores, estudantes e seus representantes, conforme demonstrado na relação de atas de reuniões apresentada no apêndice P. A leitura de atas de reuniões ocorridas desde a constituição do PPE ratifica a concepção dialógica vivenciada nesses espaços, evidenciada pelas inserções de encaminhamentos de reunião oriundos de colocações formuladas pelos participantes.

Como informado anteriormente, a importância desta condição contextual para a concretização do PPE foi ressaltada pela maioria dos entrevistados. Vânia destaca que desde a implantação do PPE esta condição foi importante, especialmente por envolver relações de atores pertencentes a duas secretarias com realidade e atuação bastante distintas como eram a SEPLAG e a SEE. Conforme o depoimento desta Executiva "se a gente não tivesse um diálogo muito forte e um gestor [GGPOG] pronto para escutar a especificidade daqui [Educação] a partir dos princípios que ele trazia, a gente teria muito mais dificuldade do que teve [para implantar o PPE]". É perceptível a existência de uma situação de conflito evidenciada pela conexão entre dois mundos sociais distintos, constituídos pela equipe de GGPOGs da SEPLAG e pela equipe de técnicos, professores e gestores da SEE. No entanto, nota-se que houve uma preocupação de ambas as partes em dialogar para construir os fundamentos do PPE.

Uma evidência de que isto permeou o processo foi o ajuste contínuo nos instrumentos adotados para acompanhar os resultados. Ivan relembra deste momento, ressaltando a importância do diálogo na construção do PPE, como na reformulação de um indicador originalmente adotado: "foi desenvolvido um indicador específico que não existia, não era tradicional na Educação que se chamava Índice Pacto Pela Educação. Como as escolas não reagiram muito [bem], foi realizada a mudança pedida pela rede".

A adoção do diálogo como condição contextual desde o início da implantação do PPE possibilitou aos praticantes da estratégia que percebessem a abertura necessária para a construção do diálogo em diferentes instâncias. A percepção deste significado como uma condição inerente ao PPE contribui para o compartilhamento de problemas e a formulação de ideias na rede estadual de Educação, transitando em distintos níveis de decisão. Para o gerente regional Otto:

> [O pacto] é um momento de diálogo sempre [contínuo]: a gente tem um diálogo local quando a gente faz as reuniões nas escolas, consegue ouvir os professores das escolas, consegue ouvir a gestão; […] aqui na GRE a gente consegue ouvir os gestores; a gente consegue ouvir a própria Secretaria de Planejamento, escuta o

> gestor da regional; e quando está com o governador, você tem ali todos os gestores regionais, o secretário de Educação, você tem os secretários executivos, outras secretarias de governo, e algumas decisões podem surgir desses eventos e foram fruto do diálogo, foram fruto de algum momento as pessoas pararam para lhe ouvir. Muitas coisas surgiram de benefício para a educação graças a esse modelo. As pessoas ficam cientes de quais são os problemas e os remédios que são indicados.

É possível verificar a partir do depoimento do entrevistado, que o diálogo permeia diferentes níveis de decisão, envolvendo atores que transitam em distintos níveis hierárquicos. Com isto, ocorre a facilitação para que haja o entendimento entre os praticantes da estratégia, haja vista a possibilidade de ouvir e ser ouvido nos espaços estabelecidos para compartilhamento de informações. Como contrapartida, demanda maior empenho dos praticantes da estratégia, para que as decisões ocorram visando à resolução dos problemas identificados. Corroborando com este pensamento, Otto afirma que:

> [O pacto] É um modelo em que todo mundo precisa se empenhar. Em um determinado momento o governador precisa sentar e enxergar o que está acontecendo, fazer questionamentos aos secretários, sugerir como pode melhorar as coisas, ouvir. O que acho o mais importante, a gente dá o direito de um governador de Estado ouvir um professor, que está gerente de regional, mas que é professor, e como é que um professor pode ajudar na relação.

Apesar de ser indicado pela maioria dos entrevistados como condição contextual presente no PPE, não é possível afirmar que o diálogo se configura como algo onipresente na gestão do PPE. Em algumas situações as decisões foram tomadas de modo autocrático, sem que fosse possível verificar o contraditório. Uma evidência de que isto ocorreu se dá mediante a leitura da ata da primeira reunião do CGPPE (SEPLAG, 2011), realizada em 28/09/2011, na qual foi determinada a exoneração monocrática e peremptória de alguns diretores de escola, sem que lhes fosse dada a oportunidade de questionar os motivos para tanto. No entanto, entende-se que a maioria dos praticantes da estratégia no PPE compreende o diálogo como uma premissa e, como tal, passível de falhas em sua aplicação.

4.1.3 Apoio Governamental

Apoio governamental é concebido como a condição contextual expressa pelo esforço realizado por atores governamentais visando à consecução de ações voltadas para o propósito dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. Neste sentido, o apoio pode ser observado mediante diferentes configurações, podendo ser estabelecido mediante a oferta de recursos, incluindo-se os de ordem cognitiva, mas também podem assumir uma caracterização de ordem emocional.

O desenvolvimento desta categoria foi iniciado a partir da identificação de códigos iniciais, tais como: "sentindo-se apoiada/ assistida pelo monitoramento" e "trabalhando junto com a equipe da SEPLAG". Os códigos iniciais foram trabalhados mediante a realização de comparações, de tal modo que emergiu o termo "apoio" como condição contextual. Como tal, encontra-se respaldada na Lei nº 39.336/ 2013, que destaca em seu artigo 6º o papel de apoio consultivo desempenhado pela SEPLAG (PERNAMBUCO, 2013). As observações realizadas em reuniões com os praticantes da estratégia possibilitaram a verificação de como ocorre este processo de apoio.

Verificou-se que o apoio foi propiciado apoio aos praticantes da estratégia atuantes no PPE em diferentes momentos e enfoques. Inicialmente, verificou-se que numa etapa prévia a colaboração de consultores no processo de formatação do modelo de gestão adotado pelo Governo do Estado e na construção da GpR aplicada originalmente nas escolas de referência (integrais e semi-integrais) e técnicas. Neste período, a ênfase residiu no apoio cognitivo, com a oferta de conhecimentos e ferramentas gerenciais destinados à aplicação da GpR na área educacional. Evidências neste sentido foram coletadas a partir da leitura do relatório "avanços na Educação de Pernambuco: janeiro/2007 – março/2010" (SEE, 2010). Este relatório, que apresenta as ações desenvolvidas no período pré-PPE, destaca o apoio técnico gerencial promovido por consultores do Instituto Nacional de Desenvolvimento (INDG). Outra evidência guiada neste mesmo rumo é a parceria firmada com o Instituto Ayrton Senna para implantação de um sistema de acompanhamento de indicadores de resultados.

Ao longo do trabalho de campo realizado com praticantes da estratégia foi possível identificar que, a partir da implantação do PPE em 2011, o apoio passou a ser exercido institucionalmente pela SEPLAG. Este apoio foi materializado mediante a alocação de equipes de GGPOGs cuja função era a de promover processos de orientação gerencial, ofertando suporte técnico-administrativo nas discussões realizadas com os gestores, como também através do desenvolvimento de instrumentos de apoio à gestão e da realização de ações de monitoramento de resultados. Nesta perspectiva, a gerente regional Alda destaca a importância da SEPLAG para a aprendizagem dos gestores: "Então para mim [o apoio da SEPLAG] veio como um suporte muito grande, me mostrando caminhos, organizando de forma que a gente pudesse atuar nas diferentes dimensões da educação".

O sentimento de ser apoiada pela SEPLAG, demonstrado na fala da entrevistada, é ressaltado por grande parte dos gestores atuantes no PPE, reforçando a importância desta condição contextual para o alcance dos resultados. Cabe destacar que a maioria dos

entrevistados, ainda que seja muito experiente na gestão de escolas e possua formação na área pedagógica, tinha pouco contato com modelos gerenciais e ainda menos com a perspectiva da gestão baseada em resultados. A gerente regional Diva explicita que "a SEPLAG foi muito importante nesse processo porque tem um olhar de gestão, de quem não é educador, mais técnico. A gente foi aprendendo muito com isso".

Neste sentido, observou-se a ocorrência de uma ressignificação dos praticantes da estratégia no tocante ao papel exercido pelos GGPOGs, anteriormente vistos como fiscalizadores do trabalho, para depois serem percebidos como apoiadores da atividade gerencial. Jânio expõe sua concordância com esta afirmação, reforçando que a forma com que ocorre o processo possibilita que o alcance de seus objetivos, em função do apoio que lhe é proporcionado: "A grande diferença é a gente fazer o monitoramento não apenas [como um instrumento] fiscalizador. Eu acho que o monitoramento precisa apoiar. Se a gente fizer assim, a gente ajuda a atingir o objetivo".

O apoio governamental também se revela mediante um caráter político, reconhecido pelas contribuições realizadas pelos secretários de Estado e governadores que conduziram o PPE até a presente data. Neste intuito, o papel de apoiador dos governantes é destacado por Carol como uma força do PPE: "Porque também não adiantava a gente, enquanto gestor, fazer sem ter o apoio, [sem ter] o querer dos governantes. Eu acho que essa foi uma grande força [do PPE]". Extrai-se do conteúdo desta subseção que o apoio fornecido aos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE se constitui em uma importante condição contextual.

4.1.4 Valorização Baseada no Desempenho Gerencial

A identificação da valorização baseada no desempenho gerencial como uma condição contextual envolve a atribuição de valor e o reconhecimento pelos resultados alcançados por gestores em função dos propósitos estabelecidos. Como tal, configura-se como parte de um processo de avaliação relacionado às políticas de remuneração e de seleção de pessoas no PPE, de modo a mitigar a ingerência política nestes processos.

Ao longo da pesquisa foi identificada a emergência do termo valorização no discurso dos praticantes da estratégia. Códigos iniciais como "destacando e valorizando o mérito" e "criando mecanismos de valorização" foram evidenciados nas falas dos informantes. Tais achados despertaram o interesse em buscar confirmações de base legal que proporcionassem sustentação às afirmações identificadas. Uma normativa que foi identificada neste sentido foi a Lei nº 13.486/ 2008, que estabelece o Bônus de Desempenho Educacional (BDE)

(PERNAMBUCO, 2008). Outras evidências foram observadas na definição de processos seletivos para gestor regional, baseado no Decreto nº 36.466/ 2011 (PERNAMBUCO, 2011), e para diretores de escola, firmado pelo Decreto nº 38.103/ 2012 (PERNAMBUCO, 2012), ambos orientados pelo mérito.

Para uma parcela significativa dos praticantes da estratégia entrevistados a existência de processos de avaliação baseados no mérito possibilita maior valorização e adequação na escolha e na ocupação de cargos no PPE. Neste sentido, a gerente regional Salete destaca que o acesso aos cargos tem sido facultado àqueles que estiverem mais preparados. Nos termos desta gestora "aquela pessoa que está preparada para assumir a gestão vai sendo avaliada constantemente e, diante da avaliação, a gente vai e ajuda no que for necessário".

A perspectiva de valorização dos servidores na área educacional atrelada aos resultados alcançados foi inaugurada em Pernambuco mediante a implantação do BDE. Gestores, docentes e servidores passaram a ter a possibilidade de receber uma remuneração adicional de até 100% da média salarial do ano, podendo corresponder a um 14º salário. Esta bonificação é distribuída conforme o desempenho alcançado pelos estudantes vinculados à unidade escolar em que atuam na avaliação do SAEPE. Além deste, são critérios para o recebimento desta bonificação, o fluxo escolar, a meta anual estabelecida para unidade escolar, o cumprimento do conteúdo curricular e das aulas previstas para o período letivo.

Além do BDE, a escolha de candidatos para os cargos de gerente regional e de gestor de unidade escolar passou a considerar o desempenho obtido em processo de certificação na área de gestão. A adoção deste procedimento é apontada por grande parte dos entrevistados como uma maneira de valorização dos servidores e de mitigar influências políticas no processo de escolha dos gestores. O depoimento da gerente regional Vera sinaliza que a valorização baseada no desempenho gerencial promoveu uma mudança de perspectiva na educação:

> Uma grande diferença do Pacto [pela Educação em Pernambuco] foi à questão de colocar pessoas certas nos lugares certos, que as pessoas escolhidas para gerir são as que têm competência para aquilo. [...] No passado as indicações políticas eram o grande mote da gestão. A gente começou a olhar a educação de outro jeito.

Este processo de avaliação não se restringiu à seleção de novos gestores, mas também funcionou como critério para afastamento dos antigos. Esta posição foi confirmada por grande parte dos entrevistados que reportou inclusive casos de afastamento de gerentes regionais em função dos resultados inferiores aquilo que fora estabelecido. A gerente Geni explicita que

“os diretores [gestores] tinham que ser avaliados [a cada dois anos] e os que não fossem bem avaliados não seriam reconduzidos. A gente teve um número razoável de diretores que não foram reconduzidos porque não se saíram bem nesse processo avaliativo”.

A valorização baseada no desempenho gerencial é ressaltada no PPE também nas discussões sobre os resultados alcançados pelas entidades ao longo do ano. O desempenho obtido nos indicadores conduz ao debate entre os atores acerca de como podem ser valorizados aqueles que alcançam as metas estabelecidas. Em alguns casos evidenciou-se a concessão de premiações, como viagens, visitas técnicas, etc., especificamente ofertadas pelas GREs aos servidores vinculados às entidades que obtiveram desempenho destacado. Edu considera que a valorização pelos resultados alcançados chegou a um nível de consistência, que permite considera-lo como uma inovação do PPE “[por] ter perdurado ao longo dos anos e estar totalmente absorvido, inclusive do ponto de vista cultural, dentro da nossa rede”.

4.1.5 Oportunidades de Interação

Outra condição contextual vivenciada pelos atores no PPE está relacionada a existência de oportunidades de interações. Configuram-se como encontros realizados entre atores e/ ou artefatos em que a ação de um envolve de algum modo o outro, visando ao compartilhamento de ideias e experiências. É comum que nos encontros promovidos no PPE a ocorrência de discussões sobre problemas e a busca por soluções para estes problemas.

A construção desta condição contextual foi iniciada pela leitura das entrevistas realizadas com os praticantes da estratégia. A partir daí foi possível a elaboração de códigos iniciais relacionados ao processo de interação entre os atores, tais como: “levando gestores a refletir em reuniões”, “destacando reuniões como espaço de interação”, “comparando formas de trabalho” e “criando espaços para troca de experiências”. A emergência destes códigos iniciais serviu como base para a realização de observações do pesquisador nestas reuniões, de modo a se verificar como se davam estas interações.

Com isso, foi possível observar que antes do PPE as práticas gerenciais eram oriundas da atuação individual dos gerentes. Não havia uma orientação específica para que fossem realizadas interações entre os gestores para troca de experiências. A gerente regional Vera confirma este pensamento ao afirmar que “antes nós tínhamos uma visão mais tradicional da nossa prática como gestor, a gente trabalhava isolado”.

Com a introdução do PPE, cujo foco está direcionado para a GpR, foi possível identificar sentimentos de apreensão, angústia e desconfiança por parte dos gestores. Para

Virginia “o Pacto foi mexer com a estrutura das pessoas, deixou a gente sem chão. No início fiquei apavorada e angustiada. Achava que não ia dar certo”. Apesar do desconforto inicial, com o passar do tempo os gestores incorporaram fundamentos da GpR em suas atividades. Uma das formas identificadas para a mudança de conduta foi a participação dos gestores em reuniões presenciais, realizadas em diferentes níveis de discussão e de complexidade. É possível estabelecer uma hierarquia de reuniões, conforme o nível de decisão envolvido. O quadro 2 apresenta os tipos de reunião ocorridos no PPE:

Quadro 2 – Tipos de reuniões do PPE

Reunião	Frequência	Participantes	Ações Realizadas
Monitoramento (Estratégico)	Semestral	Comitê Gestor Executivo (governador, secretários de Estado) e gerentes regionais.	Apresentação e discussão dos resultados das GREs, buscando traçar estratégias e destravar processos visando à melhoria de resultados.
Pactuação	Anual	Secretário de Educação, gerentes regionais, diretores de escola.	Exposição dos resultados obtidos no ano anterior e apresentação das metas anuais estabelecidas para o ano vigente.
Tática	Bimestral	Gerentes regionais, equipe de apoio da GRE e da SEPLAG, diretores de escolas prioritárias.	Apresentação e discussão dos resultados das escolas prioritárias, buscando traçar estratégias para os problemas identificados, através do compartilhamento de ideias e experiências.
Operacional	Mensal	Equipe de apoio da GRE e da SEPLAG, diretores de escolas prioritárias operacionais e equipe, estudantes.	Apresentação e discussão dos resultados obtidos pelas escolas, bem como acompanhamento dos encaminhamentos gerados nas reuniões táticas.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados fornecidos pela SEPLAG (2017).

O primeiro tipo de reunião é a de monitoramento, na qual se reúne o CGPPE. A participação do pesquisador nas reuniões de monitoramento ocorridas no ano de 2016, atrelada à leitura e interpretação de suas atas, permitiu identificar que estas reuniões possuem o mais amplo alcance no PPE. Segundo o Decreto nº 39.336/ 2013, que estabelece os critérios para execução dos pactos de resultados, este Comitê é presidido pelo governador do Estado, e tem como participantes o secretário de Planejamento e Gestão e os secretários de Estado de pastas vinculadas ao tema específico (PERNAMBUCO, 2013). Além destes membros, participam destas reuniões no âmbito do PPE a equipe executiva da SEE e os gerentes regionais.

Normalmente as reuniões do CGPPE são realizadas na SEPLAG, em um ambiente considerado como confortável e adequado. O levantamento realizado nas atas de reunião do CGPPE desde 2011 permitiu concluir que a duração destas reuniões é de aproximadamente quatro horas e conta com a participação média de 48 servidores públicos, entre representantes

do núcleo central do Governo, da SEPLAG e da SEE. A reunião do CGPPE só se inicia com a presença do governador e é conduzida pelo secretário de Educação, que eventualmente recebe o apoio de assessores e/ ou gestores durante este processo. Em algumas situações específicas, especialmente quando envolvem barreiras à execução de atividades, outros secretários de Estado presentes são chamados a se pronunciar.

As discussões estabelecidas na seara desta reunião envolvem o nível estratégico de decisão, englobando os processos de monitoramento de metas prioritárias e de resultados, podendo ocorrer em conjunto, com maior duração, ou separadas. Neste último caso, a participação nas reuniões de metas prioritárias é restrita aos membros do Comitê Gestor e equipe executiva da SEE, sendo facultada a participação de gerentes regionais. As metas prioritárias são aquelas escolhidas dentre as que foram sugeridas pela população nos Seminários regionais para receber um olhar mais atencioso por parte do Governo do Estado, caracterizando-se principalmente como execução de obras e funcionamento de programas que podem gerar maior impacto nos resultados da educação.

O acesso às atas de reuniões do CGPPE destinadas à discussão de metas prioritárias permitiu a interpretação de que estas reuniões assumem um caráter mais voltado para o destravamento de barreiras. Uma evidência disso reside no significativo número de encaminhamentos, que representam as decisões tomadas no âmbito da reunião, direcionados à liberação de recursos para as metas. Outra interpretação realizada é a de que este tipo de reunião alimenta o sistema político, tendo em vista contribuir para a definição da agenda do governador, com a definição de datas para inaugurações de obras e para realização de atividades importantes nos processos, como o embarque de estudantes para intercâmbio no exterior mediante o Programa Ganhe o Mundo.

Por outro lado, as reuniões destinadas exclusivamente à discussão de resultados têm sua ênfase direcionada para a identificação dos motivos que levaram ao alcance de determinado desempenho por parte da rede estadual de Educação, da GRE ou de uma escola. A leitura das atas dessas reuniões possibilitou a verificação da predominância de encaminhamentos destinados à realização e apresentação de estudos, diagnósticos e/ ou notas técnicas. Configuram-se como ações que demandam reflexão dos gestores responsabilizados diretamente por estas atividades, mas que passam a envolver outros níveis de gestão, tendo em vista que normalmente demandam posições sobre resultados específicos. As apresentações desses estudos contribuem para o questionamento dos gestores acerca do desempenho alcançado e alimentam o debate sobre os propósitos estabelecidos no âmbito de sua atuação.

A participação do pesquisador como observador nas reuniões do CGPPE possibilitou a verificação de que os resultados são representados por indicadores estabelecidos para o acompanhamento do desempenho escolar ao longo do ano. O indicador no PPE é uma medida quantitativa que fornece informações sobre um aspecto, possibilitando a realização de análises em função do tempo, do espaço ou de segmento de interesse definido, e a realização de comparações com as metas estabelecidas no PPE, com padrões de desempenho desejados ou com alguma entidade referencial (*benchmark*). No PPE são classificados como indicadores de processo, que permitem avaliar as atividades desempenhadas, indicadores de resultado, relacionados aos fins específicos estabelecidos, e indicadores finalísticos, que representam o impacto das ações governamentais na sociedade.

O segundo tipo de reunião é a de pactuação de metas anuais. A elaboração dessas metas é realizada pela equipe da SEPLAG e leva em consideração a necessidade de alcance de resultados no IDEPE. É um processo realizado de modo centralizado (de cima para baixo), sem a participação direta de gerentes regionais ou diretores de escolas. Após a definição das metas, o secretário de Educação as apresenta em reuniões realizadas em cada gerência regional, com a participação de diretores de escolas, que assinam um termo de pactuação, responsabilizando-se pelo alcance das metas. O depoimento da gerente regional Nelci evidencia que "todos os anos os diretores das escolas estaduais assinam um termo de pactuação, que descreve a meta a ser alcançada na avaliação".

Foi realizada a coleta de dados mediante observação na reunião de pactuação da GRE Metropolitana Norte. O evento aconteceu na cidade de Araçoiaba, localizada na região Metropolitana de Recife. Nesta ocasião, a reunião de pactuação ocorreu em uma escola e contou com a participação de aproximadamente 100 pessoas. Diferentemente do ambiente vivenciado na reunião do CGPPE, o ambiente não foi considerado confortável e adequado.

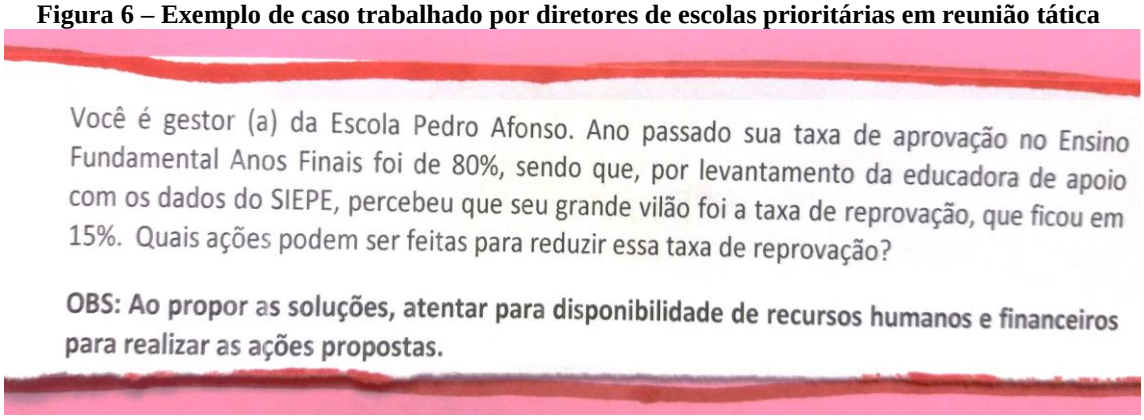
Apesar de receberem as metas anuais, cabe aos gerentes regionais e diretores de escola a formulação dos propósitos para desdobrar estas em atividades que possam conduzir as entidades a alcançar os resultados desejados. Como a necessidade de melhoria nos resultados é apropriada pelos praticantes da estratégia como um problema a ser resolvido, inicia-se um processo de construção de alternativas de solução. Nas palavras do gerente regional Otto:

> A cada ano a escola pactua com o secretário de Educação metas a alcançar. Então os gestores [gerentes regionais e diretores de escola] saem daqui e levam para suas equipes, levam para seus professores, aquele desafio. A cada ano, a gente está assim [apontando para baixo], a gente precisa chegar aqui [apontando para cima], a gente não conseguiu e a gente precisa chegar aqui [repetindo o gesto]; Então isso é muito desafiador.

Pode-se perceber que as metas do PPE são encaradas pelos gestores como desafios a serem alcançados anualmente. Existe uma atitude favorável ao desafio proposto no termo de pactuação, de modo que os esforços de toda a equipe são intensificados para o alcance dos propósitos estabelecidos para cada indicador. Para a gerente regional Nelci, "todo mundo quer atingir a meta para melhorar a qualidade, para investir no aluno. [...] O objetivo maior é que a escola cumpra o que foi pactuado durante o ano. Então, esse é o desafio: conseguir que essas escolas melhorem seus indicadores".

O terceiro tipo de reunião é a tática, que envolve os gerentes regionais, as equipes das GREs e os diretores de escolas. As reuniões táticas são realizadas nas escolas que tenham reduzido o resultado do IDEPE nas últimas avaliações. Nestes encontros são realizados os desdobramentos das metas, que representam o detalhamento de cada atividade vinculada às metas até o nível operacional, bem como a identificação e discussão de problemas relativos à gestão. É apresentada ainda a relação das escolas que mais evoluíram e as que involuíram em relação ao IDEPE no período anterior. Na oportunidade, são convidados representantes de escolas que vivenciaram experiências problemáticas em contextos semelhantes e que obtiveram êxito nas ações promovidas visando ao enfrentamento dos problemas, para que possam compartilhar com os participantes o caminho percorrido e as soluções encontradas para o caso específico. Após esta explanação, os diretores presentes são convidados a debater casos reais, como o que segue representado pela figura 6 abaixo:

Figura 6 – Exemplo de caso trabalhado por diretores de escolas prioritárias em reunião tática



Fonte: elaborada pelo autor (2017) a partir de registro fotográfico em reunião tática do PPE.

Os casos que servem de referência foram escritos a partir da análise realizada pelo GGPOG que acompanha a regional, sendo coincidentes com a realidade vivenciada por alguns diretores de escola. Então existe o confronto com situações reais, experimentadas por

outros diretores, sendo estabelecida como tarefa apresentar soluções para os problemas identificados. Após algum tempo, os envolvidos apresentam as respostas que se configuram como ações simples de serem realizadas e que demandam poucos recursos, mas esforço por parte da equipe que atua na escola. Ao final, um diretor de escola que vivenciou semelhante situação no passado e superou os problemas é convidado para apresentar a sua experiência para os demais. Na oportunidade em que houve a observação do pesquisador, em uma reunião tática ocorrida na GRE Metro Norte, a escola convidada havia sido classificada como prioritária no passado e destacada como uma das que mais evoluíra no ano anterior.

A partir disso, são propostas alternativas para solucionar os problemas e são elaborados planos de ação para o detalhamento das atividades que precisam ser realizadas para que se consiga alcançar o resultado esperado. Ao longo do ano são realizadas quatro reuniões táticas bimestrais nas quais o intuito é debater o andamento das ações propostas e os resultados intermediários obtidos com relação aos indicadores de processo pactuados. Nestes encontros são apresentados encaminhamentos de ações corretivas estabelecidas para a resolução de eventuais entraves que tenham surgido durante a execução das atividades, visando ao destravamento do processo.

O último tipo de reunião é denominado operacional. As reuniões operacionais ocorrem no nível das escolas que tiveram redução no IDEPE do período imediatamente anterior, que passam a ser denominadas como escolas prioritárias operacionais. As reuniões neste nível são conduzidas pelo gestor local e por sua equipe, com o apoio de GGPOGs e podem envolver toda a comunidade acadêmica, como professores, representantes estudantis, pais e responsáveis e até membros da sociedade civil para debater os resultados da escola e de seus estudantes.

Nas reuniões operacionais são discutidas as ações específicas realizadas na escola, visando à melhoria nos indicadores de processo, bem como são estabelecidos prazos e responsabilidades para a concretização das atividades. A gerente Geni diz que nestas oportunidades: “identifica diversos problemas e chega a algumas soluções, tentando dizer pra escolas que não é simplesmente apresentar e medir resultados. O mais importante é o que você vai fazer depois, é o que você vai elaborar com sua equipe”.

A maior parte dos praticantes da estratégia entrevistados destacou o monitoramento dos resultados como instrumento de integração entre os diversos tipos de reunião. O monitoramento é realizado a partir da análise dos indicadores de processo e de resultados. O debate é desenvolvido para validar as ações em andamento ou propor ações corretivas em

relação ao propósito estabelecido. Uma ilustração sobre a importância da análise dos indicadores é fornecida por Nelci:

> Depois fazemos a leitura dos resultados da escola, analisando todos os indicadores e chamando a atenção do gerente para o fato de que a escola tem [por exemplo] muitos alunos abaixo da média em Português e Matemática, porque a escola não cumpriu com a porcentagem de alunos que levou a avaliação interna, porque os alunos não terminaram o conteúdo por causa da falta de professores, porque os alunos perderam tanto. [...] Então cada indicador é questionado.

Este debate proporciona oportunidades para corrigir o curso ao longo do ano, de modo a que haja tempo de possibilitar a recuperação de eventuais desvios vivenciados no percurso e se alcance ao final do período o resultado desejado. O gestor no PPE "vê esse resultado, mas não se parece com um número, mas como um meio para refletir sobre a prática, para que as ações possam ser replanejadas e uma melhor intervenção feita", afirma a gerente regional Nelci.

Ao longo da presente seção foi possível identificar as condições contextuais presentes na atuação dos praticantes da estratégia na gestão do PPE. Percebeu-se também que o monitoramento de resultados proporciona a integração entre dos diferentes tipos de reunião. Observou-se ainda que os encontros contribuem para a reflexão dos atores sobre os propósitos e sobre os resultados intermediários e finalísticos alcançados em cada esfera decisória. Na próxima seção serão apresentados os principais eventos de aprendizagem vivenciados pelos gestores desde a implantação do PPE.

4.2 Quais foram os principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?

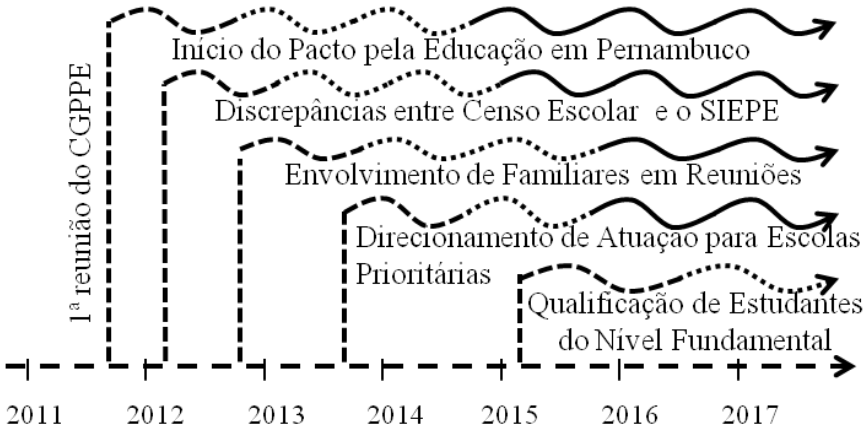
O desenvolvimento desta seção tem como foco a apresentação dos principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia na gestão do PPE. Busca-se com isto, a caracterização de modificações verificadas na atuação dos atores decorrentes de tais eventos, especialmente no tocante às atividades assumidas a partir da introdução do modelo de GpR na educação. Cabe destacar que tais eventos ocorrem de modo contínuo, representando uma sequência de ações vivenciada no âmbito da gestão do PPE.

Eventos se caracterizam como fenômenos interligados que se desdobram ao longo do tempo e do espaço. Quando estes eventos estão relacionados às situações que demandam a

necessidade de reflexão, em face da incapacidade dos conhecimentos previamente existentes resolverem algum problema emergente, passam a ser caracterizados como eventos de aprendizagem.

Na seara dos praticantes da estratégia do PPE foi possível identificar como os principais eventos de aprendizagem: a) mitigação de discrepâncias entre o censo escolar e o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE); b) envolvimento de familiares em reuniões escolares; c) direcionamento da atuação para escolas prioritárias; e d) qualificação de estudantes do nível fundamental. Para uma melhor apresentação destes eventos de aprendizagem no PPE ao longo do tempo foi elaborada a figura 7.

Figura 7 – Principais eventos de aprendizagem vivenciados no PPE ao longo do tempo



Fonte: elaborada pelo autor (2017).

Cada um destes eventos será esmiuçado nas próximas subseções. Para delimitar uma ordem para a apresentação de tais eventos, optou-se por efetuar o registro conforme o início de suas ocorrências ao longo do tempo no PPE. Deste modo, o primeiro evento a ser detalhado é a mitigação de discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE.

4.2.1 Mitigando Discrepâncias entre o Censo Escolar e o SIEPE

Durante a implantação do PPE, cujo marco inicial pode ser conferido à realização da primeira reunião do CGPPE, ocorrida 28/09/2011, diversos problemas começaram a se verificar. A concretização deste primeiro encontro possibilitou a observação de falhas inerentes ao processo de disponibilização de dados, prejudicando a análise dos resultados alcançados. Um dos problemas identificados pelos praticantes da estratégia ao longo do estudo foi a existência de discrepâncias de dados existentes no censo escolar e o SIEPE. A observância de tais discrepâncias representa a identificação de um problema comum

vivenciado pelos atores a partir de interações realizadas entre si e com artefatos caracterizados como sistemas, no caso o Educacenso e o SIEPE.

A realização do censo escolar é compulsória e tem como objetivo coletar dados sobre a educação em diferentes etapas e modalidades, sendo considerado o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro. Coordenado pelo INEP, o censo escolar é realizado pelo MEC, com colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Os dados são obtidos a partir de declarações fornecidas pelos entes participantes em duas etapas, sendo a primeira realizada na matrícula inicial dos estudantes e a segunda realizada no final do ano letivo, indicando a situação de movimentação (abandono, desistência, transferência, etc.) e rendimento (conceitos, notas, etc.) dos discentes ao longo do ano.

Para a consecução de seu objetivo, o censo escolar é realizado por meio de um sistema informatizado denominado Educacenso, que é preenchido pelos responsáveis em cada unidade escolar participante. O uso deste instrumento possibilita o cruzamento de dados educacionais para a realização de uma avaliação da educação nacional, baseada nos dados disponíveis sobre escolas, estudantes, turmas e profissionais escolares (INEP, 2016).

Por sua vez, o SIEPE é o sistema gerencial adotado pela rede estadual de Educação. Sua atualização ocorre diariamente em cada unidade escolar, o que possibilita o acompanhamento tempestivo dos indicadores educacionais. É através do SIEPE que se realiza a verificação da consistência e da migração das informações para o Educacenso. Por exemplo, para a realização de avaliações externas componentes do SAEPE é realizado um censo rápido, cujo objetivo é coletar dados mais atualizados do número de estudantes por turma e nível de ensino de cada escola, sendo extraídos os dados diretamente do SIEPE.

Desde o início da inserção dos dados no SIEPE, cuja responsabilidade recai sobre o diretor de escola, foram identificadas algumas discrepâncias entre as informações contidas no censo escolar e no SIEPE. Cabe ressaltar que os dados contidos no SIEPE são mais atualizados por retratarem o cotidiano escolar ao ter seus registros atualizados diariamente. O gerente regional Otto apresenta uma breve comparação entre a finalidade dos sistemas ao expor que:

> Esse confronto entre matrícula [censo escolar] e sistema interno [SIEPE] a gente foi descobrindo com o passar do tempo. As informações foram ficando cada vez mais precisas. [...] A gente começou identificando que algumas escolas tinham um quantitativo muito grande de estudantes matriculados, mas não tinha acompanhamento preciso de quem era transferido, de quem não estava mais estudando. O censo [escolar] veio e começou a mostrar algumas inconsistências. A

> gente acabava tendo esse relatório [do censo escolar] demorando muito e não era algo que a gente usava como ferramenta de gestão. O censo [escolar] sempre foi uma obrigação institucional que tinha que ser feita. Já o SIEPE, a qualquer momento a gente pode atualizar. Então essas distorções se davam, e ainda se dão em pequena escala, principalmente pela falta de monitoramento e acompanhamento.

Para compreender a preocupação com esta situação é preciso entender o quê proporciona esta discrepância. Sua origem pode se referir à ausência de dados ou a existência de erros ocorridos no processo de digitação dos dados, mas também pode indicar intencionalidade, quando destinadas a atender interesses diversos daqueles originalmente propostos. Logo no início de 2012, ano de implantação do SIEPE, foram observados registros em atas de reunião do CGPPE demonstrando a preocupação dos participantes com os dados inseridos, conforme se observa do encaminhamento firmado na reunião ocorrida em 02/03/2012: "Elaborar lista de todas as escolas que não prestaram informações no SIEPE e enviar para o gabinete do governador" (SEPLAG, 2012a).

Percebe-se que a preocupação com a disponibilidade e com a precisão da informação passou a nortear a conduta dos atores, visto que as providências tomadas alcançavam o patamar mais elevado da gestão no Estado. O gerente Otto corrobora com esta afirmação ao explicitar que "o censo [escolar] tem repercussão no levantamento quantitativo dos estudantes, tem vários interesses. [Por exemplo] Os salários e as gratificações da equipe gestora se baseiam no porte [da escola]". Destarte, verifica-se que existiam conflitos de interesse no julgamento deste problema que precisam ser compreendidos.

Ocorreu então a percepção de que havia uma situação crítica vivenciada pelos praticantes da estratégia no PPE em função da incongruência entre dados informados para um instrumento oficial (censo escolar) e dados disponíveis em um instrumento gerencial de informações educacionais (SIEPE). Grande parcela dos entrevistados sinalizou que a divergência identificada se constituiu em um problema que foi mitigado ao longo do tempo, mas que ainda existe em pequena escala. Uma evidência deste problema é apresentada pela gerente Nelci: "A gente percebeu que tinha um fluxo escolar muito alto. A gente se questionou: o que está acontecendo? Por que tanta reprovação? A gente percebeu, a partir da reflexão, que o problema estava no censo escolar".

Destaque-se que ao longo do processo foi identificado que o problema não se limitava a questões de ordem técnica, ou seja, não se resumia apenas a aspectos relacionados à integração dos sistemas. A questão passava pela necessidade de mudança de conduta dos gestores escolares, visto que alguns utilizavam de subterfúgios para alimentar inadequadamente os sistemas, inserindo informações que, em um primeiro momento,

poderiam gerar mais recursos para a escola, mas que, no longo prazo, implicavam em redução do resultado finalístico.

Ao perceber as discrepâncias, os gestores se depararam com situações inusitadas, como a identificação da inserção de estudantes adicionais em escolas para que estas tivessem seu porte aumentado e, com isso, fosse possível a obtenção de mais recursos. No entanto, ações como esta levavam ao alcance de resultados negativos na avaliação dos indicadores finalísticos (IDEB/IDEPE), visto que implicavam em aumento nos registros de evasão escolar e, consequentemente, no rendimento escolar. A existência deste problema é confirmada pela gerente regional Vera que afirma:

> Para a gente fazer uma avaliação externa [SAEB] tem que ver quantos alunos têm em cada turma. Então se esse número não bater [com o censo rápido], não estiver correto, vai impactar no resultado da avaliação externa. Então aquele aluno [inexistente] conta, esse quantitativo de alunos a mais prejudicava no resultado da avaliação externa.

O problema da existência de divergências entre o censo Escolar e o SIEPE já havia sido identificado por gestores no âmbito das regionais. O registro de um encaminhamento constante na ata de reunião tática da GRE Metro Norte (SEPLAG, 2013a) ocorrida em 05/04/2013, em que destaca a necessidade de análise de conformidade dos dados fornecidos, reforça esta afirmação: "Realizar uma análise de conformidade dos dados do SIEPE com os registros escolares e enviar para regional". Outra situação que possibilitou a identificação das inconsistências foi a necessidade de confecção de censo rápido para a realização do SAEPE em 2013. Esta situação vivenciada foi explicitada pela gerente regional Nelci:

> Quando a gente foi fazer um comparativo do que estava inserido no SIEPE, que era o real da escola, percebemos que foram aqueles meninos que tinham sido inseridos no censo [escolar]. A partir dai, a gente passou a ter um olhar bem diferenciado com o censo escolar e a gente já fez reuniões esse ano com os gestores para que a gente não possa mais cometer esse erro.

Apesar do reconhecimento individual do problema, este só veio a ser tornar comum aos praticantes da estratégia mediante debate realizado pelos gerentes regionais e pela equipe da SEE. A gerente regional Vera reforça a abrangência do problema ao afirmar que: "O problema [da discrepância] não é só da regional. É da secretaria toda, do Estado todo. Porque a gente via que existiam muitos alunos. Tinha mais aluno no censo e na escola não tinha". Então, a questão foi levada para uma reunião de monitoramento com o governador. As decisões oriundas desta reunião implicaram, em primeiro lugar, no entendimento dos participantes de que o problema era comum aos praticantes da estratégia e, em segundo lugar,

na adoção de uma conduta de maior seriedade em relação aos dados fornecidos. Isto se deu em grande parte pela responsabilização na esfera administrativa e criminal de servidores que estivessem fornecendo dados incorretos, conforme disposto em três encaminhamentos constantes da ata da 1ª. reunião do CGPPE (SEPLAG, 2011), ocorrida em 28/09/2011:

> Abrir inquérito administrativo na escola [nome intencionalmente ocultado] em função de ter apresentado informações inverídicas para o monitoramento do Governador [reunião do CGPPE].
> Acionar a Delegacia de Defraudações sobre as informações prestadas pela diretora da escola [nome intencionalmente ocultado] ao monitoramento do Governador [reunião do CGPPE] e convocar o delegado responsável para prestar informações sobre o inquérito na próxima reunião.
> Exonerar a diretora da escola [nome intencionalmente ocultado].

A partir da identificação e dimensionamento do problema, foram realizadas ações no sentido de mitigar a questão da discrepância entre o censo escolar e o SIEPE. O relato de parte significativa dos atores pesquisados reforça a existência de ações realizadas neste sentido. "A gente traçou um planejamento para melhoria dos resultados: um grupo de controle do SIEPE, visita às outras regionais para buscar experiências, formação continuada, situações de acompanhamento e controle", afirmou a gerente regional Vera.

A mitigação do problema adveio da ruptura oriunda da ressignificação dos atores do PPE acerca da importância da disponibilização de dados para a tomada de decisão gerencial. Com isso, passou a ocorrer um maior refinamento das informações inseridas e a mudança de conduta vivenciada pelos gestores no tocante à compreensão do uso de indicadores gerenciais. Cabe destacar que um fato importante vivenciado pelos praticantes da estratégia foi a cobrança exercida pelo governador no tocante à seriedade dos dados fornecidos, havendo registro em uma das atas de reunião analisadas da abertura de processo disciplinar e policial contra uma servidora que houvera inserido dado diverso da realidade observada em determinada escola.

O esforço realizado para tanto foi concentrado em parte no ajuste dos sistemas, o que ficou sobre a responsabilidade da equipe técnica da SEE, e em outra parte no processo de conscientização da situação pelos gerentes regionais e diretores de escola. No depoimento da gerente regional Virna é nítida a preocupação dos atores em conduzir o empenho para a modificação da atuação gerencial relativa a esta questão da discrepância entre o censo escolar e o SIEPE:

> A gente começou a fazer visita nas escolas para analisar esses dados. Então nessas visitas a gente levou o diretor a refletir, a mudar também a sua prática. Isso diminuiu

> muito o índice de abandono. Não é a toa que Pernambuco está aí com a menor taxa de abandono.

Experimentar este problema se configurou como um evento de aprendizagem assim identificado pela maioria dos praticantes da estratégia entrevistados. Para o gerente regional Otto o problema foi sendo superado aos poucos, com o refinamento das informações inseridas e com a mudança de conduta vivenciada pelos gestores: "Acredito que essa divergência se dava muito acentuada e foi diminuindo, cada vez mais, porque os diretores de escola começaram a entender que precisa ter um cuidado maior em relação a essas informações".

Conforme depoimento dos praticantes da estratégia entrevistados, restou evidente que a solução implantada em Pernambuco para ajustar o censo escolar com o SIEPE foi responsável por parcela significativa na melhoria do IDEB/ EM da rede estadual de Educação. A nova perspectiva gerada a partir da implantação da solução proposta é destacada pelo gerente regional Otto:

> Com a implantação dos indicadores [de resultado], do Pacto pela Educação [em Pernambuco], todo o monitoramento que a gente vem fazendo, o diretor de escola começou a entender que só adianta ter um aluno matriculado realmente na escola se realmente ele for aluno. Senão ela vai acabar tendo uma taxa de reprovação muito alta e alguns alunos que nunca nem transitaram pela escola e há algum tempo já desistiram.

A aprendizagem dos praticantes da estratégia evidenciada a partir do evento de identificação e mitigação das discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE extrapola o simples ajuste realizado na inserção de dados em ambos os sistemas. Reside principalmente em uma nova leitura e uma nova conduta frente ao tratamento de indicadores, especialmente na compreensão de sua utilização para fins gerenciais.

Outro evento de aprendizagem vivenciado pelos praticantes da estratégia no PPE está relacionado à inserção de um indicador de processo no monitoramento realizado pelos gestores. Este se refere à participação de familiares em reuniões escolares e será explorado na próxima subseção.

4.2.2 Envolvendo Familiares em Reuniões Escolares

Como afirmado anteriormente, os eventos se entrelaçam e, como tal, passam a exercer influência uns sobre os outros. Com a consolidação e o uso sistemático do SIEPE e a maior consistência nos dados nele contidos, os praticantes da estratégia passaram a receber informações mais confiáveis sobre os indicadores adotados. Com isso, passaram também a

indagar sobre necessidades de inserção de outros indicadores, a partir das contribuições oriundas de suas bases.

Um indicador proposto e que foi implantado se refere ao envolvimento de familiares em reuniões escolares. A sua inserção no rol dos indicadores avaliados no PPE ocorreu em reunião do CGPPE realizada em 01/08/2012, conforme reportado no encaminhamento da ata: "Avaliar a adoção da meta do indicador de participação de familiares em reunião" (SEPLAG, 2012b).

O problema que originou a caracterização do evento de aprendizagem relativo à participação de familiares nas reuniões escolares está relacionado à identificação de meios para atração de pais e responsáveis para tais atividades. A constituição desta questão como problema foi percebida pelos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE em função do pouco interesse inicial dos familiares em participar deste processo, especialmente mediante a existência de conflito com outros interesses. Apesar dos investimentos realizados na última década na educação em Pernambuco, com a realização de ações como o Programa Ganhe o Mundo (de intercâmbio internacional), a oferta de equipamentos de informática (*tablets* e computadores portáteis) e a própria melhoria na infraestrutura de salas de aula e de escolas (SEE, 2015), ainda havia reduzida participação dos pais e responsáveis nas reuniões escolares.

O problema identificado pela maioria dos praticantes da estratégia entrevistados era como atrair a participação de responsáveis para as reuniões escolares. Para a gerente regional Alda, o problema passa pela formação dos familiares e por questões socioeconômicas, conforme relata: "A questão é trazer a família para escola. O pai diz que não tem tempo, que não tem interesse. Nós lidamos com um tipo de pai que tem baixa formação. Não é só a questão econômica, mas [também] social". O depoimento de uma mãe de estudante, reportado pela gerente regional Virna confirma a existência de conflitos de interesse na relação com os familiares:

> Uma mãe disse a mim: 'Eu não vou. Se a senhora quiser deixar aí, deixa. Se não quiser... estudar pra que? eu só botei na escola por causa do Bolsa Família'. Qual é o referencial que um menino desse vai ter, se a própria mãe está dizendo isso? Aí eu vou deixar de atender o menino por causa dessa mãe? Não. [...] Eu tenho que acolher o menino para mostrar para ele que a posição da mãe é diferente, que existe outro mundo diferente da mãe dele. Para ele é uma questão de conflito. Mas depois ele vai ver que o que a escola está ensinando para ele é melhor do que o que a mãe está querendo.

Sua implantação se constituiu em um evento de aprendizagem, conforme extraído das entrevistas realizadas com os praticantes da estratégia atuantes no PPE. Importante se faz

destacar que este indicador ultrapassa o sentido da presença física de pais e/ ou responsáveis na escola para receber os resultados dos estudantes. Significa ofertar oportunidades para os familiares participarem ativamente da escola, externando problemas e contribuindo para a proposição de soluções. O depoimento da gerente regional Vera ressalta a importância da implantação deste indicador, que foi amplamente destacada pelos praticantes da estratégia entrevistados:

> A escola já tinha essa preocupação de ter um momento para entrega de notas, que era a reuniões de pais e mestres, em momentos pontuais [ao término das avaliações bimestrais]. Com a vinda do Pacto pela Educação [em Pernambuco] foi feito um acompanhamento de indicadores de processo e, [dentre eles], participação da família na escola. Quando chegou aquele indicador pra nossa realidade a escola começou a trabalhar não só para entregar as notas, mas essencialmente para deixar o pai dentro da escola compreendendo os processos que aconteciam na escola.

Apesar de ser um tema considerado por educadores como importante para o desenvolvimento de estudantes, a participação de familiares na escola não tem sido enfatizada nas atividades gerenciais de escolas públicas brasileiras. Isto é verdadeiro também para a época da implantação do PPE, visto que não havia indicador que estivesse relacionado ao tema. Para a gerente regional Diva:

> O pacto vem sinalizar, que esse [participação de familiares nas reuniões da escola] era um indicador que precisava se acompanhar. […] A gente tem que melhorar cada vez mais essa escola, atrair esses pais de uma forma interessante para eles se sentirem estimulados, para estarem na escola participando.

A solução identificada pelos praticantes da estratégia no PPE passou pela reformulação das antigas reuniões de pais e mestres, passando a incorporar na reunião escolar não apenas a discussão sobre os resultados de cada aluno, mas também os resultados de cada turma, ano e da própria escola, buscando identificar os problemas locais e também recebendo contribuições para suas soluções. Diferentemente das antigas reuniões de pais e mestres, em que apenas eram entregues os boletins escolares divulgando os resultados obtidos por estudantes no bimestre, o encontro precisaria considerar a gestação de resultados explicitados pelos indicadores monitorados no PPE.

Também passou a haver incentivos diversos, que contemplavam desde o fornecimento de lanches até a realização de atividades culturais desenvolvidas pelos próprios estudantes. Para Vânia, "uma das estratégias que a gente [gerentes regionais, diretores de escola] teve

para mostrar à família a importância dela na escola foi de tornar a escola transparente nos seus resultados para a família".

Novas formas de reunião foram desenvolvidas pela equipe de gestão das escolas, visando à atração de pais e responsáveis. O relato da maioria dos praticantes da estratégia entrevistados indica que houve liberdade para que o formato das reuniões fosse concebido conforme as especificidades de cada unidade escolar, sendo considerada apenas a obrigatoriedade de que fossem apresentados e discutidos os resultados de cada estudante, como também os indicadores de resultados alcançados pela escola. Para a gerente regional Vera:

> Esses encontros passaram a ser diferenciados e com mais frequência, onde cada escola tem a criatividade de buscar alternativas para alcançar presença significativa de pais na escola. Então fazem palestras, apresentações com os alunos, que atrai muito a participação dos pais: 'Ah, eu vou vir porque meu filho vai se apresentar'.

Segundo o depoimento da maioria dos praticantes da estratégia, com a realização destas reuniões começou a ocorrer uma mudança de perspectiva dos familiares em relação à escola. As ações propostas pelos diretores de escola, antes limitadas ao âmbito escolar, passaram a transpor a escola e a envolver as comunidades locais. Uma evidência dessa afirmação está presente no excerto extraído da fala da gerente regional Carol, que diz que "começou a fazer um trabalho mostrando o resultado da escola à sociedade, levando o aluno para apresentar [seus trabalhos], fazendo ações de cidadania junto aos órgãos da cidade".

A presença dos pais nestas reuniões passou a ser objeto de análise de um indicador específico. Nestes encontros, ocorre a participação das equipes de apoio das gerências regionais, bem como de GGPOG responsável pelo acompanhamento na regional. Atualmente ocorrem pelo menos quatro reuniões com este formato ao longo do ano nas escolas, passando a compor o calendário anual de atividades escolares apresentado pela SEE, conforme afirma a gerente regional Salete:

> Hoje em dia já tem um calendário, [com] os dias da reunião com os pais, a família na escola. [...] Agora não [é para] fazer aquela reunião que ele vai lá e fala do filho, olhando o resultado. É aquela reunião prazerosa para família, [para] a família querer ir para a escola. [...] Então a gente fez como a escola particular: o pai está lá todos os dias e a gente precisa ter o pai do lado, [para] o pai ser parceiro da escola, para que possa cuidar do filho também.

O relato da maior parcela dos praticantes da estratégia indica que houve uma melhoria no desempenho dos estudantes mediante o crescimento na participação de pais e responsáveis

nas reuniões escolares. Para os praticantes da estratégia, a consequência desta participação tem proporcionado um novo significado da escola para familiares e estudantes. O depoimento de Edu confirma este posicionamento ao expor que: “os pais percebem o maior envolvimento dos jovens com a escola. Eles [pais] estão percebendo: ‘Está acontecendo alguma coisa muito legal; o meu filho está mais envolvido com a escola; está melhorando seu desempenho”. Esta posição é ratificada também na fala da gerente regional Alda, que afirma:

> A família é um elemento essencial, um elemento chave na educação, seja no processo educativo na escola e fora da escola. Quando a família acompanha, participa da vida desse estudante monitorando a sua frequência, o seu resultado, a sua participação na escola, ele tem um desempenho diferente. Para que a escola possa ter melhor desempenho também é preciso maior participação da família [nas reuniões da escola].

Os praticantes da estratégia aprenderam com a inserção do indicador relacionado à participação de familiares nas reuniões da escola no âmbito do PPE que sua atuação é fruto de um esforço coletivo que transcende os limites da escola. A importância da participação da família na escola para a formação dos estudantes foi confirmada a partir da relação entre o nível de envolvimento de pais e responsáveis com a escola e o desempenho dos discentes nas avaliações externas. Isto se verificou não apenas pelo conhecimento desenvolvido pelo estudante, mas pela maior presença e interação no âmbito escolar, contribuindo para a redução das taxas de abandono observadas na rede estadual de Educação em Pernambuco.

A próxima subseção aborda o direcionamento da atuação dos atores para o conjunto de escolas prioritárias. Trata-se de outro evento que tem proporcionado aprendizagem aos praticantes da estratégia no PPE, motivando o interesse do pesquisador em aprofundar seu entendimento.

4.2.3 Direcionando a Atuação para Escolas Prioritárias

Em paralelo à implantação do indicador de participação de familiares nas reuniões escolares, a comparabilidade possibilitada pelo uso do SIEPE implicou na identificação das escolas que não conquistavam resultados satisfatórios nas avaliações e que passou a se configurar como um problema para os gestores. Aliado a isto, verificou-se que a estrutura de apoio fornecida pela SEPLAG e pela própria SEE não conseguiria abarcar o conjunto de escolas monitoradas pelo PPE, visto que neste período já contemplava a totalidade de escolas com turmas vinculadas ao ensino médio e que não possuíssem público específico, como as escolas quilombolas ou indígenas.

Com isso, arvorou-se o problema de como atuar diante desta situação, de modo que as escolas com desempenho reduzido pudessem receber maior atenção das estruturas de apoio e, desta maneira, obtivessem melhores resultados nas avaliações. A disponibilização de dados mais precisos e mais específicos no SIEPE possibilitou um maior aprofundamento de análise sobre os resultados, permitindo o uso de informações de desempenho individualizadas, ao nível dos estudantes. Desta maneira, verificou-se que o problema perpassava pela necessidade de se identificar estudantes que estivessem passando por dificuldades, de modo a possibilitar que estes alcançassem patamares de desempenho adequados.

Em função da restrição de recursos e da necessidade de concentrar os esforços, criou-se a noção de escolas prioritárias e de estudantes prioritários, vindo a ser identificado pelos praticantes de estratégia como um evento de aprendizagem vivenciado por eles na gestão do PPE. O termo prioritário é assumido no intuito de propiciar mais atenção ao conjunto de escolas que apresentam um perfil com indicadores finalísticos (IDEB/IDEPE) inferiores às metas estabelecidas ou que tenham sinalização de queda no desempenho. De modo semelhante, foi adotado o termo estudante prioritário para aqueles casos em que os alunos, em função de não terem obtido os resultados esperados, carecem de um maior apoio para melhorar seus desempenhos.

O surgimento da preocupação com a definição de um indicador que viesse a desenvolver um processo de priorização adveio da divulgação de resultados negativos em algumas escolas no ano de 2013, apesar do esforço realizado pelos atores no PPE à época. A constatação de que havia escolas que, apesar de adotarem a GpR como as demais escolas da rede estadual, não conseguiam obter desempenho satisfatório era o problema a ser solucionado.

A solução desenvolvida pelos atores no PPE foi o estabelecimento de um indicador específico destinado a identificar escolas e estudantes com maior necessidade de atenção para que houvesse a concentração dos esforços. Para a gerente Virna, a criação do indicador de escolas prioritárias possibilitou um olhar mais específico sobre o problema, tornando possível a identificação de outros problemas que levavam àquela situação, conforme se observa em sua fala, abaixo transcrita:

> Quando a gente foi observar, as escolas prioritárias, a gente passou a ter um olhar especial por ela. Por ser uma área de vulnerabilidade, as pessoas eram discriminadas e a gente começou a fazer as visitas, transações, observando tudo. Eu tenho que mostrar ao estudante e oferecer as condições mínimas. O indicador surgiu a partir dessa reflexão dos gerentes regionais. Vimos que a rede [estadual] de educação

> passava por dificuldades em algumas escolas. O indicador veio para nos mostrar um norte e direcionar as ações para as escolas.

Isto implicou na necessidade dos gestores ressignificarem sua atuação, considerando haver a necessidade de direcionamento de suas ações para as escolas consideradas prioritárias. A atuação das gerências regionais precisava ser reforçada sobre estas escolas, inclusive realizando intervenções sobre as ações do gestor local e ampliando o investimento em formação pedagógica.

Durante a implantação do indicador relativo às escolas prioritárias foi necessário o desenvolvimento de toda uma sistemática de atuação frente a esta realidade, com a definição de quais seriam as escolas prioritárias e de como seria a atuação diante destas escolas e dos estudantes considerados prioritários. Então, conforme o depoimento da gerente regional Vera: "foi criado aquele grupo de escolas prioritárias, onde a gente está dentro da escola fazendo formação, fazendo fortalecimento de aprendizagem daquele estudante que está com dificuldade". Percebe-se que houve um direcionamento da atuação sobre estas escolas prioritárias, com a concentração de recursos voltados para a melhoria de seus resultados.

No ano de 2016 foram escolhidas 284 escolas como prioritárias. A definição de uma unidade escolar como prioritária neste ano foi realizada com base nos dados do IDEPE 2014, sendo escolhidas aquelas que obtiveram os 30% menores resultados neste indicador (equivalente ao conceito igual ou inferior a 3,5 no IDEPE) nos anos finais do ensino fundamental e/ ou aquelas que tiveram resultados menores ou iguais à media nacional no IDEB/ EM de 2013 (o que equivale a um resultado inferior a 3,4 no IDEPE). Sendo assim, foram escolhidas para participar das reuniões operacionais as escolas que, além de serem prioritárias, obtiveram resultado no IDEPE 2014 inferior ao IDEPE do ano de 2013.

Passaram a ser desenvolvidas ações para as escolas prioritárias no sentido de proporcionar o alcance de resultados melhores. Reuniões operacionais foram realizadas especificamente com escolas prioritárias. Nestas oportunidades, um conjunto de diretores de escolas se reuniu para expor suas dificuldades e ouvir as experiências de seus colegas que vivenciaram e superaram dificuldades semelhantes. Para a gerente regional Alda, o esforço precisou ser concentrado nessas escolas, visando à elevação dos resultados para um novo patamar, conforme segue:

> A escola prioritária tem que ter um acompanhamento, uma presença diferenciada nossa junto com a [equipe da] SEPLAG, realizando as reuniões de discussão dos resultados e de intervenção. [...] Se a gente precisa melhorar resultados, a gente precisa dar uma atenção maior a quem precisa de mais. É sempre esse foco, no

> sentido de garantir que tenham ações que vão alavancar esses resultados e fazer com que essas escolas prioritárias possam sair desse patamar.

Através da participação nessas reuniões operacionais são elaboradas soluções para os problemas, que são convertidas em ações, consolidadas em um plano de intervenção a ser monitorado pela GRE. Quando as soluções identificadas não são implementadas ou não obtém êxito, ocorre um direcionamento ainda maior da GRE, com a realização de intervenções na gestão, de modo a apoiar a escola para tentar reverter a situação indesejada. A gerente regional Vera detalha um pouco mais este processo:

> A gente faz reunião com as escolas prioritárias e escuta as dificuldades deles [gestores], o que eles estão fazendo para sanar aquelas dificuldades e elabora-se um plano de intervenção. Depois disso a gente chama individualmente [cada diretor de escola] e vai ouvir aquele gestor, trazer sugestões, dar encaminhamentos, fortalecer o trabalho daquele gestor individual. Então [por exemplo] é feito um trabalho de reforço escolar, de fortalecimento com aquele grupo de alunos que estão precisando.

Para alguns praticantes da estratégia a mesma preocupação de priorização existe com os estudantes que não conseguissem alcançar o desempenho estabelecido. Então passou a ocorrer o mesmo processo de priorização da atuação, alcançando o âmbito das salas de aula, com a identificação de estudantes prioritários, que são aqueles que possuem médias baixas, sinalizando um potencial de reprovação e/ ou de abandono escolar. Para os discentes escolhidos como prioritários é desenvolvido um trabalho de reforço nas disciplinas em que estes demonstrem dificuldades. O acompanhamento sobre estes alunos escolhidos é realizado pela equipe pedagógica da escola, mas também sofre monitoramento da equipe pedagógica da GRE. A gerente Salete detalha como ocorre esse trabalho:

> A gente sabe que tem aquele aluno que não alcança aquele resultado que a gente quer naquela unidade e que precisa de ajuda. Nem todos os alunos têm o mesmo desempenho na sala de aula e sempre fica aquele aluno para trás. A gente precisa cuidar daquele aluno naquele momento, não pode esperar chegar ao final do ano. Então procuramos ajudar aquele aluno que não está bem e com isso a gente faz o levantamento das escolas prioritárias. Para que? Para a gente dar uma atenção maior àquele aluno e àquela escola.

A solução adotada para a situação das escolas prioritárias modificou a forma de atuação dos praticantes da estratégia. Segundo relato da maior parcela dos entrevistados houve maior concentração de esforços na direção daqueles que mais necessitavam. Passou-se a ter um foco na gestão, de modo que o desafio estivesse voltado para fazer com que as escolas e estudantes prioritários obtivessem maior dedicação do Estado. Confirmando este

posicionamento, a gerente regional Alda apresenta que hodiernamente “o maior desafio é tirar todas as escolas do Estado de serem prioritárias, fazer com que todas as escolas possam avançar e sair desse resultado de escolas prioritárias, que é o que a gente não deseja para nenhuma delas”.

Os resultados alcançados com a adoção de indicador para priorização de atuação possibilitaram uma atuação diferenciada dos atores no PPE, com a melhor utilização dos recursos. Estes identificaram que a estratégia de priorização serviu como uma aprendizagem, modificando suas formas de atuar e alcançando melhores resultados. A gerente regional Vera pensa que “o Estado têm conseguido avançar ao olhar de forma diferente para aquelas pessoas que sabem menos. Era necessário fortalecer tanto essas escolas com baixo índice, quanto esses estudantes”.

A introdução do indicador de escolas e estudantes prioritários serviu para aprendizagem dos praticantes da estratégia ao possibilitar uma maior concentração de seus esforços ao estabelecerem prioridades. A próxima subseção se dedica à discussão de outro evento de aprendizagem, que ainda se encontra em estágio de desenvolvimento, relacionado com a realização de parcerias com municípios para a melhoria na qualificação do estudante do ensino fundamental, oriundo das redes municipais de Educação, e potencial ingressante na rede estadual de Educação no futuro.

4.2.4 Investindo na Qualificação do Estudante do Ensino Fundamental

A divulgação dos resultados alcançados pela rede estadual de Educação no âmbito nacional no IDEB/ EM relativo ao ano de 2015 reforçou a importância do trabalho desenvolvido no PPE. No entanto, a identificação de lacunas na qualificação dos estudantes oriundos do ensino fundamental ofertado pelas redes municipais de Educação, implicando no baixo rendimento nas avaliações realizadas, configurou-se como um importante entrave para a elevação dos resultados educacionais, constituindo-se em óbice para um crescimento maior dos indicadores de qualidade educacional em Pernambuco. A opção por investir na qualificação dos estudantes do ensino fundamental implicou no reconhecimento, por parte dos praticantes da estratégia, de um importante evento de aprendizagem.

No Brasil, a LDB estabelece que a responsabilidade sobre a formação de estudantes no ensino básico e no ensino fundamental recai sobre os Municípios (BRASIL, 1996). No entanto, esta mesma norma imputa aos Estados atuação suplementar no sentido de assegurar a existência da oferta do ensino fundamental. Contudo, como não há uma definição clara de

responsabilidades, na prática o ensino fundamental, especialmente em seus anos finais tem sido historicamente esquecido. De fato, a responsabilidade dos governos estaduais com o ensino médio fez com que desde a implantação do PPE fossem tomadas medidas de priorização de atuação neste nível educacional, repassando quase que integralmente a responsabilidade sobre o ensino fundamental para os municípios. Esta afirmação pode ser atestada por encaminhamento em ata de reunião do CGPPE (SEPLAG, 2013b), realizada em 29/05/2013, cujo teor é o seguinte: "Criar sistemática no PPE para acompanhamento da municipalização do ensino fundamental por Município. [...]". Percebe-se que não havia o interesse do Estado de Pernambuco em atuar no ensino fundamental, mas acompanhar o processo de municipalização, ou seja, a transferência deste nível de ensino para os Municípios.

No entanto, os gerentes regionais começaram a perceber carências na formação dos estudantes que ingressavam no ensino médio. Foram desenvolvidas soluções para o problema, como a realização de programa de nivelamento ao longo do primeiro ano do ensino médio, como também o ajuste etário de alunos em programas de formação supletiva. Apesar disso, as lacunas cognitivas que se estabeleceram nos anos do ensino fundamental ainda proporcionariam sensíveis prejuízos aos estudantes que, mesmo recebendo uma atenção diferenciada, apresentavam restrições na aprendizagem ao longo do ensino médio. Para a gerente regional Nelci, "a gente escuta muito os nossos gestores dizerem que o aluno que chega da rede municipal não tem habilidades para estar no primeiro ano. Então existe um desalinhamento muito grande do currículo da rede estadual com o [da rede] municipal".

Uma consequência da existência de lacunas na formação do estudante oriundo do ensino fundamental de redes municipais de Educação é a limitação na capacidade discente em produzir um nível adequado de proficiência nas avaliações externas (SAEPE, SAEB). Vislumbra-se que o investimento realizado pelo Estado para melhorar os indicadores finalísticos chegará a um patamar que não alcançará crescimento da proficiência dos estudantes. A gerente regional Salete confirma a existência deste problema ao afirmar que: "a gente tem uma proficiência que vai chegar a um momento que não vai crescer mais. Se a gente não cuida desse aluno desde o início do ensino fundamental não vai conseguir aumentar a proficiência".

Os gestores sinalizaram que esta preocupação com a formação prévia do estudante deve vir desde o ensino básico, com o processo de alfabetização. A existência de lacunas na formação do discente desde esta fase é projetada ao longo da vida escolar, levando-o a

limitações de proficiência. A conscientização do problema ficou evidenciada no depoimento de Edu:

> Se a gente não conseguir de alguma forma influenciar na melhoria dos resultados da qualidade da educação nos municípios, que pega o ciclo de alfabetização que é o momento mais importante da vida do estudante, depois essas carências vão se perpetuando na vida do estudante. [...] Não basta pegar o que tem ruim e trabalhar para ter melhor resultado no [ensino] médio. A gente precisa criar formas de intervir também neste trabalho do [ensino] fundamental.

A alternativa de solução encontrada em debates realizados no âmbito das reuniões do CGPPE foi a realização de parcerias com municípios no sentido de implantar os mesmos instrumentos adotados no PPE no âmbito do Estado em escolas municipais. A criação do Programa de Educação Integrada nos Municípios (PEIM) representa a materialização desta solução, abrangendo inicialmente 15 municípios pernambucanos (apêndice Q), conforme relata a gerente regional Nelci:

> O governo do Estado lançou [em 2016] esse projeto [PEIM], que vai acompanhar as ações do município. Vai investir em formação continuada, em acompanhamento, em subsídios para que o município consiga melhorar a educação. Foram 15 municípios [contemplados inicialmente], mas a previsão é que posteriormente outros sejam contemplados.

O PEIM é constituído por três eixos: assistência técnica, pedagógica e gerencial; oferta de projetos para fortalecimento das ações de alfabetização e de formação de professores; e implantação de uma escola de tempo integral em cada um dos municípios (PERNAMBUCO, 2017). Dentre os instrumentos de gestão a serem implantados nos municípios é possível destacar o uso de indicadores para monitoramento dos resultados e a adoção de sistemas de informação nas redes municipais de Educação, nos mesmos moldes do SIEPE, de modo a replicar práticas desenvolvidas na seara do PPE.

Apesar do lançamento do PEIM ter sido realizado em 2015, as ações preliminares de diagnóstico das redes municipais de Educação, escolha de escolas regulares para se transformarem em escolas de referência e capacitação de equipes, só foram iniciadas ao longo do ano de 2016, não havendo ainda uma avaliação de sua efetividade. No entanto, a opinião da maior parcela dos praticantes da estratégia é coincidente; afirmam que a iniciativa do PEIM era necessária e vai gerar bons resultados. Para a gerente regional Salete: “essas ações do Pacto de fazer uma parceria com o município para cuidar do aluno do fundamental, a gente pode ver no futuro um crescimento do resultado do nosso aluno”.

Com o início das ações de parceria com os municípios selecionados, ocorreu uma mudança de perspectiva dos praticantes da estratégia no PPE também em relação ao estudante da rede municipal. Os atores perceberam que a relação mais próxima com os Municípios tem possibilitado a realização de ações conjuntas, como a capacitação de docentes, e o desenvolvimento da visão de que o estudante não pertence a uma rede ou outra, mas que são alunos de Pernambuco. O depoimento da gerente regional Ceci confirma esta nova perspectiva: "A gente tem essa compreensão, que são alunos de Pernambuco, independente da esfera administrativa. Quando chegar ao primeiro ano do ensino médio ele vem para nossa rede. Então é potencialmente aluno nosso no futuro".

Com a apresentação deste evento de aprendizagem se encerra esta seção do estudo. A próxima seção deste capítulo expõe os resultados sobre os principais resultados de aprendizagem alcançados por praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE.

4.3 Quais resultados de aprendizagem foram significados por praticantes da estratégia atuantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?

Na presente seção serão apresentados os resultados de aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE que foram identificados durante a realização do estudo. A aprendizagem de praticantes da estratégia é aqui compreendida como um fenômeno social, resultante de processos de interação realizados entre indivíduos ao longo do tempo. Deste modo, a observância de resultados de aprendizagem está intimamente relacionada aos eventos reportados na seção anterior.

A partir das interpretações formuladas sobre o fenômeno em estudo foi possível construir cinco principais resultados de aprendizagem dos praticantes da estratégia na gestão do PPE, sendo eles: a) valorizando o compartilhamento de experiências; b) participando de processos de formação com caráter avaliativo; c) intensificando o ritmo organizacional; d) direcionando ações em função dos resultados e; e) realizando o alinhamento de propósitos. Cada categoria elaborada será detalhada através das subseções que se seguem, que objetivam explicar, distinguir e relacionar cada uma delas com as demais.

4.3.1 Valorizando o Compartilhamento de Experiências

A construção desta categoria insere no debate as contribuições oriundas do compartilhamento de experiências para a aprendizagem de praticantes da estratégia, reconhecendo a importância das relações sociais entre os diversos atores envolvidos neste processo. Como tal, a identificação de problemas comuns e a construção de soluções são reconhecidas como decorrentes da atuação coletiva e colaborativa dos atores, mediante a participação em processos transacionais. Neste sentido, foram identificados instrumentos formalmente desenvolvidos para este fim, como a realização de reuniões em diferentes níveis de decisão, mas também foram verificados instrumentos informais de compartilhamento de experiências, como a realização de visitas técnicas não estruturadas.

A realização do estudo possibilitou observar que a maior parte dos praticantes da estratégia no PPE não possui formação específica na área de gestão, sendo nítida a primazia de formação na área pedagógica. Aliando este fato à condição estabelecida pela SEE de que gestores escolares na rede estadual de Educação sejam necessariamente docentes, percebe-se a existência de limitações de formação gerencial na atuação em cargos diretivos por parte desses indivíduos. Uma dessas limitações identificadas ao longo do processo de implantação do PPE reside na questão do desconhecimento sobre a aplicação de métodos e técnicas associadas ao planejamento estratégico e seus desdobramentos. Este pensamento é corroborado pelo depoimento da gerente regional Vera, que afirma: “Para mim é tudo novo! Eu acho que para todos os gestores [da rede estadual] também. A gente não tinha essa prática de planejar estrategicamente. Era algo que praticamente não existia no nosso cotidiano”.

Na opinião da maior parte dos participantes da pesquisa, apesar de serem ofertados cursos voltados na área de gestão, não se percebia, antes do PPE, preocupação com o desenvolvimento de linhas de ação voltadas para o reconhecimento e o compartilhamento das experiências vivenciadas pelos gestores como possibilidade de aprendizagem gerencial. Também foi verificado que a formação superior em muitos casos proporcionava certa discriminação com o uso de instrumentos administrativos oriundos da área privada, associando-as a instrumentos de transformação da escola em mercado, como se verifica no depoimento de Vera:

> Nossa formação também foi muito falha, como educadora, como pedagoga. A gente não tinha esse planejamento estratégico como grande foco. Inclusive havia até criticas ao planejamento estratégico. Não pode tirar a escola de dentro de um cenário que é de estratégia, cenário onde o próprio planejamento avançou em outros aspectos.

Em função das lacunas na formação dos gestores, o advento do PPE e de suas premissas evidenciou a necessidade de um maior compartilhamento de experiências entre os praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE como forma de aprendizagem. Cabe ressaltar que isto não significa que não houvesse mecanismos de compartilhamento anteriores ao PPE, mas que estes não eram tão valorizados quanto passaram a ser após a implantação do PPE. A forma mais evidente da realização destes mecanismos tem sido as reuniões realizadas em diferentes níveis de decisão. Neste sentido se apresenta a fala da gerente regional Diva, abaixo transcrita:

> Em toda reunião que a gente participa com os gestores tem um compartilhamento de experiências. Eu vejo coisas muito boas acontecendo e vou pegando essas coisas boas e vou compartilhando, assim, informalmente com as outras escolas.[…] A gente vai pegando essas experiências para compartilhar, para socializar. Os próprios gestores socializam a experiência interessante e ele se sente muito valorizado.

Cabe destacar o papel exercido pelos GGPOGs vinculados à SEPLAG neste processo, haja vista participarem efetivamente das reuniões nos diferentes níveis de decisão e terem participado de processos de planejamento e gestão em outros contextos, como na implantação dos demais pactos de resultado implantados nas áreas de saúde e segurança, além deste realizado na SEE. Ademais, os GGPOGs estão sendo continuamente capacitados através de um programa de formação direcionado para a utilização dos instrumentos gerenciais adotados no modelo de gestão concebido pelo Governo do Estado.

Destarte, a participação dos GGPOGs mitiga parcialmente a lacuna existente relativa à formação gerencial de praticantes da estratégia atuantes no PPE. De igual modo, contribui para a redução de resistências ao compartilhamento de experiências, a medida que ocorre um processo de rotatividade de GGPOGs pelas diferentes gerências regionais, possibilitando uma maior disseminação do conhecimento entre os atores. Para o gerente Otto, apesar de haver certa competição entre os gestores em função dos indicadores de resultado, isto não se configura como limitação importante para o compartilhamento de experiências, havendo colaboração entre os praticantes da estratégia. Isto é evidenciado no excerto abaixo transcrito:

> Nas reuniões [do CGPPE], em todos os colegiados a gente está lá, muitas vezes anotando, trocando as informações, ouvindo as experiências exitosas de outros gerentes. Então, [o Pacto] dá essa possibilidade de a gente estar visualizando tudo. Estamos sempre trocando as informações e ajudando um ao outro. Cada um tem que cuidar da sua regional, mas a gente não tem esse negócio de [esconder o jogo]...

> aquela história de: ‘Oh! Não fala nada para ele não, porque ele pode copiar’. É ao contrário.

Outra forma de compartilhamento de experiências observada ao longo do estudo foi a realização do SBP/ PPE entre as gerências regionais. A realização deste evento foi demandada por diretores de escolas que desejavam um espaço para que pudessem apresentar e debater ações exitosas realizadas no âmbito escolar. As melhores práticas, avaliadas por comissões julgadoras especificamente constituídas para este fim, são merecedoras de prêmios concedidos pela SEE como forma de valorização ao trabalho desenvolvido. A executiva Vânia ressalta a importância do SBP/PPE para a formação dos gestores, conforme se observa em sua fala:

> O seminário de boas práticas tem o objetivo dele [diretor de escola] estar vendo práticas de escolas que, de repente, ele pode se inspirar, às vezes com as mesmas condições, com as [mesmas] dificuldades, e que pode dar boas ideias para você estar também desenvolvendo na sua escola e, ao mesmo tempo, você ser valorizado. Tem coisas que você faz, foram vistas por outras pessoas e que deram certo. A questão dessas boas práticas é de você ver experiências positivas que acontecem que têm as mesmas dificuldades que você tem. Potencializar experiências positivas desenvolvidas e disseminar essas experiências.

A adoção destes seminários teve sua versão preambular nos dias 22 e 23 de julho de 2015, quando foi realizado o primeiro evento em Camaragibe. Nesta oportunidade houve o envolvimento de gestores das GREs Metropolitana Norte e Metropolitana Sul que se reuniram com o objetivo de integrar e propiciar a troca de experiências entre gestores escolares e equipes técnicas. Neste evento foram realizadas 36 apresentações orais de trabalhos, exposição de 104 *banners* e oficinas temáticas, contando com a participação de 600 profissionais de 200 escolas (SEE, 2016).

No ano de 2016 foram realizados outros dois SBP/ PPE, sendo um no dia 21 de julho na cidade de Paudalho, envolvendo as GREs Mata Norte, Mata Centro, Mata Sul e Vale do Capibaribe, e o outro no dia 02 de agosto na cidade de Recife, envolvendo as GREs Recife Norte e Recife Sul. Nestes eventos, que tiveram a participação do pesquisador, foi possível observar que, apesar de se verificar a apresentação de alguns trabalhos que enfatizaram a gestão como tema, a maior parcela dos trabalhos apresentados estava direcionado à área pedagógica. Em Paudalho foram realizadas 36 apresentações orais e expostos 131 banners, enquanto que em Recife foram apresentados trabalhos de 110 escolas. Nesta segunda edição do SBP/ PPE os trabalhos foram distribuídos em cinco dimensões: indicadores e taxas; distorção e aproveitamento; ensino e aprendizagem; gestão; e comunidade escolar. Edu

ressalta a importância do SBP/ PPE para o compartilhamento de experiências ao afirmar: “é um momento muito interessante que acreditamos ser muito produtivo para o funcionamento da nossa rede estadual [de Educação]; é o momento de conhecer e trocar novas experiências e ter a ciência de que é possível inovar nas nossas escolas” (SEE, 2016).

Foi possível verificar outra modalidade de compartilhamento de experiências que é a realização de visitas técnicas. Para uma grande parcela dos praticantes da estratégia entrevistados estas visitas se constituem em uma importante oportunidade para conhecer o trabalho desenvolvido por outros atores. Segundo Vera, “a gente teve momentos de visitar outra regional e conhecer o trabalho desenvolvido por lá [na outra regional], e a gente teve oportunidade de visitar escolas premiadas; foi um momento de muita aprendizagem”.

Estas visitas envolveram gestores regionais, diretores de escolas e técnicos com o intuito de conhecerem as experiências exitosas realizadas em outras gerências regionais. Uma característica dessas visitas técnicas que foi identificada ao longo da pesquisa no discurso dos participantes é que a proximidade geográfica contribui para a sua realização. Os gerentes regionais optam por procurar experiências exitosas em GREs próximas as que atuam. Isto pode se dar em função da limitação financeira para custear um deslocamento maior. Tais visitas não estão institucionalizadas e não recebem apoio direto da SEE, o que restringe a capacidade de sua realização.

Pelo que foi exposto anteriormente nesta subseção, é possível verificar também que houve uma valorização do compartilhamento de experiências e, como tal, esta passou a ser considerada como um importante resultado de aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE. As principais evidências que ratificam esta posição residem na realização de eventos destinados especificamente para esta finalidade, aliada à participação de gestores em reuniões e visitas técnicas. A próxima subseção é destinada à discussão sobre a aprendizagem decorrente da participação de praticantes da estratégia em processos de formação com caráter avaliativo.

4.3.2 Participando de Processos de Formação com Caráter Avaliativo

Como visto na subseção anterior, um resultado de aprendizagem decorrente da atuação na gestão por parte dos praticantes da estratégia foi a valorização do compartilhamento de experiências. No entanto, existem outros resultados de aprendizagem que foram levantados ao longo da pesquisa, como a participação dos praticantes da estratégia em processos de formação com caráter avaliativo

Anteriormente ao PPE, eram realizados programas de formação para aqueles que assumiam cargos cuja ênfase estava voltada para a área pedagógica. Era reduzido o tempo destinado à formação de caráter gerencial. O depoimento do gerente regional Jânio aponta para a existência de quatro Centros de Desenvolvimento de Pessoas que no passado ofereciam cursos tanto para docentes, como para secretários escolares e diretores de escola. Estes cursos eram organizados pelo Departamento de Capacitação, órgão da estrutura da SEE. Segundo este gerente, os cursos eram pré-formatados e adquiridos junto a fornecedores que concebiam e elaboravam toda a metodologia, sem que houvesse participação das equipes da SEE. Também não havia vinculação com processos avaliativos ou que implicassem em seleção para ocupação de cargos, visto que estes eram preenchidos principalmente mediante indicações de ordem política. Para a gerente regional Alda, este tipo de formação deixava uma série de lacunas na formação dos gestores, especialmente no tocante aos conhecimentos sobre planejamento e gestão estratégica:

> Eu imaginava que todo mundo [diretor] sabia o que era um plano de ação, eu achei que todo mundo estava preparado pra saber fazer um plano de ação. Hoje eu sei que tem muitos gestores que não sabem, não tem o conhecimento teórico. [...] Se você for ouvi-lo ele vai dizer: 'estou fazendo isso'; 'eu faço aquilo'. Mas quando você perguntar: 'E isso o que você está fazendo é uma ação, uma estratégia ou um indicador?' Aí ele começa a se perder.

Com isso, era nítida a necessidade do desenvolvimento de capacitações gerenciais, especialmente em função da introdução da GpR no âmbito da educação no Estado de Pernambuco. A partir da publicação do Decreto nº. 36.466/ 2011 foi estabelecida a obrigatoriedade de realização de processo seletivo simplificado para o cargo de gerente regional, ainda sem a exigência da participação em formação para a ocupação do cargo (PERNAMBUCO, 2011). Isto somente veio a ocorrer com a publicação do Decreto nº 38.103/ 2012, que instituiu como critério de seleção a participação do candidato no PROGEPE (PERNAMBUCO, 2012).

O processo estabelecido nesta normativa é composto pelas etapas seletiva, consultiva e formativa. A participação no curso de aperfeiçoamento em gestão escolar corresponde à etapa seletiva e, portanto, eliminatória. A partir da aprovação nesta fase, o candidato passa pela etapa consultiva, em que os candidatos são submetidos ao sufrágio na própria escola, em que docentes, estudantes e funcionários votam nos candidatos a diretor de escola que irão compor uma lista tríplice. Esta lista segue para a definição por parte do governador, que estabelece o candidato que irá assumir o cargo. Por fim, a fase formativa envolve a participação do ainda

candidato ao cargo de gestor em curso de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, na área de Gestão e Avaliação da Educação Pública (PERNAMBUCO, 2012). O processo foi destacado pela gerente regional Vera, conforme se observa no excerto abaixo:

> Para o [candidato a] gestor assumir [uma escola, uma regional] ele simplesmente não vai concorrer à eleição [do modo que era antes]. Vai ter antes uma formação sólida e continuada. O que for certificado pode continuar no processo seletivo. Ele passa por uma aprovação da comunidade e depois assume a escola. A gente já vê esse cuidado que o Estado teve em garantir que essa qualidade na liderança seja algo que a gente possa fomentar desde o início do desejo de ser gestor.

Para que haja continuidade do diretor da escola no cargo que assumiu existe ainda a necessidade de aprovação em uma avaliação posterior, ao término do período de dois anos de atuação. Somente após a consideração de que o diretor de escola obteve um desempenho considerado adequado na avaliação bienal é que poderá ser reconduzido ao cargo. Com isso, segundo a maioria dos praticantes da estratégia entrevistados, passou a existir uma melhor qualificação do corpo gerencial da rede estadual de Educação. Conforme o relato da gerente Geni:

> Acho que deu uma qualificação muito melhor do que antes, quando a gente tinha [apenas] eleição na comunidade escolar de pessoas que muitas vezes não estavam preparadas para assumir a direção de uma escola. O programa previa a avaliação dos diretores selecionados depois de dois anos, a partir de diretrizes objetivas, pontos que foram observados objetivamente do ponto de vista da gestão. Os diretores tinham que ser avaliados e os que não fossem bem avaliados não seriam reconduzidos. A gente teve um número razoável de diretores que não foram reconduzidos porque não se saíram bem nesse processo avaliativo.

A presente subseção se destinou a apresentar como a participação dos praticantes da estratégia em processos de formação com caráter avaliativo se constituiu em um resultado de aprendizagem do PPE. Na próxima subseção será discutido o resultado de aprendizagem de praticantes da estratégia advindo da intensificação do ritmo organizacional desde a implantação do PPE.

4.3.3 Intensificando o Ritmo Organizacional

O ritmo organizacional se refere à intensidade de ocorrências de ações e eventos na organização. Foi identificado que a intensificação das reuniões ocorridas entre os praticantes da estratégia no PPE, associada à sincronização entre a identificação de problemas e aplicação

de soluções, motivada pelo uso de indicadores, emergiu como um resultado de aprendizagem relacionada à dimensão temporal.

Ao propiciar a utilização de indicadores e estabelecer regularidade para sua análise mediante a participação em reuniões, ocorreu uma ampliação da frequência da identificação de problemas e da construção de soluções oriundas de processos reflexivos, contribuindo para a aprendizagem de praticantes da estratégia. Atrelado a isto, o estabelecimento de metas possibilitou a interação entre os atores de diferentes níveis na estrutura da rede. Para a executiva Vânia:

> As reuniões [do PPE] ajudam a compreensão da escola, para a escola se sentir compreendida também e para aproximar a gestão do Governo, do entendimento das necessidades que aquela escola traz. Ao mesmo tempo, [faz com que] a própria escola também possa refletir junto com pessoas [GGPOGs] que estão trazendo novas ferramentas que ajudam ela nessa reflexão.

As discussões ocorridas nas reuniões do PPE conduziram ao surgimento de melhorias na sistemática de atuação dos gestores, especialmente em função da necessidade de acompanharem indicadores cotidianamente, e, por conseguinte, melhorou o próprio funcionamento do PPE. Além disso, ocorreu um processo de ampliação da frequência com que as reuniões do PPE ocorrem, de modo que foram expandidas as oportunidades de interação ao propiciar maior volume de discussões sobre indicadores, especialmente aqueles que se configuram como problemáticos, conforme a realidade vivenciada em cada unidade escolar.

O uso de indicadores anuais distanciava a perspectiva dos reais problemas existentes ao longo do ciclo educacional. Os problemas ocorrem na atividade cotidiana do gestor, mas só eram debatidos quando os dados anuais eram extemporaneamente fornecidos, quando as soluções aplicáveis já não surtiriam os efeitos esperados para a realidade outrora identificada. Vislumbra-se então que a intensificação ou o aumento da frequência dessas oportunidades se configura como uma possibilidade de encontrar alternativas compartilhadas de solução para os problemas e, por conseguinte, ampliando as possibilidades de aprendizagem. O depoimento do gerente regional Otto, abaixo transcrito, ratifica este pensamento.

> Na hora que você tem as reuniões você coloca a escola [o diretor da escola e sua equipe] para pensar sobre os seus problemas, coloca a escola [idem] para pensar soluções para as coisas que tão sendo trazidas, coloca a gestão da GRE para olhar o todo das escolas, coloca a Secretaria da Educação para estar junto também dessas escolas, coloca o governador para poder estar olhando para cada gestor e estar ali também monitorando as escolas.

A intensificação do ritmo organizacional foi um tema pautado no período de formulação do PPE. Havia discussões sobre qual deveria ser a frequência das informações sobre o desempenho da proficiência dos estudantes e dos demais indicadores utilizados no PPE. A referência que se tinha à época da implantação do PPE era o Pacto pela Vida (PPV), política pública do Governo do Estado voltada para a questão da segurança e que vinha proporcionando resultados considerados adequados até aquela data. Ocorre que os indicadores adotados pelo PPV eram computados diariamente, em face de reportarem situações relacionadas aos principais tipos de crimes contra a vida e contra o patrimônio. O debate seria de como intensificar o ritmo de fornecimento de dados educacionais para possibilitar um acompanhamento dos resultados mais próximo da realidade vivenciada nas escolas.

Este debate gerou um conflito inicial entre as equipes da SEPLAG, interessadas em replicar o modelo do PPV de modo integral, e as equipes da SEE, que apesar de reconhecerem as limitações na geração de dados em função do IDEB, discordavam da adoção de indicadores diários. Então foi necessário discutir o assunto, de modo que se verificou que não poderia haver a intensificação do fornecimento de dados ao ponto de romper com padrões educacionais estabelecidos e considerados necessários, como o tempo necessário entre as avaliações a serem realizadas pelos estudantes. A executiva Vânia recorda este período, destacando a importância de ser considerada a cultura existente na área educacional para o alcance de êxito na implantação do PPE:

> Lembro muito de uma reunião que tive de discussão do Pacto e se queria [indicadores de] resultados mensais. Eu era contra completamente essa ideia de ser uma avaliação mensal, avaliação quinzenal, era uma coisa assim. O processo educacional é diferente. Não dá para eu ficar rodando essas avaliações [externas] mensais com os estudantes, porque o processo de ensino e aprendizagem tem um tempo para acontecer. A avaliação tem que fazer parte da rotina escolar. Ela não pode ser alguma coisa esdrúxula.

Extrai-se do relato acima apresentado que a intensificação do ritmo a partir da geração de dados possui limites estabelecidos em função das características observadas no PPE. Apesar de ser possível o levantamento de alguns dados até diariamente, o custo para sua realização atrelado à incapacidade da comunidade escolar de acompanhar e compreender a finalidade de tais iniciativas implicaria na sua caracterização como contraproducente. A definição da frequência para o trabalho com os indicadores demandou desta maneira o ajuste entre os interesses dos praticantes da estratégia, proporcionando com isto um entendimento mútuo e a definição mais coerente do calendário de reuniões relativas à gestão do PPE. A

adoção de ciclos trimestrais de monitoramento foi sinalizada como adequada e possibilitou condição de realizar avaliações sobre os resultados e a percepção de que ocorre aprendizagem entre os praticantes da estratégia atuantes no PPE. Esta posição é confirmada no depoimento da gerente regional Joana, abaixo transcrito.

> A gente continua aprendendo muito porque cada momento [no PPE] vem com algo diferente. Não adianta a gente estar fazendo a mesma coisa do mesmo jeito. A gente avalia o que fez, o que deu resultado. Avalia para fazer o diferente. Então é isso que a gente percebe no Pacto: é diferente a cada ciclo, a cada etapa.

Pelo que foi possível verificar acima, a ocorrência de uma maior intensidade do ritmo adotado pelos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE se configurou como um resultado de aprendizagem. Na sequência, a próxima subseção contempla o direcionamento de ações dos praticantes da estratégia em função dos resultados obtidos enquanto resultado de aprendizagem no PPE.

4.3.4 Direcionando Ações em Função dos Resultados

A presente subseção visa à compreensão da relação entre as ações gerenciais e os resultados alcançados ao longo do tempo. Nesta perspectiva resultados são concebidos como consequências ou efeitos das ações de indivíduos sobre uma realidade por eles vivenciada. A partir do alcance destes, os gestores podem realizar avaliações, comparando-os com o que havia planejado ou com outras realidades. Também pode buscar compreender os aspectos que levaram a alcançar o resultado, promovendo intervenções que contribuam para o alcance de seus propósitos.

Uma primeira leitura que pode ser efetuada está relacionada à avaliação de resultados alcançados, que é comumente associada à adoção de mecanismos que possibilitem comparação entre realidades distintas. Para alcançar tal comparabilidade é costumeiro o uso de números, representados por indicadores. Esta concepção sobre avaliação está presente no entendimento sobre o valor público estabelecido pelo Decreto nº 39.336/ 2013, que orienta os pactos de resultados no âmbito do Governo do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013). Apesar disso, foram identificadas muitas críticas no processo de implantação do PPE. O depoimento do gerente regional Otto evidencia esta conduta: “Existia muita crítica, muito preconceito, que a educação não poderia ser medida dessa forma, não poderia estar ali aliada aos números, que a educação tinha que ser algo muito mais complexo de ser avaliado”.

Havia críticas direcionadas também para o estabelecimento de *rankings* que indicavam as melhores e piores escolas, bem como pelo uso dos indicadores de resultado como critério para concessão de incentivos profissionais. No entanto, na época da implantação do PPE estas críticas foram incompreendidas, especialmente ao se considerar que no próprio processo educacional ocorre a utilização de avaliações como forma de estabelecer comparações entre estudantes e entre escolas. Tais críticas iniciais foram se dissipando ao longo do tempo e o uso de avaliações no PPE foi se consolidando. Ainda conforme Otto:

> As críticas iniciais [na implantação do PPE] de que a educação não poderia ser mensurada através de números e que os números poderiam maquiar algumas realidades não tão interessantes foram superadas. Não consigo ver a gente trabalhar com educação se a gente não tem uma meta, se a gente não tem um resultado para alcançar, se a gente não tiver algo pra conquistar.

Ocorreu uma mudança de perspectiva acerca da atuação dos gestores em função dos resultados. Para tanto, foi necessário que o uso de indicadores fosse ressignificado pelos gestores na rede estadual de Educação. Importante se faz lembrar que estes já trabalhavam anteriormente ao PPE com indicadores de desempenho, mas numa ótica mecanicista, sem a preocupação de refletir sobre os dados obtidos. Na visão da maioria dos praticantes da estratégia entrevistados a perspectiva inicial dos atores do PPE era a de que os números expressos pelos indicadores eram apenas números, havendo pouca preocupação em se compreender o que eles representavam. Para Joana, essa mudança de perspectiva foi evidenciada pois "eles [diretores de escola] aprenderam a ler dados; não apenas olhar números, mas a ler e buscar [soluções com] o que está ao redor, tanto a nível interno como externo".

Como evidência, foi também destacado por alguns gestores que anteriormente à implantação do PPE havia um contrato de parceria estabelecido com o Instituto Ayrton Senna, que disponibilizava o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). Este sistema continha um conjunto de 152 indicadores em sua base, que eram alimentados pelas escolas. No entanto, os dados disponíveis eram tão amplos e dispersos que impossibilitavam interpretações mais acuradas e melhorias a partir dos resultados em função do volume de trabalho e da reduzida quantidade de pessoas atuando no processo de coleta e análise dos dados.

Ao longo do tempo foi realizado um trabalho de redução e simplificação dos indicadores pela equipe da SEPLAG. Estes sofreram alterações e incorporações de outros em sua estrutura, que atualmente contempla um conjunto constituído por 16 indicadores

(apêndice R). Conforme relatado por Ivan, "o próprio modelo foi se reformulando gradativamente, compondo novos indicadores, novas metodologias, criando novos espaços de discussão".

Com a implantação do PPE, a maioria dos informantes entende que os indicadores passaram a incorporar o cotidiano gerencial como um importante instrumento para a realização de diagnósticos nas escolas. Para Vânia, o gestor passou a se preocupar mais com o que os números representados pelos indicadores estavam significando, conforme se extrai de seu depoimento transcrito a seguir: "Eu acho que [o uso de indicadores] ajudou muito o gestor a refletir. O gestor, às vezes, olhava e dizia assim: 'o meu resultado é ótimo'. Pronto! Ou então: 'o meu resultado é péssimo'. E ficava por isso! […] E um número é frio, ele não diz o meu caminho".

Os indicadores, antes vistos apenas como números, passaram a levar os praticantes da estratégia a refletir sobre sua atuação e evidenciar os problemas vivenciados pela educação pernambucana. A avaliação promovida mediante o uso de indicadores no PPE possibilitou a realização de comparações com outras realidades e inclusive com a própria evolução da unidade analisada ao longo do tempo. Para a gerente regional Nelci:

> Hoje a avaliação serve realmente de subsídio para que a escola possa refletir sobre sua prática pedagógica e sobre a situação de cada estudante. Hoje ela é um dos instrumentos essenciais para que cada escola possa fazer sua parametrização até de um ano com o ano anterior, [fazer] essa comparação, [fazer] essa análise.

Desta maneira, os indicadores passam a fornecer importantes subsídios para a elaboração de planos, para a discussão de experiências vivenciadas e para o estabelecimento de metas. Otto afirma que hoje vê "consonância dos números com a realidade das escolas; quando chega numa escola que não tem um indicador muito legal começa a ver uma série de problemas, que o número por si só não diz, mas a rotina daquela escola demonstra".

A discussão sobre os problemas identificados pelos indicadores, antes baseada em suposições elaboradas pelos próprios gestores, passou a assumir caráter mais específico e aprofundado, considerando a reflexão sobre detalhes que se aproximam da realidade vivenciada em cada turma de alunos. Processos de obtenção de soluções baseados em tentativa-e-erro ou fundamentados na repetição de ações anteriormente adotadas passaram a ser complementados por processos reflexivos, envolvendo a necessidade de estudos para a identificação da solução a ser aplicada. Para a executiva Vânia:

> Geralmente, a escola que tem o resultado baixo é porque ela tem um problema disso aqui [sinalizando indicadores]. Então, eu estou abrindo resultados, ou seja, dizendo quais são os caminhos para você melhorar: 'melhore esses indicadores daqui [apontando para indicadores de processo] que, provavelmente, você vai ter um resultado melhor aqui [apontando para um indicador finalístico]'.

Neste sentido, a GpR é compreendida como norteadora das ações do gestor, de modo que sinalizam se o caminho traçado está sendo seguido e se os resultados têm sido aqueles esperados. Para que a GpR se efetive é fundamental o desenvolvimento de um processo de monitoramento que possibilite acompanhar a evolução dos dados ao longo do tempo. O processo de monitoramento de resultados se converteu em uma atividade cotidianamente realizada pelos praticantes da estratégia no PPE, conforme depoimento da gerente Carol:

> Nós fazemos o monitoramento dos resultados como rotina. A gente sempre parte do princípio de que vamos monitorar, de que vamos trabalhar resultados. Trabalhando o mapa de resultados das escolas a partir de cada bimestre e as intervenções que eram feitas na própria escola a gente está acompanhando. A partir do momento que você é desafiada a fazer alguma coisa você faz com mais prazer, você busca alcançar uma meta e antes a gente não tinha essa busca de alcançar metas.

Esta conduta frente aos indicadores, de realizar reflexão sobre os resultados alcançados, possibilitou a compreensão do contexto temporal em que suas ações estavam inseridas, tomando os indicadores de resultados como referência para a elaboração de planos e para a concretização das ações. A adoção destes indicadores possibilitou avaliar ações pretéritas, o planejamento de ações futuras e a concretização de ações no presente visando ao alcance das metas estabelecidas. Conforme o depoimento de Jonas: "a gente não pode andar com o retrovisor só olhando pra trás [dizendo]: 'eu fiz isso, [e pronto!]'; o que vai me manter é o que eu [ainda] vou fazer; eu discuto sobre o passado com a visão de futuro". Complementando este pensamento, para a gerente Vera "os resultados nos dão um caminho, possibilitam a gente ver se está conseguindo ou não fazer essa transformação, vêm como um guia, mostrando se estou conseguindo fazer com que meu estudante aprenda".

Outra leitura que está relacionada à avaliação de resultados alcançados é realizada sobre as ações derivadas desta. Um aspecto evidenciado por grande parte dos entrevistados foi a realização de processos de intervenção nas escolas que apresentavam desempenho inferior às metas estabelecidas. Trata-se de uma etapa complementar ao processo avaliativo, onde são pensadas, discutidas e propostas as iniciativas a serem implantadas para a correção dos rumos organizacionais. A executiva Vânia destaca esse processo como fundamental para que a

aprendizagem dos praticantes da estratégia ocorra, conforme se observa no excerto abaixo transcrito:

> A avaliação [dos resultados] só tem sentido se aqueles dados são revertidos para a compreensão de alguma coisa e para a intervenção, porque só avaliar por avaliar termina sendo uma coisa exaustiva e é como se você invertesse a roda. A gente tem que rodar para aprendizagem e não rodar para a avaliação.

A geração de informações mediante o uso de indicadores orienta a realização de ajustes na condução das ações de gestão no PPE. Ao longo do ano são realizadas análises dos indicadores e são elaborados planos de ação, visando à possibilidade de melhoria dos resultados. Em conformidade com o depoimento fornecido pela gerente regional Alda, "é [necessária] a atitude de fazer um plano de ação, para que a gente esteja trabalhando com eles; eu tenho problema, tenho resultado que quero atingir, estratégias e [preciso definir] ações que preciso fazer para chegar nesse resultado".

Entretanto, nem sempre as ações planejadas são realizadas a contento. Os resultados podem sinalizar a continuidade dos problemas evidenciados anteriormente. Nestas situações especiais as intervenções se tornam necessárias. Estas contam com a participação de equipes técnicas das gerências regionais, que fornecem o suporte e recursos necessários para que as ações possam sem implantadas adequadamente. O depoimento da gerente regional Diva é esclarecedor sobre a importância das intervenções:

> As intervenções foram começando a ser enxergadas como necessárias. [...] As intervenções começaram a acontecer nesse sentido: pegar o que não era bom e [definir] o que precisava ser feito para reverter e melhorar aquele resultado. Hoje a gente está muito focado em cima do que precisa ser feito durante o processo e não no final do processo. As intervenções acontecem durante o ano inteiro, acompanhando todos esses indicadores. [...] A gente começou a desenvolver [intervenções] nas escolas para ajudá-las a refletir em cima daqueles resultados e fazer alguma coisa.

Durante o ano são realizadas intervenções mediante a participação da equipe de gestão de escolas prioritárias nas reuniões operacionais. A partir do estabelecimento de planos de ação, os gestores fazem uso do registro em atas e realizam o acompanhamento de encaminhamentos de reuniões anteriores para servirem como guia na condução e resolução dos problemas. Os debates posteriores à definição dos encaminhamentos possibilitam o resgate da discussão ocorrida, como também permitem verificar a efetividade das ações realizadas. A gerente regional Nelci confirma esta posição em seu depoimento:

> O gestor [diretor de escola] vai justificar cada ponto, porque a escola está daquele jeito, o que a escola tem feito pra solucionar aquilo, e dali já geramos um encaminhamento do que a escola deve fazer. [...] A gente termina a reunião e, através da ata, acompanha os encaminhamentos que foram deixados para cada escola para, a partir daí, ir intervindo e melhorando.

Destarte, percebe-se que os resultados alcançados, quando confrontados com as metas estabelecidas, funcionam como norteadores das ações realizadas pelos praticantes da estratégia. Assim, reafirma-se nesta subseção a existência de um resultado de aprendizagem relativo ao direcionamento de ações em função dos resultados alcançados. A próxima subseção trará a discussão sobre outro resultado de aprendizagem vinculado aos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE, relacionada ao alinhamento de propósitos.

4.3.5 Realizando o Alinhamento de Propósitos

O debate sobre a importância dos propósitos para a aprendizagem transcende a questão do estabelecimento de metas. A aprendizagem dos praticantes da estratégia é observada também quando os propósitos organizacionais são desmembrados e alcançam patamares mais próximos às atividades desenvolvidas por estes. Neste sentido, cabe a consideração sobre o alinhamento de propósitos como resultado de aprendizagem.

O alinhamento de propósitos representa o entendimento comum dos praticantes da estratégia acerca dos fins estabelecidos pela organização. Nesta perspectiva, sua construção é coletiva e direciona a reflexão dos praticantes da estratégia e as ações a serem realizadas por eles no âmbito organizacional. O alinhamento sinaliza que os propósitos adotados pelos gestores se tornam comuns àqueles adotados pelos seus pares. Cabe destacar que ao assumir a existência de um alinhamento de propósitos em uma coletividade não há exclusão dos propósitos individualmente perseguidos pelos atores, mas a coexistência de ambos.

A realização do alinhamento de propósitos no PPE é decorrente de um processo que se inicia com a contratualização no serviço público, caracterizado pela assinatura de um termo de pactuação entre o secretário de Educação, os gerentes regionais e diretores de escolas. As reuniões de pactuação se configuram como oportunidades para que sejam apresentadas as metas a serem perseguidas pelos gestores, bem como a tipificação de escolas como prioritárias. O depoimento de Edu clarifica a importância desse alinhamento para as pretensões de realizações no longo prazo:

> A gente já trabalha isso [alinhamento de propósitos] com eles [praticantes da estratégia], de que não é apenas a meta, que ela está inserida dentro de um resultado

> maior. [...] A gente começou a mostrar que isto [propósito] não está descontextualizado na melhoria do geral de outros indicadores e do objetivo do que o Estado quer daqui a 30 anos.

O processo de alinhamento de propósitos tem sido incorporado pelos praticantes da estratégia no PPE ao longo do tempo, funcionando como um resultado de aprendizagem, a partir do entendimento de suas contribuições para o alcance de uma visão de futuro. Para a gerente regional Vera, "quando a gente foi se familiarizando e entendendo o processo foi clareando e dando certa visão de futuro, de que aquilo vem com um propósito".

Além da pactuação, o alinhamento é decorrente de seus desdobramentos, realizados através das reuniões de monitoramento do CGPPE. Nestas reuniões há participação de GGPOGs, que contribuem para a construção de planos de ação visando ao alcance dos resultados propostos. O senso de propósito supera a perspectiva da GpR à medida que busca extrapolar o patamar de comparação com outras referências, como a comparação de escolas públicas em relação as escolas privadas, por exemplo. Alcançar o alinhamento dos propósitos tem se configurado como desafio para a SEE, conforme explicitado por Edu:

> Do mesmo jeito que a gente foi descendo [desdobrando] para chegar até o estudante, até o professor, até o estudante, até a família, eles [praticantes da estratégia] precisam perceber a importância do indicador, do acompanhamento desses indicadores, da gestão por resultados, dos propósitos. Eu acho que nessa coisa dos propósitos e das grandes estratégias a gente também está avançando.

Alguns informantes relataram a importância que existe em ter os propósitos alinhados para que haja sentido nas análises realizadas sobre indicadores. Para que o gestor possa estar realmente inserido neste processo é preciso que ele compreenda o sentido daquilo que está realizando. Um excerto extraído da fala da secretária executiva Vânia ressalta este posicionamento, conforme se observa abaixo:

> Na hora que você insere o gestor [praticante da estratégia] no processo, você está formando ele. Ele está fazendo parte dessa discussão: 'qual é a visão?'; 'qual é a missão que a gente tem?'; como é que a gente vai atingir esses objetivos?'; 'que caminhos a gente quer trilhar?'. Eu acho isso fundamental para poder estar inserido no processo. Aí ele [praticante da estratégia] vai saber porque está tendo aqueles indicadores. Ele vai passar a entender as ferramentas que estão sendo trazidas.

É possível perceber que o processo de alinhamento de propósitos se configura como resultado de aprendizagem para os praticantes da estratégia no PPE. É nítida sua relação com o processo de estabelecimento de metas, mas observa-se que a conotação adotada neste caso se refere ao entendimento comum sobre os propósitos apresentados e a internalização destes

pelos gestores. Neste sentido, pode conduzi-los inclusive a se questionarem acerca do sentido daquilo que realizam. A secretária executiva Vânia reforça este posicionamento, ao apresentar uma série de questionamentos que os gestores se fazem quando estão querendo compreender o que foi estabelecido: "[Os gestores se questionam:] 'Por que esses indicadores estão sendo trazidos para cá?'; 'por que é importante?'; 'por que eu estou fazendo isso?'; 'será que isso vai me ajudar?". Tais questionamentos demonstram o curso de um processo de reflexão, tendo em vista que mudanças promovidas mediante o alinhamento de propósitos podem alterar seu cotidiano laboral.

Encerrada a exposição sobre os principais resultados de aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE, percebeu-se a necessidade de integrar as categorias construídas. Para uma melhor compreensão da integração entre as categorias, foi elaborado o capítulo seguinte, que versa sobre a discussão dos resultados, confrontando-os com o arcabouço teórico existente. Com isso, tornou-se possível a identificação de como a realização desta pesquisa contribuiu para reforçar, ampliar ou divergir do conhecimento científico disponível.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O intuito de se elaborar um capítulo especificamente voltado para a discussão dos resultados reside no esforço de conectá-los ao cabedal de conhecimentos exposto na revisão da literatura, que proporciona sustentação para a realização da obra. Pretende-se ainda demonstrar as contribuições originadas a partir da interpretação acerca dos resultados empíricos relacionados à aprendizagem dos praticantes da estratégia na gestão do PPE. Estas contribuições são evidenciadas em função da constatação de que os aspectos capturados mediante relatos dos participantes, informações extraídas de documentos acessados e observações realizadas mediante a participação do pesquisador, serviram para reforçar, ampliar ou divergir estudos científicos anteriormente realizados.

A perspectiva adotada para a realização desta discussão está embasada no pragmatismo, especialmente em função da complexidade envolvida no entendimento do fenômeno estudado. Farjoun, Ansell e Boin (2015, p. 1787) concebem o pragmatismo como "uma filosofia de resolução de problemas que se baseia em um modelo rico e comportamentalmente plausível da natureza humana, que observa a realidade em termos de processos e relações e destaca a interação entre significado e ação". Outras características marcantes do pragmatismo são resgatadas na obra de Elkjaer e Simpson (2011), que destacam como foco de desenvolvimento teórico da lente pragmática a dimensão temporal, as transações e a reflexão. Ressaltam ainda a natureza recursiva das relações e a visão antidualista como características que lhe são inerentes. Estes aspectos foram considerados no processo de interpretação das realidades observadas e direcionaram o olhar do pesquisador sobre a aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE.

As perguntas de pesquisa formuladas no capítulo de procedimentos metodológicos serviram como eixo sobre os quais circundam as categorias elaboradas na construção do capítulo de resultados. Com base nos dados que foram coletados ao longo da pesquisa, tornou-se possível identificar o caráter multidimensional da aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE.

Deste modo, o capítulo de discussão de resultados foi subdividido em quatro seções, que expõem como as respostas construídas para cada pergunta de pesquisa contribuíram para que os objetivos específicos fossem alcançados e quais categorias estão associadas a cada um deles. Para que fosse possível visualizar a perspectiva de interpretação do pesquisador sobre o fenômeno foi elaborado um *framework* que é apresentado na primeira seção deste capítulo,

em que cada uma das dimensões identificadas é esmiuçada. A segunda seção aborda a dimensão condicional, que se refere às condições contextuais vivenciadas pelos atores no PPE. A terceira seção envolve a discussão sobre os eventos de aprendizagem e as dimensões teleológica, reflexiva e temporal que lhes são inerentes. A explicitação dos resultados de aprendizagem compõe a quarta e derradeira seção.

5.1 Aprendizagem de Praticantes da Estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco

A finalidade da presente seção é apresentar a discussão sobre a aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE arvorada a partir da pesquisa. Como exposto anteriormente na revisão de literatura, a perspectiva sobre aprendizagem adotada na realização desta tese se coaduna com o que Elkjaer (2004) denomina de aprendizagem social ou "terceira via". Nesta perspectiva, a concepção de aprendizagem engloba tanto a consideração da aquisição de conhecimentos como a participação dos atores em comunidades de prática, considerando que indivíduo e organização são mutuamente constituídos.

Tendo como fundamento o pragmatismo, a perspectiva da aprendizagem social considera como elementos basilares para sua constituição a experiência vivenciada e os princípios da interação e da continuidade da experiência. A presença destes aspectos aliada ao pensamento reflexivo é, segundo Dewey (1976), essencial para que a experiência se caracterize como educativa.

O pensamento reflexivo é iniciado pelo reconhecimento da existência de um problema, caracterizado em função do estado de perplexidade estabelecido em função do reconhecimento de que os conhecimentos existentes não permitem resolvê-lo. Entretanto, a situação problemática só se configurará como um evento de aprendizagem caso se coadune com algum propósito estabelecido pelo indivíduo. Para Berends e Antonacopoulou (2014, p. 443) "a aprendizagem está integrada nos fluxos de eventos que se desdobram, e suas características e impacto dependerão do que aconteceu antes e do que se segue depois." Reside aí a importância do estabelecimento (ou formação) de propósitos pelos indivíduos para a aprendizagem, visto que se caracteriza por conduzir sua ação e reflexão, ressaltando-se assim a dimensão teleológica relacionada aos eventos de aprendizagem.

Dewey (1976) defende que os propósitos envolvem necessariamente a antecipação das consequências da ação, a observação das condições e circunstâncias ambientais e a elaboração de métodos e planos de ação visando à sua realização. Para que haja a constituição de

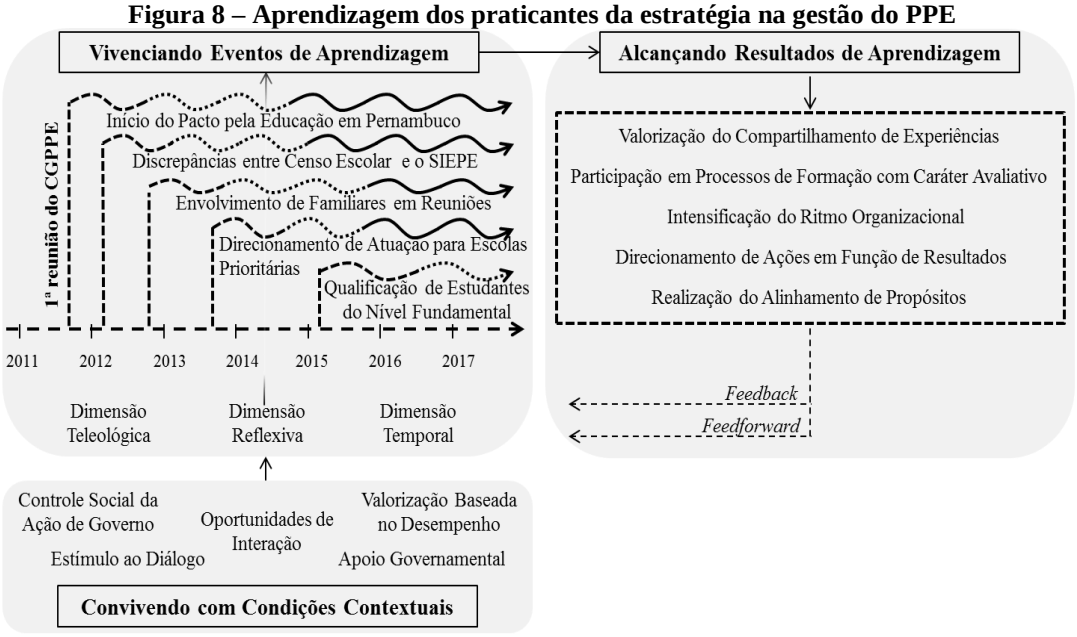
propósitos, o ponto de partida é a observação das condições ambientais, seguida pelo levantamento de experiências semelhantes vivenciadas e pelo julgamento da situação.

A superação da situação problemática proporciona o surgimento de novas concepções dos atores sobre a experiência, constituindo-se em resultados de aprendizagem, que também são afetados pelos propósitos, conforme Boud, Keogh e Walker (1985a). Para estes autores, os resultados de aprendizagem podem ser representados por mudanças comportamentais, novas perspectivas sobre o problema, prontidão e comprometimento com as ações.

A perspectiva apresentada se coaduna com a visão de Strauss e Corbin (2008), que indicam que a construção de um paradigma explicativo de um fenômeno deve perpassar pelo entendimento de seus componentes básicos. Estes autores explicitam que esses componentes básicos são as condições, que compõem o que denominam de estrutura, as ações/interações, caracterizadas com o processo em que são aplicadas soluções para os problemas vivenciados, e as consequências, que são decorrentes das ações/interações realizadas.

Tomando-se como referência esta perspectiva, foi concebida a interpretação acerca do fenômeno estudado. Optou-se por apresentar as diferentes dimensões identificadas, conforme estas se vinculavam aos objetivos do estudo. A partir disso, tornou-se possível a construção de uma visão que as integrasse, possibilitando a compreensão de como a aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE ocorre, e que se encontra representada pelo *framework* apresentado na figura 8.

Figura 8 – Aprendizagem dos praticantes da estratégia na gestão do PPE



Fonte: elaborada pelo autor (2017).

Inicialmente, é possível verificar que as condições contextuais presentes na gestão do PPE contribuem para a vivência de eventos de aprendizagem por parte dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. Destacando-se a ampliação de oportunidades de interação, é possível perceber que esta proporciona a formulação e a compreensão dos propósitos estabelecidos entre os atores participantes. A evidenciação destes eventos, encetado pela identificação de problemas frente aos propósitos estabelecidos, acende a fagulha para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Busca-se, com isto, sobretudo reconhecer as experiências exitosas realizadas por outros, visando ao desenvolvimento de alternativas para a solução dos problemas.

Os eventos de aprendizagem identificados ao longo da pesquisa se configuram como evidências deste processo de reflexão. A implantação das alternativas propostas proporciona não apenas resultados especificamente voltados para a solução dos problemas identificados para o PPE, mas também possibilita a verificação de resultados de aprendizagem nos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. Estes resultados de aprendizagem retroalimentam o processo de estabelecimento de propósitos que orientarão a atuação do praticante da estratégia frente aos novos eventos de aprendizagem.

Após esta breve explicação acerca do fenômeno estudado, cabe a compreensão de cada uma das dimensões envolvidas. Neste sentido, a próxima seção esmiuça a dimensão contextual vinculada à aprendizagem dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE.

5.2 Convivendo com Condições Contextuais

As condições contextuais vivenciadas pelos atores no PPE representam um conjunto específico de fatos ou acontecimentos que se estabelecem no tempo e no espaço, criando situações para as quais as pessoas respondem de determinada maneira mediante ações/interações em seu cotidiano (STRAUSS; CORBIN, 2008). É importante identificar as principais condições contextuais com as quais convivem os praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE, bem como verificar como estas influenciam a aprendizagem dos atores.

O debate sobre a influência das condições contextuais para a aprendizagem humana é um tema abordado há algum tempo no âmbito acadêmico. Ao conectarem o contexto organizacional à ação gerencial, Ghoshal e Bartlett (1994) propuseram um *framework* no qual a disciplina, a confiança, o apoio e o alongamento (*stretch*) contribuem para a realização de iniciativas e para a cooperação mútua que, segundo os autores, conduzem à aprendizagem coletiva. Com a mesma intenção, Seibert e Daudelin (1999) realizaram outro estudo no qual

apresentam condições contextuais vinculadas à reflexão. Estas autoras destacaram como condições contextuais a autonomia, o *feedback*, a interação com outros e as pressões presentes no processo de reflexão sobre determinada experiência.

No âmbito nacional foi identificado o estudo realizado por Costa, L. (2011) sobre a influência do ambiente organizacional no processo de aprendizagem de indivíduos. Nele, a autora destaca como fatores contribuintes para a aprendizagem a responsabilidade da organização em ofertar recursos e a existência de um ambiente sem barreiras. Por outro lado, reporta como condições contextuais que proporcionam obstáculos à aprendizagem a existência de bloqueios à comunicação e a pressão por resultados.

A partir dos dados coletados foi possível estabelecer como principais condições contextuais na atuação de praticantes da estratégia no PPE a existência de controle social da ação governamental, o estímulo ao diálogo, o apoio governamental, a valorização baseada no desempenho gerencial e as oportunidades de interação, conforme detalhado na subseção 4.4, no capítulo anterior. Cabe destacar que, considerando que o estudo foi direcionado para uma política pública, parte dessas condições contextuais tem seu embasamento respaldado por instrumentos normativos, especialmente em função da adoção do princípio constitucional da legalidade nos atos da gestão pública nacional. Para uma melhor compreensão de cada condição contextual, foi elaborado o quadro 3 a seguir apresentado.

Quadro 3 – Condições contextuais vivenciadas por praticantes da estratégia na gestão do PPE

Categoria	Subcategoria	Caracterização
Convivendo com Condições Contextuais		Observância de um conjunto específico de fatos ou acontecimentos estabelecidos no tempo e que criam situações, questões e problemas, relacionados a um fenômeno, para as quais as pessoas respondem de determinada maneira mediante ações/interações.
	Controle Social da Ação de Governo	Capacidade da população de atuar sobre a formulação, implantação e acompanhamento da execução de políticas públicas.
	Estímulo ao Diálogo	Predisposição de se comunicar com outros, ouvindo seus pontos de vista e expressando suas posições, visando ao estabelecimento de transações, à identificação de problemas e ao alcance de soluções.
	Apoio Governamental	Esforço realizado por atores vinculados ao Estado no sentido de contribuir para a consecução de ações voltadas para os propósitos estabelecidos.
	Valorização baseada no desempenho gerencial	Reconhecimento proporcionado em função da existência de um processo de avaliação dos resultados alcançados em relação a determinado propósito estabelecido.
	Oportunidades de Interação	Estabelecimento de encontros físicos ou virtuais entre pessoas que podem proporcionar o compartilhamento de ideias e experiências.

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Primeiramente, o conceito de controle social pode gerar controvérsias em função da possibilidade de denotar duas interpretações: o controle da sociedade pelo Estado e o controle do Estado pela sociedade. A linha adotada na presente construção se coaduna com a segunda interpretação, ou seja, entende-se o controle social como aquele exercido sobre a ação de governo por membros da sociedade. Deste modo, em consonância com Loureiro *et al.* (2012, p. 56), o controle social envolve "a participação da sociedade civil no controle das administrações públicas, contribuindo de forma decisiva para a institucionalização deste processo através de diversas iniciativas". Nesta perspectiva, o controle social é exercido mediante a participação da sociedade em processos de discussão que contribuem para direcionar decisões governamentais para os interesses da população. Esta condição contextual pode ser verificada no PPE quando ocorre a participação de membros da sociedade na exposição de demandas locais, ou ainda na formulação de soluções para a resolução de problemas.

Um aspecto associado ao processo de controle social é a necessária disposição estatal de atuar de modo transparente (RAUSCH; SOARES, 2010). Esta atuação se configura como um instrumento para o exercício do controle social à medida que possibilita aos atores a visualização sobre as ações realizadas, os gastos realizados e os resultados obtidos. No entanto, não se pode confundir a transparência com o controle social, visto que atuar de modo transparente não implica necessariamente no exercício do controle social (RAUSCH; SOARES, 2010).

Uma segunda condição contextual verificada mediante a realização da pesquisa é o estímulo ao diálogo. O diálogo está relacionado a processos que assumem caráter democrático, haja vista possibilitar a libertação de pessoas "de forças institucionais que limitam sua autonomia pessoal e levam à aquisição de uma consciência coletiva" (RAELIN, 2012, p. 819). Raelin (2012) afirma que a ausência de diálogo implica na desvalorização do trabalho, em virtude da limitação da capacidade de refletir. Neste sentido, o diálogo assume a configuração de "uma tentativa de atingir um acordo, defender suas suposições ou convencer alguém de uma ideia [...], procura inquirir, compartilhar significados, entender a totalidade e revelar suas suposições" (PRESKILL; TORRES, 2001, p.134). Nos termos de Mazutis e Slawinski (2008, p. 438), "o diálogo é o núcleo da aprendizagem organizacional, pois sem diálogo, indivíduos e grupos não podem efetivamente trocar ideias, nem podem desenvolver entendimento compartilhado". Uma evidência de que esta condição contextual está presente

no PPE é a participação da população nos seminários regional “Todos por Pernambuco”, quando são geradas as metas do governo em função das sugestões formuladas.

A terceira condição contextual identificada foi o apoio governamental, concebido como o esforço realizado por atores governamentais no sentido de contribuir para a consecução de ações voltadas para o alcance do propósito dos praticantes da estratégia que atuam na gestão do PPE. Seibert e Daudelin (1999) entendem que mudanças podem ocorrer nas organizações quando a estrutura oferta apoio aos gestores para que possam refletir sobre seus desafios, proporcionando-lhes sentido às experiências vivenciadas.

Em acréscimo, Shipton e Sillince (2012) destacam a importância do apoio emocional para a reflexão de gestores sobre questões estratégicas. Para estes autores, a existência de uma rede de apoio emocional pode contribuir para o desenvolvimento dos gestores e para a aprendizagem nas organizações. Neste sentido, Coelho Jr. e Mourão (2011) reconhecem a importância da percepção de apoio por parte dos indivíduos para o desenvolvimento da aprendizagem. No âmbito do PPE, a principal evidência desta condição reside no suporte técnico-administrativo fornecido pela SEPLAG para a SEE, gerências regionais e escolas.

A quarta condição contextual foi denominada como valorização baseada no desempenho gerencial, correspondendo à atribuição de valor e reconhecimento pelos resultados alcançados por gestores em função dos propósitos estabelecidos. Minayo (2013), em pesquisa direcionada aos policiais militares, destaca que a valorização pode ser observada a partir de cinco indicadores qualitativos: dignidade, realização, reconhecimento, segurança e perspectiva promissora. Ferreira e Godoy (2015, p. 36), por sua vez, destacam que “é uma expectativa das organizações que os valores organizacionais coincidam com aqueles valorizados pelos trabalhadores”, sinalizando, no entanto, a possibilidade da existência de conflitos entre os valores pessoais, que denominam como terminais, e os organizacionais, que denominam como instrumentais. Apesar de não se configurar exclusivamente como um aspecto instrumental, observou-se que a principal forma de valorização por resultados vinculada ao PPE é a concessão do BDE.

As oportunidades de interação se configuram como a quinta e última condição contextual identificada na pesquisa. Vivenciadas ao longo do processo de coleta de dados, as oportunidades de interação foram interpretadas como a realização de encontros físicos entre pessoas visando ao compartilhamento de ideias e experiências. Knipfer *et al*. (2013) entendem que para que a reflexão ocorra é necessário que haja a necessidade de refletir, demonstrada pela existência de um problema, a habilidade de refletir, caracterizada pela competência dos

atores em buscar soluções para o problema, e a existência de oportunidades para interagir e refletir.

Ao realizar um estudo em uma universidade pública alemã, Hoon (2007) explica que a interação proporcionada aos atores mediante a realização de reuniões em formatos de comitês, de modo semelhante ao realizado no PPE, possibilita a identificação e concretização de contribuições para melhoria na gestão, especialmente oriundas de gerentes de nível médio (*middle managers*), legitimando a continuidade dos propósitos e das estratégias na organização. Cabe ressaltar que, além destas oportunidades formais de interação, Hoon (2007) apresenta a possibilidade da existência de outras modalidades informais. Foi possível observar no caso estudado que também estão presentes as oportunidades informais de interação.

A participação dos praticantes da estratégia no PPE nas reuniões do PPE se configura como evidência principal da existência desta condição contextual. Outras oportunidades de interação identificadas ao longo do estudo foram visitas técnicas e seminários para disseminação de boas práticas. No entanto, não foram identificados estudos que viessem a corroborar diretamente com tais formas de interação, configurando-se como uma peculiaridade presente no PPE.

Comparando os componentes do *framework* proposto por Ghoshal e Bartlett (1994) com os dados obtidos na pesquisa realizada, foi possível identificar no depoimento dos informantes a presença de todas as condições contextuais apresentadas pelos autores. No entanto, houve maior evidência extraída no caso estudado do apoio governamental na realização das ações gerenciais. Este apoio foi destacado pelos participantes da pesquisa principalmente no sentido técnico-administrativo, fornecido por consultores ou tutores vinculados à SEPLAG.

Quando a comparação é realizada com os estudos de Seibert e Daudelin (1999) e Costa, L. (2011) são identificadas congruências em relação aos problemas de ordem comunicacional (*feedback*, barreiras à comunicação), porém com pouca intensidade nos depoimentos dos praticantes da estratégia no PPE. No entanto, foi enfatizado o diálogo como peculiaridade inerente ao PPE e, por suas características, facilitam o processo de comunicação entre os atores.

Isto se coaduna com a perspectiva adotada por Raelin (2001; 2002), que destaca a necessidade de criação de um ambiente em que a confiança esteja presente para que possa ocorrer o escrutínio público das ideias, visando à validação dos planos e ações mediante o diálogo. Complementarmente, as pressões exercidas sobre os gestores, especialmente por

resultados, também foram identificadas nas falas dos informantes, mas a maior ênfase residiu na questão do controle social exercido sobre os gestores públicos, denotando uma característica específica da atuação no setor público.

A evidenciação da condição contextual de valorização baseada no desempenho gerencial se configurou como um achado nesta tese. Sua existência no PPE é demonstrada no capítulo de resultados tanto na questão do processo de seleção e avaliação de gestores públicos atuantes no PPE como na própria remuneração dos atores da rede estadual de Educação, no tocante ao processo remuneratório baseado em bônus atrelado ao desempenho educacional. Entretanto, cabe destacar que estes processos, reconhecidos pelos informantes como vinculados a um modelo meritocrático, sofrem resistências no âmbito do PPE, principalmente se for considerado o caráter instrumental a ele vinculado.

A partir das condições contextuais presentes, Dewey (1976) argumenta que é necessário considerar o que ocorreu no passado, mediante o acesso às lembranças individuais e/ ou pelo relato de experiências vivenciadas por outros indivíduos. No âmbito do PPE, conforme relatado pela maioria dos entrevistados, a ampliação das oportunidades de interação entre os atores exerceu papel importante para a identificação de problemas comuns e para o desenvolvimento e julgamento coletivo de alternativas de solução a partir da reflexão. Deste modo, ocorre a valorização de experiências alheias como possibilidades de aprendizagem.

Na presente seção foram discutidas as condições contextuais com as quais os praticantes da estratégia no PPE convivem e que contribuem para sua aprendizagem. Verificou-se adequação em relação aos trabalhos desenvolvidos por autores como Ghoshal e Bartlett (1994), Seibert e Daudelin (1999) e Costa, L. (2011) no tocante as condições contextuais de apoio governamental, o estímulo ao diálogo e a existência de oportunidades de interação.

No entanto, foi possível constatar que no contexto específico da política pública estudada, a condição contextual de valorização baseada no desempenho gerencial se constituiu como uma peculiaridade inerente ao PPE. De igual modo, foi possível observar como condição contextual a ocorrência de controle social da ação de governo que contribuiu para o desenvolvimento dos propósitos, para o reconhecimento da existência de problemas e para a elaboração de soluções no âmbito coletivo. Tais aspectos contribuem para a verificação de eventos de aprendizagem, que são discutidos na próxima seção do trabalho, e que emergem sob a influência das condições contextuais aqui discutidas.

5.3 Vivenciando Eventos de Aprendizagem

Como visto anteriormente, os eventos de aprendizagem são constituídos mediante a identificação de uma situação que demanda reflexão considerando a impossibilidade de solução de um problema emergente mediante os conhecimentos disponíveis. Neste sentido, cabe ressaltar a perspectiva de Elkjaer (2004) segundo a qual o mundo é constituído por eventos, que por sua vez são desdobrados ao longo do tempo e conforme o contexto, sendo compostos por fenômenos entrelaçados cujas partes são mutuamente penetrantes e inseparáveis, constituindo-se em unidade de análise.

No capítulo anterior, mais especificamente na seção 4.5, foram apresentados os quatro principais eventos de aprendizagem identificados pelos informantes da pesquisa, que foram: mitigação de discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE; envolvimento de familiares em reuniões escolares; direcionamento da atuação para escolas prioritárias; qualificação de estudantes do nível fundamental. O quadro 4 apresenta a caracterização dos principais eventos de aprendizagem vivenciados pelos praticantes da estratégia no PPE:

Quadro 4 – Principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia no PPE

Categoria	Subcategoria	Caracterização
Vivenciando Eventos de Aprendizagem		Fenômenos situados no tempo e que se relacionam com os propósitos estabelecidos pelos indivíduos, para os quais ocorrem demandas de reflexão, em face da incapacidade dos conhecimentos previamente existentes resolverem algum problema emergente.
	Mitigando Discrepâncias entre o Censo Escolar e o SIEPE	Redução de discrepâncias identificadas entre censo escolar e SIEPE, identificadas como uma situação crítica vivenciada pelos praticantes da estratégia no PPE em função da incongruência de dados disponibilizados para um instrumento oficial e um instrumento gerencial de informações educacionais. Este problema foi superado com a conscientização e mudança de conduta dos gestores, bem como mediante o refinamento dos dados inseridos.
	Envolvendo Familiares em Reuniões Escolares	Ampliação da participação dos familiares/ responsáveis na condução das atividades da escola. Sua operacionalização se constituiu em um desafio, especialmente em função da reduzida formação dos pais/ responsáveis, de questões socioeconômicas e da existência de conflitos de interesse. O problema foi resolvido com a criação de um indicador específico e com alterações no formato das reuniões escolares, que passaram a ser mais participativas e voltadas para discussão dos resultados da escola.
	Direcionando a Atuação para o Conjunto de Escolas Prioritárias	Priorização na atuação gerencial tendo como critério principal o reduzido desempenho em avaliações externas por parte de escolas e de estudantes. Esta concepção envolve a prestação de uma maior atenção para aqueles que mais precisam. Foram concentrados os esforços dos atores envolvidos no PPE voltados para melhoria do desempenho, com o monitoramento de resultados e a intervenção em escolas selecionadas.
	Investindo na Qualificação do Estudante do ensino fundamental	Identificação de lacunas cognitivas na formação dos estudantes oriundos do ensino fundamental, predominantemente oriundos de escolas municipais. Optou-se por desenvolver parcerias com Municípios para a replicação do modelo de gestão estabelecido no PPE, além do investimento na construção de escolas integrais.

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Cabe destacar que estes eventos não foram os únicos a envolver alguma aprendizagem no PPE, mas foram assim caracterizados por serem os mais significativos para os praticantes da estratégia. Para um melhor entendimento desta caracterização dos eventos de aprendizagem é necessário compreender três dimensões a eles vinculadas: a dimensão teleológica, a dimensão reflexiva e a dimensão temporal. Além dessas dimensões, é preciso considerar as influências exercidas pelas condições contextuais identificadas na seção anterior sobre os eventos de aprendizagem. É possível reconhecer a vinculação com os eventos de aprendizagem identificados com cada uma destas dimensões e condições contextuais.

A dimensão teleológica está relacionada à imperiosa existência de propósitos estabelecidos para que, ao se confrontar com a realidade vivenciada pelos indivíduos, seja possível identificar a ocorrência de um problema, caracterizador de um evento de aprendizagem. Concordando com o pensamento de Dewey (1976), a reflexão serve aos propósitos, que servem como guia para as ações a serem realizadas pelos indivíduos.

Em outros termos, a identificação de um problema, etapa preliminar ao pensamento reflexivo, demanda a verificação de um desacordo entre a situação fática e os propósitos estabelecidos, reforçando a observância da dimensão teleológica. Isto foi observado no evento de aprendizagem relativo à inserção de novas metas, como a que se relaciona à ampliação da participação de familiares nas reuniões escolares, quando foram criados meios para envolver os responsáveis com o cotidiano escolar.

Apesar da elaboração da política pública do PPE e de seus propósitos ser realizada na estrutura central do Governo e as metas serem firmadas conjuntamente por equipes da SEE e da SEPLAG, percebe-se que seus desdobramentos se configuram como problemas tratados pelos praticantes da estratégia nos níveis tático e operacional. Isto corrobora o pensamento de Hoon (2007), segundo a qual o papel da alta cúpula organizacional é o de arquitetar a estratégia da organização, enquanto que para os gerentes de nível médio cabe a interpretação destas estratégias e sua conversão em iniciativas promissoras.

O desdobramento das metas até o nível da escola, bem como o planejamento das ações a serem realizadas para o alcance das metas, é realizado nas reuniões de pactuação por equipes locais de gestão. Nestas atividades ocorre o processo de julgamento da situação, do qual decorre a significação e internalização do propósito e a sua conversão em planos de ação, com a antecipação das consequências da atuação sobre as condições contextuais vivenciadas, havendo, portanto, concordância com o pensamento de Dewey (1976).

O desdobramento dos propósitos maiores em metas se constitui como um gatilho para o processo de reflexão, especialmente em função da interpretação destas metas como problemas, em virtude de não ser possível simplesmente a aplicação de conhecimentos prévios para o alcance dos resultados. Cada realidade é díspare e, como tal, exige dos gestores e de suas equipes esforço adicional no intuito de desenvolver planos de ação para obter o êxito em seus desafios. Neste sentido, verifica-se a conexão entre a dimensão teleológica com a dimensão reflexiva na análise dos eventos de aprendizagem.

A dimensão reflexiva é inaugurada pela própria verificação da existência de um estado de dúvida, de perplexidade, que culmina com o reconhecimento de um problema. Dewey (1959) entende que o pensamento reflexivo envolve um processo, iniciado pelo surgimento de ideias destinadas a resolver o problema posto. Este processo é sequenciado pela intelectualização e o aprimoramento das ideias, visando à formulação de hipóteses para solução do problema. Então é desenvolvido o raciocínio sobre ideias, condições e conhecimentos, para que possa ser testada a hipótese escolhida, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e a reavaliação dos propósitos estabelecidos.

Foi possível constatar a presença da dimensão reflexiva em todos os eventos de aprendizagem apresentados nesta tese. Uma evidência observada neste sentido reside no direcionamento da atuação gerencial para o conjunto de escolas prioritárias. As mudanças na forma de atuar são derivadas da reflexão decorrente da incapacidade verificada em atender a todas as escolas pertencentes à rede estadual de Educação, bem como na evidenciação de que algumas entidades precisavam de maior atenção para que pudessem melhorar o desempenho.

A existência de oportunidades de interação amplia as possibilidades do reconhecimento e comunhão de um problema. No âmbito do PPE, o desenvolvimento de alternativas de solução para estes problemas é destacadamente decorrente da reflexão proporcionada pela participação dos praticantes da estratégia nas reuniões do PPE. Apesar de se configurarem em diferentes níveis de decisão, com finalidades e públicos distintos, a constância na realização destas oportunidades de interação possibilita que haja o que Engeström, Kerosuo e Kajamma (2007) denominam como continuidade direcional da ação, ou seja, o sequenciamento das ações conforme o rumo organizacional que tenha sido definido. Dewey (1976) considera esta continuidade como fundamental para a consecutividade de pensamento e para a constância de propósitos. Esta forma de refletir coletivamente se coaduna com a perspectiva da reflexão pública defendida por Raelin (2002), possibilitando ao praticante da estratégia a revisão de suas ideias ou a validação de seus planos e ações.

O uso de indicadores nestas reuniões pode demonstrar resultados considerados inadequados e que não conseguem ser resolvidos com a aplicação de conhecimentos previamente existentes, funcionando como uma fagulha para o processo reflexivo. Deste modo, corrobora com o pensamento de Merriam e Bierema (2014), que destacam a aprendizagem decorrente do processo de significação proporcionada pelos indivíduos em relação às interações estabelecidas com seus semelhantes, com a natureza e/ ou com artefatos.

A caracterização do problema indica a necessidade de reflexão dos praticantes da estratégia sobre como mitigá-lo ou eliminá-lo. Ao confrontarem coletivamente os resultados alcançados no passado, advindos das experiências vivenciadas, com o futuro esperado, traduzido pelos propósitos estabelecidos, os praticantes da estratégia estão desenvolvendo uma relação temporal. Assim, há o entendimento de que as interações se constituem em processos temporais caracterizados como um fluxo dinâmico de eventos, que ocorrem em paralelo às unidades temporais padrão (BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014).

Esta dimensão temporal envolve a consideração do passado, do presente e do futuro como aspectos inerentes aos eventos de aprendizagem. Em alinhamento com Emirbayer e Mische (1998), o futuro está relacionado com a capacidade projetiva, que está presente na formulação dos propósitos. Para estes autores, o passado se configura como a ação iterativa que virá a ser questionado quando o problema é identificado. O presente, por sua vez, corresponde a um constante “tornar-se” e “deixar de ser”, sobre o qual recai o julgamento e as decisões que irão construir a trajetória do indivíduo. Isto pode ser verificado no evento de aprendizagem relacionado à qualificação do estudante do ensino fundamental, quando ocorreu a necessidade de repensar a relação com o aluno ingressante na rede estadual de Educação, considerando a expectativa futura de ampliar o nível dos estudantes nas avaliações externas, como as aplicadas no âmbito do SAEB ou do SAEPE.

A dimensão temporal é evidenciada também pela adoção de um calendário regular de reuniões escolares em toda a rede, que respeita as especificidades locais a partir do estabelecimento de prazos flexíveis para a realização das reuniões escolares bimestrais. A adoção deste artefato é concebida como uma perspectiva temporal denominada por Berends e Antonacopoulou (2014) como duração, que envolve a identificação do transcorrer do tempo como oportunidade e/ ou ameaça relativa à aprendizagem organizacional. Apesar da ênfase adotada neste estudo estar direcionada ao *timing*, que visa ao debate das relações entre as ações e os eventos (BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014), não se pode deixar de

registrar a existência do calendário de reuniões como um importante artefato que evidencia a preocupação temporal dos atores no PPE.

Outros artefatos, como as atas de reuniões e os encaminhamentos a estas vinculadas reforçam a concepção de continuidade de pensamento e aprendizagem desenvolvida por Hernes e Irgens (2013). Neste sentido, contribuem para o enfrentamento da amnésia organizacional no setor público brasileiro, termo cunhado por Santos (2012), em pesquisa realizada no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP). Por conseguinte, observa-se o reforço proporcionado para que se verifique a constância nos propósitos estabelecidos. Esta afirmação é coerente com a concepção de que as lembranças e ações individuais precisam ser compartilhadas com outros e incorporadas no cotidiano organizacional, de modo a se tornarem independentes de algum indivíduo específico, conforme preceituam Berends e Lammers (2010).

No tocante às condições contextuais, foram observadas influências sobre os eventos de aprendizagem. Especificamente, quando destacada a existência de discrepâncias entre o SIEPE e o censo escolar é perceptível a relação com a condição contextual do controle social da ação governamental. Como debatido na seção anterior, o controle social foi percebido como um elemento de pressão sobre a atuação gerencial, mediante a realização de reuniões de monitoramento, visto que os resultados alcançados podem significar a necessidade de ajustes na condução das atividades. Esta relação foi evidenciada em função da responsabilização dos gestores com o fornecimento adequado de dados, tendo em vista a necessidade de disponibilizá-los para a sociedade.

De modo semelhante, é perceptível uma conexão entre o controle social da ação governamental com o evento “envolvimento de familiares em reuniões escolares”, visto que, ao incentivar a participação de pais e responsáveis na gestão escolar, os atores do PPE passam a ser pressionados pelo alcance de melhores resultados. Estas pressões exercidas, relacionadas à reflexão presente nos eventos de aprendizagem, são destacadas nas obras de Seibert e Daudelin (1999) e de Costa, L. (2011).

O estímulo ao diálogo, por sua vez, foi importante para que fossem compreendidas as motivações para a adequação dos dados e para a própria mudança na conduta adotada pelos atores no PPE em relação à qualidade dos dados inseridos no SIEPE, possibilitando maior aproximação dos praticantes da estratégia em todos os níveis para que haja a compreensão dos problemas vivenciados na escola e a respectiva construção coletiva das soluções. De modo semelhante, é perceptível uma conexão muito próxima do evento “envolvimento de familiares

em reuniões escolares" com a condição de estímulo ao diálogo, tendo em vista que os atores se disponibilizam para ouvir críticas e sugestões dos pais e/ ou responsáveis. Considerando o estímulo ao diálogo como um aspecto vinculado à comunicação, é possível associá-lo como uma condição estabelecida no trabalho desenvolvido por Costa, L. (2011).

Outra influência sobre os eventos de aprendizagem é exercida pelo apoio, conforme preceituado por Ghoshal e Bartlett (1994). Observa-se que o suporte fornecido pelos GGPOGs e pela equipe técnica da SEE, no tocante à integração dos dados no evento de mitigação das discrepâncias entre o SIEPE e o censo escolar foi importante para que houvesse maior credibilidade no uso dos referidos sistemas. Também se verifica a presença do apoio governamental em função do esforço direcionado às escolas prioritárias pelas equipes da SEPLAG e da SEE que se deslocam mensalmente para prestar informações e dar orientações para que a gestão possa efetivar as ações planejadas e assim ampliem as chances de alcançar os resultados propostos. A avaliação dos indicadores, atrelada ao trabalho de intervenção, reforça o apoio governamental fornecido aos gestores para a condução de suas ações.

A valorização baseada no desempenho gerencial está intimamente relacionada aos eventos de aprendizagem relacionados ao alcance de resultados finalísticos, considerando que ocorre um estímulo à obtenção de uma melhor *performance*. Percebe-se sua vinculação com os eventos de aprendizagem relacionados à mitigação das discrepâncias entre o SIEPE e o censo escolar e à qualificação do estudante do ensino fundamental. A primeira contribui para a melhoria do fluxo escolar e o segundo para o aprendizado, conduzindo a um melhor resultado no IDEB e no IDEPE, melhorando a remuneração dos praticantes da estratégia mediante o BDE. Confirma-se assim a relação entre a condição contextual de valorização baseada no desempenho gerencial com eventos de aprendizagem.

As oportunidades de interação, condição contextual identificada ao longo da pesquisa, também se vinculam aos eventos de aprendizagem. Isto pode ser confirmado ao se atestar a ampliação do contato dos praticantes da estratégia com os familiares em reuniões escolar. Também foi verificada a ampliação das oportunidades de interação em função da realização de reuniões no PPE. Isto reforça o princípio da interação desenvolvido por Dewey (1976) e a concepção de que a aprendizagem é socialmente construída.

Após a realização deste debate sobre os eventos de aprendizagem, bem como sua relação com dimensões teleológica, reflexiva e temporal e com as condições contextuais, se faz importante a compreensão dos resultados de aprendizagem dos praticantes da estratégia na gestão do PPE. Esta é a discussão presente na próxima seção da tese.

5.4 Alcançando Resultados de Aprendizagem

A presente seção tem por finalidade o aprofundamento da discussão acerca dos resultados de aprendizagem, aqui concebidos como consequências das ações/ interações realizadas pelos indivíduos precedidas por processos de reflexão e que proporcionam modificações na forma de atuação perante determinadas situações. Foram identificados como resultados de aprendizagem dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE: valorizando o compartilhamento de experiências; participando de processos de formação com caráter avaliativo; intensificando o ritmo organizacional; direcionando ações em função dos resultados; e realizando o alinhamento de propósitos. No quadro 5, abaixo apresentado, estão caracterizados estes resultados de aprendizagem:

Quadro 5 – Resultados de aprendizagem conforme praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE

Categoria	Subcategoria	Caracterização
Alcançando Resultados de Aprendizagem		Consequências das ações/ interações realizadas pelos indivíduos precedidas por processos de reflexão e que proporcionam modificações na forma de atuação perante determinadas situações.
	Valorizando o Compartilhamento de Experiências	Reconhecimento de que a aprendizagem também é decorrente da atuação coletiva e colaborativa dos atores, mediante a participação em processos transacionais destinados à resolução de problemas através da troca de experiências . Foram identificados como instrumentos desenvolvidos para este fim, a realização de reuniões, de seminários e de visitas técnicas.
	Participando de Processos de Formação com Caráter Avaliativo	A aprendizagem pode ser alcançada em processos formais de formação, especialmente quando vinculados à avaliação. Foram detectadas situações em que a formação estava atrelada à seleção para gestores regionais e de escolas, bem como em processos de avaliação para continuidade no cargo.
	Intensificando o Ritmo Organizacional	Ampliação da ocorrência de ações e eventos na organização ao longo do tempo. Ao estabelecer regularidade para a participação em reuniões, ocorreu uma ampliação da frequência da identificação de problemas e da construção de soluções, contribuindo para a aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE.
	Direcionando Ações em Função dos Resultados	Priorização da atuação dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE em função do desempenho alcançado em determinado período. Nesta perspectiva resultados são concebidos como consequências ou efeitos das ações de indivíduos sobre uma realidade por eles vivenciada. A partir da comparação de desempenhos, mediante a adoção de indicadores, é possível a realização de avaliações, confrontando-os com outras realidades, bem como promovendo intervenções para correção de rumos.
	Realizando o Alinhamento de Propósitos	Comunhão dos fins estabelecidos pela organização pelos praticantes da estratégia atuantes no PPE. Sinaliza que as finalidades adotadas pelos praticantes da estratégia em um nível hierárquico superior são tornados comuns àqueles adotados pelos que atuam em níveis hierárquicos inferiores, de modo que perpassem toda a organização em seus diferentes níveis de decisão.

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Antes de esmiuçar a caracterização dos resultados de aprendizagem explicitados no quadro acima apresentado, é importante destacar a ênfase observada no pragmatismo acerca dos resultados. Neste sentido, Elkjaer (2013, p. 93) entende que "um pragmatista é uma pessoa que se concentra em resultados, alguém que faz as coisas e encontra soluções para problemas, apesar de diferenças ideológicas e políticas". Igualmente, é necessário explicitar que, para os pragmatistas, os frutos decorrentes de processos de aprendizagem são oriundos de transações e, como tal, se configuram predominantemente como coletivos (STRAUSS, 1993). Neste sentido, Brandi e Elkjaer (2011) defendem que a inspiração pragmática adotada na concepção da teoria da aprendizagem social contribui para a percepção de que os resultados de aprendizagem individual e organizacional estão imbricados, contrapondo-se à visão de Knipfer *et al*. (2013), que concebem resultados de aprendizagem individual e organizacional como distintos.

Apesar de reconhecer a possibilidade da associação entre os resultados alcançados por organizações com os resultados de aprendizagem dos atores, é preciso compreender os significado de cada um destes separadamente (ARGOTE; DENOMME; FUCHS, 2011). A interpretação adotada nesta tese é a de que os resultados organizacionais podem ser originados mediante a realização de ações cotidianas, ou seja, pela regularidade das operações realizadas pela organização. Por outro lado, os resultados organizacionais também podem ser oriundos de eventos de aprendizagem, nos quais ocorre a necessidade de reflexão sobre um problema visando ao desenvolvimento de soluções não experimentadas anteriormente. Além dos resultados no âmbito organizacional, podem ocorrer mudanças na conduta dos indivíduos, o que pode ser concebido como um processo de aprendizagem originada na experiência vivenciada, conforme defendem Breidensjö e Huzzard (2006).

Suplementarmente, os resultados organizacionais podem se originar mediante a adoção de ferramentas gerenciais, como também em função dos atores que fazem uso delas (JARZABKOWSKI; KAPLAN, 2015). Nesta direção, em consonância com Cressey, Boud e Docherty (2006), a administração não orienta seus esforços exclusivamente para o alcance da produtividade, rentabilidade e competitividade, o que estes autores denominam como eficiência e eficácia estática, mas também possibilita o direcionamento de seus esforços para a aprendizagem, o desenvolvimento de competências, a criatividade e a inovação, reconhecidos como eficiência e eficácia dinâmica.

Diante do que foi exposto, há o entendimento de que os resultados de aprendizagem tem sua concepção originada na reflexão colaborativa estabelecida em função da existência de

um problema (SALK; SIMONIN, 2011). Em acréscimo, Brandi e Elkjaer (2011, p. 34) ressaltam que os resultados de aprendizagem oriundos da reflexão são transferidos para "uma arena verbal e consciente, que pavimenta o caminho para a mudança e para novas práticas". Corroborando com este pensamento, os resultados de aprendizagem identificados na pesquisa são compreendidos como novas formas de atuação dos praticantes da estratégia na gestão do PPE.

Como tal, o primeiro resultado de aprendizagem destacado é a valorização do compartilhamento de experiências. Foi possível conceber tal resultado de aprendizagem através do reconhecimento de que a aprendizagem dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE pode ocorrer de modo reflexivo e colaborativo, mediante a participação em processos de resolução de problemas através da troca de experiências.

Neste sentido, ressalta-se a importância da aprendizagem realizada de modo não formal, caracterizada por Merriam e Bierema (2014) como aquela realizada de modo voluntário, porém suportada por organizações. Isto se encontra evidenciado mediante a realização de reuniões regulares para o debate sobre resultados e para a identificação de problemas que se constituem em oportunidades para o desenvolvimento dos atores, suportada por estruturas de apoio constituídas pela SEE, visando ao alcance dos fins do PPE. Com semelhante conotação são realizados os SBP/ PPE, que visam ao compartilhamento de experiências exitosas na rede estadual de Educação. Em outro diapasão, também foi possível evidenciar nas atividades cotidianas dos atores do PPE a existência de aprendizagem informal, realizada de modo espontâneo e não estruturado (MERRIAM; BIEREMA, 2014). A principal evidência que embasa esta afirmação reside na participação dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE em visitas técnicas não estruturadas.

O segundo resultado de aprendizagem identificado ao longo da pesquisa está relacionado à participação de atores do PPE em processos de formação com caráter avaliativo. O aspecto caracterizador deste resultado de aprendizagem é que a realização de processos formais de formação pode contribuir para a aprendizagem dos praticantes da estratégia, especialmente quando vinculada aos processos de avaliação.

A realização de turmas do PROGEPE, programa de treinamento organizado pela UPE e pela SEE, conduzido por professores universitários, configurou-se como um processo formal de formação, conforme preceituam Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007). O intuito deste programa é o de suprir as carências gerenciais de praticantes da estratégia atuantes no PPE. No entanto, verificou-se que, mediante a análise das apostilas utilizadas

(SEE, 2013), a conotação adotada assume uma forma mais direcionada às atividades a serem desenvolvidas pelos gestores após a sua aprovação no processo seletivo.

Com isso, afirma-se que o PROGEPE se configura como um componente de aprendizagem dos praticantes da estratégia no PPE, visto que possibilita o engajamento de atores em situações que evidenciaram a necessidade de reflexão, englobando não apenas um processo receptivo, mas também um processo constitutivo que possibilita questionar as bases de sua atuação (CRESSEY; BOUD; DOCHERTY, 2006). Neste sentido, aproxima-se do treinamento corporativo (*on-the-job*) sinalizado por Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva (2015) como uma modalidade de aprendizagem, que no caso estudado se aplica aos praticantes da estratégia na gestão do PPE.

Em função do PROGEPE se constituir como um processo formativo com caráter avaliativo, cuja participação é facultada para os docentes vinculados à rede estadual de Educação, observa-se que este se coaduna com ambas as formas de aprendizagem propostas por Ellstrom (2006). É possível reconhecer a conotação de aprendizagem adaptativa, especialmente em função dos processos de socialização propiciados aos participantes deste programa, ao admitir o reconhecimento das formas de atuação gerencial presentes no PPE. Em paralelo, ao envolver um processo avaliativo em seu bojo, possibilita aos participantes a aprendizagem de desenvolvimento, ao permitir que realizem ações fundamentadas em processos reflexivos, visando à solução de problemas oriundos da atuação como gestor. Deste modo, com base na observação das características do PROGEPE, complementa-se a perspectiva proposta por Ellstrom (2006) com relação às duas modalidades de aprendizagem, tendo em vista o entendimento de que ambas podem ocorrer de forma concomitante.

O terceiro resultado de aprendizagem observado no estudo corresponde à intensificação do ritmo organizacional. Isto pode ser concebido como a ampliação da ocorrência de ações e eventos na organização ao longo do tempo. Para Berends e Antonacopoulou (2014, p. 439), a modalidade temporal *timing* "abrange o ritmo, as oportunidades e a sincronização entre ações e eventos, já que esses conceitos se referem a quando os eventos ocorrem e como eles estão relacionados uns com os outros". A manifestação mais nítida deste resultado de aprendizagem é a realização de reuniões em distintos níveis de decisão, apresentadas na subseção 4.4.5, visando à identificação de problemas e ao desenvolvimento de alternativas de solução. A organização destes encontros na forma de um calendário foi possível em função da disponibilidade de dados mais próximos

à realidade vivenciada, propiciando oportunidades de análise mais intensa dos indicadores adotados no PPE.

Outro aspecto que vem contribuindo com esta intensificação do ritmo é a adoção de indicadores que, por representarem resultados específicos ao longo do curso do ano letivo, proporcionam oportunidades para que o gestor reflita sobre sua atuação, ampliando as possibilidades de aprendizagem. O uso de indicadores associados ao cronograma escolar, que é elaborado com base em um regime bimestral de atividades, possibilitou a sincronização dos problemas, com a aproximação das soluções ao período de sua identificação. Ao realizar reuniões bimestrais para discussão dos indicadores, os praticantes da estratégia no PPE realizam a conexão entre o tempo objetivo (calendário) com o tempo subjetivo (socialmente construído), proporcionando uma estruturação temporal peculiar, construída em função do engajamento das pessoas neste processo, o que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme preceituam Orlikowski e Yates (2002).

O ajuste na frequência das reuniões destinadas à discussão de indicadores ao cronograma escolar proporcionou a verificação de um processo eurítmico, em que a regularidade observada possibilita a realização de ações tempestivas. Converte-se assim em sequências padronizadas de ação e reflexão ao longo do tempo, orientando os praticantes da estratégia para o passado, o presente ou futuro (ROWE, 2015). Conforme este autor, a verificação de ritmos de projeção guia para o futuro, enquanto os ritmos de prática orientam as ações gerenciais para o presente, e os ritmos de rotina direciona o olhar de gestores para o passado.

Outrora, o descompasso existente entre o uso prioritário de um indicador nacional (IDEB) mensurado bianualmente provocava arritmia entre o surgimento dos problemas na organização e a aplicação das soluções cabíveis à situação vivenciada. Consequentemente, a aprendizagem dos praticantes da estratégia ficava prejudicada, em função da incapacidade de refletir e atuar sobre o problema em tempo hábil. Com a introdução do IDEPE a discussão sobre os dados é realizada anualmente, permitindo a concretização de ações corretivas tempestivas que conduzem a revisão das decisões tomadas no passado e os ajustes necessários na condução dos rumos organizacionais futuros.

O direcionamento da atuação dos praticantes da estratégia em função dos resultados alcançados se configura como o quarto resultado de aprendizagem relacionado ao PPE. Isto significa que ocorre priorização da atuação dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE em função do desempenho alcançado em determinado período. Atribui-se esta

modificação na atuação gerencial principalmente à realização de processos de monitoramento de indicadores e intervenções em escolas, que passaram a compor o cotidiano gerencial no PPE. Destacou-se ainda a ressignificação realizada pelos atores com relação ao uso de indicadores, que passaram a entendê-los não apenas como números, mas como elementos que possibilitam a comparação com outras realidades e contribuem para o planejamento de ações.

Os processos regulares de monitoramento dos indicadores proporcionaram oportunidades para a identificação e discussão de problemas. A partir da comparação de desempenhos, mediante a adoção de indicadores, é possível a realização de avaliações, confrontando-os com outras realidades, bem como promovendo intervenções para correção de rumos. Isto se coaduna com o que afirmam Cressey, Boud e Docherty (2006), quando ressaltam que a realização de ações de monitoramento possibilita o desenvolvimento e distribuição de competências entre os atores na organização, a partir da construção de processos coletivos de reflexão.

Outro modo de direcionamento da atuação em função dos resultados reportado pelos informantes na pesquisa foi a efetivação de intervenções em escolas que apresentavam maiores dificuldades para alcançar as metas estabelecidas. Neste sentido, Boud, Keogh e Walker (1985b, p. 36) ressaltam a existência de "limites para o que se pode alcançar sem ajuda e, muitas vezes, o processo de aprendizagem pode ser consideravelmente acelerado pelo apoio adequado, encorajamento e intervenção de outros".

Em consonância com este pensamento, Seibert e Daudelin (1999) entendem que intervenções podem contribuir para o desenvolvimento de um processo proativo de reflexão, caracterizado por envolver a reflexão de cunho individual, com tutores ou com grupos de pares. Em semelhante tom, Elkjaer e Nickelsen (2016) ressaltam que os processos de intervenção no local de trabalho podem proporcionar benefícios para a aprendizagem nas organizações, como a redução de resistências e conflitos entre os atores. Em outra vertente, Berends e Lammers (2010) destacam que processos de intervenção podem implicar em descontinuidade de ações, levando a atrasos no fluxo, fragmentação de resultados de aprendizagem e restrição em oportunidades para institucionalização de iniciativas locais. No caso estudado, observou-se que, em função das contribuições proporcionadas por atores qualificados, as intervenções foram percebidas como processos que proporcionaram maior aderência às propostas do PPE.

Os processos de monitoramento de indicadores e intervenção em escolas com desempenho indesejado se configuram como importantes instrumentos para a oferta de

feedback aos gestores escolares, pois proporcionam aos praticantes da estratégia a oportunidade de retornarem às experiências vivenciadas no passado e buscar a compreensão de seus impactos na atuação presente, nas novas experiências. Ao definir aprendizagem, Edmondson (1999, p. 353) destaca a importância do *feedback* para o desenvolvimento do processo contínuo de "refletir sobre os resultados e discutir erros ou resultados inesperados das ações".

O monitoramento dos indicadores e os processos de intervenção também funcionam como instrumentos de reforço das condicionantes contextuais, à medida que resgatam os fundamentos do modelo de gestão adotado no PPE. Cunha *et al.* (2017) reforçam este ponto de vista ao ressaltar que o processo de *feedback*, quando adequadamente realizado, mitiga eventuais ambiguidades existentes entre os atores envolvidos e contribui para a clareza dos propósitos e, consequentemente, para facilitar a tomada de decisões. Evidências relacionadas ao processo de *feedback* são observadas intensamente, como na discussão sobre as lições aprendidas existentes nos processos de monitoramento ou ainda na discussão sobre os encaminhamentos gerados nas reuniões.

O quinto e último resultado de aprendizagem identificado na pesquisa é o alinhamento de propósitos. A principal evidência que pode ser verificada no PPE neste sentido está relacionada à realização de reuniões anuais de pactuação, em que ocorre a contratualização das metas e a construção de planos de ação com os gestores, a partir da discussão dos resultados anteriormente alcançados. Assim, estas reuniões proporcionam o alinhamento dos propósitos entre os praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE, como também possibilitam o engajamento dos atores nesta política.

Ao participarem do processo estratégico, com o estabelecimento de metas e com a elaboração de planos, os praticantes da estratégia são inseridos no âmago do PPE, o que reforça os vínculos e o alinhamento destes atores com os propósitos estabelecidos. Isto ainda é evidenciado mediante o reforço proporcionado por artefatos observados, como a afixação de *banners* contendo o mapa da estratégia do Governo do Estado (SEPLAG, 2015) em praticamente todos os ambientes visitados, como salas de executivos da SEE, gerências regionais e escolas. Também foram observados em escolas e em gerências regionais painéis de gestão à vista, que são *displays* que apresentam os principais indicadores de resultados alcançados em determinado período, bem como informações de caráter orçamentário e financeiro de cada unidade. Assim, busca-se "que o propósito cresça e tome forma por meio

do processo de inteligência social" (DEWEY, 1976, p.72), concebido como processo de planejamento e ação coletiva nas esferas da vida comum.

Cunha *et al*. (2017) ressaltam ainda a importância do papel do *feedforward* que proporciona o direcionamento das contribuições oriundas das experiências vivenciadas para a formulação de propósitos e a construção de possibilidades futuras. Complementarmente, Jarzabkowski e Kaplan (2015) destacam a importância do envolvimento dos atores com os propósitos para que possam incorporar e aplicar as ferramentas desenvolvidas pela gestão, apresentando um exemplo vinculado à implantação do *balanced scorecard*. Foi possível observar características de processos de *feedforward* nas reuniões táticas, que apresentam um fluxo semelhante ao adotado no protocolo proposto por Kluger e Nir (2010), no qual são desenvolvidas três etapas: elicitação de uma história de sucesso; descoberta do código de êxito; e formulação da questão de *feedforward*. No entanto, a conotação adotada nas reuniões táticas abrange uma construção coletiva acerca do debate sobre êxitos e a elaboração grupal de planos, o que o torna singular.

A partir do que foi discutido nesta seção, entende-se que foram apresentados os principais resultados de aprendizagem, oriundos de eventos que proporcionaram reflexão dos praticantes da estratégia no PPE. Cabe destacar o dinamismo inerente a estes resultados, visto que ao serem reconhecidos como tal passam a compor um legado organizacional que pode ser utilizado por outros atores como fonte para o desenvolvimento de novos resultados de aprendizagem, reforçando a característica de recursividade das relações conforme preceitua a perspectiva pragmática. O próximo capítulo versa sobre as conclusões alcançadas com a realização deste estudo, as implicações para a gestão e recomendações para estudos futuros.

6 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo tem o intuito de expor as conclusões que o pesquisador alcançou mediante os dados coletados sobre a aprendizagem dos praticantes da estratégia na gestão do PPE, que se configura como objetivo geral desta tese. Para tanto, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

(1) Em quais condições contextuais atuam os praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?

(2) Quais foram os principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?

(3) Quais resultados de aprendizagem foram significados por praticantes da estratégia atuantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?

Cabe rememorar ainda que o alicerce adotado ao longo do estudo está fundado no pragmatismo, concebido sob uma perspectiva interpretativista da realidade que visa à compreensão dos significados vivenciados por indivíduos participantes do fenômeno. (GEPHART, 2004). Neste sentido, a realidade é concebida como múltipla e plural, caracterizada por um relativismo ontológico forjado a partir da intersubjetividade que concebe construções mentais, social e experimentalmente vivenciadas pelos atores (GUBA; LINCOLN, 1994).

Em função dessa opção e visando à elaboração de respostas às perguntas de pesquisa formuladas foi escolhido como método o estudo de caso qualitativo (PATTON, 2002; STAKE, 2009), com a aplicação das técnicas da teoria fundamentada, conforme proposto por Charmaz (2014). Para tanto, foi escolhido como caso o PPE, que é reconhecido como uma política pública que tem conseguido se destacar no âmbito da gestão pública na área educacional. Foram entrevistados 18 praticantes da estratégia, entre executivos e gerentes regionais atuantes no PPE. Além das entrevistas, foram realizados como procedimentos de coleta de dados a observação e a análise documental.

O estudo foi realizado tendo como fundamento a aprendizagem sob a perspectiva social proposta por Brandi e Elkjaer (2011), que ressaltam a reflexão e a dimensão temporal como aspectos constituintes e caracterizadores do processo de aprendizagem. Foi possível identificar ainda a importância das condições contextuais e da dimensão teleológica,

representada pelos propósitos, para o alcance de resultados de aprendizagem por parte de praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE.

O presente capítulo é constituído por três seções. A primeira seção versa sobre as conclusões elaboradas mediante processo de interpretação do fenômeno estudado. Na segunda seção são apresentadas as implicações dos resultados desta tese para a gestão. Finalmente, na terceira e última seção foram tecidas recomendações relacionadas ao sequenciamento deste estudo, de modo a sinalizar possíveis caminhos de continuidade e de ampliação dos achados identificados ao longo da pesquisa.

6.1 Conclusões

Esta seção contempla as conclusões que foram confeccionadas a partir da coleta, análise e discussão dos dados obtidos no campo. Os resultados alcançados possibilitaram responder as perguntas de pesquisa propostas, de modo a permitir a compreensão acerca de como os praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE aprendem. Destarte, inicialmente são discutidas as conclusões relacionadas a cada um dos objetivos específicos formulados nesta tese.

Em relação ao primeiro objetivo específico foi possível concluir que os praticantes da estratégia que atuam na gestão do PPE convivem com as seguintes condições contextuais: a existência de controle social da ação governamental, o estímulo ao diálogo, o apoio governamental, a valorização baseada no desempenho gerencial e as oportunidades de interação. Ao realizar o confronto destes achados com os trabalhos elaborados por Ghoshal e Bartlett (1994), por Seibert e Daudelin (1999) e por Costa (2011) foi possível verificar a especificidade do conjunto de condições contextuais verificadas no âmbito do PPE. Isto pode ser especialmente notado em função de se referir a uma política vinculada ao setor público, cujas características divergem em alguns pontos do setor privado, como a necessidade de publicização dos atos.

Dentre as condições contextuais identificadas foi percebido maior destaque para o apoio governamental, principalmente em relação à realização de ações gerenciais, mediante a contribuição técnico-administrativa proporcionada por profissionais vinculados à SEPLAG. Outra condição destacada pelos participantes da pesquisa foi o estímulo ao diálogo entre os atores no PPE, reforçando as perspectivas defendidas por Seibert e Daudelin (1999), por Raelin (2002) e por Costa (2011), que ressaltam sua importância como aspecto facilitador de processos comunicacionais e da aprendizagem. No entanto, sobressaíram como condições

contextuais peculiares ao PPE a valorização baseada no desempenho gerencial e o controle social da ação de governo, denotando a ênfase adotada em função da incorporação da GpR em organizações públicas, especificamente naquelas vinculadas ao PPE.

Assim, ratifica-se a importância das condições contextuais na significação dos eventos de aprendizagem por parte dos praticantes da estratégia, conforme preceituado por Strauss e Corbin (2008). Todas as condições contextuais identificadas contribuíram de certa forma com a interpretação fornecida pelos atores acerca dos eventos vivenciados. Percebe-se a constituição de um entranhamento entre as condições contextuais e os eventos de aprendizagem, de modo que se encontram mutuamente relacionadas.

Quanto ao segundo objetivo específico, a partir da verificação da existência das condições contextuais, foi possível realizar a identificação e descrição dos principais eventos de aprendizagem relativos à gestão do PPE vivenciados pelos praticantes da estratégia. Os principais eventos de aprendizagem identificados foram: mitigação de discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE; envolvimento de familiares em reuniões escolares; direcionamento da atuação para escolas prioritárias; qualificação de estudantes do nível fundamental. Verificou-se que estes eventos são caracterizados por envolver dimensões teleológicas, reflexivas e temporais.

Ao reconhecer que a dimensão teleológica está presente nas atividades humanas, reforça-se o entendimento de Miettinen, Samra-Frederics e Yanow (2009, p. 1318) ao afirmarem que o propósito de uma atividade "é uma força motriz por trás de uma atividade e um horizonte para ações práticas. [...] quando um propósito muda, os meios e a divisão do trabalho também precisam ser transformados". Ao associar a dimensão teleológica aos eventos de aprendizagem, propõe-se como contribuição que a aprendizagem dos praticantes da estratégia esteja voltada à constituição de propósitos.

Evidencia-se tal afirmação ao contemplar a formulação de propósitos no âmbito do PPE, associando-os à aprendizagem dos praticantes da estratégia. Os propósitos, apesar de serem originalmente estabelecidos pela estrutura central do PPE, são desdobrados pelos gestores regionais e locais, resultando na identificação de propósitos específicos a serem perseguidos. Deste modo, propiciam o início de um processo de reflexão coletiva entre os atores em virtude da significação das metas estabelecidas como um problema. Com isso, destaca-se a importância dos propósitos como fagulha para o desenvolvimento do processo de reflexão no âmbito coletivo e para a aprendizagem.

O processo de análise destes eventos de aprendizagem possibilitou a confirmação da existência de uma dimensão reflexiva. O modelo proposto por Dewey (1959) sobre o pensamento reflexivo pode ser confirmado, ainda que algumas etapas não tenham sido observadas nos eventos estudados. Identificou-se que todos os eventos de aprendizagem analisados foram iniciados em função de situações nas quais os praticantes da estratégia se depararam com estados de perturbação, em que o conhecimento existente não era suficiente para responder a um problema emergente. No entanto, o desenvolvimento das soluções passou por discussões realizadas conjuntamente, o que suplementa a visão de Dewey (1959) ao introduzir a contribuição da perspectiva social para a construção de alternativas de solução aos problemas.

A mudança de perspectivas dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE com relação aos eventos citados evidenciou a existência da dimensão temporal. Berends e Antonacopoulou (2014, p. 438) destacam como conjuntos de mecanismos temporais relacionados à aprendizagem organizacional "a duração do tempo, que pode ser uma oportunidade e uma ameaça; ajustamento, que pode dar ritmo e torná-la oportuna e sincronizada; e a modalidades temporais (passado, presente e futuro)". No estudo desenvolvido foi possível observar a caracterização destes três mecanismos temporais destacados, reforçando esta perspectiva.

A duração do tempo foi observada na definição de calendários de reuniões, de seminários e de encontros entre os praticantes da estratégia. O ajustamento temporal pode ser considerado a partir das mudanças no ritmo organizacional observadas com a implantação de indicadores e com o monitoramento dos resultados em períodos de tempo mais curtos. Também foi possível verificar que os atores precisaram ressignificar o futuro, mediante a revisão de suas premissas e a reconsideração de suas condutas no presente ao vivenciarem os eventos de aprendizagem descritos.

A verificação das dimensões teleológica, reflexiva e temporal como componentes dos eventos de aprendizagem, conforme apresentado acima, constituem como uma contribuição desta obra. Ressalta-se, sobretudo, o resgate da importância da dimensão teleológica, introduzida por Dewey (1976), para a aprendizagem no âmbito das organizações.

Em relação ao terceiro objetivo específico identificou-se que os principais resultados de aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE são: valorização do compartilhamento de experiências; participação em processos de formação com caráter avaliativo; intensificação do ritmo organizacional; direcionamento de ações em função dos resultados; e realização do

alinhamento de propósitos. Estes resultados de aprendizagem, aliados às condições contextuais identificadas, contribuem para a promoção de *feedback* em relação a avaliação dos eventos de aprendizagem vivenciados e *feedforward* para a revisão e reformulação de propósitos.

Os resultados de aprendizagem foram evidenciados principalmente em função do reconhecimento de novas formas de atuação de praticantes da estratégia na gestão do PPE. Uma primeira comprovação foi verificada no que se refere ao compartilhamento de experiências entre os atores do PPE mediante a participação em reuniões, seminários e visitas técnicas. A observação de tais encontros possibilitou a confirmação de que se configuram como modos não formais de aprendizagem, ratificando a perspectiva elaborada por Merriam e Bierema (2014) acerca dos tipos de aprendizagem.

De igual forma, foi possível verificar a ocorrência de treinamentos formais dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE, destacando-se especialmente o PROGEPE. No entanto, mesmo em relação a este programa, verificou-se a observância de peculiaridades, em virtude de se configurar concomitantemente com um processo avaliativo/ seletivo. Com isso, evidenciou-se a necessidade de reflexão dos atores ao longo do processo formativo, havendo o engajamento destes em situações específicas que possibilitaram o reconhecimento de problemas e a busca de soluções aplicáveis a cada caso. Deste modo, complementa-se a visão de Ellstrom (2006), no tocante ao reconhecimento de aprendizagem de caráter adaptativo, em que prevalece a lógica incremental nas práticas, e aprendizagem com caráter de desenvolvimento, em que se enfatiza a construção de novas soluções para os problemas a partir da reflexão.

Outro resultado do processo de aprendizagem arvorado ao longo do estudo foi a intensificação do ritmo organizacional. Observou-se que este resultado se coaduna com a visão de Berends e Antonacopoulou (2014) no tocante à modalidade temporal *timing*. Esta intensificação pode ser verificada especialmente em função da sincronização mediante a adoção de indicadores, cuja significação e análise contribuem para a reflexão de praticantes da estratégia. Isto possibilitou a aproximação da promoção de correções de rumos ao período de identificação de problemas, ampliando a capacidade de reflexão e a atuação gerencial sobre estes problemas, estabelecendo um processo eurítmico, corroborando com o que Rowe (2015) preceitua.

Ainda foi verificado o direcionamento de ações gerenciais em função dos resultados obtidos. Isto foi evidenciado por meio da observação de processos de monitoramento e de

intervenções nas escolas que não estivessem obtendo resultados considerados adequados. Estas evidências são corroboradas pelos estudos desenvolvidos por Cressey, Boud e Docherty (2006), que ressaltam o monitoramento como meio para o desenvolvimento de atores na organização, e de Elkjaer e Nickelsen (2016), que discutem as contribuições de processos de intervenção no local de trabalho para a aprendizagem nas organizações.

Concluindo-se a análise sobre os resultados de aprendizagem, verificou-se a realização do alinhamento de propósitos proporcionado em função da participação dos atores no PPE. O principal momento de sua observância são as reuniões de pactuação, nas quais ocorre a contratualização de metas e a construção de planos de ação. A partir destes encontros é perceptível o engajamento dos praticantes da estratégia, caracterizado principalmente pela visualização de artefatos como o mapa da estratégia do Governo do Estado (SEPLAG, 2015) e painéis de gestão à vista, observados em escolas e em gerências regionais.

Com a integração entre os aspectos trabalhados ao longo do estudo, foi possível a construção de um *framework* que sintetiza a aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do PPE. Sua visualização (vide seção 5.1 desta tese) contribui para o entendimento das categorias estabelecidas, bem como da relação entre estas. Segundo esta perspectiva, o processo se inicia com a observância de condições contextuais com as quais convivem os praticantes da estratégia ao atuarem na gestão do PPE. Tais condições contextuais influenciam as situações vivenciadas, que se convertem em eventos de aprendizagem ao envolverem as dimensões teleológica, reflexiva e temporal. Isto culmina com o reconhecimento de resultados de aprendizagem e a geração de *feedback* e *feedforward* para os atores. Deste modo, complementa-se a visão desenvolvida por Strauss e Corbin (2008) no tocante aos elementos necessários à compreensão de determinado fenômeno, ao se expandir a perspectiva originalmente voltada para ações e interações, incorporando-se a consideração dos eventos de aprendizagem.

Diante do que foi exposto ao longo da tese, foi possível identificar as contribuições acadêmicas oriundas do estudo. Dentre elas, cabe destacar que a pesquisa realizada aprofunda o debate acerca da reflexão enquanto aspecto inerente ao processo de aprendizagem social, envolvendo experiências vivenciadas coletivamente por praticantes da estratégia atuantes no PPE. Ressalta-se ainda a presença das dimensões teleológica, reflexiva e temporal evidenciadas nos eventos de aprendizagem identificados pelos praticantes da estratégia atuantes no PPE. Também foi possível confirmar as relações entre condições contextuais, eventos e resultados de aprendizagem, representados no *framework* elaborado como

componentes de um processo de aprendizagem desenvolvido a partir de uma perspectiva pragmática da realidade estudada. A identificação das contribuições acadêmicas proporciona implicações para a gestão, que representam o cerne da próxima seção.

6.2 Implicações para a gestão

Após a exposição das conclusões que foram alcançadas com a realização do estudo cabe apresentar suas implicações para a gestão, o que se configura como finalidade da presente seção. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada no setor público que vivencia um período de transição, evidenciado pela incorporação de métodos de gestão incorporados da iniciativa privada como a orientação da GpR. Os participantes da pesquisa estão diretamente envolvidos com as ações do PPE, possibilitando o entendimento do fenômeno estudado a partir das estratégias adotadas para o desenvolvimento desta política pública. Os resultados alcançados na pesquisa contribuem para a construção de conhecimentos sobre aprendizagem de praticantes da estratégia no âmbito do setor público, proporcionando implicações para a atuação dos gestores no PPE.

A gestão pública em Pernambuco, em especial na área educacional, tem recebido destaque no âmbito nacional em virtude dos resultados alcançados no IDEB, evidenciado pelo alcance do primeiro lugar dentre todos os Estados no nível médio de ensino no ano de 2015. Apesar disto, verifica-se que ainda existe muito a ser desenvolvido para que se possa presenciar a existência verdadeira de uma educação de qualidade, objetivo maior do PPE, haja vista a reduzida proficiência alcançada pelos estudantes nas avaliações externas.

Neste sentido, é importante o desenvolvimento dos praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE visando à construção e à consolidação de ações gerenciais exitosas voltadas para a gestão pública. Assim, reconhece-se que os resultados alcançados com a realização desta pesquisa podem contribuir para a reflexão sobre os caminhos trilhados visando à aprendizagem de praticantes da estratégia no PPE. Os achados identificados no estudo contribuem para a elaboração de trilhas alternativas que visem à edificação de propostas que contemplem o reconhecimento do pensamento reflexivo sobre as experiências vivenciadas pelos atores ao longo do tempo como possibilidade para aprendizagem.

Suplementarmente, a realização da pesquisa proporcionou aos atores do PPE a reflexão sobre suas ações e sobre suas experiências, oportunizando questionamentos sobre a significância de suas atuações no PPE e impulsionando-os para a construção de soluções inovadoras para os problemas vivenciados. A concretização deste estudo provoca no poder

público o desafio de ampliar os instrumentos existentes e estabelecer novas formas de incentivar a disseminação de tais experiências e das soluções oriundas da reflexão promovida no âmbito do PPE.

Os resultados obtidos com a elaboração desta tese também podem contribuir para a formação de novos gestores públicos. As informações contidas no estudo possibilitam um melhor entendimento sobre como ocorre a aprendizagem de praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE, facultando aos candidatos a gestores a compreensão de requisitos que serão demandados para atuarem no setor público e, em especial, na política pública estudada. A importância do reconhecimento do pensamento reflexivo enquanto aspecto que influencia a aprendizagem nas organizações é essencial para a formação de gestores públicos. De igual forma, a evidenciação das dimensões teleológica, reflexiva e temporal relacionadas aos eventos de aprendizagem servirá como elemento necessário na construção de programas de treinamento direcionados para este público. Deste modo, observa-se que a tese desenvolvida oportuniza aos gestores de pessoas a condição de refletirem sobre as práticas de desenvolvimento realizadas no âmbito do setor público.

A elaboração desta tese evidenciou a existência de lacunas a serem futuramente trabalhadas por pesquisadores visando ao desenvolvimento científico sobre aprendizagem. Espera-se que os resultados obtidos não sejam compreendidos como conclusivos, mas que despertem o interesse no aprimoramento dos debates sobre o tema explorado, configurando-se como semente para o desenvolvimento de novas pesquisas. Neste sentido, a próxima seção se destina a recomendar algumas possibilidades para a realização de estudos futuros.

6.3 Recomendações

Como indicado na seção destinada à apresentação da relevância e justificativa teórica desta tese, o debate sobre aprendizagem no âmbito das organizações é recente e se encontra em ebulição, especialmente se considerada suas interseções com o pensamento reflexivo. Apesar do reconhecimento das contribuições oriundas da confecção desta tese, é necessário considerar que as limitações presentes em sua realização propiciaram o surgimento de novas possibilidades de pesquisa. É preciso estar ciente de que ainda são amplos os caminhos a serem percorridos por pesquisadores visando à compreensão da aprendizagem enquanto fenômeno social. Neste sentido, uma contribuição que pode ser concebida, a partir do reconhecimento da existência de lacunas não preenchidas com sua concretização, reside nas

recomendações para pesquisas posteriores. Neste sentido, sugere-se que os futuros estudos sejam direcionados para:

1) Desenvolver pesquisas que visem à compreensão de como a aprendizagem de praticantes da estratégia ocorre na gestão de outros pactos de resultado no âmbito do Governo do Estado de Pernambuco ou em outras políticas públicas. Deste modo, os resultados alcançados nesta tese poderão ser confirmados ou contestados mediante a realização de comparações com pesquisas posteriormente concretizadas em outros segmentos em que a gestão por resultados esteja sendo aplicada, proporcionando a ampliação do conhecimento sobre a aprendizagem de praticantes da estratégia no âmbito do setor público;

2) Ampliar a abrangência da presente pesquisa, realizando inquéritos com atores que participem diretamente da gestão na esfera da comunidade escolar. Desta maneira, possibilita-se o desenvolvimento de discussões acerca das diferenças e similaridades observadas na aprendizagem de praticantes da estratégia atuantes em diferentes níveis de decisão;

3) Empreender estudo longitudinal visando à verificação de oscilações em condições contextuais, bem como para a compreensão de suas contribuições nos eventos de aprendizagem e nos resultados de aprendizagem identificados nesta tese. A realização desta proposição poderá promover um melhor entendimento acerca de como o contexto contribui para a aprendizagem de praticantes da estratégia ao longo do tempo;

4) Investigar eventual concorrência da dimensão espacial para a aprendizagem de praticantes da estratégia atuantes na gestão do PPE. A concretização de pesquisas sobre este tema poderia clarificar as contribuições do espaço enquanto componente contingente da aprendizagem de praticantes da estratégia, possibilitando a suplementação da construção teórica desenvolvida nesta tese.

Os tópicos apresentados acima não se configuram como exaustivos. Ao contrário, visam apenas ao aclaramento e sinalização de novas trilhas que podem ser percorridas no intuito de ampliar o conhecimento acerca do tema aprendizagem. Espera-se, com isso, contribuir para a realização de estudos vindouros que possam proporcionar a consolidação da temática estudada.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRO, M.; LAFUENTE, M.; SANTISO, C. **Governing to deliver:** reinventing the center of government in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: Inter-American Development Bank, 2014.

ALESSANDRO, M.; LAFUENTE, M.; SHOSTAK, R. **Liderando a partir do centro**: o modelo de gestão de Pernambuco. Nota técnica. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2014.

ANTONACOPOULOU, E. The experience of learning in space and time. **Prometheus**, v. 32, n. 1, p. 83-91, Nov. 2014.

ANTONELLO, C.; GODOY, A. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, jul./ set. 2009.

_____. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 31-50.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning**: a theory of action perspective, Reading, Mass.: Addison Wesley, 1978.

ARGOTE, L.; DENOMME, C.; FUCHS, E. Learning across boundaries: the effect of geographic distribution. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **Handbook of organizational learning and knowledge.** Chippenham: John Wiley & Sons, 2011. p. 659-684.

BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. Grounded theory. In: GODOI, C.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2010.

BERENDS, H.; ANTONACOPOULOU, E. Time and organizational learning: a review and agenda for future research. **International Journal of Management Reviews**, v. 16, n. 4, p. 437-453, Oct. 2014.

BERENDS, H.; LAMMERS, I. Explaining discontinuity in organizational learning: a process analysis. **Organization Studies**, v. 31, n. 8, p. 1045-1068, Aug. 2010.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BLUMER, H. **Symbolic interactionism**: perspective and method. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. Setting the scene for productive reflection. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work**: learning for changing organizations. Oxon: Routledge, 2006. p. 3-10.

BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. What is reflection in learning? In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Ed.) **Reflection**: turning experience into learning. Oxon: Routledge, 1985a. p. 7-17.

_____. Promoting reflection in learning: a model. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Ed.) **Reflection**: turning experience into learning. Oxon: Routledge, 1985b. p. 18-40.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **Handbook of organizational learning and knowledge.** Chippenham: John Wiley & Sons, 2011. p. 23-41.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, DF, 30 nov. 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/@@download/file/Plano%20diretor%20da%20reforma%20do%20aparelho%20do%20estado%20-%201995.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 maio 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BREIDENSJÖ, M.; HUZZARD, T. Reflecting on workplace change. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work**: learning for changing organizations. Oxon: Routledge, 2006. p. 146-157.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ ago. 2006

BROOKFIELD, S. D. **The power of critical theory for adult learning and teaching**. Berkshire: Open University, 2005.

BROWN, J.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, Jan./ Feb. 1991.

BUARQUE, C. **Educação é a solução**. Brasília: Senado Federal, 2011.

_____. **A federalização da educação básica**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis**. Aldershot: Ashgate, 1979.

CAPOBIANCO, R.; NASCIMENTO, A.; SILVA, E. Reformas administrativas no Brasil: uma abordagem teórica e crítica. **Revista de Gestão da USP (REGE)**, v. 20, n. 1, p. 61-78, jan./ mar. 2013.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Constructing grounded theory**. London: Sage, 2014.

CHO, J.; LEE, E. Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: similarities and differences. **The Qualitative Report**, v. 19, n. 32, p. 1-21, Aug. 2014.

CLARKE, A. Social words/arenas theory as organizational theory. In: MAINES, D. **Social organization and social process**: essays in honor of Anselm Strauss. New York: Aldine de Gruyter, 1991.

_____. **Situational analysis**: grounded theory after the postmodern turn. Thousand Oaks: Sage, 2005.

CLOSS, L. ; ANTONELLO, C. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 1, p. 19-37, mar. 2010.

COELHO JR., F.; BORGES-ANDRADE, J. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 221-234, 2008.

COELHO JR., F.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 6, p. 224-253, nov./ dez. 2011.

COOK, S.; BROWN, J. Bridging epistemologies: the generative dance between organizacional knowledge and organizational knowing. **Organization Science**, v. 10, n. 4, p. 381–400, Jul./ Aug. 1999.

COOK, S.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373-390, Dec. 1993.

COSTA, F. Condicionantes da reforma do Estado no Brasil. In: MARTINS, P. E.; PIERANTI, O. P. (Org.). **Estado e gestão pública**: visões do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 133-158.

COSTA, G. **Heranças patrimonialistas, (dis)funções burocráticas, práticas gerenciais e os novos arranjos do estado em rede**: entendendo a configuração atual da administração pública brasileira. 2012. 253f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9976>. Acesso em: 30 jun. 2016.

COSTA, L. Ambiente organizacional e sua influência no processo de aprendizagem dos indivíduos. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 301-327.

CRESSEY, P. Collective reflection and learning: from formal to reflective participation. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work:** learning for changing organizations. Oxon: Routledge, 2006. p. 54-65.

CRESSEY, P.; BOUD, D.; DOCHERTY, P. The emergence of productive reflection. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work**: learning for changing organizations. Oxon: Routledge, 2006. p. 11-26.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**. Thousand Oaks: Sage, 2007.

_____. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROSSAN, M.; CUNHA, M.; VERA, D.; CUNHA J. Time and organizational improvisation. **Academy of Management Review**, v. 30, n. 1, p. 129-145, Jan. 2005.

CUNHA, M. The times they are a-changin': a sociedade organizacional à entrada do século XXI. In: ANTONELLO, C.; GODOY, A. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. xi-xxv.

CUNHA, M.; TSOUKAS, H. Reforming the state: understanding the vicious circles of reform. **European Management Journal**, v. 33, n. 4, p. 225-229, Aug. 2015.

CUNHA, M.; GIUSTINIANO, L.; REGO, A.; CLEGG, S. Mission impossible? The paradoxes of stretch goal setting. **Management Learning,** v. 48, n. 2, p. 140-157, Apr. 2017.

CUNLIFFE, A.; JUN, J. The need for reflexivity in public administration. **Administration & Society**, v. 37, n. 225, p. 225-242, Mar. 2005.

DENHARDT, R. **Teorias da administração pública.** São Paulo: Cengage, 2012.

DEWEY, J. **Experience and nature**. London: George Allen & Unwin, 1929.

_____. Having an experience. In: DEWEY, J. **Art as experience**. New York: Perigee, 1934. p. 35-57.

_____. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIBELLA, A.; NEVIS, E.; GOULD, J. Understanding organizational learning capability. **Journal of Management Studies**, v. 33, n. 3, p. 361-379, May 1996.

DIDIER, J.; LUCENA, E. Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada e da aprendizagem pela experiência. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 129-148, jan./ mar. 2008.

DOCHERTY, P.; BOUD, D.; CRESSEY, P. Lessons and issues for practice and development. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work**: learning for changing organizations. Oxon: Routledge, 2006. p. 193-206.

DOS-SANTOS, M.; BRITO-DE-JESUS, K.; SOUZA-SILVA, J.; RIVERA-CASTRO, M. Aprendizagem organizacional e suas modalidades: desenvolvendo a habilidade interpessoal nos programas trainees. **FACES**, v. 14, n. 3, p. 94-113, jul./ set. 2015.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A.. The evolving field of organizational learning and knowledge management. In: M. EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **Handbook of organizational learning and knowledge.** Chippenham: John Wiley & Sons, 2011. p. 1-20.

EDMONDSON, A. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350-383, Jun. 1999.

EHRENHARD, M. **The structuration of managing for results**: a practice perspective on middle managers in the dutch central government. Zutphen: Wöhrmann, 2009.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-118.

_____. Organizational learning: the third way. **Management Learning,** v. 32, n. 4, p. 437-452, Dec. 2004.

_____. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 91-108.

ELKJAER, B.; NICKELSEN. C. Intervention as workplace learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 28, n. 5, p. 266-279, Aug. 2016.

ELKJAER, B.; SIMPSON, B. Pragmatism: a lived and living philosophy - what can it offer to contemporary organization theory? **Philosophy and organization theory:** research in the sociology of organizations, v. 32, n. 1, p. 55-84, Jan. 2011.

ELLSTROM, P-E. The meaning and role of reflection in informal learning at work. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work:** learning for changing organizations. Oxon: Routledge, 2006. p. 43-54.

ELMHOLDT, C.; BRINKMANN, S. Discursive practices at work constituting the reflective learner. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work**: learning for changing organizations. Oxon: Routledge, 2006. p. 170-180.

EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. What is agency? **American Journal of Sociology**, v. 103,

n. 4, p. 962-1023, 1998.

ENGESTRÖM, Y.; KEROSUO; H.; KAJAMMA, A. Beyond discontinuity expansive organizational learning remembered. **Management Learning**, v. 38, n. 3, p. 319-336, Sept. 2007.

EPSTEIN, M.; ROY, M. Sustainability in action: identifying and measuring the key performance drivers. **Long Range Planning**, v. 34, n. 5, p. 585-604, Dec. 2001.

FALCÃO, J.; GUERRA, S.; ALMEIDA, R. (Org.). **Administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FARJOUN, M.; ANSELL, C.; BOIN, A. Pragmatism in organization studies: meeting the challenges of a dynamic and complex world. **Organization Science**, v. 26, n. 6, p. 1787-1804, Nov./ Dec. 2015.

FERREIRA, J.; GODOY, A. Processos de aprendizagem: um estudo em três restaurantes de um clube étnico alemão de negócios, gastronomia e cultura. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 2, p. 15-44, mar./ abr. 2015.

FLAHERTY, M.; FINE, G. Present, past and future: conjugating George Herbert Mead's perspective on time. **Time and Society**, v. 10, n. 2-3, p. 147-161, 2001.

FIOL, C.; LYLES, M. Organizational Learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, Oct. 1985.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERIT. **Portal QEdu.org**. Disponível em: < http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em 30 abr. 2017.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-298, Sept. 1998.

GEPHART, R. From the editors: qualitative research and the academy of management journal. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4, p. 454-462, Aug. 2004.

GHOSHAL, S.; BARTLETT, C. Linking organizational context and managerial action: the dimensions of quality of management. **Strategic Management Journal**, v. 15, p. 91-112, 1994.

GLASER, B. Constructivist grounded theory? **Forum: qualitative social research**, v. 3, n. 3, art. 12, 2002. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. Acesso em: 30 oct. 2016.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory:** strategies for qualitative research. New Brunswick: Aldine, 1967.

GOULDING, C. Grounded theory: some reflections on paradigm, procedures and misconceptions. **Working Paper Series**, Jun. 1999.

_____. **Grounded theory**: a practical guide for management, business and market researchers. Thousand Oaks: Sage, 2002.

GUBA, E. ; LINCOLN, Y. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. **Educational Communication and Technology**, v. 30, n. 4, p. 233-252, 1982.

_____. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105-117.

HERNES, T.; IRGENS, E. Keeping things mindfully on track: organizational learning under continuity. **Management Learning**, v. 44, n. 3, p. 253-266, May 2013.

HOLANDA, S.; CÂNDIDO, A. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1984.

HOON, C. Commitees as strategic practice: the role of strategic conversation in a public administration. **Human Relations**, v. 60, n. 6, p. 921-952, Jun. 2007.

HØYRUP, S. Reflection as a core process in organisational learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 8, p. 442-454, Dec. 2004.

HØYRUP, S.; ELKJAER, B. Reflection: taking it beyond the individual. In: BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Ed.). **Productive reflection at work**: learning for changing organizations. Oxon: Routledge, 2006. p. 29-42.

HUBER, G. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 88-115, Feb. 1991.

HYDLE, K. Temporal and spatial dimensions of strategizing. **Organization studies,** v. 36, n. 5, p. 643-663, May 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Populacional 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pe>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o IDEB**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 20 jun. 2016.

IPIRANGA, A.; MOREIRA, M.; LOPES, L.; FROTA, L.; COIMBRA, L. A aprendizagem social subjacente às práticas de negociação: uma abordagem das questões socioambientais em uma organização multiatores. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 1, p. 131-58, jan./ fev. 2014.

ISABELLA, L. Evolving interpretation as a change unfolds: how managers construe key organizational events. **Academy of Management Journal**, v. 33, n. 1, p. 7-41, Feb. 1990.

JARZABKOWSKI, P. Strategy as practice: recursiveness, adaptation, and practices-in-use. **Organization Studies**, v. 25, n. 4, p. 529-560, 2004.

JARZABKOWSKI, P. BALOGUN, J.; SEIDL, D. Strategizing: the challenges of a practice perspective. **Human Relations**, v. 60, n. 1, p. 5-27, Jan. 2007.

JARZABKOWSKI, P.; KAPLAN, S. Strategy tools-in-use: a framework for understanding "technologies of rationality" in practice. **Strategic Management Journal**, v. 36, n. 4, p. 537-558, Apr. 2015.

JORDAN, S. Learning to be surprised: how to foster reflective practice in a high-reliability context. **Management Learning**, v. 41, n. 4, p. 391-413, Dec. 2010.

JORDAN, S.; MESSNER, M.; BECKER, A. Reflection and mindfulness in organizations: rationales and possibilities for integration. **Management Learning**, v. 40, n. 4, p. 465-473, Sept. 2009.

JORDI, R. Reframing the concept of reflection: consciousness, experiential learning, and reflective learning practices. **Adult Education Quaterly**, v. 61, n. 2, p. 181-197, Mar. 2011.

KAPLAN, S.; ORLIKOWSKI, W. Temporal work in strategy making. **Organization Science**, v. 24, n. 4, p. 965–995, Jul./ Aug. 2013.

KEEVERS, L.; TRELEAVEN, L. Organizing practices of reflection: a practice-based study. **Management Learning**, v. 42, n. 5, p. 505-520, Mar. 2011.

KEMBER, D. Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. **International Journal of Lifelong Education**, v. 18, n. 1, p. 18-30, Jan./ Feb.1999.

KLUGER, A.; NIR, D. The feedforward interview. **Human Resource Management Review**, v. 20, n. 3, p. 235-246, Sept. 2010.

KNASSMÜLLER, M.; MEYER, R. What kind of reflection do we need in public management? **Teaching Public Administration**, v. 31, n. 1, p. 81-95, Mar. 2013.

KNIPFER, K.; KUMP, B.; WESSEL, D.; CRESS, U. Reflection as a catalyst for organisational learning. **Studies in Continuing Education**, v. 35, n. 1, p. 30-48, Apr. 2013.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KORTHAGEN, F. The organization in balance: reflection and intuition as complementary processes. **Management Learning**, v. 36, n. 3, p. 371-387, Sept. 2005.

LAPERRIÈRE, A. A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 353-385.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University, 1991.

LE CORNU, A. Meaning, internalization and externalization: toward a fuller understanding of the process of reflection and its role in the construction of the self. **Adult Education Quaterly**, v. 59, n. 4, p. 279-297, Aug. 2009.

LOUREIRO, M.; ABRUCIO, F.; OLIVIERI, C.; TEIXEIRA, M. DO controle interno ao controle social: a múltipla atuação da CGU na democracia brasileira. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 17, n. 60, p. 54-67, jan./ jun. 2012.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G.; OLIVEIRA, R. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LUCENA, E.; CUNHA, C. Conteúdos de aprendizagem profissional de executivos varejistas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 16, n. 50, p. 43-59, jan./ mar. 2014.

MACIEL, C.; AUGUSTO, P. Praticantes da estratégia e as bases praxeológicas da indústria do *management*. **Revista de Administração de Empresas**, v. 55, n. 6, p. 660-672, nov./ dez. 2015.

MADUREIRA, C.; RODRIGUES, M. A administração pública do século XXI: aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 12, n. 2, p. 153-171, dez. 2006.

MARINI, C.; MARTINS, H. **Todos por Pernambuco em tempos de governança**: conquistas e desafios. Recife: Publix, 2014.

MARSICK, V.; WATKINS, K. Informal and incidental learning. **New directions for adult and continuing education**, v. 2001, n. 89, p. 25-34, 2001.

MAZUTIS, D.; SLAWINSKI, N. Leading organizational learning through authentic dialogue. **Management Learning**, v. 39, n. 4, p. 437-456, Dec. 2008.

MEAD, G. **The philosophy of present**. London: The Open Court, 1932.

_____. **Mind, self, and society**: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago, 1934.

MELLO, A.; GODOY, A. Integrando o conceito de aprendizagem social pelas perspectivas da sustentabilidade e da aprendizagem organizacional. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A.; SILVA, H. **Educação para sustentabilidade nas escolas de Administração**. São Carlos: Rima, 2014. p. 28-54.

MERRIAM, S. **Qualitative research:** a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S.; BIEREMA, L. **Adult learning**: linking theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R.; BAUMGARTNER, L. **Learning in adulthood.** San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MERRIAM, S.; TISDELL, E. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MEZIROW, J. How critical reflection triggers transformative learning. In: MEZIROW, J. **Fostering critical reflection in adulthood**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p. 1-20.

_____. Making meaning: the dynamics of learning. In: MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. p. 1-15.

MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Re-turn to practice: an introductory essay. **Organizational Studies**, v. 30, n. 12, p. 1309-1327, Dec. 2009.

MINAYO, M. Valorização profissional sob a perspectiva dos policiais do Estado do Rio de Janeiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 611-620, Mar. 2013.

MISCHE, A. Projects and possibilities: researching futures in action. **Sociological Forum**, v. 24, n. 3, p. 694-704, Sept. 2009.

NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organizational Science**,v. 5, n. 1, p. 14-37, Feb. 1994.

NUNES, E. **A gramática política no Brasil:** clientelismo e insulismo burocrático. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ORLIKOWSKI, W. Practice in research: phenomenon, perspective and philosophy. In: GOLSORKHI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.; VAARA, E. **Cambridge handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University, 2010. p. 23-33.

ORLIKOWSKI, W.; YATES, J. It's about time: temporal structuring in organizations. **Organization Science**, v. 13, n. 6, p. 684-700, Jan./ Feb. 2002.

OSBORNE, S. The new public governance? **Public Management Review**, v. 8, n. 3, p. 377-387, Sept. 2006.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH, 1995.

PAMPONET-DE-ALMEIDA, N.; SOUZA-SILVA, J. Aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores em uma indústria do setor petroquímico. **Revista de Gestão**, v. 22, n. 3, p. 381-402, jul./ set. 2015.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PAULA, A. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PECI, A. Além da dicotomia objetividade-subjetividade. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração,** Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 29-50.

PERNAMBUCO. Assembléia Legislativa. Lei nº. 13.273, de 5 de julho de 2007. Estabelece normas voltadas para a lei de responsabilidade educacional do Estado de Pernambuco. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 6 jul. 2007. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=13273&complemento=0&ano=2007&tipo=&url=>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Assembléia Legislativa. Lei nº. 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o bônus de desempenho educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 2 jul. 2008. Disponível em:<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=13486&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Assembléia Legislativa. Lei complementar nº. 141, de 3 de setembro de 2009. Dispõe sobre o modelo integrado de gestão do poder executivo do Estado de Pernambuco. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 3 set. 2009. Disponível em:<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=141&complemento=0&ano=2009&tipo=&url=>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Assembléia Legislativa. Lei nº. 14.389, de 19 de setembro de 2011. Estabelece as diretrizes orçamentárias do Estado de Pernambuco para o exercício de 2012, nos termos dos arts. 37, inciso XX; 123, § 2º; 124, § 1º, inciso I, com a redação dada pela EC nº 31/2008; e 131 da Constituição do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 19 set. 2011. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=14389&complemento=0&ano=2011&tipo=&url=>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Assembléia Legislativa. Decreto nº. 36.466, de 03 de maio de 2011. Institui processo de seleção para provimento do cargo comissionado de gestor da gerência regional de Educação – GRE, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 04 maio 2011. Disponível em: < http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=6&numero=36466&complemento=0&ano=2011&tipo =>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Assembléia Legislativa. Decreto nº. 38.103, de 25 de abril de 2012. Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 26 abr. 2012. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=6&numero=38103&complemento=0&ano=2012&tipo =>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Assembléia Legislativa. Decreto nº. 39.336, de 25 de abril de 2013. Estabelece o

valor público como objetivo dos programas de Estado, fixa diretrizes para a gestão por resultados, e estabelece a execução dos pactos de resultados no âmbito do poder executivo estadual. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 26 abr. 2013. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=6&numero=39336&complemento=0&ano=2013&tipo=>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Assembléia Legislativa. Lei nº. 15.533, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Assembléia Legislativa. Lei nº. 16.090, de 30 de junho de 2017. Institui o programa de educação integrada. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, PE, 01 jul. 2017. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=16090&complemento=0&ano=2017&tipo=&url=>. Acesso em: 02 jul. 2017.

POLLITT, C. The new public management: an overview of its current status. **Administratie SI Management Public**, v. 8, p. 110-115, Jan./ Jul. 2007.

POLLITT, C.; BOUCKAERT, G. **Public management reform**: a comparative analysis – a new public management, governance, and the neo-weberian state. New York: Oxford University, 2011.

POPOVA-NOWAK, I.; CSEH, M. The meaning of organizational learning: a meta-paradigm perspective. **Human Resource Development Review**, v. 14, n. 3, p. 299-331, Sept. 2015.

PRESKILL, H.; TORRES, R. Papel do inquérito de avaliação na criação de organizações de aprendizagem. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 121-147.

RAELIN, J. Public reflection as the basis of learning. **Management Learning**, v. 32, n. 1, p. 11-30, Mar. 2001.

_____. “I Don’t Have Time to Think!” versus the art of reflective practice. **Reflections**, v. 4, n. 1, p. 66-79, Sept. 2002.

_____. Toward an epistemology of practice. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, n. 4, p. 495-519, Dec. 2007.

_____. The manager as facilitator of dialogue. **Organization**, v. 20, n. 6, p. 818-839, Sept. 2012.

RAUSCH, R.; SOARES, M. Controle social na administração pública: a importância da transparência das contas públicas para inibir a corrupção. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n. 3, p. 23-43, set./ dez. 2010.

REIS, D. O papel da reflexão na aprendizagem gerencial. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 353-380.

REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 5, p. 537-553, Oct. 1999.

_____. Reflective practice: origins and interpretations. **Action Learning: research and practice**, v. 8, n. 1, p. 5-13, Mar. 2011.

REYNOLDS, M.; VINCE, R. Organizing reflection: an introduction. In: REYNOLDS, M.; VINCE, R. (Ed.). **Organizing reflection**, Hampshire: Ashgate, 2004. p. 1-14.

RIBEIRO FILHO, J.; LOPES, J.; PEDERNEIRAS, M.; RIBEIRO, I. Gestão baseada em resultados e sua implantação no setor público brasileiro. In: MACHADO, N.; HOLANDA, V.; RIBEIRO FILHO, J.; LOPES, J.; PEDERNEIRAS, M. (Org.). **GBRSP – Gestão baseada em resultado no setor público:** uma abordagem didática para implementação em prefeituras, câmaras municipais, autarquias, fundações e unidades organizacionais. São Paulo: Atlas, 2012.

ROULEAU, L. Strategy-as-practice research at a crossroads. **M@n@gement**, v. 16, n. 5, p. 547-565, special issue, 2013.

ROWE, A. Exploring a spatial-temporal understanding of organizational learning. **Management Learning**, v. 46, n. 1, p. 105-124, Mar. 2015.

SALK, J.; SIMONIN, B. Collaborating, learning and leveraging knowledge across borders: a meta-theory of learning. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **Handbook of organizational learning and knowledge.** Chippenham: John Wiley & Sons, 2011. p. 605-634.

SANTOS, A. Amnésia organizacional: um estudo de caso sobre a memória na Administração Pública Federal. **InCID**, v. 3, n. 1, p. 36-56, jan./ jun. 2012.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York: Basic, 1983.

SCHULTZ, M.; HERNES, T. A temporal perspective on organizational identity. **Organization Science**, v. 24, n. 1, p. 1-21, Jan./ Feb. 2013.

SEE – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. **Avanços na Educação em Pernambuco:** janeiro/2007 – março/2010. Recife, PE, 2010. 40 p.

_____. **Balanço das ações 2012**. Recife, PE, 2012. 44 p.

_____. **Construindo a excelência em gestão escolar**: curso de aperfeiçoamento. Recife, 2013. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/Arquivos/downloadAction.do?&actionType=download&idArquivo=4515>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Balanço da Educação 2014**. Recife, 2014. Disponível em:<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202014.pdf >. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Balanço da Educação 2015**. Recife, 2015. Disponível em:<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202015.pdf >. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Balanço da Educação 2016**. Recife, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **GREs e Escolas**. Recife, 2017. Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/web/pped/pacto-pela-educacao>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SEIBERT, K.; DAUDELIN, M. **The role of reflection in managerial learning:** theory, research and practice. Westport: Quorum, 1999.

SEPLAG – Secretaria de Planejamento e Gestão de Pernambuco. Pacto pela Educação em Pernambuco. **Ata da reunião do Comitê Gestor do Pacto pela Educação realizada no dia 28 de setembro de 2011**. Não pag.

_____. Pacto pela Educação em Pernambuco. **Ata da reunião do Comitê Gestor do Pacto pela Educação realizada no dia 02 de março de 2012**. Não pag.

_____. Pacto pela Educação em Pernambuco. **Ata da reunião do Comitê Gestor do Pacto pela Educação realizada no dia 01 de agosto de 2012**. Não pag.

_____. Pacto pela Educação em Pernambuco. **Ata da reunião tática da Gerência Regional Metropolitana Norte, realizada no dia 05 de abril de 2013**. Não pag.

_____. Pacto pela Educação em Pernambuco. **Ata da reunião do Comitê Gestor do Pacto pela Educação realizada no dia 29 de maio de 2013**. Não pag.

_____. **Projeto Pernambuco 2035**. Recife, 2014. Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/web/pe2035/2035-o-projeto-pernambuco-2035>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Mapa da Estratégia 2015-2018**. Recife, 2015. Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/web/tppe/todos-por-pe-mapa-da-estrategia>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Pacto pela Educação**. Recife, 2017. Disponível em: <http://www.seplag.pe.gov.br/web/pped/pacto-pela-educacao>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SERRANO, C.; BRUNSTEIN, J. O gestor e a PcD: reflexões sobre aprendizagens e competências na construção da diversidade nas organizações. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 2, p. 360-395, maio/ ago. 2011.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, Mar. 1998.

SHIPTON, H.; SILLINCE, J. S.. Organizational learning and emotion: constructing collective meaning in support of strategic themes. **Management Learning**, v. 44, n. 5, p. 493-510, Nov. 2013.

SILVA, L.; SILVA, A. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 2, p. 55-89, mar./ abr. 2011.

SOUZA-SILVA, J.; SCHOMMER, P. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 105-127, jan./mar. 2008.

STAKE, R. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2009.

STRAUSS, A. **Continuous permutations of action**. New York: Aldine de Gruyter, 1993.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Grounded theory methodology: an overview. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

_____. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUNDSTRÖM, G. Management by results: its origin and development in the case of the swedish state. **International Public Management Journal**, v. 9, n. 4, p. 399-427, Jan. 2006.

TENÓRIO, F.; SARÁVIA, E. Escorços sobre gestão pública e gestão social. In: MARTINS, P.; PIERANTI, O. (Org.). **Estado e gestão pública:** visões do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 107-132.

USHIRO, E.; BIDO, D. Estratégias de aprendizagem em função da finalidade para o aprendizado: um estudo com trabalhadores da linha de produção de uma empresa do ramo automotivo. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 83, n. 1, p. 166-192, jan./ abr. 2016.

VAN WOERKOM, M.; NIJHOF, W.; NLEUWENHULS, L. Critical reflective working behavior: a survey research. **Journal of European Industrial Training**, v. 26, n. 8, p. 375-383, 2008.

VERGARA, S.; CALDAS, M. Paradigma interpretativista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 4, out./ dez. 2005.

VERGARA, S.; VIEIRA, M. Sobre a dimensão tempo-espaço na análise organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 103-119, jun. 2005.

VILLARDI, B.; VERGARA, S. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 5, p. 794-814, set./ out. 2011.

VINCE, R. Organizing reflection. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 63-78, Mar. 2002.

VINCE, R.; REYNOLDS, M. Organizing reflective practice. In: Organization learning, knowledge and capabilities, 3. 2008. Copenhagen. **Anais.** Copenhagen: Copenhagen Business School. Disponível em: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc3/papers/contribution115.pdf . Acesso em: 15 fev. 2016.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1999.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

YANOW, D. Seeing organizational learning: a cultural view. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 247-268, May 2000.

YANOW, D.; TSOUKAS, H. What is reflection-in-action? a phenomenological account. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 8, p. 1339-1364, Dec. 2009.

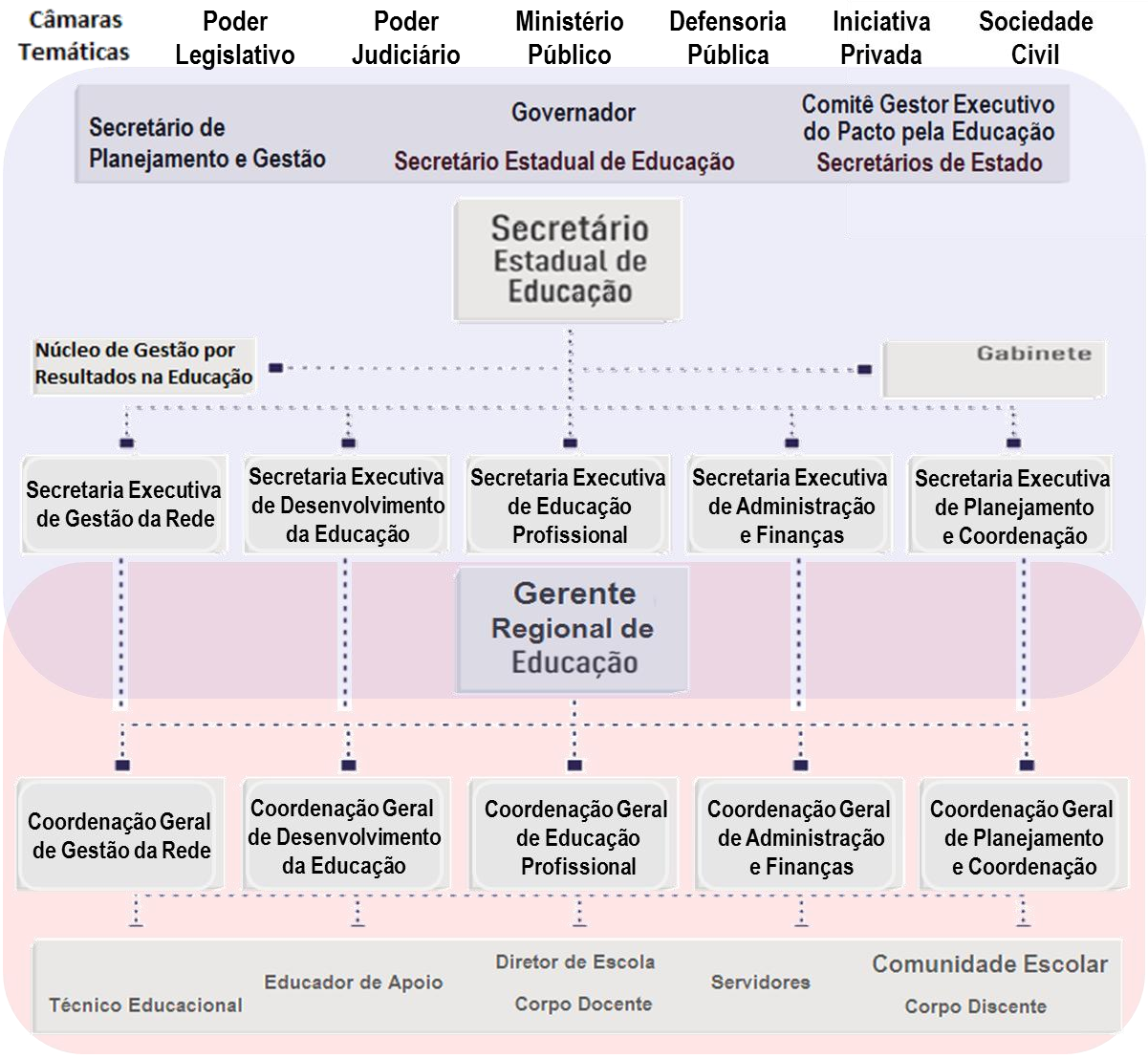
YIN, R. **Case study research**. Thousand Oaks: Sage, 2008.

ZUNDEL, M. Walking to learn: rethinking reflection for management learning. **Management Learning**, v. 44, n. 2, p. 109-126, Apr. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Estrutura de funcionamento do PPE

Figura 9 - Estrutura de funcionamento do PPE



Fonte: elaborada pelo autor (2017), a partir do Decreto nº 39.336/ 2013.

APÊNDICE B – Carta de apresentação ao Secretário de Educação de Pernambuco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PROPAD
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Recife, 10 de fevereiro de 2016.

Prezado Senhor Frederico da Costa Amancio
M.D. Secretário de Educação de Pernambuco

José Alberto de Siqueira Brandão, meu orientando do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), está realizando uma pesquisa sobre a aprendizagem de praticantes da estratégia que atuam no Pacto pela Educação em Pernambuco. O trabalho possui provisoriamente o seguinte título: "**Aprendizagem de Praticantes da Estratégia na Gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco"**.

Trata-se de um estudo qualitativo. Pretende-se coletar dados por meio de observações, documentos e, principalmente, entrevistas. A ideia é a de realizar entrevistas com gestores que conheçam questões relacionadas com a gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco. Por meio dos dados coletados, o pesquisador buscará capturar as perspectivas dos atores envolvidos no fenômeno em investigação. Além das entrevistas, será solicitado que cada participante preencha um pequeno formulário com o objetivo de traçar seu perfil profissional e captar algumas observações preliminares. Durante o período de coleta e análise de dados, destaco a possibilidade de o orientando precisar esclarecer ou aprofundar alguns pontos das entrevistas concedidas.

Ressalto que o orientando é gestor governamental, atuando na Secretaria Executiva de Gestão Estratégica, pertencente à Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Pernambuco, tendo atuado na concepção do Pacto pela Educação em Pernambuco no Núcleo de Gestão por Resultados da Educação (NGPRE/SEE). Saliento que os resultados do estudo serão utilizados apenas para fins acadêmicos e que uma cópia da versão final da tese de doutorado será entregue à Secretaria de Educação de Pernambuco. Informações adicionais sobre o programa, o pesquisador e a pesquisa em andamento podem ser obtidas junto ao coordenador do PROPAD.

Dessa forma, com o fim de viabilizar a pesquisa, solicito a autorização para que o segmento empírico da referida pesquisa seja realizado na Secretaria de Educação de Pernambuco. Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Sª., despeço-me,

Atenciosamente,

_____
Eduardo de Aquino Lucena, Dr.
Professor do Departamento de Ciências Administrativas – DCA/UFPE

APÊNDICE C – Carta de apresentação aos entrevistados

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PROPAD
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Recife, 10 de fevereiro de 2016.

Prezado (a) Senhor (a),

José Alberto de Siqueira Brandão, meu orientando do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), está realizando uma pesquisa sobre a aprendizagem de praticantes da estratégia que atuam no Pacto pela Educação em Pernambuco. O trabalho possui provisoriamente o seguinte título: "**Aprendizagem de Praticantes da Estratégia na Gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco".**

Trata-se de um estudo qualitativo. Pretende-se coletar dados por meio de observações, documentos e, principalmente, entrevistas. A ideia é a de realizar entrevistas com gestores que conheçam questões relacionadas com a gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco. Por meio dos dados coletados, o pesquisador buscará capturar as perspectivas dos atores envolvidos no fenômeno em investigação. Além das entrevistas, será solicitado que cada participante preencha um pequeno formulário com o objetivo de traçar seu perfil profissional e captar algumas observações preliminares. Durante o período coleta e análise de dados, destaco a possibilidade de o orientando precisar esclarecer ou aprofundar alguns pontos das entrevistas concedidas.

Ressalto que o orientando é gestor governamental, atuando na Secretaria Executiva de Gestão Estratégica, pertencente à Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Pernambuco, tendo atuado na concepção do Pacto pela Educação em Pernambuco no Núcleo de Gestão por Resultados da Educação (NGPRE/SEE). Saliento que os resultados do estudo serão utilizados apenas para fins acadêmicos e que uma cópia da versão final da tese de doutorado será entregue à Secretaria de Educação de Pernambuco. Informações adicionais sobre o programa, o pesquisador e a pesquisa em andamento podem ser obtidas junto ao coordenador do PROPAD.

Dessa forma, com o fim de viabilizar a pesquisa, solicito sua participação no segmento empírico da referida pesquisa. Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Sª., despeço-me,

Atenciosamente,

_____

Eduardo de Aquino Lucena, Dr.
Professor do Departamento de Ciências Administrativas – DCA/UFPE

APÊNDICE D – Formulário de informações básicas dos entrevistados

Figura 10 - Formulário de informações básicas dos entrevistados

Informações básicas sobre os participantes
Data da entrevista:
Nome:
Identificação do entrevistado a ser utilizada pela pesquisa:
Sexo:
Estado civil:
Idade:
Formação:
Tempo na empresa:
Cargo atual:
Cargos anteriores:
Tempo no cargo atual:
Tempo de experiência de gestão:
Nome da unidade em que atua:
Número de servidores que atuam na unidade em que atua:
E-mail:

Fonte: elaborada pelo autor (2017).

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista

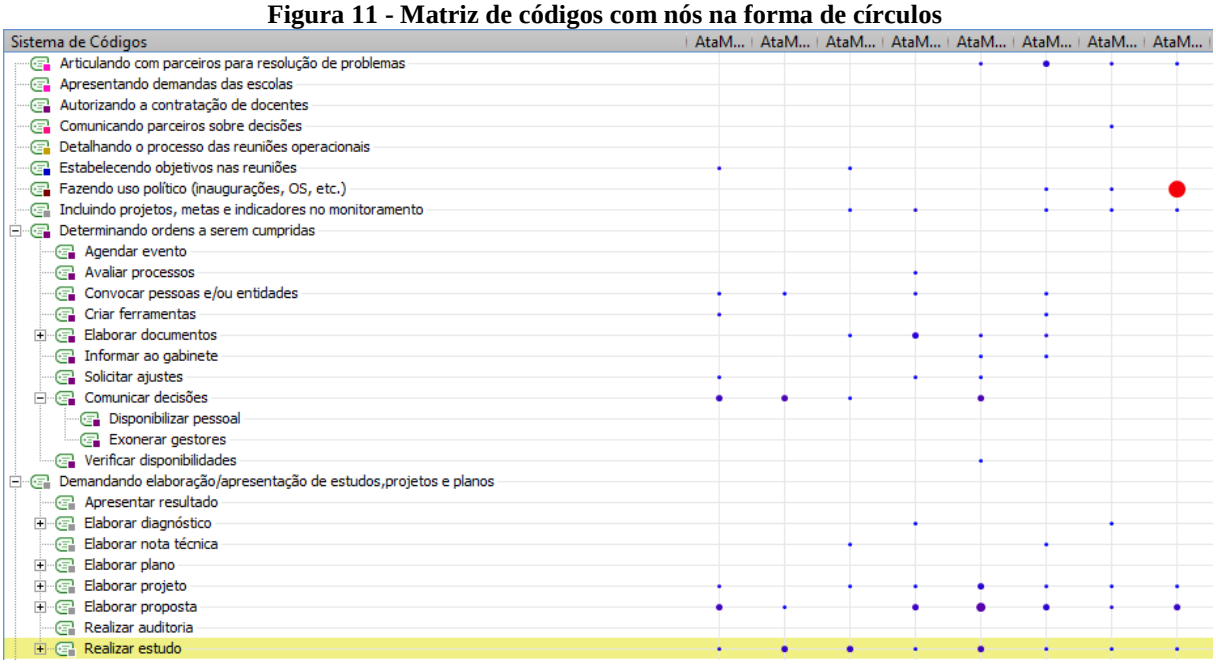
Quadro 6 - Roteiro de entrevista

Pergunta de Pesquisa	Pergunta do Roteiro de Entrevista	Referência teórica
Como ocorre a reflexão de praticantes da estratégia no monitoramento dos propósitos no Pacto pela Educação em Pernambuco?	Como acontecia a gestão dos indicadores de resultados da rede estadual de Educação antes de 2011? Comparar a atual gestão de indicadores de resultados da rede estadual de Educação com a anterior a 2011.	Strauss (1993); Hernes e Irgens (2013); Berends e Antonacopoulou (2014)
	Como o estabelecimento e o monitoramento de propósitos no Pacto pela educação em Pernambuco influenciou sua atuação como gestor?	Boud, Keogh e Walker (1985); Kaplan e Orlikowski (2013)
	De que modo os resultados observados a partir dos indicadores implicaram em mudanças em sua atuação como gestor?	Boud, Keogh e Walker (1985); Kaplan e Orlikowski (2013); Knipfer *et.al*. (2013)
	Que perspectivas você enxerga para o futuro da gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco e dos indicadores de resultados na rede estadual de Educação?	Strauss (1993) Hernes e Irgens (2013); Berends e Antonacopoulou (2014)
Quais foram os principais eventos de aprendizagem de praticantes da estratégia relativos à gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco ao longo do período compreendido entre 2011 e 2016?	Qual foi a sua trajetória profissional até chegar ao cargo atual?	Strauss (1993); Elkjaer (2004)
	Quais mudanças foram realizadas na gestão da rede estadual de Educação a partir da atuação sobre indicadores de resultados?	Hernes e Irgens (2013); Berends e Antonacopoulou (2014)
	Existe participação da sociedade no processo de gestão dos indicadores de resultados? De que forma?	Strauss (1993)
Como ocorreu a aprendizagem de praticantes da estratégia em situações específicas ao longo do período compreendido entre 2011 e 2016, a partir de mudanças introduzidas na gestão dos resultados do Pacto pela Educação em Pernambuco?	A partir das experiências vivenciadas com a gestão baseada em indicadores de resultados, o que foi possível aprender e melhorar na gestão?	Dewey (1959, 1976); Elkjaer (2004)
	Como é realizada a troca de experiências e ideias entre os gestores regionais?	Cook e Brown (1999); Dewey (1959); Cressey (2006)
	Como ocorre o processo de conversão de reflexão individual sobre algum problema para um debate coletivo no âmbito da atuação dos gestores regionais?	Cook e Brown (1999); Cressey (2006)
	Como se verifica a implementação de ações de melhoria na rede a partir do debate gerado?	Cook e Brown (1999); Cressey (2006)

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

APÊNDICE F – Matriz de códigos de atas de reunião

Figura 11 - Matriz de códigos com nós na forma de círculos



Fonte: elaborada pelo autor (2017), mediante uso do *software* Maxqda.

APÊNDICE G – Matriz de códigos de atas de reunião (quantitativo)

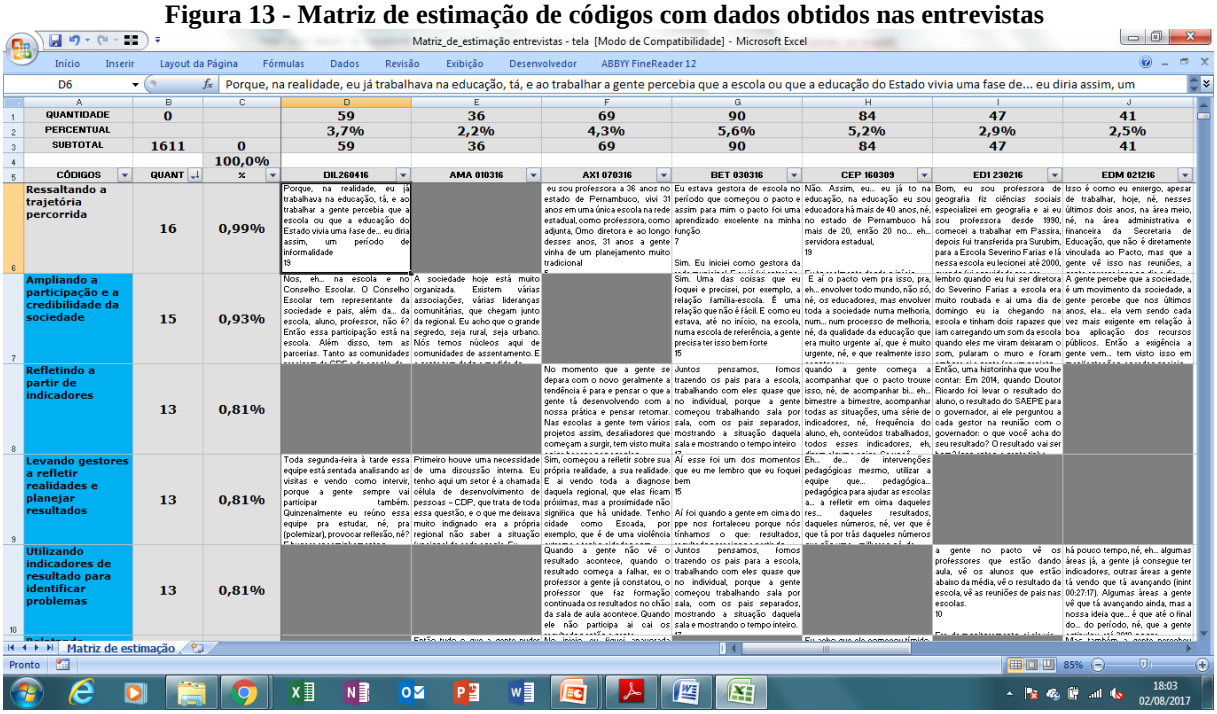
Figura 12 - Matriz de códigos com o quantitativo de nós

Sistema de Códigos	AtaM...	AtaM...	AtaM...	AtaM...	AtaM...	AtaM...	AtaM...	AtaM...
Articulando com parceiros para resolução de problemas					3	5	4	1
Apresentando demandas das escolas								
Autorizando a contratação de docentes								
Comunicando parceiros sobre decisões							2	
Detalhando o processo das reuniões operacionais								
Estabelecendo objetivos nas reuniões	2		1					
Fazendo uso político (inaugurações, OS, etc.)						2	3	24
Incluindo projetos, metas e indicadores no monitoramento			1	4		1	1	1
Determinando ordens a serem cumpridas								
Agendar evento								
Avaliar processos				1				
Convocar pessoas e/ou entidades	2	1		3		1		
Criar ferramentas	3					1		
Elaborar documentos			1	5	3	4		
Informar ao gabinete					1	1		
Solicitar ajustes	2			1	1			
Comunicar decisões	7	8	1		8			
Disponibilizar pessoal								
Exonerar gestores								
Verificar disponibilidades					1			
Demandando elaboração/apresentação de estudos,projetos e planos								
Apresentar resultado								
Elaborar diagnóstico				1			1	
Elaborar nota técnica			1			1		
Elaborar plano								
Elaborar projeto	3		1	1	5	3	1	1
Elaborar proposta	7	1		7	9	5	4	6
Realizar auditoria								
Realizar estudo	3	6	6	1	7	2	1	1

Fonte: elaborada pelo autor (2017), mediante uso do *software* Maxqda.

APÊNDICE H – Matriz de estimação de códigos

Figura 13 - Matriz de estimação de códigos com dados obtidos nas entrevistas



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	QUANTIDADE	0		59	36	69	90	84	47	41
2	PERCENTUAL			3,7%	2,2%	4,3%	5,6%	5,2%	2,9%	2,5%
3	SUBTOTAL	1611	0	59	36	69	90	84	47	41
4			100,0%							
5	CÓDIGOS	QUANT	%	DIL260416	AMA 010316	AX1 070316	BET 030316	CEP 160309	EDI 230216	EDM 021216
6	Ressaltando a trajetória percorrida	16	0,99%	Porque, na realidade, eu já trabalhava na educação, tá, e ao trabalhar a gente percebia que a escola ou que a educação do Estado vivia uma fase de... eu diria assim, um período de informalidade 19		eu sou professora a 36 anos no estado de Pernambuco, vivi 31 anos em uma única escola na rede estadual, como professora, como adjunta, Omo diretora e ao longo desses anos, 31 anos a gente vinha de um planejamento muito tradicional	Eu estava gestora de escola no período que começou o pacto e assim para mim o pacto foi uma aprendizado excelente na minha função 7 Sim. Eu iniciei como gestora da	Não. Assim, eu... eu já to na educação, na educação eu sou educadora há mais de 40 anos, né, no estado de Pernambuco há mais de 20, então 20 no... eh... servidora estadual, 19	Bom, eu sou professora de geografia fiz ciências sociais especializei em geografia e ai eu sou professora desde 1990, comecei a trabalhar em Passira, depois fui transferida pra Surubim, Educação, que não é diretamente vinculada ao Pacto, mas que a nessa escola eu lecionei até 2000,	Isso é como eu enxergo, apesar de trabalhar, hoje, né, nesses últimos dois anos, na área meio, né, na área administrativa e financeira da Secretaria de Educação, que não é diretamente vinculada ao Pacto, mas que a gente vê isso nas reuniões, a
7	Ampliando a participação e a credibilidade da sociedade	15	0,93%	Nos, eh... na escola e no Conselho Escolar. O Conselho Escolar tem representante da sociedade e pais, além da... da escola, aluno, professor, não é? Então essa participação está na escola. Além disso, tem as parcerias. Tanto as comunidades	A sociedade hoje está muito organizada. Existem várias associações, várias lideranças comunitárias, que chegam junto da regional. Eu acho que o grande segredo, seja rural, seja urbano, Nós temos núcleos aqui de comunidades de assentamento. E		Sim. Uma das coisas que eu foquei e precisei, por exemplo, a relação família-escola. É uma relação que não é fácil. E como eu estava, até no início, na escola, numa escola de referência, a gente precisa ter isso bem forte 15	E aí o pacto vem pra isso, pra, eh... envolver todo mundo, não só, né, os educadores, mas envolver toda a sociedade numa melhoria, num... num processo de melhoria, né, da qualidade da educação que era muito urgente aí, que é muito urgente, né, e que realmente isso	lembro quando eu fui ser diretora do Severino Farias a escola era muito roubada e ai uma dia de domingo eu ia chegando na escola e tinham dois rapazes que iam carregando um som da escola quando eles me viram deixaram o som, pularam o muro e foram	A gente percebe que a sociedade, é um movimento da sociedade, a gente percebe que nos últimos anos, ela... ela vem sendo cada vez mais exigente em relação à boa aplicação dos recursos públicos. Então a exigência a gente vem... tem visto isso em
8	Refletindo a partir de indicadores	13	0,81%			No momento que a gente se depara com o novo geralmente a tendência é para e pensar o que a gente tá desenvolvendo com a nossa prática e pensar retomar. Nas escolas a gente tem vários projetos assim, desafiadores que começam a surgir, tem visto muita	Juntos pensamos, fomos trazendo os pais para a escola, trabalhando com eles quase que no individual, porque a gente começou trabalhando sala por sala, com os pais separados, mostrando a situação daquela sala e mostrando o tempo inteiro	quando a gente começa a acompanhar que o pacto trouxe isso, né, de acompanhar bi... eh... bimestre a bimestre, acompanhar todas as situações, uma série de indicadores, né, frequência do aluno, eh, conteúdos trabalhados, todos esses indicadores, eh,	Então, uma historinha que vou lhe contar. Em 2014, quando Doutor Ricardo foi levar o resultado do aluno, o resultado do SAEPE para o governador, aí ele perguntou a cada gestor na reunião com o governador: o que você acha do seu resultado? O resultado vai ser	
9	Levando gestores a refletir realidades e planejar resultados	13	0,81%	Toda segunda-feira à tarde essa equipe está sentada analisando as visitas e vendo como intervir, porque a gente sempre vai participar também. Quinzenalmente eu reúno essa equipe pra estudar, né, pra (polemizar), provocar reflexão, né?	Primeiro houve uma necessidade de uma discussão interna. Eu tenho aqui um setor é a chamada célula de desenvolvimento de pessoas – CDP, que trata de toda essa questão, e o que me deixava muito indignado era a própria regional não saber a situação		Aí esse foi um dos momentos que eu me lembro que eu foquei bem 15 Aí foi quando a gente em cima do ppe nos fortaleceu porque nós tínhamos o que: resultados,	Eh... de... de intervenções pedagógicas mesmo, utilizar a equipe que... pedagógica... pedagógica para ajudar as escolas a... a refletir em cima daqueles res... daqueles resultados, daqueles números, né, ver que é que tá por trás daqueles números		
10	Utilizando indicadores de resultado para identificar problemas	13	0,81%			Quando a gente não vê o resultado acontece, quando o resultado começa a falhar, ee o professor a gente já constatou, o professor que faz formação continuada os resultados no chão da sala de aula acontece. Quando ele não participa aí cai os	Juntos pensamos, fomos trazendo os pais para a escola, trabalhando com eles quase que no individual, porque a gente começou trabalhando sala por sala, com os pais separados, mostrando a situação daquela sala e mostrando o tempo inteiro		a gente no pacto vê os professores que estão dando aula, vê os alunos que estão abaixo da média, vê o resultado da escola, vê as reuniões de pais nas escolas. 10	há pouco tempo, né, eh... algumas áreas já, a gente já consegue ter indicadores, outras áreas a gente tá vendo que tá avançando (hint 00:27:17). Algumas áreas a gente vê que tá avançando ainda, mas a nossa ideia que... é que até o final do... do período, né, que a gente

Fonte: elaborada pelo autor (2017), mediante uso do *software* Excel.

APÊNDICE I – Termo de compromisso e confidencialidade

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco
Pesquisador responsável: José Alberto de Siqueira Brandão
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: SEPLAG – NGPRE/SE
Telefone para contato: (81) 98734-2901
E-mail: brandao.seplag@gmail.com

Pelo presente termo, o pesquisador do projeto acima identificado, obriga-se a manter o mais absoluto sigilo com relação a toda e qualquer informação que tiver acesso por intermédio do Governo do Estado de Pernambuco, especificamente das Secretarias de Educação e Planejamento e Gestão do Estado, assumindo o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos dados que serão estudados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ ou unilateral, presente ou futuro, ou para uso de terceiros e a não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os envolvidos na pesquisa.

O pesquisador declara que os dados coletados nesta pesquisa (relatórios, gravações, entrevistas, fotos, filmagens, questionários, etc.) ficarão armazenados sob sua responsabilidade.

Declara, ainda, estar ciente de que, na hipótese de violação do compromisso a que ora se obriga a manter, estará sujeito as implicações e sanções de cunho civil e criminal cabíveis.

Recife, 25 de maio de 2017.

José Alberto de Siqueira Brandão
Pesquisador – Propad/UFPE

APÊNDICE J – Mensagem encaminhada para colaboradores durante a realização da revisão por pares

PESQUISA SOBRE APRENDIZAGEM DE PRATICANTES DA ESTRATÉGIA NO PACTO PELA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO

REVISÃO POR PARES

Caro colaborador,

Antes de tudo, agradeço sua disponibilidade em contribuir para a validação da pesquisa por meio de sua participação no processo de revisão por pares. Este processo visa à verificação da plausibilidade das categorias elaboradas com base nos excertos extraídos da fala dos entrevistados. Estou confiante de que sua contribuição engrandecerá o desenvolvimento de minha tese, motivo pelo qual destaco a importância de sua dedicação a esta atividade.

Para orientar a condução do trabalho a ser realizado, foram elaborados alguns informes propedêuticos. Após a leitura, caso ainda restem dúvidas, peço a gentileza de contatar-me através do telefone (81) 98734-2901 ou pelo e-mail albertobrandao@gmail.com.

Ao longo do estudo, desenvolvido conforme os procedimentos de teoria fundamentada propostos por Charmaz (2014), foram construídas categorias provisórias a partir dos dados brutos e códigos identificados pelo pesquisador. Estas categorias estão apresentadas no anexo A, com uma breve descrição e com o conceito sensibilizante que guiou a sua elaboração. Cada categoria está representada por uma letra maiúscula. O anexo B contém excertos extraídos das falas dos entrevistados, cujas identidades foram preservadas mediante o uso de codinomes. Cada excerto está representado por um número.

Ao lado do excerto existe um espaço a ser preenchido em que você deverá registrar a letra correspondente à categoria mais adequada na qual vincularia o excerto. Um segundo espaço é destinado ao registro do nível de aceitação percebido por você ao realizar a associação do excerto à categoria. Aceitação, neste caso, representa a concordância que você expressa ao realizar a associação entre excerto e categoria. Neste campo, é preciso que você registre sua opinião sobre o nível de aceitação que você teve ao associar o excerto à categoria, indicando com um número entre 1 e 5, sendo que o número 1 indica pouca aceitação e o número 5 indica elevada aceitação. Caso não se sinta confortável para realizar a associação do excerto com a categoria, favor assinalar ambos os campos com a letra X.

Ao concluir o trabalho, peço que encaminhe o documento preenchido para o e-mail informado acima. Reitero os votos de gratidão e apreço.

Cordiais saudações,

José Alberto de Siqueira Brandão
Pesquisador – Propad/UFPE

APÊNDICE K – Exemplo de categoria provisória estabelecida pelo e submetida à revisão por pares

Figura 14 – Exemplo de categoria provisória estabelecida

Letra	Categoria	Conceito Sensibilizante
A	**Vivenciando Condições Contextuais Específicas do PPE**: A existência de condições contextuais propícias à reflexão contribui para a aprendizagem de praticantes da estratégia, pois fornece sustentação a descoberta de soluções para os problemas identificados. Foram identificadas como subcategorias: A.1) Controle Social da Ação de Governo: condição contextual relacionada à capacidade da sociedade atuar sobre a formulação, implementação e acompanhamento da execução de políticas públicas mediante sua participação em processos de discussão sobre decisões governamentais com representantes do Estado. Envolve necessariamente a disposição estatal de atuar de modo transparente. Contribui para a reflexão na identificação de problemas. A.2) Diálogo: condição contextual em que os participantes de interações se predispõem a se comunicar com outros, ouvindo seus pontos de vista e expressando suas posições, visando estabelecer processo de negociação e encontrar soluções para problemas. Possibilita reflexão à medida que gera contribuições para a geração de alternativas para a solução de um problema. A.3) Apoio: condição contextual expressa pelo esforço realizado por outros no sentido de contribuir para a consecução de ações voltadas para o propósito de alguém. Pode-se verificar de diferentes formas, como intelectual, físico, econômico, social, político e institucional. Contribui para a reflexão por meio da geração de soluções para um problema e pela disponibilização de meios para sua implantação. A.4) Meritocracia: condição contextual que envolve o Reconhecimento e a valorização de resultados alcançados em função dos propósitos estabelecidos ao longo do tempo. Contribui para a reflexão ao estabelecer FEEDBACK para a ação desenvolvida pelo praticante da estratégia.	Aprendizagem: a aprendizagem no contexto do presente estudo é realizada por intermédio de processos transacionais entre os indivíduos e seus contextos sociais. Requer o reconhecimento de experiências e conhecimentos através do pensamento reflexivo. Deste modo, firma-se a compreensão da aprendizagem como um aspecto social (ELKJAER, 2004), incorporando aspectos como a reflexão coletiva e o contexto.

Fonte: elaborada pelo autor (2017).

APÊNDICE L – Exemplos de excertos extraídos das falas dos entrevistados submetidos para a revisão por pares

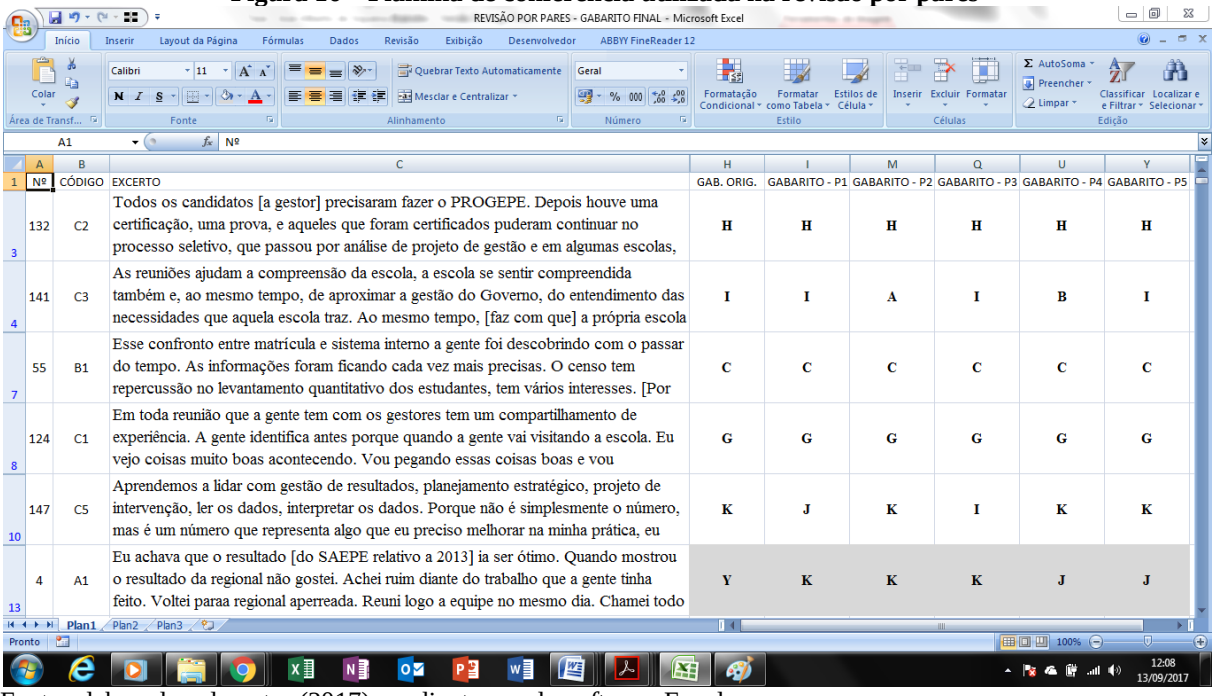
Figura 15 – Exemplo de excertos extraídos das falas dos entrevistados

Nº	Excerto	Categoria	Nível de Aceitação
01	Todos os candidatos [a gestor] precisaram fazer o PROGEPE. Depois houve uma certificação, uma prova, e aqueles que foram certificados puderam continuar no processo seletivo, que passou por análise de projeto de gestão e em algumas escolas, na verdade na maioria, depois por eleição da comunidade escolar, sobre qual candidato seria mais adequado para assumir a escola. Acho que deu uma qualificação muito boa, deu um norte profissional muito melhor do que antes, que a gente tinha eleição na comunidade escolar de pessoas que muitas vezes não estavam preparadas para assumir a direção de uma escola. A segunda etapa do programa previa a avaliação dos diretores selecionados depois de dois anos. Os diretores tinham que ser avaliados e os que não fossem bem avaliados não seriam reconduzidos. A gente teve um número razoável de diretores que não foram reconduzidos porque não se saíram bem na avaliação, nesse processo avaliativo. Ele teve diretrizes objetivas, pontos que foram observados objetivamente do ponto de vista da gestão e de equipes que foram à escola verificar como a gestão estava em suas diversas vertentes. (Genúsia)		
02	As reuniões ajudam a compreensão da escola, a escola se sentir compreendida também e, ao mesmo tempo, de aproximar a gestão do Governo, do entendimento das necessidades que aquela escola traz. Ao mesmo tempo, [faz com que] a própria escola também pudesse refletir junto com pessoas que estão trazendo novas ferramentas que ajudam ela nessa reflexão. As reuniões são fundamentais para poder o gestor da escola, seus professores, eles entenderem que o Pacto não é só cobrança, que o Pacto, ele é construção. Na hora que você tem as reuniões, que você coloca a escola pra pensar sobre os seus problemas, quando você coloca a escola pra pensar soluções para as coisas que tão sendo trazidas, quando você coloca a gestão da GRE para olhar o todo das escolas, quando você coloca a Secretaria da Educação para estar junto também dessas escolas, quando você coloca o Governador para poder estar olhando para cada gestor e estar ali também monitorando as escolas. Eu acho que dá uma sensação para a escola de que ela tá sendo assistida. E essa sensação de ser assistida é fundamental para poder resolver os seus problemas. (Valquíria)		
03	Esse confronto entre matrícula e sistema interno a gente foi descobrindo como o passar do tempo. As informações foram ficando cada vez mais precisas. O censo tem repercussão no levantamento quantitativo dos estudantes, tem vários interesses. [Por exemplo] Os salários e gratificações da equipe gestora se baseiam no porte [da escola]. A gente começou identificando que algumas escolas tinham um quantitativo muito grande de estudantes matriculados, mas não tinha acompanhamento preciso de quem era transferido, de quem não estava mais estudando. O censo veio e começou a mostrar algumas inconsistências. A gente acabava tendo esse relatório demorando muito e não era algo que a gente usava como ferramenta de gestão. O censo sempre foi uma obrigação institucional que tinha que ser feita. Já o SIEPE, a qualquer momento a gente pode atualizar. Então essas distorções se dava me ainda se dão em pequena escala principalmente pela falta de monitoramento e acompanhamento. (Osório)		

Fonte: elaborada pelo autor (2017).

APÊNDICE M – Planilha de conferência utilizada na revisão por pares

Figura 16 – Planilha de conferência utilizada na revisão por pares



Nº	CÓDIGO	EXCERTO	GAB. ORIG.	GABARITO - P1	GABARITO - P2	GABARITO - P3	GABARITO - P4	GABARITO - P5
132	C2	Todos os candidatos [a gestor] precisaram fazer o PROGEPE. Depois houve uma certificação, uma prova, e aqueles que foram certificados puderam continuar no processo seletivo, que passou por análise de projeto de gestão e em algumas escolas,	H	H	H	H	H	H
141	C3	As reuniões ajudam a compreensão da escola, a escola se sentir compreendida também e, ao mesmo tempo, de aproximar a gestão do Governo, do entendimento das necessidades que aquela escola traz. Ao mesmo tempo, [faz com que] a própria escola	I	I	A	I	B	I
55	B1	Esse confronto entre matrícula e sistema interno a gente foi descobrindo com o passar do tempo. As informações foram ficando cada vez mais precisas. O censo tem repercussão no levantamento quantitativo dos estudantes, tem vários interesses. [Por	C	C	C	C	C	C
124	C1	Em toda reunião que a gente tem com os gestores tem um compartilhamento de experiência. A gente identifica antes porque quando a gente vai visitando a escola. Eu vejo coisas muito boas acontecendo. Vou pegando essas coisas boas e vou	G	G	G	G	G	G
147	C5	Aprendemos a lidar com gestão de resultados, planejamento estratégico, projeto de intervenção, ler os dados, interpretar os dados. Porque não é simplesmente o número, mas é um número que representa algo que eu preciso melhorar na minha prática, eu	K	J	K	I	K	K
4	A1	Eu achava que o resultado [do SAEPE relativo a 2013] ia ser ótimo. Quando mostrou o resultado da regional não gostei. Achei ruim diante do trabalho que a gente tinha feito. Voltei paraa regional aperreada. Reuni logo a equipe no mesmo dia. Chamei todo	Y	K	K	K	J	J

Fonte: elaborada pelo autor (2017), mediante uso do *software* Excel.

APÊNDICE N – Modelo de mensagem encaminhada para verificação da análise desenvolvida

PESQUISA SOBRE APRENDIZAGEM DE PRATICANTES DA ESTRATÉGIA NA GESTÃO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO

VERIFICAÇÃO DE ANÁLISE DESENVOLVIDA

Caro gestor,

Antes de tudo, reforço os agradecimentos por sua disponibilidade em contribuir para a realização desta pesquisa.
Com base nas entrevistas realizadas com 18 praticantes da estratégia no Pacto pela Educação em Pernambuco, elaborei uma análise interpretativa dos dados, cuja síntese apontando as linhas gerais dos principais pontos da análise desenvolvida é apresentada no documento em anexo. O texto não é exaustivo, ou seja, contempla apenas uma visão geral dos padrões identificados nos dados coletados.

Visando à validação do trabalho realizado, peço a gentileza de efetuar a leitura do texto anexado, intitulado "Verificação da Análise Desenvolvida pelos Respondentes da Pesquisa", escrito com base no depoimento dos 18 participantes da pesquisa, e de responder a seguinte pergunta:

O senhor acredita que o texto "Verificação da Análise Desenvolvida pelos Respondentes da Pesquisa", que se encontra em anexo, fornece uma explicação razoável sobre a natureza de sua aprendizagem no PPE? Caso desejar, favor inserir seus comentários:
( ) Sim
( ) Não

Comentários: _____
_____
_____
_____
_____

Solicito ainda que, se possível, as respostas sejam encaminhadas em resposta a este e-mail até o dia 10/05/2017, de modo a se tornar uma contribuição efetiva ao trabalho.

Coloco-me à disposição para prestar eventuais esclarecimentos através do telefone (81) 98734-2901 ou pelo e-mail albertobrandao@gmail.com.

Reitero os votos de estima, agradecendo mais uma vez pela importante contribuição à concretização de minha tese de doutorado.

Atenciosamente,

José Alberto de Siqueira Brandão
Doutorando – PROPAD/UFPE

APÊNDICE O – Verificação da análise desenvolvida pelos respondentes da pesquisa

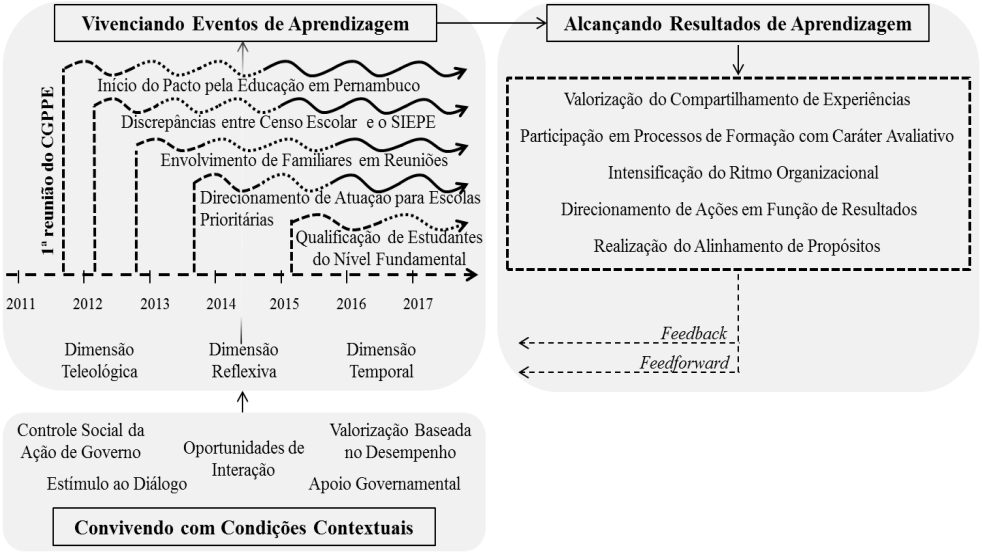
Esta pesquisa tem como propósito compreender a aprendizagem de praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco (PPE). Este objetivo se desdobra nas seguintes perguntas de pesquisa: (1) Em quais condições contextuais atuam os praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco? (2) Quais foram os principais eventos de aprendizagem vivenciados por praticantes da estratégia na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco? (3) Quais resultados de aprendizagem foram significados por praticantes da estratégia atuantes na gestão do Pacto pela Educação em Pernambuco?

A análise de dados indicou que os praticantes da estratégia no PPE convivem com condições contextuais específicas, sendo as principais: a) controle social da ação governamental; b) estímulo ao diálogo; c) apoio governamental; d) valorização pelo desempenho; e) oportunidades de interação. A partir da existência de tais condições contextuais, os praticantes da estratégia participam de oportunidades de interação, na forma de reuniões, seminários de boas práticas e visitas técnicas. Nesses encontros são compartilhadas experiências, são discutidos problemas comuns e são apresentadas soluções desenvolvidas coletivamente. Como decorrência desses encontros ocorre o julgamento e decisão de objetivos, metas e ações a serem realizadas, que passam a ser monitorados na forma de encaminhamentos. Os propósitos estabelecidos são desdobrados até o nível de escolas, constituindo-se em uma responsabilidade de cada gestor.

Foram identificados também os principais eventos de aprendizagem vivenciados pelos praticantes da estratégia no PPE. Tais eventos se configuram como situações em que os conhecimentos prévios não foram suficientes para resolver os problemas estabelecidos, de modo a necessitar de reflexão para que fossem apresentadas soluções para tais problemas. Os participantes da pesquisa destacaram como principais eventos de aprendizagem no PPE: a) mitigação de discrepâncias entre o censo escolar e o SIEPE; b) envolvimento de familiares em reuniões escolares; c) direcionamento da atuação para escolas prioritárias; e d) qualificação de estudantes do nível fundamental (mediante parcerias com municípios).

A participação dos praticantes da estratégia nestes e em outros eventos implicou em processos de aprendizagem. Foram identificados como principais resultados deste processo de aprendizagem dos praticantes da estratégia na gestão do PPE: a) valorização do compartilhamento de experiências; b) participação em processos de formação com caráter avaliativo; c) intensificação do ritmo organizacional; d) direcionamento de ações em função dos resultados e; e) realização do alinhamento de propósitos. Estes resultados de aprendizagem retroalimentam o estabelecimento de propósitos e influenciam outros eventos de aprendizagem.

A figura abaixo representa uma síntese dos resultados alcançados mediante a realização do estudo:



APÊNDICE P – Relação com atas de reunião do PPE consultadas

Quadro 7 - Relação das atas de reunião do PPE consultadas

Data	Tipo de Reunião	Nº de participantes	Nº. de encaminhamentos	Duração (minutos)
19/04/2011	Estratégica	28	18	Sem informação
28/06/2011	Estratégica	16	29	210
04/07/2011	Estratégica	19	18	120
04/07/2011	Tática	19	26	130
07/07/2011	Estratégica	13	13	120
15/08/2011	Estratégica	14	28	120
28/09/2011	Estratégica	68	50	330
29/09/2011	Estratégica	29	41	315
05/10/2011	Tática	5	26	210
05/10/2011	Tática	5	13	Sem informação
06/10/2011	Tática	5	36	180
06/10/2011	Tática	5	19	180
07/10/2011	Tática	5	22	Sem informação
07/10/2011	Tática	5	24	Sem informação
13/10/2011	Tática	5	77	Sem informação
13/12/2011	Tática	40	14	Sem informação
02/03/2012	Estratégica	58	44	460
24/04/2012	Estratégica	37	36	360
01/08/2012	Tática	44	3	300
10/12/2012	Tática	44	6	180
26/12/2012	Estratégica	48	10	110
26/12/2012	Estratégica	54	19	115
08/03/2013	Tática	35	10	Sem informação
20/03/2013	Operacional	28	18	Sem informação
22/03/2013	Operacional	17	0	240
22/03/2013	Operacional	17	0	245
22/03/2013	Operacional	12	0	245
27/03/2013	Operacional	22	15	250
05/04/2013	Operacional	20	16	255
15/04/2013	Operacional	15	22	225
15/04/2013	Operacional	16	17	270
17/04/2013	Operacional	16	21	210
17/04/2013	Operacional	16	13	180
22/04/2013	Operacional	17	22	230
29/05/2013	Estratégica	57	13	270
29/05/2013	Estratégica	57	60	270
04/09/2013	Estratégica	58	37	230
04/09/2013	Estratégica	39	33	170
04/11/2013	Operacional	9	4	180
22/11/2013	Operacional	8	7	180
25/11/2013	Operacional	7	4	125
19/03/2014	Tática	51	1	Sem informação
16/04/2014	Estratégica	49	3	255
16/04/2014	Estratégica	35	12	255
09/07/2014	Estratégica	71	7	110
19/09/2014	Estratégica	49	2	165
23/02/2015	Estratégica	42	0	240
03/07/2015	Estratégica	75	1	120
03/07/2015	Estratégica	63	17	90
21/12/2015	Estratégica	57	2	60
21/12/2015	Estratégica	51	32	120
26/04/2016	Estratégica	56	3	90
26/04/2016	Estratégica	61	15	130
25/08/2016	Estratégica	67	4	155
29/11/2016	Estratégica	63	15	80

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

APÊNDICE Q – Relação dos municípios conveniados com o governo do Estado para implantação do Programa de Educação Integrada nos Municípios (PEIM) a partir de 2016

Quadro 8 - Relação dos municípios conveniados com o governo do Estado para implantação do PEIM

Nº	Município	GRE vinculada
1	Camaragibe	Metropolitana Sul
2	Itapissuma	Metropolitana Norte
3	Timbaúba	Mata Norte
4	Tamandaré	Mata Sul
5	Santa Cruz do Capibaribe	Agreste Centro Norte
6	Bonito	Mata Centro
7	São Bento do Una	Agreste Meridional
8	Bom Conselho	Agreste Meridional
9	Arcoverde	Sertão do Moxotó–Ipanema
10	Afogados da Ingazeira	Sertão do Pajeú
11	Flores	Sertão do Pajeú
12	Floresta	Sertão do Submédio São Francisco
13	Salgueiro	Sertão Central
14	Cabrobó	Sertão do Médio São Francisco
15	Trindade	Sertão do Araripe

Fonte: elaborado pelo autor (2017), com base nos dados disponíveis no site da SEPLAG (2017).

APÊNDICE R – Relação dos indicadores utilizados em 2016 por praticantes da estratégia na gestão do PPE

Quadro 9 - Relação dos indicadores utilizados em 2016 por praticantes da estratégia na gestão do PPE

Nº.	Indicador	Tipo de Indicador	Periodicidade
1	IDEB	Finalístico	Bianual
2	IDEPE	Finalístico	Anual
3	Taxa de aprovação	Finalístico	Anual
4	Taxa de abandono	Finalístico	Anual
5	Taxa de distorção idade-série	Finalístico	Anual
6	Nota interna	Resultado	Bimestral
7	Média interna	Resultado	Bimestral
8	Participação nas avaliações externas	Processo	Bimestral
9	Estudantes abaixo da média	Processo	Bimestral
10	Participação nas avaliações internas	Processo	Bimestral
11	Frequência dos professores	Processo	Bimestral
12	Frequência dos estudantes	Processo	Bimestral
13	Professores nas formações	Processo	Bimestral
14	Aulas previstas x aulas ministradas	Processo	Bimestral
15	Cumprimento dos conteúdos curriculares	Processo	Bimestral
16	Participação de familiares em reuniões	Processo	Bimestral

Fonte: elaborado pelo autor (2017), com base nos dados disponíveis no site da SEPLAG (2017).

ANEXOS

ANEXO A – Mapa de Pernambuco com distribuição das Gerências Regionais (GREs)

Figura 17 - Mapa de Pernambuco com a distribuição das GREs

Fonte: SEE (2017).

ANEXO B – Painel estratégico com resultados da SEE

Figura 18 - Painel estratégico com resultados globais da SEE

Fonte: SEPLAG (2017).

ANEXO C – Painel tático com resultados das GREs (indicadores de resultado)

Figura 19 - Painel tático com resultados das GREs – indicadores de resultado

Fonte: SEPLAG (2017).

ANEXO D – Painel tático com resultados das GREs (indicadores de processo)

Figura 20 - Painel tático com resultados das GREs – indicadores de processo

Fonte: SEPLAG (2017).

ANEXO E – Painel operacional com resultados das escolas (indicadores de resultado)

Figura 21 - Painel operacional com resultados das escolas – indicadores de resultado

Fonte: SEPLAG (2017).

ANEXO F – Painel operacional com resultados das escolas (indicadores de processo)

Figura 22 - Painel operacional com resultados das escolas – indicadores de processo

Fonte: SEPLAG (2017).