



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

EMANUELLE SANTANA DA SILVA

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: uma análise da produção do  
conhecimento desenvolvido entre 2012-2022 nos Programas de Pós-graduação em  
Educação de PE**

Recife  
2024

**EMANUELLE SANTANA DA SILVA**

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: uma análise da produção do  
conhecimento desenvolvido entre 2012-2022 nos Programas de Pós-graduação em  
Educação de PE**

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

Área de concentração: Educação.

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

Recife

2024

**.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central**

Silva, Emanuelle Santana da.

Política educacional de Pernambuco: uma análise da produção do conhecimento desenvolvido entre 2012-2022 nos Programas de Pós-Graduação em Educação de PE / Emanuelle Santana da Silva. - Recife, 2024.

133 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Ana Lúcia Felix dos Santos.

Inclui referências.

1. Política educacional; 2. Produção do conhecimento; 3. Programa de modernização da gestão pública - metas para a educação. I. Santos, Ana Lúcia Felix dos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

EMANUELLE SANTANA DA SILVA

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: uma análise da produção do conhecimento desenvolvido entre 2012-2022 nos Programas de Pós-graduação em Educação de PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.  
Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 04/03/2014

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Ana Lúcia Félix dos Santos (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dra. Andréia Ferreira da Silva (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Campina Grande

---

Prof. Dra. Alice Miriam Happ Botler (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este estudo à minha bisavó Severina (*in memoriam*), à minha avó Maria, à minha mãe Claudenice, à minha tia Fabiana e às minhas irmãs Mirelle, Michelle e Marina. Uma geração de mulheres que me inspiram e encorajam diariamente, através da fé, da perseverança e dos seus repertórios.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e aos meus ancestrais, por me permitirem viver essa experiência, por me guiarem e me fortalecerem em cada etapa dela.

À minha bisavó **Severina** (*in memoriam*) – Mãe Dianta, como era carinhosamente chamada. Matriarca da família. Meu vínculo de amor e representatividade de mulher de força e perseverança. Obrigada por me ensinar a ver o belo na simplicidade, pelo seu colo e pelas palavras de conforto. Não foi fácil lidar com a sua partida, ao longo dessa trajetória, nem finalizar esse processo sem o seu colo, mas sigo com você em meu coração e nos meus pensamentos. Eu cumpri com o prometido, temos uma Mestra na família.

À minha avó **Maria**, certamente essa conquista também é dela. Ela, que dedicou uma vida aos netos, que sempre me acompanhou na rotina escolar, que me criou e direcionou para o estudo. Mesmo sem ser alfabetizada, sempre fez o que pôde para apoiar as minhas ideias, sempre esteve na primeira fila, no primeiro e último telefonema do dia, transmitindo calma, pedindo que eu tivesse fé, me fazendo acreditar em um potencial que só ela conhece e acredita. Ela é o exemplo mais forte de fé que conheço, e essa fé me moveu até aqui.

À minha mãe **Claudenice**, mulher de garra. Mãe solo, sempre se mostrou preocupada com o processo, batalhou incansavelmente para garantir o sustento e o melhor para as quatro filhas. Foi exemplo, apoio e incentivo, durante todo o processo do mestrado. Pode se orgulhar com razão, mãe, essa conquista é nossa!

À minha orientadora **Analu**, minha mãe acadêmica. Ana sempre foi uma inspiração e tem um lugar muito especial em meu coração. Conheci a pesquisa através do seu olhar crítico e responsável com a investigação científica. Agradeço por todo o seu carinho, profissionalismo, dedicação e leveza, por ser essa orientadora inteira e humana.

Aos meus professores do PPGE, que, mesmo com a distância física, proporcionaram-me ricos momentos de reflexão. Em especial, à **Janete Azevedo, Márcia Ângela e Gustavo Gilson**, que ministraram suas disciplinas com rigor e empatia.

À minha namorada **Eduarda**, que esteve ao meu lado nos momentos de crises de choro e ansiedade e nos momentos em que a minha escrita fluiu. Vibrou, foi colo e abrigo, na montanha russa que foi esses últimos anos.

À minha psicóloga **Danielle Cavalcante**, que me ajudou a organizar os pensamentos, acolheu as minhas inseguranças e me mostrou que era possível enxergar leveza e concluir esse processo.

Um agradecimento especial às minhas amigas **Fernanda e Dalila**, que compartilharam momentos de felicidade e aflição nessa jornada. Obrigada pelo ombro amigo, conversas e trocas.

À **Adalgisa**, que sempre foi uma figura de referência. Ela, que me salvou muitas vezes, com as suas mensagens tranquilizadoras e com as suas reflexões acerca da pesquisa.

Às amigas que sempre estiveram por perto, sendo escuta e transmitindo leveza, **Adriana, Marília, Beatriz, Brunna e Andrea**.

Às amigas do trabalho **Bárbara, Lili, Cris, Thaysa, Marianne, Solange, Karla, Joyce**, entre tantas outras que estiveram por perto, sendo torcida, força e compreensão.

Aos colegas que conheci no grupo de pesquisa e no PPGE, **Marnie, Anderson, Mawison, Danila, Daniella, Noélia, Rauane, Dani, Paulo, Ângela, Rosângela, Raab**, que contribuíram com palavras de conforto, com indicações de leituras e, até mesmo, de maneira indireta, com suas ações e exemplos de produção.

Ao **Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação**, que me acolheu, desde a graduação em Pedagogia. Agradeço aos momentos de debate e atividades educativas, que contribuíram para a minha formação de pesquisadora e docente.

Às contribuições da professora **Valdelaine**, que esteve presente na banca de qualificação e contribuiu significativamente para o andamento desta pesquisa.

À professora **Alice**, por todas as contribuições e lições, durante a jornada acadêmica. Agradeço a sua disponibilidade, atenção e rigor acadêmico. É motivo de felicidade e um grande prazer tê-la presente em mais uma etapa de conclusão.

À professora **Andréia**, pelo aceite do convite, pela sua disponibilidade, trocas e contribuições, ao longo dos anos.

A toda a minha **família**, pela compreensão e incentivo, ao longo desses quase três anos.

À **Universidade Federal de Pernambuco** e ao **Programa de Pós-graduação em Educação**, ao corpo de gestores e a todos os servidores e técnicos, que garantem o funcionamento de qualidade para a comunidade acadêmica.

Por fim, sou grata por estar viva e com saúde, por ter vencido os meus medos e monstros internos para conseguir chegar até aqui. A caminhada não foi fácil, entre desafios, perdas, encontros e despedidas, eu saúdo a minha coragem e resiliência em encarar desenvolver uma pesquisa, sendo professora em tempo integral. Desenvolvi este estudo nas madrugadas e nos finais de semana. Me orgulho em alcançar o título de Mestre, principalmente por garantir essa vitória para quatro gerações da minha família. Carrego comigo os traços da desigualdade e também da exceção: eu sou a primeira filha, sobrinha,

neta e bisneta a acessar uma universidade e a tornar-se Mestra. Meu desejo mais profundo é uma infinidade de oportunidades para as futuras gerações. Eu sou fruto de uma política pública. Portanto, eu desejo e acredito que cursar o ensino superior e acessar a pós-graduação é, sim, um caminho possível para os meus.

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Nessa terra, nesse chão de meu Deus

Sou uma mas não sou só

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Tenho em mim mais de muitos

Sou uma mas não sou só (NUNES, Sued. **Povoada**)

## RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo das Políticas Públicas Educacionais e aborda a produção do conhecimento sobre a política educacional de Pernambuco, pautada no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, que está presente na rede estadual desde 2007. Nessa direção, este estudo tem como objetivo analisar a produção do conhecimento sobre a política educacional de Pernambuco, desenvolvida nos Programas de Pós-graduação em Educação deste estado, no recorte temporal de 2012-2022. Para tanto, debatemos os avanços e a consolidação da pós-graduação no Brasil, as nuances da Reforma do Estado e da Modernização da Gestão, com o seu desenrolar na gestão da educação estadual e no processo de produção das pesquisas na Pós-graduação em Educação. O caminho metodológico realizado foi o estudo de revisão, denominado “estado da arte”, com base em Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Vosgerau e Romanowski (2014) e Jacomini, Penna e Bello (2019). Identificamos três universidades públicas alinhadas aos critérios pré-selecionados: UFPE, UPE e UFRPE e, pertencentes a estas universidades, cinco programas de pós-graduação que serviram como base para o levantamento dos dados. O estado da arte revelou o quantitativo de 85 pesquisas devidamente alinhadas aos critérios deste estudo. Os dados mostram que os pesquisadores analisam a política educacional de Pernambuco sob diferentes enfoques e que as pesquisas apresentam contribuição para o aprofundamento teórico das temáticas abordadas, desde os documentos regulatórios da política até a investigação da condução dela no cotidiano escolar. As principais temáticas identificadas nas pesquisas analisadas foram as seguintes: escola de tempo integral; gestão escolar; e currículo e Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação. Do ponto de vista metodológico, os pesquisadores adotam, em sua maioria, a abordagem qualitativa ou quanti-qualitativa, sendo a entrevista a técnica de coleta de dados mais utilizada. Os estudos revelaram que a política segue os preceitos da gestão gerencial, com a incorporação de parcerias com setores privados e com a elaboração de um sistema próprio de avaliação e monitoramento de rendimento educacional. Além disso, as pesquisas apontam para o fortalecimento da *accountability* educacional na política pernambucana, que envolve dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização.

**Palavras-chave:** Política educacional; produção do conhecimento; estudo de revisão; Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação; Pernambuco.

## ABSTRACT

The present research falls within the field of Educational Public Policies and addresses the production of knowledge regarding the educational policy of Pernambuco, based on the Public Management Modernization Program – Education Goals, which has been implemented in the state school system since 2007. In this context, the study aims to analyze the production of knowledge about the educational policy of Pernambuco, developed within the Graduate Education Programs in the state, during the period from 2012 to 2022. To this end, the research discusses the advancements and consolidation of graduate studies in Brazil, the nuances of State Reform and Management Modernization, and their unfolding in the management of state education and the process of research production in Graduate Education Programs. The methodological path followed was a review study, referred to as a "state of the art" review, based on Ferreira (2002), Romanowski and Ens (2006), Vosgerau and Romanowski (2014), and Jacomini, Penna, and Bello (2019). Three public universities were identified as meeting the pre-selected criteria: UFPE, UPE, and UFRPE, along with five graduate programs affiliated with these universities, which served as the basis for data collection. The "state of the art" review identified a total of 85 studies aligned with this research's criteria. The data show that researchers analyze Pernambuco's educational policy from various perspectives and that the studies contribute to the theoretical deepening of the themes addressed, ranging from the policy's regulatory documents to investigations of its implementation in daily school life. The main themes identified in the analyzed studies were: full-time schools, school management, curriculum, and the Public Management Modernization Program – Education Goals. From a methodological perspective, most researchers adopt a qualitative or mixed (quantitative-qualitative) approach, with interviews being the most commonly used data collection technique. The studies revealed that the policy adheres to the principles of managerial management, incorporating partnerships with private sectors and developing its own system for evaluating and monitoring educational performance. Additionally, the research points to the strengthening of educational accountability in Pernambuco's policy, involving evaluation mechanisms, accountability, and responsibility.

**Keywords:** Educational policy; knowledge production; review study; Public Management Modernization Program – Education Goals; Pernambuco.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes que estão vinculados às linhas de pesquisa e que estudam a política educacional em Pernambuco	37
Gráfico 2 – Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil, no ano de 1998, por nível (mestrado/doutorado)	43
Gráfico 3 – Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil, no ano de 2021, por nível (mestrado/doutorado)	43
Gráfico 4 – Identificação de palavras-chave nas teses e dissertações	70
Gráfico 5 – Lista com quantitativo de descritores extraídos das siglas das 85 pesquisas que fazem parte deste estudo	73
Gráfico 6 – Quantitativo de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação de PE, de 2012 a 2022, que se inserem nos descritores de pesquisa	74
Gráfico 7 – Abordagem metodológica, conforme apresentada pelo autor	89

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de linhas de pesquisa	37
Quadro 2 – Distribuição de Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil em 2022	46
Quadro 3 – Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Pernambuco	47
Quadro 4 – Palavras-chave em temas e subtemas	70
Quadro 5 – Palavras-chave diversas em teses e dissertações	72
Quadro 6 – Distribuição do <i>corpus</i> de análise	75
Quadro 7 – Identificação das temáticas e do seu quantitativo em teses e dissertações de 2012-2022	80
Quadro 8 – Temáticas e conteúdos em teses e dissertações de 2012-2022	82

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição de programas de pós-graduação por nível (mestrado/doutorado), amostra de Pernambuco, no ano de 1998	44
Figura 2 – Distribuição de programas de pós-graduação por nível (mestrado/doutorado), amostra de Pernambuco, no ano de 2021	44
Figura 3 – Evolução da implantação de escolas integrais e técnicas na rede estadual de Pernambuco	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instrumentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores	90
Tabela 2 – Técnicas de análise de dados em pesquisas analisadas	94
Tabela 3 – Dados quantitativos de pesquisas que abordaram a efetividade de programas e políticas de ensino médio na educação pernambucana	97
Tabela 4 – Dados quantitativos de pesquisas que abordam elementos da <i>accountability</i> na política de Pernambuco	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ÁTRIO	Repositório Digital da UPE
ATTENA	Repositório Digital da UFPE
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DO	Doutorado
DP	Doutorado Profissional
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
ETI	Educação em Tempo Integral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORPROF	Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Pernambuco
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GEOCAPES	Sistema de Informações Referenciadas
GRE	Gerências Regionais de Educação
GT	Grupo de Trabalho
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial

ITA	Universidade Federal de Viçosa
MARE	Ministério da Administração da Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
ME	Mestrado
MP	Mestrado Profissional
MPEB	Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, em nível de Mestrado Profissional
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PARMEP	Política de Avaliação da Rede Municipal de Petrolina
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDCEE	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEI	Programa de Educação Integral
PMGP	Programa de Modernização da Gestão Pública
PMGP-ME	Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados
PNAGE-PE	Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPGECI	Programa de Pós-graduação Educação, Culturas e Identidades
PPGFPI	Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares
PPP	Projeto Político-Pedagógico

ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROGEPE	Programa de Formação do Gestor Escolar
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SEDUC-PE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SIB	Sistema Integrado de Biblioteca
UF	Estado
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b><u>2 METODOLOGIA.....</u></b>	<b>29</b>
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
2.2 LEVANTAMENTO DE DADOS.....	36
<b>3 A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL.....</b>	<b>40</b>
3.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DO HISTÓRICO AO RECONHECIMENTO DO CAMPO ACADÊMICO.....	40
3.2 A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: UM CAMPO EM PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO.....	48
<b>4 A REFORMA DO ESTADO E A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO.....</b>	<b>54</b>
4.1 A REFORMA DO ESTADO E AS INFLUÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL NO CAMPO EDUCACIONAL.....	54
4.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO: ENTRE REFORMAS GERENCIAIS E PRÁTICAS MODERNIZANTES.....	60
<b>5 DADOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DE 2012-2022: REVELAÇÕES DO ESTADO DA ARTE.....</b>	<b>69</b>
5.1 OBJETO DE ESTUDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: TEMÁTICAS E CONTEÚDOS.....	78
5.2 APORTES METODOLÓGICOS: O QUE ISSO REVELA SOBRE O CAMPO DE PESQUISA?.....	87
<b>6 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: DESDOBRAMENTOS DE UMA DÉCADA DE ANÁLISE.....</b>	<b>97</b>
6.1 CENTROS EXPERIMENTAIS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: A GESTÃO GERENCIAL EM PAUTA.....	98
6.2 O ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: DADOS SOBRE O REGULAR, A REFERÊNCIA E O TÉCNICO.....	102
6.3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E O NOVO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: IMPLEMENTAÇÃO, FORMAÇÃO, CURRÍCULO E VIVÊNCIAS.....	107
6.4 ELEMENTOS DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO.....	112
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>

**REFERÊNCIAS..... 125**

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre políticas públicas educacionais têm crescido, consideravelmente, nos últimos anos. Este crescimento decorre da expansão dos cursos de pós-graduação e do avanço da ciência brasileira, em termos qualitativos, com a ampla produção de conhecimento sobre temáticas específicas (Brasil, 2010). De acordo com Santos e Azevedo (2009, p. 534), “essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade que trouxeram as políticas públicas para o centro da cena dos debates sociopolíticos”.

Além disso, a atenção dada ao campo de pesquisa em políticas públicas educacionais revela um cenário de legitimação, com análise, avaliação e conclusão de estudos que colocam as políticas públicas no patamar de investigação.

O campo acadêmico da Política Educacional é estruturado por diversas instituições, cujos agentes podem ocupar tanto uma posição interna, como professores, pesquisadores, coordenadores de grupos de pesquisa ou de Grupos de Trabalho em associações, editores de periódicos, entre outras funções, assim como uma posição externa, em outros campos, como por exemplo, assumindo funções em instâncias representativas do estado (Stremel; Mainardes, 2019, p. 38).

No que diz respeito ao crescimento das pesquisas nesse campo, “é relevante desenvolver estudos em uma dupla dimensão” (Stremel; Mainardes, 2019, p. 33), que devem estar atentos à constituição do campo das Políticas educacionais como autônomo, mas que também podem tecer relações com outras áreas do conhecimento. Essas relações contribuem para o desenvolvimento, aprimoramento, consolidação e fortalecimento do campo em questão. Diante disso, os autores acrescentam que “explorar a história da constituição do próprio campo permite também realizar uma avaliação do seu desenvolvimento, bem como de suas lacunas e desafios. Os resultados dessas avaliações são importantes para o contínuo aprofundamento do campo” (Stremel; Mainardes, 2019, p. 33).

A produção do conhecimento sobre políticas públicas e sobre políticas educacionais é ampla e implica no entendimento do conceito, cuja pluralidade de demarcações conceituais não deve ser tomada como inconsistência, mas, sim, como base para o aprofundamento investigativo nesse campo, como razão de ser do debate acadêmico e como fundamento para a pesquisa.

Uma possibilidade de conceituação é a seguinte: “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (Secchi, 2010, p. 2). Ou seja, a política pública tem como intencionalidade a prestação de serviços para o público ou visa solucionar um problema público. Secchi (2010) trabalha com a abordagem multicêntrica do conceito de

política pública, na qual é predominante o senso de coletividade. Nessa concepção, os grupos participam e cooperam nos momentos deliberativos, pois leva-se em consideração a participação de todos os entes, inclusive as organizações privadas e os entes multilaterais. Dessa forma, o privilégio da elaboração, do planejamento e estabelecimento da política pública é dos atores não estatais.

Por outro lado, a abordagem de Azevedo (2004) considera que as políticas públicas representam a materialização da ação do estado, que ocorre através da implementação de programas de ação articulados com o planejamento global da sociedade. A autora diz que a tentativa de apreensão dos determinantes que envolvem a ação do estado não pode deixar de levar em conta que “a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, em cada conjuntura” (Azevedo, 2004, p. 60). A política educacional faz parte de uma totalidade, de um projeto de sociedade, que expressa como serão definidas as ações dos estados.

Muller e Surel (2002) também discutem o conceito de política pública, considerando esta, ao mesmo tempo, como um construto social e como um construto de pesquisa. Eles dizem que os contornos de uma política “são sempre suscetíveis de serem postos em questão, através de um processo constante de redefinição da estrutura e, portanto, dos limites dos campos políticos” (Muller; Surel, 2002, p. 13). Neste trabalho, nos pautamos na concepção defendida por Azevedo (2004), em diálogo com as reflexões de Muller e Surel (2002), ou seja, tomamos a atuação do estado como o ente responsável pela implementação de políticas públicas, especialmente as políticas de corte social e local, nas quais se inserem as políticas para a educação.

Nos últimos anos, a condução das políticas públicas passou por importantes mudanças, incluindo o planejamento, a implementação, o monitoramento e a avaliação. Foi diante da crise do Estado, no ano de 1980, e no quadro da Reforma do Estado,<sup>1</sup> de 1990, que o planejamento e o controle social passaram por mudanças, no nosso país, pautadas pela “Nova Gestão Pública (NGP),<sup>2</sup> compreendida enquanto uma das faces do

---

<sup>1</sup> Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira (Brasil, 1995). Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretorda-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2022.

<sup>2</sup> A Nova Gestão Pública (NGP) é um modelo de gestão que evidencia as ações do Estado administrador na busca pela avaliação por desempenho e pela ênfase nos resultados, com ações de transparência e responsabilização. Sobre a reforma da gestão pública, no congresso de 1998, na Espanha, os ministros da administração pública dos países-membros assinaram a Declaração de Madrid, Uma Nova Gestão Pública para a América Latina. Informações disponíveis em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1919/1/2002%20Vol.53%2cn.1%20Bresser.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2022.

gerencialismo na organização e funcionamento do Estado na atualidade, e seus desdobramentos no campo da gestão da educação” (Silva; Carvalho, 2014, p. 218, acréscimo nosso).

A NGP foi adotada por vários países, sob a ótica da eficiência e da eficácia, principalmente tratando-se das políticas públicas educacionais, evidenciando a “autonomia e responsabilização” (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 133). Nessa direção, as entidades prestadoras de serviços – neste caso, as escolas – se comprometeram em obter determinados resultados, em troca de flexibilidades em sua gestão. “Essa nova organização é calcada no estabelecimento de acordos de resultados entre órgãos formuladores de políticas públicas e entidades voltadas à prestação de serviços” (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 133).

Nesse movimento de reformas, no estado de Pernambuco, o então governador Jarbas Vasconcelos, em 2006, implementou o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE), efetivando a participação do estado no Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal, que tem como propósito modernizar a gestão pública estadual, a partir de uma visão transversal e integrada do ciclo de gestão pública: planejamento, orçamento, gestão e controle. Assim, estabeleceu-se o Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006, no qual consta o seguinte:

Art. 1º Fica instituído o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE-PE, com o objetivo de melhorar a eficiência e a transparência institucional da administração estadual (Pernambuco, 2006).

O PNAGE assumiu a função de modernizar a administração pública, promovendo uma nova roupagem à gestão, ao planejamento e ao orçamento, sob os preceitos de uma reconstrução do aparelho do Estado. Dando continuidade ao movimento de reforma gerencial em todos os âmbitos do estado de Pernambuco, nas Secretarias de Educação, Saúde, Administração e Segurança, alinhado ao modelo de regulação, monitoramento e resultados, o governo de Eduardo Campos (2007-2010) propôs um plano de governo pautado no quadro da reforma do estado, fortalecendo o PNAGE (Dutra, 2013).

Foi nos moldes do PNAGE, com foco no setor educacional e movido pela consolidação de uma reforma gerencial, que Eduardo Campos decidiu formular e implementar o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME). O PMGP-ME foi lançado com objetivos de futuro, com vistas a tornar a educação de Pernambuco uma referência nacional em educação de qualidade, até o ano de

2021. As missões deste plano foram “assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do plano, pautada nos princípios de inclusão e cidadania” (Silva, 2013, p. 99).

A respeito das atribuições do programa no setor educacional, Mendes (2019, p. 26) afirma que:

Cabe, portanto, ao Programa de Modernização da Gestão, com um plano maior que abarca a política educacional, a intencionalidade de ‘melhoria dos indicadores educacionais do estado, trabalhando a gestão por resultados’. Este programa foi desenvolvido em parceria com o Movimento Brasil Competitivo (MBC)<sup>3</sup> e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)<sup>4</sup> e está baseado na tríade: diagnóstico, planejamento e gestão.

A melhoria dos indicadores e a gestão por resultados são estratégias focais do MBC e do INDG, que atuam no setor educacional, através de parcerias, consultorias e formações, com propostas prontas e padronizadas de melhorias para os problemas educacionais. Ambas as instituições têm como objetivo principal modernizar a atuação do Estado brasileiro, promovendo uma atuação em rede. No campo educacional, as ações do MBC e do INDG, com um caráter gerencial e tecnicista de educação, apresentam como finalidade a elevação de índices e a obtenção de resultados.

Diante desse contexto, o PMGP-ME<sup>5</sup> estabeleceu uma nova estrutura de gestão. Na educação, ele apresentou algumas faces do gerencialismo, tendo como elementos principais: o estabelecimento de metas por escola, mediante contratos de gestão – termo de compromisso –; a implementação de um sistema de monitoramento dos indicadores de processo; a ampliação e o aprimoramento do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE); a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), nos mesmos moldes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e a criação de uma política de remuneração por mérito, mediante a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

<sup>3</sup> O Movimento Brasil Competitivo (MBC) consiste numa associação civil de direito privado, de interesse público, regida por um estatuto que define as diretrizes e metas traçadas para projetos, com base no MBC. Disponível em: <https://www.mbc.org.br/>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

<sup>4</sup> O Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) visa implementar, nas organizações, os resultados de ações que foram bem-sucedidas no mundo, agindo através do gerenciamento de organizações. Disponível em: [https://falconi.com/?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=falconi\\_googleads\\_search\\_Institucional\\_10\\_22\\_Responsivos&utm\\_id=19186945828&utm\\_content=institucional&utm\\_campaign\\_id=19186945828&utm\\_adgroup\\_id=144518471259&utm\\_ad\\_id=640100181999&campaignid=19186945828&adgroupid=144518471259&adid=640100181999&gclid=Cj0KCCoiAo-yfBhD\\_ARIsANr56g4PIKpOyZKoBLu6YvKk2\\_7kekeWRHa0FcNqnQs5LLkRVBgsXe4xJCoaAmAyEALw\\_wcB](https://falconi.com/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=falconi_googleads_search_Institucional_10_22_Responsivos&utm_id=19186945828&utm_content=institucional&utm_campaign_id=19186945828&utm_adgroup_id=144518471259&utm_ad_id=640100181999&campaignid=19186945828&adgroupid=144518471259&adid=640100181999&gclid=Cj0KCCoiAo-yfBhD_ARIsANr56g4PIKpOyZKoBLu6YvKk2_7kekeWRHa0FcNqnQs5LLkRVBgsXe4xJCoaAmAyEALw_wcB). Acesso em: 10 de agosto de 2022.

<sup>5</sup> O governo de Pernambuco avança na melhoria dos indicadores educacionais, através da implantação do Projeto de Modernização da Gestão Pública. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=46>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

A página pública da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEDUC-PE)<sup>6</sup> define o PMGP-ME da seguinte maneira:

É o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, trabalhando a gestão por resultados. Ele tem como objetivo consolidar, nas unidades de ensino, a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão (Pernambuco, 2008).

O impacto do programa na reorganização do trabalho docente, nas formas de gestão, nas novas formas de entender e pautar a avaliação externa, entre outros, deu-lhe visibilidade nacional, poucos anos após a sua implementação. Assim, pesquisadores da área educacional têm se debruçado sob a análise dos desdobramentos do programa no cenário educacional, tornando-o objeto de pesquisa de teses e dissertações.

Um primeiro levantamento de dados revelou que as pesquisas são realizadas em diferentes áreas do conhecimento, abarcando questões diversas, como, por exemplo, saúde, administração, segurança, gestão, educação, entre outras. Inclusive, até mesmo no âmbito de outras áreas do conhecimento, os pesquisadores analisam questões relacionadas à educação, como é o caso de Ferreira (2022), que, na área de Economia, aborda sobre a avaliação das políticas de prêmio por produtividade na educação, e Soares (2019), que, na área de Gestão Pública, trata dos impactos da política de educação integral no ensino médio de Pernambuco. Além disso, também é possível observar que pesquisas sobre a política de Pernambuco vêm sendo desenvolvidas em outras instituições do país, discutindo tanto a área educacional, quanto as outras áreas do conhecimento; em alguns casos, inclusive, essas pesquisas desenvolvem análises comparativas das políticas estaduais.

Nesse levantamento, encontramos a dissertação de Segatto (2011), que foi desenvolvida na Escola de Administração de Empresas de São Paulo, regida pela Fundação Getúlio Vargas. O estudo é intitulado “Como ideias se transformam em reformas: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos Estados brasileiros”, e, nele, a autora buscou verificar os fatores que influenciam o processo em que ideias semelhantes se transformam em desenhos diferentes de reformas, atentando-se para os desenhos das reformas implementadas nos Estados brasileiros.

Também encontramos uma tese de doutorado, desenvolvida no estado de São Paulo, no âmbito da área educacional. A tese de Perboni (2016), desenvolvida na UNESP-SP, intitula-se “Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados

---

<sup>6</sup> Página pública da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20Programa,ema,em%20diagn%C3%B3stico%2C%20planejamento%20e%20gest%C3%A3o>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

brasileiros” e teve como objetivo analisar as propostas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros e no Distrito Federal, traçando as principais tendências e singularidades.

No tocante às análises, encontramos teses que tiveram como objetivo analisar a política de avaliação de Pernambuco e de outros estados, percebendo o alinhamento das suas nuances no setor educacional, como é o caso de Oliveira (2019a), que analisou sete estados da região nordeste, verificando as políticas de avaliação e *accountability*.

Esses estudos tomam essa política sob diferentes enfoques e desenvolvem diferentes procedimentos e metodologias, em busca de entender e analisar desdobramentos, repercussões, impactos, entre outras questões que uma política educacional com essa amplitude traz para o espaço educacional.

Neste estudo, analisamos as pesquisas que foram desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação do estado de Pernambuco, vinculadas às linhas de pesquisa que discutem sobre política educacional e temáticas afins, pois percebemos o grande avanço das pesquisas nessa área, em especial, as pesquisas que investigam esse objeto específico: a política educacional gerada pelo PMGP-ME.

Podemos citar, como exemplo, os estudos de Melo (2015), Santos (2016) e Lindoso (2017), encontrados no repositório<sup>7</sup> da UFPE. A respeito da educação de qualidade, Melo (2015) analisa a separação e diferenciação entre os modelos de escola que pautam a organização da rede de ensino estadual de PE: escolas regulares, Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), frente à política gerencialista e segregadora.

Em outro sentido, Santos (2016) discute sobre as políticas de avaliação em larga escala, com vistas para as reformas educacionais empreendidas em Pernambuco. A autora apresenta um panorama da educação antes e depois da efetivação do PMGP-ME, destacando que a elevação dos índices não reflete na melhoria da aprendizagem dos alunos, visto que privilegia-se a busca incessante por resultados, consistindo, assim, numa política avaliativa de controle social.

Por outro lado, Lindoso (2017) discute os efeitos dessa política no trabalho docente, apresentando um panorama do cenário atual, no que diz respeito à intensificação da precarização, (des)valorização e proletarização do trabalho docente, entre outras implicações, as quais incidem para o fator de responsabilização e adoecimento dos docentes.

---

<sup>7</sup> A produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPE está disponível no repositório de teses e dissertações da UFPE. Conferir em: <https://repositorio.ufpe.br/>.

Ainda em relação à produção do conhecimento nesse âmbito, professores e estudantes da linha de pesquisa “Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação”, do PPGE-UFPE, publicaram o livro “Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições” (Santos; Andrade; Marques, 2019).

O exemplar reuniu as produções realizadas, na última década, pelo PPGE sobre a política educacional do estado de Pernambuco, traçando o contexto das mudanças implementadas pelo governo de Eduardo Campos (2007-2010). O livro é organizado em 11 (onze) capítulos e contou com a contribuição de pesquisas desenvolvidas por professores efetivos do PPGE, que são especialistas na área das Políticas Educacionais, como também com a participação de estudantes dos cursos de graduação, mestrado e doutorado do programa.

De acordo com os organizadores, um dos objetivos do livro é disponibilizar para a sociedade as informações e os resultados das pesquisas desenvolvidas no PPGE, uma vez que “os resultados de estudos compartilhados na presente obra explicitam o recrudescimento da responsabilização e regulação do trabalho escolar e do trabalho docente como marca que se evidencia na política educacional em Pernambuco” (Santos; Andrade; Marques, 2019, p. 14).

Diante disso, a obra apresenta contribuições significativas para a fundamentação teórica desta pesquisa, pois enfoca o cenário da política educacional de Pernambuco, tratando-a sob diversos ângulos e levando em consideração questões atreladas ao chão da escola, aos efeitos da gestão, à prática pedagógica e à participação, ao analisar a política em ação. “E dessa ótica, problematiza as ‘novas formas de gestão’, a *accountability* educacional, as novas formas de regulação, o impacto no trabalho docente, enfim, temáticas que permeiam a implementação de uma política em nível estadual” (Santos; Andrade; Marques, 2019, p. 14).

Esse breve panorama ilustra como as pesquisas têm se desenvolvido na produção de teses e dissertações, bem como apresenta diferentes apontamentos sobre a mesma política, a qual também se configura enquanto objeto de estudo para o campo do conhecimento em Política Pública Educacional.

Destacamos que o nosso desejo em investigar a área em questão surgiu da experiência na Iniciação Científica na UFPE e no “Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas de Educação” da mesma universidade, ao presenciar apresentações de teses e dissertações da área das Políticas Públicas Educacionais, desenvolvidas no âmbito do PPGE-UFPE.

No tocante ao PMGP-ME, o que despertou a nossa atenção foi número expressivo de pesquisadores que se dedicam a analisar os desdobramentos deste programa sob diferentes enfoques. A esse respeito, nos deparamos com um vasto acervo de pesquisas que tratam sobre o PMGP-ME, o qual, atualmente, é o programa que orienta e delimita a condução da política

educacional de Pernambuco. Esse movimento nos instigou a aprofundar a compreensão sobre a amplitude e o alcance das pesquisas nessa área, de forma a reunir o material produzido, tendo em vista organizar, analisar e apresentar as tendências e implicações dos resultados das teses e dissertações, especificamente daquelas que se debruçam sobre a política educacional pernambucana vigente.

Assim, surgiram algumas inquietações iniciais: quantas pesquisas já foram realizadas sobre a política educacional em questão? Quais os desdobramentos que as pesquisas revelam a respeito dessa política no setor educacional? Como o desenvolvimento das pesquisas contribuem para o campo da política educacional? Buscando sintetizar a nossa pergunta de pesquisa, elaboramos a seguinte questão central: quais tendências e implicações são apresentadas pela produção do conhecimento sobre a política educacional de Pernambuco, pautada no PMGP-ME, no período de 2012 a 2022?

Diante deste questionamento, realizamos uma análise sistemática sobre os estudos acerca da política educacional de Pernambuco, a fim de alcançar os objetivos abaixo:

**Objetivo geral:** analisar a produção do conhecimento sobre a política educacional de Pernambuco, desenvolvida nos Programas de Pós-graduação em Educação deste estado, no recorte temporal de 2012 a 2022, buscando identificar e analisar as tendências e implicações para a pesquisa no âmbito da política educacional.

**Objetivos específicos:**

- 1) identificar os estudos científicos que investigaram a política de educação do estado de Pernambuco, vinculada ao PMGP-ME, no período de 2012 a 2022;
- 2) analisar a temática “política de educação de Pernambuco” e identificar os subtemas abordados nas produções acadêmicas, desenvolvidas no período de 2012 a 2022;
- 3) constatar as tendências e implicações das ações do PMGP-ME na política educacional de Pernambuco, com base nos resultados das produções acadêmicas encontradas.

Diante do exposto, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo do tipo “estado da arte”, cujo objetivo é mapear as produções acadêmicas num determinado recorte temporal, dando ênfase a pesquisas científicas de determinada área ou campo do conhecimento. De maneira geral, esses estudos contribuem para o aprimoramento da compreensão da configuração de dada área do conhecimento, informando os movimentos e lacunas de um determinado período (Azevedo, Santos, 2009; Ferreira, 2002).

Desse modo, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento a respeito do campo da política pública educacional. Para isso, definimos como objeto de estudo as pesquisas sobre política educacional, desenvolvidas no estado de Pernambuco,

considerando os resultados apresentados em investigações recentes, que abordam os diferentes elementos de uma política educacional.

Em relação à pesquisa em políticas educacionais, Mainardes (2009, p. 13) afirma que estas são “comprometidas com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demandam uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas”.

Nesse sentido, esta pesquisa analisa as produções de mestrado e doutorado, desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades públicas do estado de Pernambuco, no recorte temporal de 2012 a 2022. Para tanto, partimos do pressuposto de que os Programas de Pós-graduação em Educação dessas universidades se constituem enquanto espaços privilegiados de pesquisas sobre esse tema, visto que apresentam linhas de pesquisa que investigam essa política. Além disso, o campo territorial desta pesquisa – programas de pós-graduação do estado de Pernambuco – justifica-se, pois a investigação sobre o próprio território em que se está inserido é um movimento comum no interior dos cursos de pós-graduação.

Esta dissertação está organizada em 6 seções, além desta introdução, que, como visto, delimita o contexto desta pesquisa, além de apresentar a questão central e os objetivos dela. Na seção 1, descrevemos a metodologia, a fim de esclarecer o passo a passo que realizamos para desenvolver a pesquisa. Para tanto, discorremos sobre a abordagem e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Na seção 2, fazemos uma discussão teórica a respeito do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, enfatizando os avanços da pós-graduação e o reconhecimento do campo acadêmico da Política Educacional. Na seção 3, apresentamos um recorte do quadro da reforma do estado, esclarecendo como esta reverberou no estado de Pernambuco, além de abordar sobre as influências da administração gerencial no setor educacional e acerca da política educacional de Pernambuco e das suas mudanças, com a incorporação das práticas modernizantes. Na seção 4, expomos os dados do estado da arte, no recorte temporal de 2012 a 2022, apresentando as tendências e os conteúdos que foram identificados nas pesquisas, bem como os principais aportes teórico-metodológicos em que os pesquisadores se fundamentam. Na seção 5, realizamos uma discussão com base nos dados encontrados, principalmente aqueles relacionados à política educacional de Pernambuco, aos Centros Experimentais, à oferta do ensino médio, à implementação dos programas do governo federal em Pernambuco e aos alinhamentos da política de educação estadual, com os elementos de *accountability* educacional. Na seção 6, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

Considerando a justificativa e os objetivos mencionados anteriormente, este estudo está inserido no campo de pesquisa das Políticas Educacionais, marcado pelo seu caráter multi e interdisciplinar, que toma o campo educacional como primeira referência. Destacamos que este campo do conhecimento se encontra em expansão no Brasil, mas que também traz as marcas das escolhas, ordenações e seleções próprias de um campo de pesquisa, o que revela as relações de força e poder que lhes são inerentes (Bourdieu, 2003).

Ademais, os condicionantes da ação do Estado também influenciam no formato e nas escolhas dos objetos de estudo.

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (Azevedo, 2004, p. 8).

Nesse sentido, tomamos como objeto deste estudo as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação, especificamente, aquelas que tiveram o objetivo de analisar a política de educação do estado de Pernambuco sob diferentes enfoques.

Trata-se, então, de uma pesquisa sobre a pesquisa, apresentando os requisitos de um estudo de revisão. Atualmente, no Brasil, alguns pesquisadores, dentre os quais Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Vosgerau e Romanowski (2014) e Jacomini, Penna e Bello (2019), têm se dedicado a mapear e investigar a produção do conhecimento, levantando e analisando as pesquisas existentes sobre determinado tema. Para esses autores, os estudos de revisão da produção acadêmica são relevantes, porque indicam a situação real de um campo de estudo, sistematizando e sintetizando o que já foi desenvolvido em termos de produção científica.

Com base nos autores supracitados, este estudo se caracteriza como um estudo do tipo “estado da arte”, com vistas à investigar, organizar e expor o que as pesquisas realizadas, na última década, têm apresentado a respeito da política educacional de Pernambuco, buscando apreender os enfoques dos pesquisadores sobre a temática em questão.

A nossa escolha pelo estado da arte apoia-se em Jacomini, Penna e Bello (2019), que afirmam o seguinte:

Consideram-se como estudos de revisão, de forma ampla, todos aqueles que tomam como objeto de pesquisa a produção científica/acadêmica de determinada área, subárea ou campo de conhecimento, tendo em conta a especificidade do

recorte temático e temporal. Dentro desse espectro amplo de estudos de revisão, são apresentadas diferentes denominações e formas de realizar os estudos (Jacomini; Penna; Bello, 2019, p. 5).

Levando em consideração o crescimento da produção acadêmica no campo de pesquisa em Políticas Públicas de Educação nos últimos anos, destacamos a importância da realização de estudos de revisão, a fim de investigar o conhecimento e de expor o que já foi desenvolvido em termos de produção acadêmica.

[...] Faz-se cada vez mais necessário a realização de estudos de revisão para que possam mapear, sintetizar, analisar, avaliar e indicar características, tendências e lacunas da produção acadêmica, no sentido de informar novas pesquisas e contribuir para a análise crítica sobre o acúmulo de conhecimento da área (Jacomini; Penna; Bello, 2019, p. 16).

Seguimos os preceitos do estado da arte, com a identificação e coleta da produção do conhecimento realizada nos Programas de Pós-graduação em Educação do estado de Pernambuco, especificamente, as teses e dissertações que abordam os desdobramentos e a materialização da política educacional deste estado, no recorte temporal de 2012 a 2022.

Os estudos do tipo estado da arte têm como objetivo reunir e expor as produções científicas sobre determinada área do conhecimento ou acerca de determinado tema, por meio do mapeamento e levantamento bibliográfico das referências que estão relacionadas ao tema do estudo, possibilitando a identificação das lacunas, dos desdobramentos e da evolução do que está sendo pesquisado (Romanowski; Ens, 2006).

Na área da Educação, os estudos que têm como viés metodológico o estado da arte costumam apresentar contribuições e um possível fortalecimento para a produção do conhecimento. A validade desses estudos se dá pelas indicações das produções e pelas lacunas de determinado tema.

Esse tipo de estudo permite maior aprofundamento sobre o que está sendo pesquisado, pois possibilita ao pesquisador sintetizar, avaliar e apontar as tendências e os pontos de fragilidade apresentados pelas pesquisas investigadas, de modo a realizar uma análise crítica sobre as produções que foram desenvolvidas em determinada área do conhecimento (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006) afirmam que:

Os dados coletados em estudos do tipo estado da arte indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores. Apontam os temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas e mostram a necessidade de algumas pesquisas, ou seja, mostram que alguns temas são quase que totalmente silenciados. Os estudos de estado da arte evocam aspectos pontuais como um

curso ou uma área de formação com sua proposta específica. Mostram, ainda, os temas que têm preocupado os pesquisadores (Romanowski; Ens, 2006, p. 45).

Em seu teor descritivo, as pesquisas do tipo estado da arte são relevantes, porque se tratam de estudos nos quais os pesquisadores se deparam e levam em consideração a totalidade de produções desenvolvidas em um determinado período. Além disso, pesquisas dessa natureza procuram “delimitar, clarificar e caracterizar o objeto de estudo, [sendo] realizada[s] por meio de levantamento bibliográfico seletivo, restrita[s] aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 172, acréscimo nosso).

O pesquisador que opta pela pesquisa do tipo estado da arte tem como experiência dois momentos distintos da pesquisa. O primeiro trata-se da quantificação e identificação do cenário mais amplo da pesquisa, através do levantamento dos estudos disponíveis, com o “objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais e áreas de produção” (Ferreira, 2002, p. 265). O segundo momento refere-se à reflexão e análise, ou seja, diz respeito à etapa em que o pesquisador deverá “inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (Ferreira, 2002, p. 265). A organização e análise detalhada é de fundamental importância para a observação, identificação e agrupamento da totalidade de informações.

Nessa direção, realizamos o levantamento de teses e dissertações nos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades públicas do estado de Pernambuco, entre os anos de 2012 e 2022. Delimitamos esse período, ao considerarmos que, sendo a política implantada em 2008, os resultados de pesquisas sobre ela seriam publicados em, pelo menos, dois anos, após o seu início, o que nos daria margem para datar, inicialmente, o ano de 2010. No entanto, durante as nossas buscas, não encontramos pesquisas que atendessem aos nossos critérios, o que nos fez prosseguir com o recorte temporal de uma década, como estabelecemos nos nossos objetivos. Desse modo, como mencionamos anteriormente, analisamos as dissertações e teses, desenvolvidas nos PPGEs de Pernambuco, no recorte temporal de 2012 a 2022, que tiveram como objetivo a análise dos desdobramentos da política de educação do estado de Pernambuco, pautada nas ações do PMGP-ME.

Apresentamos, a seguir, os procedimentos realizados para a identificação, coleta, análise e interpretação dos dados.

## 2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seleção das teses e dissertações seguiu os critérios iniciais de: abordar a política de educação de PE; ter sido desenvolvida entre os anos de 2012 e 2022; ter sido desenvolvida no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação de PE; estar disponível em um dos repositórios das universidades públicas de PE; ser vinculada a um programa de mestrado e/ou doutorado acadêmico e/ou profissional.

Diante disso, identificamos três universidades que atenderam aos critérios adotados, a saber: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade de Pernambuco (UPE).

A UFPE possui três Programas de Pós-Graduação em Educação, dois deles localizados no Centro de Educação (CE), no *campus* Recife, sendo um acadêmico e um profissional, e o outro no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), no *campus* Caruaru, no agreste do estado de PE. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRPE, por sua vez, conta com interfaces interinstitucionais e acadêmicas entre a UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e também está situado na cidade do Recife, em PE. Já o Programa de Pós-Graduação em Educação da UPE, localiza-se no *campus* Mata Norte, mais especificamente, em Nazaré da Mata, enquanto o Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da mesma universidade, no *campus* Petrolina.

No primeiro momento, para o levantamento das pesquisas, levamos em consideração os seguintes descritores: Política Educacional de Pernambuco; Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME); Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE);<sup>8</sup> Bônus de Desempenho Educacional (BDE);<sup>9</sup> e Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).<sup>10</sup>

Nesse levantamento inicial, contudo, notamos que os descritores supracitados limitavam a amostra das pesquisas, dificultando identificar a totalidade de estudos relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Assim, foi necessário inserir novos descritores, os quais relacionam-se às incorporações das mudanças pautadas no PMGP-ME e na política educacional de Pernambuco, quais sejam: Escola de Referência em Ensino Médio (EREM); Escola Técnica Estadual (ETE); Programa Nacional de Apoio à Modernização e do

---

<sup>8</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/programa>.

<sup>9</sup> PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486**, de 01 de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Educação em Rede. 2008e.

<sup>10</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) é o indicador de qualidade da educação pública estadual, que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano após ano.

Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE);<sup>11</sup> Programa de Formação do Gestor Escolar (PROGEPE);<sup>12</sup> Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI);<sup>13</sup> Nova Gestão Pública (NGP); Programa de Educação Integral (PEI);<sup>14</sup> e Educação em Tempo Integral (ETI).<sup>15</sup>

O levantamento do estado da arte foi realizado nos repositórios e na biblioteca digital das universidades já mencionadas, a saber: Attena,<sup>16</sup> Repositório Digital da UFPE; Sib,<sup>17</sup> Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE; e o Átrio,<sup>18</sup> Repositório Digital da UPE. A respeito dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, nos apoiamos nas etapas descritas por Romanowski (2002):

- I. Leitura dos resumos das teses e dissertações;
- II. Elaboração de um quadro, considerando o tema, os objetivos, a problemática, o referencial teórico, a metodologia e as conclusões das pesquisas analisadas – o texto na íntegra foi acionado sempre que necessário.
- III. Elaboração de uma planilha no Excel, com vistas a organizar, sistematizar e analisar os dados;
- IV. Análise dos dados e elaboração das conclusões preliminares;
- V. Identificação das tendências e das implicações dos subtemas abordados, assim como possíveis lacunas na produção do conhecimento sobre a temática;
- VI. Síntese dos resultados.

Para realizar a análise dos dados, nos preocupamos com a coleta e identificação do conteúdo, atentando-nos para os fatos do período em que ele foi gerado.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o

<sup>11</sup> Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE-PE, instituído pelo Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=41593&tipo=TEXTOORIGINAL>.

<sup>12</sup> O Decreto nº 38.103/2012, de 25 de abril de 2012, implementou o Programa de Formação de Gestor Escolar (PROGEPE).

<sup>13</sup> O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, fomentando propostas.

<sup>14</sup> O Programa de Educação Integral de Pernambuco foi implementado, mediante a Lei Complementar nº 125/2008, como uma política de modernização do trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino.

<sup>15</sup> A Educação em Tempo Integral (ETI), em Pernambuco, foi sancionada através da Lei Complementar nº 125/2008, que dispõe sobre o regime integral de ensino nas escolas da rede estadual.

<sup>16</sup> Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco: <https://repositorio.ufpe.br/>.

<sup>17</sup> Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal Rural de Pernambuco: <http://www.sib.ufrpe.br/btd-ufrpe>.

<sup>18</sup> Repositório digital da Universidade de Pernambuco: <https://w2.solucaoatrio.net.br/somos/upeppge/index.php/pt/mestrado-profissional/dissertacoes-mestrado-profissional>.

único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Tendo em vista o número significativo de estudos que abordam a política educacional de Pernambuco, tivemos total atenção e cuidado no momento de realizar o levantamento, a seleção e a recolha das pesquisas.

A recolha de documentos é uma etapa no método de análise de documentos. Estes não oferecem suficiente informação para os complexos problemas das investigações se não forem organizados e manipulados. O que fazer com todo esse material? Como se manipulam os documentos depois de terem sido recolhidos? Qual o método de análise a seguir? (Calado; Ferreira, 2005, p. 7).

Para tanto, após a coleta e identificação dos dados, seguimos para a etapa da Análise de Conteúdo, a qual “[...] atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (Severino, 2013, p. 106).

Com a intenção de ir além dos resultados apresentados pelos estudos aqui analisados, buscamos identificar os conteúdos, as tendências e as implicações discutidas pelos autores das pesquisas em questão. Para isso, fundamentamo-nos em Bardin (1997), que descreve o processo de leitura atenta e interpretação do conteúdo como:

O enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, e já fértil, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou informam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão (Bardin, 1997, p. 29).

A Análise de Conteúdo nos permite olhar para o conteúdo das mensagens de forma analítica. “Tratar-se-ia, portanto, de um tratamento da informação contida nas mensagens. É conveniente, no entanto, precisar de imediato que em muitos casos a análise, como já foi referido, não se limita ao conteúdo” (Bardin., 1997, p. 34). Diante disso, na análise dos dados, seguimos atentas e cuidadosas, com o olhar voltado para o conjunto de significados que se apresentaram.

Bardin (1997) define a técnica da Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (Bardin, 1997, p. 31), acrescentando que esse tipo de técnica “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1997, p. 31).

Com o intuito de compilar o conteúdo temático gerado e os resultados obtidos, produzimos uma planilha no programa *Excel*,<sup>19</sup> em formato de catálogo, em que organizamos as 85 pesquisas analisadas neste trabalho, bem como detalhamos as informações que foram classificadas por eixo de organização, para melhor visualização dos dados coletados. Assim, sintetizamos as contribuições das produções desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação para o campo de pesquisa em Política Educacional.

Os catálogos passam a ser produzidos atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade, socializando e, mais do que isso, expondo-se à avaliação. É um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades (Ferreira, 2002, p. 260).

A construção deste catálogo nos permitiu sistematizar os diferentes estudos encontrados nos repositórios. Para tanto, elaboramos uma planilha com o propósito de organizar as seguintes informações: universidade; repositório; tipo de estudo desenvolvido – tese ou dissertação –; ano de publicação; autor; orientador; título; critério de inclusão; resumo/*abstract*; palavras-chave; temática; objeto de estudo/questão de pesquisa; objetivo; abordagem metodológica tipo de pesquisa/método; instrumentos de coleta de dados; entrevistados; resultados de pesquisa; link de acesso.

Os catálogos são organizados pela ideia de *acumulação* – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a *totalidade* de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de *otimização* da pesquisa – ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com o menor esforço físico, pelo mito da *originalidade* do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de *conectividade* – estar informado com tudo que se produz em todos os lugares (*ibid.*, 2002, p. 261).

O catálogo permitirá que os pesquisadores rastreiem e identifiquem toda a produção a respeito da política educacional de Pernambuco até o momento. Essa junção e exposição contribui para que os pesquisadores encontrem a totalidade dessa produção de maneira rápida, através da organização e quantificação dos estudos de determinada área do conhecimento.

A nossa finalidade, ao desenvolver o catálogo, foi reunir, analisar e expor os dados das pesquisas, especificamente teses e dissertações, publicadas entre 2012 a 2022, sobre a política educacional de Pernambuco, destacando os temas e subtemas que vem sendo abordados pelos pesquisadores que investigaram os desdobramentos da referida política. Desse modo, o

---

<sup>19</sup> Conferir em: [Planilha de dados 2024.xlsx](#). Esta planilha foi elaborada pela autora deste estudo, com base nas pesquisas encontradas nos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades públicas de Pernambuco.

agrupamento e a revisão das pesquisas selecionadas possibilitou visualizar a totalidade das pesquisas acerca da política educacional de Pernambuco, especialmente, na condução do PMGP-ME, apontando as tendências e implicações existentes nos âmbitos macro e micro dessa política.

## 2.2 LEVANTAMENTO DE DADOS

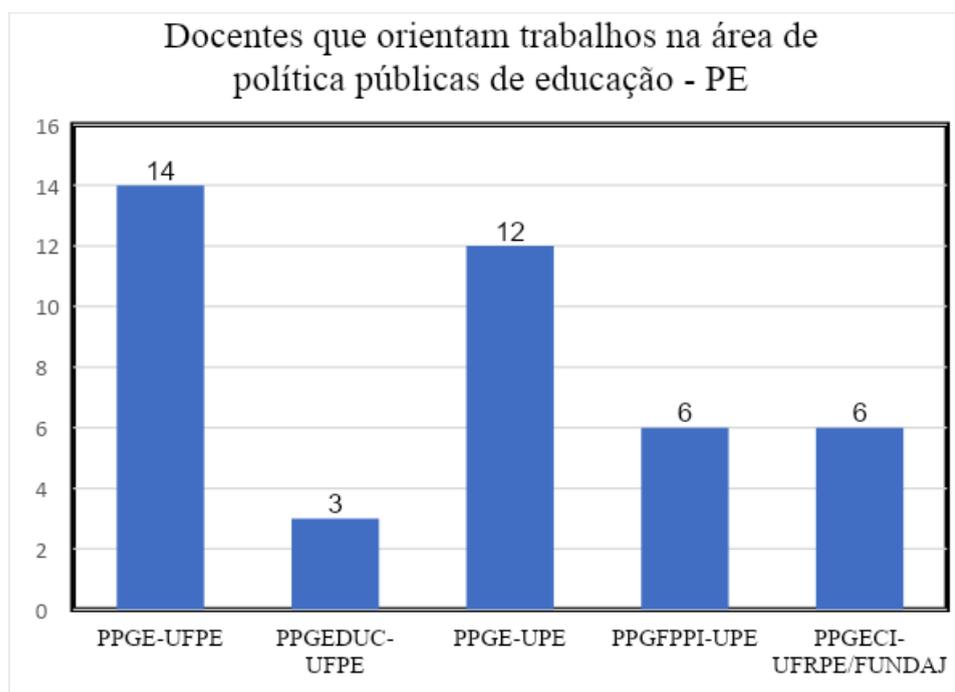
Inicialmente, realizamos o levantamento das pesquisas desenvolvidas nos PPGE do estado de Pernambuco através da busca nos repositórios mencionados anteriormente, utilizando os descritores pré-selecionados.

No entanto, encontramos algumas dificuldades para a realização do levantamento dos dados no decorrer da pesquisa. Inicialmente, notamos que os descritores selecionados *a priori* limitavam os filtros de pesquisa, mostrando um panorama reduzido. Isto foi solucionado, ao incorporarmos descritores relacionados aos dispositivos da política, projeto e/ou elementos da política em ação, como, por exemplo, SAEPE, IDEPE, BDE, entre outros.

No decorrer das buscas, nos deparamos com alguns problemas técnicos, em função das plataformas digitais. No Attena, repositório da UFPE, por vezes, não obtivemos êxito, ao utilizar os filtros de pesquisa, através de descritores e ano. O sistema apresentou falha com frequência, exibindo uma mensagem de erro e de atualização, o que atrasou os prazos estabelecidos para esta atividade. A plataforma do Sib, da UFRPE/FUNDAJ, por sua vez, não permite realizar a busca por meio de descritores, mas apenas através de ano, autor, título e assunto, o que causou certa lentidão no processo de verificação, levando-nos a analisar trabalho por trabalho, a fim de identificar aqueles que se encaixavam nos descritores pré-selecionados. Já na Biblioteca Átrio, da UPE, a organização e localização dos trabalhos se deu de forma mais rápida, devido ao bom funcionamento das ferramentas de pesquisa.

Pensando em checar o número de pesquisas encontradas e conferir maior fidedignidade aos dados, adotamos outro meio de coleta e averiguação: o levantamento dos profissionais que pesquisam e integram as linhas de pesquisa do nosso campo de estudos. Assim, acessamos a página das linhas de pesquisa e identificamos os docentes. Na sequência, realizamos um levantamento nos sites oficiais das universidades, mais especificamente no item “docente”. Neste levantamento, identificamos os professores efetivos e aqueles que são colaboradores dos PPGE. Esse levantamento se deu no período de julho a agosto de 2022, sendo possível identificar o total de 41 professores efetivos e 3 colaboradores. Destacamos que uma das docentes é professora efetiva de dois PPGE.

Gráfico 1 – Docentes vinculados às linhas de pesquisa que estudam a política educacional em Pernambuco



Fonte: A autora (2022).

Com base no quantitativo de docentes e nas informações básicas, como nome e universidade de vínculo, realizamos uma nova busca, a qual foi feita no currículo *Lattes* dos docentes, com verificação do campo “orientações de teses e dissertações concluídas”. Essa busca contribuiu para a etapa de averiguação do cenário do levantamento das pesquisas, nos dando subsídios para reafirmar o quantitativo gerado.

Com o intuito de averiguar as linhas de pesquisa em que os docentes estavam inseridos, bem como identificar aquelas em que os trabalhos estavam vinculados, realizamos o levantamento na Plataforma Sucupira Capes, na seção “cursos avaliados e reconhecidos”, no campo “coleta Capes”, por meio dos seguintes filtros: ano (2022), instituição de ensino superior e programa. Nesta busca, identificamos as linhas de pesquisas da UFPE, da UFRPE e da UPE.

Quadro 1 – Distribuição de linhas de pesquisa

<b>CÓDIGO DO PROGRAMA</b>	<b>UF</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>NOME DA LINHA</b>	<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO</b>
25001019001P7	UFPE	Educação	Política Educacional, Planejamento e Gestão Da Educação	Educação

<b>CÓDIGO DO PROGRAMA</b>	<b>UF</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>NOME DA LINHA</b>	<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO</b>
25001019084P0	UFPE	Educação Contemporânea	Docência, Ensino E Aprendizagem	Educação Contemporânea
25004018019P2	UPE	Educação	Política e Gestão Educacional	Educação
25004018019P2	UPE	Educação	Formação de Professores	Educação
25003011038P0	UFRPE	Educação, Culturas e Identidades	Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais	Processos Educativos, Culturas e Diversidades.

Fonte: A autora, com base em dados coletados na Plataforma Sucupira (2022).

Na UFPE, encontramos três Programas de Pós-graduação em Educação: Educação, Educação Básica e Educação Contemporânea. Como já mencionado, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica foi criado recentemente (2022) e, apesar de ele possuir linhas de pesquisa, ainda não há trabalhos publicados com foco na nossa temática.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE) tem oito linhas de pesquisa: Educação e Linguagem; Educação e Ciência; Identidades e Memórias; Educação e Espiritualidade; Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; Subjetividades e Práticas Sociais; Filosofia e História da Educação; e Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação – a linha de pesquisa que interessa ao nosso estudo.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc-UFPE), do CAA, por seu turno, possui duas linhas de pesquisa: Docência, Ensino e Aprendizagem; e Educação e Diversidade. Na primeira linha de pesquisa, identificamos trabalhos alinhados aos nossos descritores, anteriormente mencionados.

Já na UPE, encontramos duas linhas de pesquisa: Política e Gestão Educacional; e Formação de Professores. Ambas estão inseridas nos critérios de seleção, pois, com a utilização dos filtros de pesquisa, identificamos trabalhos correspondentes desenvolvidos nos programas de pós-graduação.

Em relação ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI-UFRPE), encontramos três linhas de pesquisa direcionadas: Movimentos Sociais, Práticas Educativas Culturais e Identidades; Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da Infância e da Juventude; e Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais – apenas esta desenvolve trabalhos com foco na temática deste estudo.

Ao identificar as linhas de pesquisas, notamos a amplitude de temáticas que vêm sendo investigadas no campo da Educação, evidenciando o fortalecimento e diversidade deste campo.

Destacamos, contudo, que os dados em questão foram coletados nas páginas públicas das universidades, no período de julho de 2022 a janeiro de 2023, de forma que podem sofrer atualizações. Além disso, nesta seção do trabalho, apresentamos um panorama geral dos dados, visto que a identificação e análise detalhadas encontra-se na quinta seção, na qual os dados quantitativos são apresentados de modo mais detalhado, através de planilhas, quadros e gráficos, acompanhados da discussão com base no nosso referencial teórico.

Na próxima seção, discutimos como aconteceu a estruturação da pós-graduação no Brasil, com base no levantamento da bibliografia desenvolvida nas últimas duas décadas e em documentos norteadores, que nos auxiliaram na identificação do desenvolvimento da produção do conhecimento acerca das pesquisas que tiveram como objeto de investigação a política educacional.

### 3 A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Nesta seção, voltamos o olhar para a implementação e o crescimento dos programas de pós-graduação no Brasil, nas últimas duas décadas. Para tanto, trabalhamos com dados encontrados na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), que nos deram subsídios para verificar o crescimento do número de programas de pós-graduação, assim como a organização de linhas de pesquisa, no recorte temporal de 22 anos. Nesse contexto de crescimento, será incorporado o debate, seguindo o posicionamento de pesquisadores da área, que defendem que, no Brasil, o campo de pesquisa em Política Pública Educacional encontra-se em processo de consolidação.

#### 3.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DO HISTÓRICO AO RECONHECIMENTO DO CAMPO ACADÊMICO

No Brasil, o modelo institucional da pós-graduação deu os seus primeiros passos em meados de 1930, na proposta de Estatuto das Universidades Brasileiras, através das orientações trazidas por professores estrangeiros, que chegavam, muitas vezes, em missões acadêmicas, realizadas com a colaboração de governos europeus. A proposta e as orientações de ensino seguiam o modelo do professor catedrático e dos alunos discípulos, o treinamento era parcialmente informal e centrado em conteúdos e atividades acadêmicas, que deveriam ser cumpridas pelos alunos, durante o desenvolvimento da tese. Este modelo foi implementado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo (Moritz; Moritz; Melo, 2011; Santos, 2003).

Estudos revelam que a primeira experiência da pós-graduação não causou impacto na organização e nos direcionamentos da educação superior como um todo. Pelo contrário, a pós-graduação estava presente apenas em algumas universidades, e os seus títulos não tinham reconhecimento fora do mundo acadêmico, sendo, na maioria das vezes, apenas a porta de entrada para a carreira acadêmica.

De acordo com Santos (2003), o termo “pós-Graduação” foi utilizado formalmente no ano de 1940, “no Art. 71 do Estatuto da Universidade do Brasil” (Santos, 2003, p. 628). Mais tarde, em 1950, o Brasil começou a firmar acordos com os Estados Unidos, o que se refletiu em parcerias entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras. Essas parcerias incidiram na capacitação e no intercâmbio de estudantes e professores. “As duas tendências mais fortes que marcaram a pós-graduação brasileira foram a europeia (principalmente na

USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro)” (Santos, 2003, p. 629).

Mesmo com esses avanços e parcerias, o grande impulso dos cursos de pós-graduação no Brasil só ocorreu na década de 1960.

Apenas em 1965 o Ministério da Educação regulamentou essas experiências, reconhecendo-as como um novo nível de ensino, além do bacharelado. Naquele ano, as principais características da pós-graduação brasileira foram fixadas no parecer 977, conhecido como *parecer sucupira*. Aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Foi esse parecer que estabeleceu, pela primeira vez, o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado, e estabelecendo uma linha de continuidade entre os dois, consagrando o mestrado como um pré-requisito para o doutorado (Balbachevsky, 2005, p. 277, grifo do autor).

A implementação da pós-graduação se deu sob fortes influências do regime ditatorial. Um dos focos de investimento do regime militar estava no campo científico e tecnológico, na preparação acelerada de mão de obra qualificada para assumir os postos de trabalho e, assim, contribuir para o desenvolvimento econômico.

Ainda em 1965, devido à expansão dos cursos de mestrado e doutorado, sentiu-se a necessidade de avaliá-los, a fim de verificar e acompanhar a elaboração e efetivação dos programas de pós-graduação, que continuavam a se multiplicar pelo país. A avaliação e o reconhecimento desses programas ficou a cargo do Conselho Federal de Educação, que respondeu de forma mal sucedida a essa demanda, direcionando a avaliação para as agências de suporte e tecnologia – no caso, o CNPq e a Capes. O CNPq tinha uma experiência pautada na avaliação de projetos de pesquisa, mas não em programas. Foi, então, que a agência do Ministério da Educação deixou esse processo de avaliação a cargo da Capes.

O processo de avaliação, levado a cabo pela Capes, foi aceito como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil. A avaliação da Capes permitiu que se criasse uma clara conexão entre desempenho e sucesso: quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores eram as suas chances e as de seus pesquisadores de alcançar apoio, tanto em bolsa de estudo como em recursos para pesquisa e infraestrutura (Balbachevsky, 2005, p. 282).

A pós-graduação passou por um extenso processo de transformação até alcançar o cenário de consolidação. As mudanças e o processo de institucionalização, no seu início, foram baseados em influências externas, levando em consideração os modelos norte-americano e francês. Porém, esse caminho não foi o bastante para a pós-graduação atingir os objetivos traçados, sendo necessário o estabelecimento de novas medidas, que procuravam garantir o seu desenvolvimento sistemático, dentre as quais podemos destacar: a

implementação do Programa Intensivo de Pós-Graduação, instituído em 1970 e elaborado pela necessidade inicial da definição de medidas para a política da pós-graduação; e a expansão, no sentido da implantação, monitoramento e avaliação, dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Esses planos, frutos das tensões e contradições do real, trouxeram inovações que contribuíram, entre outros, para o avanço da educação (Santos; Azevedo, 2009).

Considerando o processo da política e dos PNPG, “a legislação nacional estipulava que tais programas de pós-graduação também deveriam seguir o modelo americano, composto de uma combinação de curso, créditos, exames e uma tese e dissertação supervisionadas” (Moritz; Moritz; Melo, 2011, p. 6). Logo, foi possível verificar e selecionar algumas das propostas idealizadas como metas de um plano para o outro.

Com relação ao conteúdo dos planos, podemos citar: as análises e estratégias; a preocupação com a qualidade do ensino superior; a conquista da autonomia institucional; a flexibilização e a qualificação dos profissionais, de modo a capacitá-los para atuar em diferentes espaços, contribuindo para o processo de modernização do país.

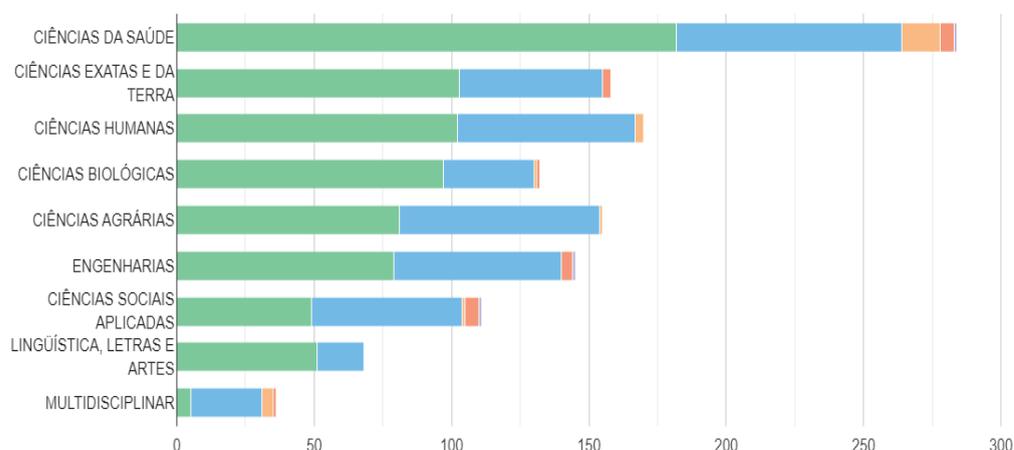
Nesse cenário de atualizações e conquistas, se deu a ampliação dos programas de pós-graduação, que resultou no acelerado crescimento de programas em várias regiões do Brasil.

Com olhar voltado para o crescimento quantitativo dos programas de pós-graduação no país, dados estatísticos da Plataforma Sucupira, na área GEOCAPES – Sistema de Informações Referenciadas, por meio do descritor “Distribuição dos programas de pós-graduação no Brasil” e do filtro de ano (1998), apresentam o universo de cursos avaliados e reconhecidos nas diferentes áreas do conhecimento. No entanto, o que nos interessa é o campo das Ciências Humanas, o qual engloba a nossa pesquisa.

No gráfico a seguir, é possível observar o quantitativo de 102 programas, divididos em cursos de mestrado e doutorado, das universidades federais brasileiras. A cor azul representa os 65 programas das universidades estaduais, com o curso de mestrado. A cor laranja, por sua vez, corresponde aos programas da rede privada de ensino, que, na época, detinha apenas três programas de pós-graduação, os quais ofertavam o curso de doutorado.

Com base nos dados, considerando o ano de 1998, identificamos o total de 170 programas distribuídos no Brasil, na área de Ciências Humanas. Este dado apresenta um vasto crescimento, principalmente quando comparado ao estudo de Santos e Azevedo (2009), que informam que, na década de 1960, o Brasil contava com cerca de 38 cursos, sendo 11 de doutorado e 27 de mestrado.

Gráfico 2 – Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil, no ano de 1998, por nível (mestrado/doutorado)

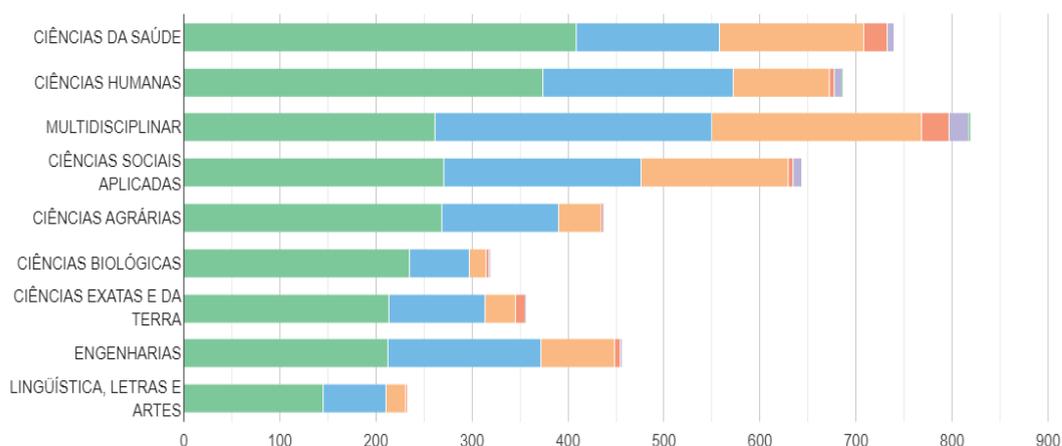


Fonte: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

O aperfeiçoamento acadêmico, em nível de pós-graduação, foi ganhando uma atenção diferenciada, de forma que a expansão de programas de pós-graduação passou a apresentar um viés estratégico para a promoção do desenvolvimento econômico e cultural do país. O crescimento é visível, através do quantitativo de programas, que triplica em um recorte temporal de pouco mais de duas décadas, ou seja, de 1998 a 2021.

No que se refere ao ano de 2021 e considerando, mais uma vez, a área das Ciências Humanas, o gráfico abaixo apresenta os programas de pós-graduação das instituições federais, contendo 374 cursos, distribuídos entre mestrado e doutorado. Em azul, encontram-se os 198 programas das universidades estaduais, com cursos de mestrado. Em laranja, está o quantitativo de 100 mestrados profissionais, que pertencem às instituições particulares. Em vermelho, podemos observar 5 doutorados, em nível municipal. Por fim, em cinza, encontra-se o quantitativo de 8 mestrados/doutorados profissionais, que não deixa claro a qual entidade estes cursos pertencem.

Gráfico 3 – Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil, no ano de 2021, por nível (mestrado/doutorado)

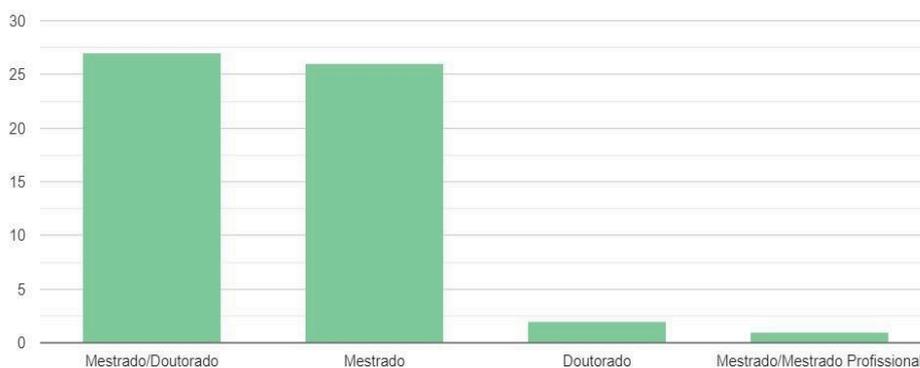


Fonte: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

Analisando os gráficos 2 e 3, é possível observar o crescimento quantitativo de programas de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento. Em relação às Ciências Humanas, o número de programas triplicou, mostrando o fortalecimento do campo de estudo em questão, bem como o viés qualitativo relacionado à produção do conhecimento, ao reconhecimento e à busca de soluções para questões diversas que envolvem os fenômenos sociais.

Em Pernambuco, dados da Capes apresentam o processo de transformação, em números, dos programas de pós-graduação. Levando em consideração o cenário do ano de 1988, Pernambuco contava com o quantitativo de 27 programas de mestrado/doutorado, 26 programas de mestrado, 2 programas de doutorado e apenas 1 programa de mestrado profissional.

Figura 1 – Distribuição de programas de pós-graduação por nível (mestrado/doutorado). Amostra de Pernambuco, no ano de 1998



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2022).

Com os avanços, a ampliação acelerada e o reconhecimento do campo acadêmico, no processo de seriedade e capacitação profissional, dados da Capes, do ano de 2021, apresentam um novo cenário da pós-graduação no estado de Pernambuco.

No ano de 2021, Pernambuco passou a contar com o quantitativo de 84 programas de mestrado/doutorado, 56 programas de mestrado, 26 programas de mestrado profissional e 4 programas de mestrado/doutorado profissional.

Figura 2 – Distribuição de programas de pós-graduação por nível (mestrado/doutorado). Amostra de Pernambuco, no ano de 2021

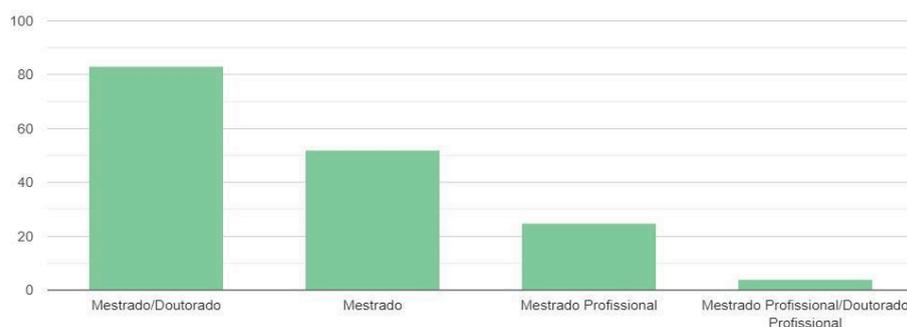


Figura 2: Dados Relativos ao Filtro, Ano: 2021. Amostra: Pernambuco.

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2022).

Os dados revelam um cenário de crescimento e seriedade na ampliação de pesquisas em todo o país. Os dados da CAPES, de 2021, indicam que o Nordeste conta com o total de 962 programas de pós-graduação, sendo 170 localizados no estado de Pernambuco, distribuídos entre instituições públicas e privadas, que ofertam os cursos de mestrado e doutorado tanto acadêmico quanto profissional.

Como já dito, o nosso interesse aqui encontra-se na pós-graduação em Educação, de forma que buscamos dados sobre os programas desta área ofertados em universidades de Pernambuco.

Diante disso, pensando no cenário educacional, na Plataforma Sucupira, na aba “cursos avaliados e reconhecidos”, com filtros para “área de avaliação”, no item “educação”, tivemos acesso à distribuição de cursos de Pós-graduação em Educação do país. O quadro abaixo mostra o total de programas e de cursos de pós-graduação, apresentando o valor numérico pelas seguintes categorias: mestrado, doutorado, mestrado profissional e doutorado profissional.

Quadro 2 – Distribuição de Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, em 2022

NOME	TOTAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO							TOTAL DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO				
	Tota l	M E	D O	M P	D P	ME/D O	MP/D P	Tota l	M E	D O	M P	DP
<b>EDUCAÇÃO</b>	191	44	1	49	0	94	3	287	137	95	52	3

Fonte:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>.

Os dados coletados na Plataforma Sucupira<sup>20</sup>, quanto às informações básicas sobre a efetivação e o reconhecimento dos cursos de Pós-graduação em Educação do estado de Pernambuco, revelam que, no ano de 1978, mais especificamente em 01 de janeiro de 1978, implementou-se o PPGE-UFPE, que, no início, contava apenas com o curso de mestrado.

Apenas no ano de 2011, em específico, em 01 de janeiro de 2011, Pernambuco recebeu o segundo Programa de pós-graduação na área de Educação: o PPGEduc-CAA/UFPE, que, inicialmente, tinha como área de concentração a Educação, a qual foi alterada, no ano de 2021, para a Educação Contemporânea.

Em 03 de março de 2014, inaugurou-se o PPGEI-UFRPE/FUNDAJ, tendo como área de concentração Processos Educativos, Culturas e Identidades. Ainda no mesmo ano, em 11 de agosto, entrou em funcionamento o Programa de Pós-graduação em Educação da UPE, o PPGE-UPE, tendo como área de concentração a Educação. Já em 12 de agosto de 2015,

<sup>20</sup> Dados básicos sobre os Programas de Pós-graduação em Educação de Pernambuco. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.xhtml?popup=true&cd\\_programa=25004018019P2](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.xhtml?popup=true&cd_programa=25004018019P2). Acesso em: .

fundou-se o Programa da Universidade Federal do Vale do São Francisco, o PPGFPPI-UPE, tendo como nível de formação apenas o mestrado profissional – assim como o PPGE-UPE. Por fim, em 08 de abril de 2022, inaugurou-se o mais novo programa de pós-graduação de Pernambuco: o Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, em nível de mestrado profissional (MPEB-UFPE).

Esses programas iniciaram as suas atividades apenas com o curso de mestrado, mas, no ano de 2002, com a finalidade de promover o aperfeiçoamento acadêmico e contribuir para o entendimento e melhoria da educação brasileira, foi instituído o curso de doutorado do PPGE-UFPE, funcionando na modalidade de doutorado acadêmico. Já no ano de 2021, fundou-se o curso de doutorado do PPGEduc-UFPE.

Com intuito de deixar os dados ainda mais acessíveis, elaboramos o quadro abaixo, que informa o ano de início de cada programa, bem como a instituição correspondente.

Quadro 3 – Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Pernambuco

<b>ANO DE INÍCIO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>1978</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UFPE)
<b>2011</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc (UFPE) Campus Agreste
<b>2014</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI (UFRPE/Fundaj)
<b>2014</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UPE)
<b>2015</b>	Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI
<b>2022</b>	Mestrado Profissional em Educação Básica – MPEB

Fonte: A autora (), com base em dados coletados na Plataforma Sucupira. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>

Acesso em: 14 de outubro de 2022.

De acordo com as informações do quadro 3, percebemos que, em Pernambuco, a pós-graduação na área de Educação vem apresentando um novo cenário, desde os anos 2000, contando com os programas supracitados, os quais são regularmente efetivados e reconhecidos pela Plataforma Sucupira, além de devidamente avaliados pela CAPES.

Das universidades supracitadas, contamos com o total de seis cursos de pós-graduação voltados para a área da Educação, divididos entre mestrado e doutorado, sendo três mestrados profissionais e quatro acadêmicos.

A separação e organização dos programas de pós-graduação em linhas de pesquisa consiste em uma estratégia instituída pela CAPES, ainda nos anos 90, que permite identificar o avanço das pesquisas no campo das Políticas Públicas em Educação.

A esse respeito, evidenciamos a importância do desenvolvimento da produção acadêmica e do conhecimento científico que vem acontecendo nesses programas, mediante os trabalhos realizados pelos grupos de pesquisas, envolvendo a participação de professores especialistas da área e de estudantes de diferentes níveis acadêmicos, que se debruçam em investigar ações de elaboração, implementação, monitoramento e/ou avaliação das políticas educacionais.

Nos Programas de Pós-graduação em Educação já mencionados, encontramos a composição de linhas de pesquisas, cujo objetivo consiste na investigação e análise de políticas públicas de educação, fortalecendo o campo de estudos em Política Educacional. “Outro indicativo é o surgimento e a consolidação de núcleos/linhas de pesquisa dentro dos programas de pós-graduação em educação, cuja preocupação central diz respeito à política educacional [...]” (Santos; Azevedo, 2009, p. 544).

Com base nos dados apresentados, acreditamos que a pós-graduação alcançou significativas conquistas, seja pela organização interna, com regras pré-estabelecidas e parâmetros de qualidade, que servem de base para avaliação, desenvolvimento e ampliação das linhas e grupos de pesquisa; seja pela produção do conhecimento, que comprova o movimento de cuidado e seriedade na análise e/ou resolução de problemas e/ou situações que despertam a atenção do pesquisador.

Nesta pesquisa, nos interessamos pela produção desenvolvida pelas linhas de pesquisa que investigam a política educacional, já que este estudo enfoca a produção do conhecimento desenvolvida no interior dessas linhas, conforme detalhamos a seguir.

### 3.2 A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL: UM CAMPO EM PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO

Como já dito na introdução deste estudo, vários pesquisadores têm se preocupado em estudar o campo da Política Educacional. Autores como Azevedo e Aguiar (2001), Santos e Azevedo (2009), Balbachevsky (2009), Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e Schneider (2014), por exemplo, apontam, em seus estudos, o crescimento das pesquisas em políticas educacionais no cenário nacional e internacional, com atenção e cuidado voltados para os desafios da consolidação desse campo de investigação.

A respeito do desenvolvimento da produção científica nesse campo de estudos, os autores destacam que as pesquisas tiveram início em meados de 1937, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No entanto, a legalidade da pós-graduação se deu mais tarde, em 03 de dezembro de 1965, através do Parecer nº 977. Nesse momento, as universidades passaram a implementar as modalidades de ensino da pós-graduação e, assim, conseguiram legitimar as pesquisas no campo das Políticas Educacionais. Sobre esse aspecto, Santos e Azevedo (2009) abrem um parêntese para o fato da existência de cursos de pós-graduação no ano de 1960, antes da implementação do parecer supracitado, ressaltando a não existência de “uma definição clara dos fins e objetivos da pós-graduação, nem da sua estrutura” (Santos; Azevedo, 2009, p. 536), o que diz respeito, justamente, ao conjunto de ações organizacionais e determinantes, instituídas pelo Parecer nº 977, que regularizou as instituições, bem como o que nelas vinha sendo produzido.

Schneider (2014), com base na análise de estudos desenvolvidos entre 2000 a 2013, acrescenta que os estudos das políticas públicas educacionais só ganharam centralidade a partir do ano de 1980. Esse marco é fruto da “reabertura da democracia política, da reestruturação do papel e funções do Estado e, ainda, da consolidação da pós-graduação” (Schneider, 2014, p. 7).

Ainda hoje, pesquisadores analisam a questão da expansão e consolidação do campo das Políticas de Educação, que vem ganhando forças, quanto à produção e legitimidade, mas que ainda apresenta limitações, do ponto de vista do arcabouço teórico e metodológico. A esse respeito, especialistas alertam para a diversidade de objetos de investigação, mas também para a ausência de aprofundamento de questões conceituais, o que pode refrear o fortalecimento desse campo.

Considerar a condução e a efetividade das pesquisas em política educacional requer um entendimento prévio do processo de expansão dessas pesquisas em um campo de pesquisa. Para tanto, é necessário considerar o crescimento do campo das Políticas Educacionais, no que se refere à criação de associações científicas, grupos de trabalho, linhas e grupos de pesquisa e eventos científicos, que contribuem para a consolidação desse campo (Stremel; Mainardes, 2019).

Atualmente, no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais. A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 144).

Um fato que merece destaque é o surgimento das associações de pesquisa, as quais têm a intenção de contribuir para o fortalecimento da pesquisa e da comunidade acadêmica. Azevedo e Aguiar (2001) explicam a importância de uma das associações de pesquisa mais renomadas do Brasil, a ANPEd:

Com efeito, a Anped é uma das principais entidades científicas do campo da educação no Brasil (senão a principal) e, como tal, vem desempenhando um importante papel legitimador do conhecimento produzido sobre a educação. A legitimação processa-se por meio de uma série de ritos e práticas, desenvolvidos nos interstícios de tempo de suas reuniões anuais, que pode efetivar-se, ou não, quando os trabalhos são publicizados nos GTs, os quais representam uma peça fundamental da engrenagem alimentadora da Associação (Azevedo; Aguiar, 2001, p. 50).

A organização dos Grupos de Trabalho (GTs) é de fundamental importância para o aprofundamento e a exposição da diversidade de temáticas presentes no campo das Políticas Educacionais, apresentando um panorama real do que ocorre em outros espaços institucionais, referente às etapas que envolvem a efetivação das políticas públicas.

Azevedo e Aguiar (2001) ressaltam a importância da inserção de um Grupo de Pesquisa com foco em assuntos ligados ao campo da política pública educacional, especialmente o GT 05. Segundo as autoras, o Grupo de Pesquisa em questão, denominado “Estado e Política Educacional”, no recorte temporal de 1996 a 2000, realizava as publicações e reuniões considerando as seguintes temáticas: educação popular, formação de professores, trabalho e educação, currículo, política do ensino superior, entre outras, uma vez que faziam parte da realidade e necessidade de investigação daquela década.

Nesse sentido, o GT, como uma das células vitais da Anped, representa também uma parcela significativa do espaço de discussão e de publicização dos resultados da investigação científica da área, cumprindo, como parte dessa associação, a função de legitimação daquilo que produz a comunidade acadêmica e com que ela interage (Azevedo; Aguiar, 2001, p. 51).

A criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)<sup>21</sup> permitiu que outros rumos fossem tomados quando o assunto é política pública de educação. A missão da ANPAE consiste em lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos. Em seus objetivos, a associação busca promover a formação profissional de professores e pesquisadores, com práticas de incentivo à pesquisa científica e à socialização desta.

---

<sup>21</sup> Fundada, em 1961, por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil, inserida no campo das Políticas Públicas e do governo da educação. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/sobre-aanpae/identidade>. Acesso em: 21 de outubro de 2022.

Desse modo, a ANPAE é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica, inserida no campo da Política e da Gestão da Educação, que agrega pesquisadores, docentes, diretores escolares, professores e estudantes, cumprindo a função de debater e tornar pública, através de eventos e/ou publicações em livros e revistas, a produção de qualidade sobre política pública e gestão da educação.

Em um breve mapeamento, realizado no site da ANPAE, identificamos o volume de artigos, resumos expandidos, livros e revistas que abordam os desdobramentos das políticas públicas em diferentes locais do Brasil. A produção científica de qualidade é uma das preocupações dos estudiosos da área das Políticas Educacionais. Mainardes, Ferreira e Tello (2011) expressam essa preocupação, do ponto de vista teórico e metodológico, alegando que:

Embora o número de pesquisas e publicações seja crescente e significativo, observa-se que as questões metodológicas e as discussões sobre referenciais analíticos e sobre fundamentos epistemológicos das pesquisas têm sido pouco exploradas tanto no campo das políticas públicas em geral, bem como no campo específico das políticas educacionais (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 154).

Os autores dizem que, mesmo diante do quantitativo expressivo de trabalhos que abordam a temática em questão, são encontrados alguns limites, principalmente relacionados às questões metodológicas.

Na última década, no entanto, a centralidade atribuída à política pública foi acompanhada por mudanças nesse cenário. A importância assumida pelas políticas públicas tem exigido não apenas estudos de políticas públicas, mas também pesquisas que subsidiem a formulação, a implementação e a avaliação de políticas. Esse processo tem suscitado a formação de atores governamentais e não governamentais capazes de contribuir para a análise de políticas (Farah, 2016, p. 973).

Na Pós-graduação em Educação, especificamente, no interior das linhas de pesquisa que tratam sobre a política educacional, o campo de estudos em questão se fortalece e amplia.

Importa destacar aqui que a criação de linhas e grupos de pesquisas denota um momento importante na constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil, pois representa uma forma de demarcação da pesquisa nessa área temática no âmbito da Pós-Graduação em Educação, bem como de maior integração de pesquisadores interessados nos estudos específicos de política educacional (Stremel, 2016, p. 88).

As linhas e grupos de pesquisas são de extrema importância na identificação e organização dos dados da realidade, agregando pesquisadores e estudantes de diferentes níveis acadêmicos. Os grupos se dedicam ao estudo de temáticas específicas, fortalecendo e contribuindo para a produção do conhecimento.

Em Pernambuco, ao voltarmos o olhar para os Programas de Pós-graduação em Educação, encontramos linhas de pesquisa que se ocupam das políticas educacionais. Algumas dessas linhas apresentam uma constituição homogênea, ou seja, tratam, especificamente, do campo das Políticas Públicas Educacionais e da Gestão da Educação. No entanto, também encontramos linhas heterogêneas, ou seja, aquelas que tratam de diferentes temáticas, como, por exemplo, história da educação, cultura, entre outras, articuladas ao campo da Política Pública Educacional, que podem apresentar diferentes contextos de pesquisa, nos quais a política em ação pode ou não estar inserida.

Desse modo, entendemos que a existência dessas linhas de pesquisa no interior dos PPGEs pernambucanos favoreceu o desenvolvimento de estudos e pesquisas que têm como objeto de investigação a política educacional pernambucana.

Tendo em vista o crescimento do campo de pesquisa em Política Educacional, realizamos uma investigação científica preocupada em analisar a produção do conhecimento, verificando os desdobramentos de uma política pública de educação que acontece em nível estadual.

Concordamos com Souza (2016), quando ele afirma que o estudo de análise e avaliação de políticas públicas “é necessário para compreendermos melhor o que são as políticas educacionais e ampliarmos as possibilidades de contribuir com o desenvolvimento da ciência e da educação” (Souza, 2016, p. 86). De acordo com o autor, as pesquisas nesse campo de investigação surgem “com o intuito de conhecer e mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca por qualidade” (Souza, , 2016, p. 86).

No que tange à metodologia e investigação da implementação de políticas públicas, Perez (2010) destaca que:

Diante dessa complexidade, é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona. Também é importante investigar sob que condições as diversas políticas educacionais são implementadas e como elas funcionam e se são exitosas. Para tanto, têm sido desenvolvidos modelos teoricamente consistentes, visando enfrentar e compreender essa complexidade (Perez, 2010, p. 1180).

Ainda sobre a investigação da implementação de políticas públicas, o autor reitera que a produção do conhecimento deve:

[...] apresentar a evolução da reflexão acadêmica, ressaltar a relevância desse tipo de estudo ainda hoje e, também, trazer alguns resultados de pesquisa como uma

contribuição para o debate sobre questões metodológicas, na avaliação de processo de implementação, como uma subárea específica da pesquisa de avaliação de política, e para o estudo das políticas educacionais (Perez, 2010, p. 1181).

É por meio do monitoramento e da avaliação que serão apresentados os resultados dos desdobramentos de determinada política e/ou projeto político. Esse panorama é de extrema importância, pois, através dele,

[...] conseguimos conhecer melhor a sociedade, podemos indicar com mais certeza o que compreendemos por papel do Estado e o que dele esperamos no atendimento ao que precisamos em termos educacionais e em muitas outras demandas e necessidades da vida (Souza, 2016, p. 86).

Diante do exposto, neste estudo, voltamos o olhar para o avanço das pesquisas no campo da Política Educacional, tendo em vista os números expressivos da produção científica nesta área do conhecimento, bem como o nosso intuito de identificar as lacunas desse campo e sugerir contribuições, a fim de mudar a condução do cenário educacional.

Para tanto, realizamos o mapeamento e a leitura analítica das pesquisas desenvolvidas, na última década, sobre a política de educação do estado de Pernambuco, como também identificamos e examinamos a complexidade dos impactos sociais discutidos nessas pesquisas, constatando de que formas a referida política vem sendo delineada no setor educacional.

Antes de expor os achados do estado da arte, contudo, na próxima seção, abordamos o contexto em que a política educacional pernambucana se insere.

## **4 A REFORMA DO ESTADO E A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO**

Nesta seção, abordamos sobre a reforma do Estado no Brasil, pontuando as influências do estado-avaliador e como ele fortaleceu a aderência às novas formas de gerir e conduzir as políticas públicas de maneira geral e, especificamente, as políticas de educação. Além disso, discorreremos acerca da condução e implementação dos padrões de gestão da educação no estado de Pernambuco, com apontamentos a respeito do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação, bem como as suas implicações no desenho da política educacional pernambucana.

### **4.1 A REFORMA DO ESTADO E AS INFLUÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL NO CAMPO EDUCACIONAL**

Em meados de 1900, o mundo passou por reestruturações em sua organização econômica e política, o que reverbera até os dias de hoje. Como exemplo, podemos citar os Estados Unidos da América, que se configura como uma potência econômica mundial, desde o fim da Primeira Guerra Mundial. De acordo com Silva (2013a), esse país tem grande influência, por ser o maior exportador da década, bem como o credor dos países que foram devastados pela guerra.

Após a Segunda Guerra Mundial, vários países atravessaram crises em seus modelos político e econômico, o que favoreceu o surgimento e fortalecimento do neoliberalismo e do modelo capitalista competitivo. Algumas situações são retratos da época, como, por exemplo, o desemprego em massa e a combinação entre Estado e mercado, como solução palpável para sanar os estragos devastadores ocasionados pela guerra.

A reforma do Estado e o fortalecimento do modelo gerencial na gestão pública aconteceu em meados de 1980, devido à “crise do aparelho de Estado” (Pereira, 2001). Silva (2013a) versa sobre a existência de duas concepções de crise de Estado. A primeira “aponta a existência de uma crise particular, inerente ao Estado, compreendida como uma crise fiscal do aparelho estatal ou crise de governança” (Silva, 2013a, p. 27), que utilizou de estratégias, através da implementação de uma nova organização, tendo como base o gerencialismo. A segunda “compreende que a crise do modelo de Estado de bem-estar só pode ser apreendida como desdobramento da crise estrutural do capitalismo dos anos 1970” (Silva, 2013a, p. 28). Nessa concepção, a crise deveria seguir no processo reverso, no sentido de contrarreforma.

As reformas gerenciais<sup>22</sup> foram marcadas por gerações e implementadas em reuniões em diferentes partes do mundo, o que corroborou para o fortalecimento do debate gerencial e neoliberal, bem como para a implementação desses modelos na gestão e na administração dos Estados.

Em síntese, o modelo gerencial converge para o esforço de incorporar ao serviço público o *modus operandi* do setor privado como um elemento dinamizador da ação do Estado. O Estado, com a adoção desse modelo, romperia com a lógica burocrática, naturalmente ineficiente, alinhando-se a um modelo flexível de gestão que, segundo o argumento gerencial, passaria a oferecer respostas eficientes, efetivas e com qualidade na provisão dos serviços públicos (Silva, 2013, p. 32).

Em 1990, o Brasil foi o cenário de fortes mudanças no âmbito social e educacional, sendo possível observar os desdobramentos da reforma gerencial no setor educacional. Estas reformas aconteceram no processo de redemocratização do país, anos após a implementação da Constituição Federal Brasileira de 1988.

As reformas dos anos 1990 contribuíram para o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público que nos anos de 1980 orientou o processo constituinte brasileiro. Esse esmaecimento contribuiu para instaurar uma nova relação entre sociedade civil e Estado bastante ambígua e temerária, considerando o quadro de desigualdade econômica, geográfica e social do país. O processo de privatização de alguns serviços públicos como telefonia, energia, água e esgoto, variando em alguns estados e municípios, estabeleceu novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, que passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado. Por outro lado, a reorientação na condução das políticas sociais veio acompanhada da focalização da oferta e da descentralização, que no caso específico da educação ocorreu nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica (Oliveira, 2015, p. 630).

Como ponto de partida, é importante citar a atuação dos governos federais das últimas décadas, bem como situar o plano de ação destes. De início, temos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), que teve o seu mandato interrompido devido ao processo de *impeachment*, sendo substituída pelo seu vice Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

Cada um desses governos, ao seu modo, seguiu os preceitos do mercado mundial, com implementações de modelos de gestão. Para começar, podemos destacar o Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE), protagonizado por Fernando Henrique Cardoso e liderado pelo ministro Bresser Pereira. O Presidente Lula, por sua vez, na mesma linha do governo anterior, reforçou o plano de reforma do Estado, com a implementação do

---

<sup>22</sup> As reformas gerenciais se caracterizam por propor grandes mudanças na condução do aparelho do Estado, misturando a administração pública com práticas clientelistas e atualizando a atuação do Estado nos moldes da Nova Gestão Pública.

Plano Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE). Nesses mandatos, foi possível observar a criação de modalidades e estratégias para administrar e gerir os bens públicos, que passaram a ser organizados em setores e a cumprir metas de acompanhamento de indicadores.

O governo Dilma, por seu turno, foi marcado por um período de recessão mundial da economia, refletindo, então, nas influências e fortes parcerias público-privadas. Depois do *impeachment da presidenta*, o país passou por uma série de mudanças, consideradas como retrocessos, em diversos setores. Estas mudanças iam de encontro ao processo de democratização e previam um desmonte do setor público em áreas como saúde, educação, entre outras.

Nesse contexto, o setor educacional passou por uma série de cortes de investimentos, como também por reformas curriculares bruscas, as quais foram caracterizadas por especialistas como o sucateamento e desmonte da educação pública. A PEC 241, ou PEC 55, como é chamada no Senado, propôs o congelamento de investimentos nas áreas da saúde e educação por 20 anos.

No caso do ensino médio, além dos cortes orçamentários, ocorreu uma mudança curricular, nomeada de “Novo Ensino Médio”, que, de acordo com Lima e Maciel (2018, p. 20), “[...] ao produzir a flexibilização, a desobrigação e a desestruturação do conjunto de conteúdos escolares, aponta para o esvaziamento da garantia da oferta de saberes escolares”. Essas mudanças incidiram no processo de evasão escolar e em uma lacuna, em termos educacionais, já que o aluno é o responsável por escolher o próprio currículo.

A flexibilização da oferta do currículo desobriga a oferta de disciplinas de cunho crítico e reflexivo, como, por exemplo, Filosofia e Sociologia, que fortalecem e ampliam a visão de mundo dos indivíduos, favorecendo o entendimento e ação frente às demandas sociais vigentes. Além da não obrigatoriedade das disciplinas básicas do currículo, este modelo gerou um processo de responsabilização no sujeito, pois o Estado oferece as disciplinas, ficando a cargo de cada indivíduo decidir o caminho que deseja trilhar.

Especialistas chamam a atenção para o fator *liberdade de escolha e qualificação para o mercado de trabalho*, pontuando que a promessa de qualificação tende a favorecer a escolha por disciplinas de cunho preparatório, principalmente levando em consideração a realidade e necessidade dos estudantes que frequentam as escolas públicas de nível médio no Brasil.

Tendo em vista esse cenário de bruscas mudanças, que invisibiliza o fator qualidade e valoriza a capacitação voltada para o mercado de trabalho, Dardot e Laval (2014), explicam que, “consequentemente, a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas *outro* ‘regime de acumulação’, mas também, mais

amplamente, *outra sociedade*” (Dardot; Laval, 2014, p. 24). Nesse sentido, a proposta dos reformadores é criar uma nova sociedade, pautada nas ações do livre mercado. A esse respeito, Silva e Carvalho (2014) explicam que:

Na verdade, essas mudanças conceituais e metodológicas que sustentam a nova gestão pública se articulam a um contexto mais amplo de avanço do pensamento neoliberal no contexto da globalização e alcança os diversos setores das políticas públicas, inclusive o campo educacional. No caso do Brasil, tais mudanças tomam corpo e são introduzidas de modo mais sistemático no contexto da Reforma do Estado iniciada nos anos de 1990 [...] (Silva; Carvalho, 2014, p. 213).

Essas mudanças influenciaram fortemente o campo educacional, inclusive na condução das políticas e na organização do sistema educacional; decisões e procedimentos que ainda perduram nos dias atuais. Conforme Perez (2010, p. 1183):

A avaliação de políticas, programas e projetos sociais e educacionais foi incorporada, de fato, à agenda governamental brasileira no início dos anos de 1990. Dentre os fatores que contribuíram para isso, destacam-se: a consolidação da democracia, o ajuste econômico e consequente redução dos recursos para a área social, as maiores exigências impostas pelos órgãos financiadores, especialmente internacionais, em relação ao controle de gastos e resultados etc. Uma dinâmica de racionalização, que incluiu a observância dos critérios de eficácia, efetividade e eficiência na utilização dos recursos financeiros, e uma preocupação crescente com a *accountability* passaram a envolver a gestão pública brasileira.

Pesquisas revelam que, com a reforma do Estado e a implementação da NGP, forças neoliberais começaram a influenciar fortemente o cenário educacional. É exatamente o discurso da eficiência e eficácia que sustenta esse debate.

Ao que parece, o desenvolvimento dos estudos de processo de implementação aponta, entre nós, para a superação das pesquisas sobre eficácia e desempenho que, basicamente, procuraram cortejar metas, objetivos, com os resultados alcançados pelos programas (Perez, 2010, p. 1189-1190).

O desenvolvimento desse novo modelo de gestão argumenta que o poder segue centralizado na União. No entanto, a execução da tomada de decisão passa a ser responsabilidade dos estados e municípios. Diante disso, devido ao modelo de contrato de gestão, a escola ganha maior autonomia, o que reverbera na responsabilização dos processos e resultados internos das instituições.

A NGP não é uma entidade homogênea, mas resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa, a importação de práticas da administração privada, dos ensinamentos tirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e de preconização de organismos

internacionais tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Oliveira, 2015, p. 631).

Essa maneira de organizar e administrar a educação é composta por uma série de medidas, dentre as quais: o forte envolvimento do setor privado no campo educacional; as parcerias público/privadas; os contratos de gestão; a centralidade nos processos de avaliação; entre outras medidas que favorecem e que estão fortemente ligadas aos processos que envolvem a busca por resultados, com foco nas avaliações estandardizadas, o que, em certa medida, enfraquece a autonomia da escola quanto à realização e condução do currículo, bem como ao processo educacional.

As atualizações na condução das políticas públicas geram um cenário de atenção, pois o Estado, cada vez mais, se distancia do seu papel de responsável na condução das políticas públicas, passando a assumir o papel de regulador e avaliador. Concordamos com Secchi (2010, p. 3), quando ele afirma que “estão cada vez mais evidentes as mudanças no papel do Estado moderno e o rompimento das barreiras entre esferas estatais e não estatais na solução de problemas coletivos”, permitindo, assim, a abertura e influência de repartições privadas no financiamento, na elaboração e condução das políticas públicas.

Nesse movimento, governos neoconservadores e neoliberais começam a demonstrar um forte interesse pela avaliação. Esse interesse, de acordo com Silva (1995), relaciona-se ao controle e à regulamentação da vida social. O neoconservadorismo é constituído por “grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e ‘bons’ valores da família e da moralidade” (Silva, 1995, p. 26). Já o neoliberalismo, se caracteriza por “pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado” (Silva, 1995, p. 26).

Esses movimentos influenciam os planos de reformas, direcionando-os para a descentralização de poder e implantação de formas flexíveis de controle, definido como estado-avaliador.

Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (Afonso, 2009, p. 49).

Nessa direção, surgem, nos planos de governo, a ideologia da privatização, levando a organização do sistema educacional a ser direcionada pelo viés do capitalismo, com importação de gestão privada, serviços de mercadorização da educação e regulação educacional, através de mecanismos de controle e de responsabilização. “A avaliação aparece

assim, como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos”, enaltecendo e fortalecendo a ideia do livre-mercado (Afonso, 2009, p. 49).

Na política de educação de Pernambuco, é possível enxergar algumas faces do estado avaliador/regulador, na condução que envolve ações de avaliação, regulação e responsabilização; na atuação do estado, nas dimensões políticas, sociais e culturais; nos contratos de gestão, no sistema próprio de avaliação, monitoramento por indicador de desempenho, bonificação e responsabilização.

Neste sentido, podemos considerar que a regulação na educação cria uma ambiência de mercado, com práticas que reproduzem esse ambiente, regulando e intervindo no espaço escolar, como se a escola fosse uma empresa, sociabilizando a partir das necessidades do mercado (Lindoso, 2017, p. 22).

Considerando esse cenário, é interessante atentar para o fato de que, desde a sua definição até o presente momento, o estado-avaliador passou por três fases. Para melhor entender esse fenômeno, nos baseamos em Afonso (2013; 2014), que detalha e explica como essas fases se atualizaram, incrementando elementos que fazem parte da cultura de interesses da atualidade.

A primeira fase do estado-avaliador aconteceu entre 1980-1990 e teve como forte característica o controle social, por parte do estado, e o estreitamento de laços com a ideologia neoliberal e neoconservadora, através de políticas avaliativas e de *accountability*. Esta foi uma fase marcada por fortes influências de controle e responsabilização, por meio da implementação de avaliações externas e em larga escala.

A *accountability* tornou-se parte de um discurso transversal e neoconservador, com influência nas políticas nacionais. Com base nos argumentos da ineficácia dos métodos pedagógicos, do mau uso da autonomia profissional dos professores, do fortalecimento do Estado como mecanismo de controle social e da racionalização dos investimentos públicos, comumente têm sido adotadas políticas de responsabilização e prestação de contas sem a necessária correspondência com práticas democráticas de avaliação da educação (Schneider; Nardi, 2013, p. 34).

A segunda fase do estado-avaliador, por sua vez, iniciou por volta dos anos de 1990 e seguiu até os atuais anos 2000.<sup>23</sup> Além disso, teve como destaque a retração do Estado e a ascensão de instâncias internacionais e transnacionais, que deram início à expansão dos processos de globalização – cultural, política e econômica.

---

<sup>23</sup> Em “Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada”, Afonso (2013) não pontua com precisão o período de término da segunda fase, tampouco o início da terceira, apenas nomeia esta de “pós-Estado-avaliador”.

Segundo Afonso (2013), o pós-Estado-avaliador diz respeito à hipótese de uma terceira fase, a qual não é datada pelo autor, mas carrega aspectos de um cenário atual de transformações políticas e econômicas, bem como do quadro educacional sob as fortes influências dos efeitos da globalização na organização das agendas políticas. Esta fase apresenta a manutenção do ensino básico público e universal como preocupação do Estado-nação, principalmente em países periféricos, os acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de outros órgãos similares e o surgimento dos discursos de políticas de privatização da educação.

O facto de as reformas terem muito a ver com os processos de legitimação próprios das sociedades industriais contemporâneas induz que se dê particular atenção não só às funções manifestas, mas também às funções latentes dessas mesmas reformas (Afonso, 2009, p. 56).

Logo, aparentemente, as reformas buscam dar conta de um cenário de mudanças e atualizações, que se inserem com mais precisão no mercado produtivo, com referências numéricas de desenvolvimento, que buscam um alinhamento/padronização global, com fortes interesses pautados no desenvolvimento econômico, deixando de lado a qualidade da educação socialmente referenciada. A urgência na efetivação de políticas de avaliação e regulação, como também a preocupação na elaboração de currículos universais demonstram a necessidade de resultados e/ou produtos no sistema educativo.

#### 4.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO: ENTRE REFORMAS GERENCIAIS E PRÁTICAS MODERNIZANTES

De acordo com o levantamento dos dados, notamos que a política de educação de Pernambuco está, cada vez mais, envolvida com ações de regulação e privatização, efetivando mecanismos de controle, resultados, bonificação e responsabilização. Os dados apontam que, com a posse do Governador Jarbas Vasconcelos, em 1999, foi firmada a primeira parceria que institucionalizou os contratos de gestão e estabeleceu relações diretas e indiretas com a administração do Estado.

[...] com a posse do Governador Jarbas Vasconcelos em seu primeiro mandato, foi criado o Plano de Modernização da Gestão e Reforma Institucional, conhecido genericamente como Reforma do Estado, com o fito principal de promover o ajuste fiscal, plenamente alinhado aos que propunha o Plano 3 Diretor de Reforma do Estado do governo federal, ao qual o novo governo estadual estava política e ideologicamente alinhado (Cruz, 2013, p. 2).

O quadro dessa reforma estava estruturado em quatro eixos: reforma institucional; modernização da gestão; gestão de pessoas; e apoio ao ajuste fiscal. Essas ações têm como propósito seguir os planos da reforma do Estado, com fins de reduzir a mão de obra da máquina pública e propor novas parcerias entre gestão estadual e organizações privadas, com o objetivo de promover o desenvolvimento do aparelho digital e de tecnologias de comunicação, pautados pela produção e resultados.

Nesse cenário de mudanças da administração pública, no que diz respeito à educação, as primeiras ações de educação [em tempo] integral no Ensino Médio foram desenvolvidas durante o primeiro mandato de Jarbas Vasconcelos (1999-2006) no governo do estado de Pernambuco. Seu mandato esteve em grande sintonia com o projeto neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que corroborou na criação das decisões para desqualificar tudo que seria do setor público e enaltecer o setor privado (Morais; Silva, 2019, grifos nossos).

Uma matéria,<sup>24</sup> publicada em 2014, aborda o descaso, causado pela falta de financiamento do setor público, e a crise da educação do Brasil, em 1990, constatando os dados de 1,1 milhão de crianças de 4 e 5 anos e 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2001, 2002 e 2003, a educação de Pernambuco reflete na taxa de reprovação, a qual implica na distorção idade/série e no rendimento médio dos estudantes, sendo fortemente uma das causas de evasão escolar. Com as altas porcentagens desses fatores, Pernambuco chegou a apontar 19,1% na taxa de abandono na modalidade de educação estadual. Tendo em vista a mudança do cenário educacional, o Governador Jarbas Vasconcelos optou pela criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PDCEE), por meio do Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004, com vistas a:

Art. 2º Os objetivos específicos do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental são os seguintes:

I - Participar da definição da Política Estadual de Educação Básica/Ensino Médio e gerenciar o processo de criação, sistematização e difusão de inovações pedagógicas e gerenciais;

II - Gerenciar o processo de definição, institucionalização e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental, associando a qualidade do ensino médio à inclusão social;

III - Coordenar a atuação da Rede de Centros de Ensino Experimental (PERNAMBUCO, 2004).

---

<sup>24</sup> Campanha Nacional pelo Direito à Educação promoveu debate sobre direito à educação de crianças e adolescentes com alunos, gestores e representantes da sociedade civil. 10 de dezembro de 2014 às 16:34. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2014/12/10/exclusao-escolar-foi-um-dos-temas-de-discussao-na-conae-2014/>. Acesso em: 12 de novembro de 2022.

Os primeiros Centros Experimentais funcionaram na modalidade integral e semi-integral. O projeto piloto chamou a atenção de grandes investidores, devido ao seu potencial na preparação e encaminhamento dos estudantes para o mercado de trabalho.

A experiência de Educação Integral para o Ensino Médio no estado de Pernambuco teve início em 2004 com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Selando a primeira parceria público-privada na área educacional do estado, com o objetivo de promover uma mudança significativa nos conteúdos, métodos e gestão. A função de gestor, que antes era exercida por professores da própria rede estadual, passou a ser ocupada por cargos comissionados ocupados por quem não fosse funcionário do quadro da rede estadual de ensino (Silveira, 2020, p. 78).

Aparentemente, com essas decisões, o governo busca se isentar, cada vez mais, de suas responsabilidades, transferindo-as para associações e organizações privadas, livrando-se da culpa pelo fracasso escolar e fortalecendo a ideia da disputa entre as escolas e os alunos. Diante disso, “[...] destacamos que o governo abriu mão da sua responsabilidade de elaboração da concepção de educação e a transferiu aos empresários, revelando claramente sua postura em favor dos interesses dessa classe” (Morais; Silva, 2019, p. 218).

Seguindo pelo mesmo viés, Pernambuco passou a ser governado por Eduardo Campos (2007-2013), que assumiu dois mandatos. Ao assumir o cargo, em análise da situação educacional, o governador “[...] constatou, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, que a rede estadual apresentava ao final do ano de 2006 baixíssimos indicadores de aproveitamento escolar” (Morais; Silva, 2019, p. 219).

A análise em questão abriu margens para repensar as políticas de educação, e, com objetivo de modernizar o estado, Eduardo Campos implementou, em 2008, o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME), com o intuito de tornar a educação de Pernambuco referência nacional.

A respeito dessa política de estado, com base no levantamento por nós realizado, identificamos que os pesquisadores estão preocupados em analisar e entender as influências da política no sistema estadual de educação, com ações e tomadas de decisões que seguem um modelo vertical, despreocupado com a participação da comunidade escolar, e como essas decisões reverberam diretamente nos sujeitos envolvidos.

Ademais, chamamos a atenção para a intensificação da exigência no cumprimento de metas pré-estabelecidas, o que está voltado diretamente para a eficácia dos resultados e a alimentação de um índice educacional, reverberando fortemente na competição e no sucesso ou fracasso de instituições escolares, no que tange ao trabalho da gestão, ao trabalho docente e

ao desempenho dos alunos. Esse fator aparece, em grande parte das pesquisas, devido ao seu reflexo em ações de bonificação, responsabilização e na definição do que seria uma educação de qualidade.

Pernambuco possui um sistema próprio de avaliação: o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Ligado ao SAEPE, o estado implementou o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). A criação e implementação dessas políticas estão fortemente ligadas ao monitoramento das escolas, uma vez que, através do acesso aos resultados escolares, essas políticas seguem como uma estratégia para alimentar e fortalecer o sistema de avaliação estadual.

Em Pernambuco, o marco inicial das avaliações externas foi a elaboração do SAEPE, o qual, idealizado ainda no governo Jarbas Vasconcelos, tinha como objetivo inicial “levantar o desempenho dos alunos da rede pública e fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado” (Pernambuco, 2008).

O SAEPE foi criado no ano 2000, com vistas a checar o desempenho em língua portuguesa – leitura e escrita – e matemática de alunos da rede pública de ensino do estado, mais especificamente de estudantes da 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio/normal médio das redes estadual e municipal de Pernambuco. No ano de 2008, o SAEPE passou por algumas mudanças em sua estruturação, tendo os seus dados publicizados anualmente. Atualmente, este sistema é considerado um importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação ofertada, tendo, ainda, uma plataforma de avaliação para o preenchimento e o monitoramento dos resultados obtidos (Pernambuco, 2022).

Além disso, o SAEPE foi inserido na agenda da educação como sistema de avaliação e passou a ser aplicado com os seguintes objetivos: 1) produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade; 2) monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário; 3) contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; 4) associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo, com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola. e 5) compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo

Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE (Pernambuco, 2012).

Lindoso (2019) diz que, além dos testes que compõem o sistema de avaliação, há também outro instrumento de coleta de dados: o questionário, realizado com alunos, professores e demais componentes da escola, cujos objetivos são traçar o perfil socioeconômico dos alunos e o perfil docente dos professores e conhecer detalhes estruturais da escola e os serviços nela oferecidos, tendo em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar.

Conforme os objetivos do SAEPE, mencionados anteriormente, bem como as considerações de Lindoso (2019), a respeito das sondagens, percebemos que, aparentemente, a política vai tomando força nas entrelinhas do seu projeto, com as seguintes terminologias: produzir informações; monitorar o desempenho; diagnosticar, por meio de instrumento de avaliação; elevar o grau de eficácia; e compor o conjunto de taxas de aprovação. Todos esses elementos estão alinhados aos mecanismos de controle, eficiência e eficácia, inseridos na NGP.

Além do SAEPE, o IDEPE e BDE compõem o quadro da política de avaliação de PE. O SAEPE e as Metas para a Educação Básica constituem uma política pública, cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública. Isto requer o comprometimento de todos os professores, gestores, comunidade escolar, estudantes e suas famílias (Pernambuco, 2012).

O IDEPE, por seu turno, foi implementado no ano de 2008 e estabelece metas por escola, seguindo o mesmo modelo do IDEB. No entanto, o IDEPE segue com a iniciativa de aprimorar e monitorar a educação a nível estadual. A esse respeito, Lindoso (2017) explica que:

O IDEPE é um índice criado pela SEE/PE, no qual consta a combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, tem a finalidade de avaliar o desempenho da rede, levando em conta os resultados da avaliação do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática. Também compõe esse índice a taxa de reprovação da escola, servindo, ao mesmo tempo, de diagnóstico para o sistema de Pernambuco, como também requisito para obtenção do Bônus de Desempenho, prêmio direcionado aos professores das escolas, conforme cumprimento das metas (Lindoso, 2017, p. 111).

Em outras palavras, o IDEPE permite medir, anualmente, a qualidade da educação de Pernambuco. Esse índice leva em conta tanto os resultados da avaliação do SAEPE, em língua portuguesa e matemática, dos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, quanto a média de aprovação desses alunos. Na rede pública estadual, os

resultados da avaliação do SAEPE e as taxas de aprovação da escola, ao comporem o IDEPE, além de servirem de diagnóstico para o sistema de educação de Pernambuco, serão o requisito fundamental para o estabelecimento do BDE, cujas metas estão descritas no Termo de Compromisso que a escola firma com a SEDUC-PE.

Nesse sentido, para compor o IDEPE, serão utilizados os seguintes componentes: 1) média do desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, resultante dos testes elaborados no SAEPE, o qual possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); e 2) taxa de aprovação em cada uma das séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono (Pernambuco, 2012).

A regularidade da avaliação está ligada ao Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação, que prevê a prática de avaliação em larga escala e assume a política de responsabilização educacional. Nesses moldes, o BDE, também instituído no ano de 2008, consiste num incentivo para promover a qualidade do ensino e valorizar a remuneração dos profissionais da educação, mas não faz parte do salário mensal dos servidores. Para receber o bônus, a unidade escolar deve atingir, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da meta pactuada. Assim, serão contemplados os servidores da unidade escolar que alcançarem o mínimo da meta pactuada e que mantiveram exercício efetivo no local pelo período mínimo de 180 dias.

O estabelecimento do BDE é direcionado para gestores, professores e demais membros que compõem a comunidade escolar, sendo estipulado mediante um ajuste de percentual que varia de acordo com a meta alcançada. Segundo Lindoso (2017, p. 112), “o bônus foi instituído pela Lei n. 13.478/2008, primeiro para as escolas e depois para as Gerências Regionais de Educação (GRE), extensivo também aos servidores localizados nas escolas da rede, como forma de incentivo ao alcance das metas”.

[...] Na educação o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), que impulsionará a elevação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (SIEPE, 2016).

Para garantir o bônus, é necessário que os gestores, previamente, assinem um contrato de gestão, mais especificamente um “Termo de Compromisso”. Mediante a assinatura, será traçado um planejamento específico para a escola, nomeado de “Plano de Ação”, o qual deverá ser cumprido no decorrer de cada ano letivo, através do alcance dos índices. A bonificação, contudo, do mesmo modo que pode premiar, também pode punir, no que se

refere ao alcance ou não das metas, configurando o quadro da responsabilização, que define o baixo desempenho nos índices como *fracasso escolar*.

Logo, essa é mais uma estratégia do governo para fortalecer o sistema de avaliação educacional do estado, ao proporcionar às escolas e aos profissionais uma bonificação, de acordo com o seu comprometimento e resultados alcançados.

Neste contexto, invariavelmente, a responsabilização assume uma forte conotação negativa e culposa, em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a observação managerialista (ou gestonária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores. Neste sentido, parece-me plausível porque, quando predomina a fórmula tecnocrática *one best way*, a responsabilização dos indivíduos tenderá a ser a consequência imediata e *funcional* de uma eventual fuga ou desvio à racionalidade instrumental que configura determinadas práticas de gestão. Assim, a responsabilização é mais facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas ações e seus supostos resultados (Afonso, 2012, p. 480).

Nesses moldes, o SAEPE, IDEPE e BDE compõem, efetivamente, o quadro da política de avaliação de Pernambuco, revelando os resultados que indicam a qualidade educacional e premiando as escolas que alcançaram e/ou ultrapassaram os índices pré-estabelecidos.

Assim, entendemos que a preocupação do estado de Pernambuco concentra-se em garantir que a qualidade educacional seja ofertada, por meio da elevação dos índices educacionais, oferecendo uma bonificação, que refletirá em um processo de responsabilização, o qual é direcionado à instituição escolar e a todos aqueles que dela fazem parte.

Alinhado ao cenário de mudanças educacionais com políticas de desempenho, foi instituído, em Pernambuco, o Programa de Educação Integral (PEI), Lei Complementar nº 125, de 10 de junho de 2008.

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2008).

O programa apresenta uma reformulação do ensino médio no estado, com foco na qualificação profissional, para atender as demandas do mercado de trabalho. Esse aspecto foi percebido, diante da parceria com o governo federal, com vistas a atender as demandas locais e regionais. No caso de Pernambuco, estava em xeque a capacitação profissional para o Porto

de Suape. Dessa forma, esse modelo propôs o aumento da carga horária dos estudantes, bem como a junção entre educação, qualificação e processo produtivo.

No ano de 2009, o governo federal lançou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Este programa foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2013, p. 10).

De acordo com dados coletados no site da SEDUC-PE, o programa foi apresentado às gestões escolares, no ano de 2009, sendo escolhidas dezessete escolas pioneiras para o teste inicial, que iniciou no ano de 2010. Em outubro de 2011, aconteceu o fórum de Ensino Inovador, que visou ampliar o quantitativo de escolas e o alinhamento das propostas do ProEMI ao planejamento estadual vigente. Essa reunião contou com a presença de 86 gestores de todo o estado de Pernambuco, com a proposta de ações a serem implementadas em fevereiro de 2012 (Pernambuco, 2011).

O Projeto de escolas referência e escolas técnicas, na modalidade de educação integral, foi potencializado. As EREMs possuem uma matriz curricular voltada para a formação geral (integral) e as ETEs trabalham com o modelo de ensino médio integrado à educação profissional. Esses modelos instituídos funcionam com parcerias entre associações e grupos empresariais, o que permitiu que a iniciativa privada participasse diretamente não apenas de questões ligadas à infraestrutura, mas também da organização do projeto político-pedagógico das escolas, reforçando a ideia de que a educação de qualidade dependia da participação de todos e destacando que a responsabilidade na sua oferta não seria apenas do estado, mas também da iniciativa privada (Morais, Silva, 2019; Dutra, 2014, grifos nossos).

No cenário de fortalecimento das parcerias público-privadas no setor educacional, Freitas (2018) aponta que, nesse quadro de reforma empresarial:

[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um 'serviço' que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização (Freitas, 2018, p. 29).

As ações para atender as necessidades do mercado e estreitar as parcerias público-privadas são inúmeras e tendem a se fortalecer, a cada dia mais, ficando a educação

nas mãos de associações, instituições e bancos, que oferecem formação, ações e equipamentos diversos como forma de solucionar os desafios que surgem, cotidianamente, na escola, inclusive quanto aos baixos índices de desempenho educacional.

As implementações das políticas, de maneira acelerada e com base em diagnósticos quantitativos, mostram o papel reservado à educação, que fica direcionada à qualificação de mão de obra para atender as demandas do mercado, ao invés de preocupar-se com o viés formativo de qualificação pessoal do ser humano.

É esta visão social que também embasa as ‘soluções’ propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma ‘empresa’, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’ (Freitas, 2018, p. 28-29).

Os decretos de Pernambuco e as parcerias voltados para a construção da educação estadual revelaram, no recorte de 2012-2022, os seguintes descritores: Escola de Referência em Ensino Médio (EREM); Escola Técnica (ETE); Escola em Tempo Integral (ETI); Programa de Ensino Integral (PEI); e Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), sendo este efetivado pelo MEC como meio de apoiar e fortalecer os sistemas de ensino estadual e distrital, incluindo propostas inovadoras nos currículos das escolas de ensino médio.

Essa análise inicial evidencia as decisões implementadas pelas lideranças governamentais de Pernambuco, nas últimas décadas. Até aqui, nos parece que as ações da administração pública e, conseqüentemente, a educação, estão, cada vez mais, voltadas para os interesses de mercado, centradas nos resultados e assumindo um caráter gerencialista.

## 5 DADOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DE 2012-2022: REVELAÇÕES DO ESTADO DA ARTE

A presente seção traz uma reflexão acerca dos achados na análise das pesquisas investigadas neste estudo. Aqui, descrevemos detalhadamente as etapas percorridas, bem como as revelações, em termos de conteúdo, considerando os objetivos e o objeto deste trabalho.

Esta etapa da pesquisa consistiu em averiguar e agrupar os dados encontrados, por meio da busca de palavras-chave, descritores, quantitativo de pesquisas, temas, temáticas e conteúdos presentes nas pesquisas analisadas, bem como em observar o percurso metodológico que os autores realizaram para desenvolver os seus estudos. Ao analisar a metodologia dessas pesquisas, um dado nos chamou a atenção: a escolha dos autores para o momento da análise dos dados, centrada na abordagem de pesquisa e no instrumento de coleta de dados.

Desse modo, conforme já dito, selecionamos 3 universidades públicas de Pernambuco: UFPE, UFRPE e UPE. Em seguida, identificamos o total de 5 programas de pós-graduação, que, no recorte temporal 2012-2022, renderam o quantitativo de 85 pesquisas, as quais abordam a temática “política de educação de Pernambuco”. Para a obtenção desses dados, levamos em consideração os seguintes critérios de seleção: universidade pública; Programa de Pós-graduação em Educação; campo de pesquisa em Política Educacional; e palavras-chave e descritores previamente selecionados.

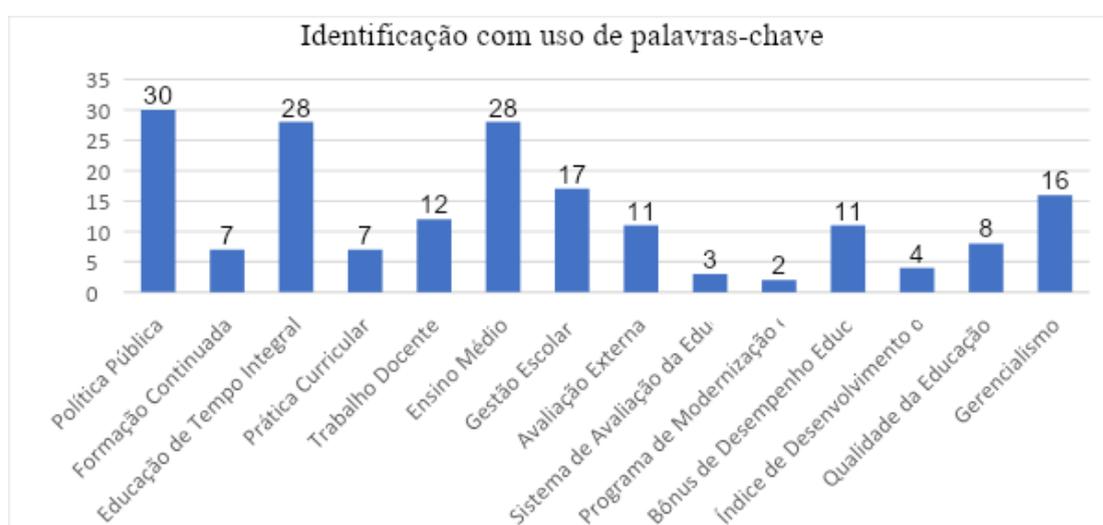
Na coleta de dados, consideramos as pesquisas de doutorado e mestrado disponíveis nas plataformas Attena, Sib e Átrio, pertencentes às universidades anteriormente mencionadas, e publicadas no período de janeiro de 2012 a dezembro de 2022. Os trabalhos foram identificados por meio de buscas nos repositórios, através da seleção de palavras-chave. Após o alinhamento de uma ou mais palavras-chave, voltamos o nosso olhar para a leitura do título, do resumo e para a identificação dos descritores das pesquisas, o que nos deu mais direcionamento na seleção dos estudos que tratam da política de educação de Pernambuco.

No que tange às buscas nos repositórios, na leitura das teses e dissertações, levando em consideração os filtros aplicados, nos deparamos com o quantitativo de 181 palavras-chave. As palavras-chave **política pública** apareceram com recorrência, mais especificamente em 30 pesquisas, demonstrando que os pesquisadores têm interesse na análise, na avaliação, no monitoramento, entre outros elementos que envolvem as políticas públicas em educação. Ademais, notamos que duas outras palavras-chave apareceram 28 vezes: **Educação de tempo integral** e **Ensino médio**. Estes temas apareceram com

frequência nas pesquisas, revelando o desenrolar da política de educação de PE voltada para esta etapa da educação básica. As palavras-chave **gestão escolar**, por sua vez, estavam presentes em 17 pesquisas, enquanto **Gerencialismo**, em 16. Estes dados chamam a atenção para a reformulação e condução da gestão da educação pernambucana.

As outras palavras-chave podem ser observadas no gráfico abaixo, o qual apresenta o quantitativo dessas palavras. Destacamos que há uma variedade no aparecimento das palavras-chave, visto que, em algumas pesquisas, elas aparecem agrupadas, com uma ou mais palavras, mas em outras, aparecem de forma isolada.

Gráfico 4 – Identificação de palavras-chave nas teses e dissertações



Fonte: A autora (2022).

Durante a elaboração do gráfico acima foi necessário afinar as palavras-chave, para melhor quantificá-las e, assim, chegar a um dado preciso da quantidade de vezes que cada uma delas apareceu nas pesquisas investigadas. Esse movimento se deu através da leitura e verificação das palavras-chave que relacionam-se ao tema desta pesquisa, mas que foram apresentadas por meio de um subtema. Por vezes, foi necessário, também, checar determinado trabalho na íntegra, observando os seus objetivos, para verificar se o estudo, de fato, abordou o mesmo assunto desta pesquisa. Esses casos envolveram as palavras-chave a seguir:

Quadro 4 – Palavras-chave em temas e subtemas

TEMAS	SUBTEMAS
<b>Política pública</b>	Análise de política; política pública; política de gestão; política educacional.
<b>Educação de tempo integral</b>	Escola de tempo integral; programa de educação integral; educação integrada;

	educação integral; educação profissional; ensino de tempo integral.
<b>Ensino médio</b>	Reforma do ensino médio; legislação do ensino médio; ProEMI; trabalho e educação; escola de referência; formação técnica.
<b>Gestão escolar</b>	Prática de gestão; política de gestão; gestão democrática; formação de gestores.
<b>Regulação + Estado avaliador</b>	Reestruturação produtiva; NGP; Estado avaliador; reforma do Estado; gestão de referência nacional; desenvolvimento do Estado.
<b>Relação público e privado na educação</b>	Gestão por resultados; parcerias público-Privadas na educação.
<b>Trabalho docente</b>	Participação docente; rotina docente; prática docente; precarização do trabalho docente; fazeres docentes.
<b>Avaliação externa</b>	Avaliação educacional; avaliação em larga escala.
<b>Bônus de Desempenho Educacional</b>	Política de responsabilização; responsabilização; prêmio.
<b>Prática curricular</b>	Integração curricular; currículo escolar; políticas curriculares; currículo.
<b>Formação continuada</b>	Sentidos da formação; formação interdimensional; formação integral; formação de professores.
<b>Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco</b>	Índices educacionais; índices alternativos; desempenho estudantil; desempenho escolar.

Fonte: A autora (2023).

No quadro acima, é possível observar o alinhamento entre os temas e subtemas das pesquisas analisadas. Essa relação possibilita que um mesmo tema seja trabalhado de forma mais ampla, levando em consideração as tendências de pesquisa para um tema específico e as suas implicações no cotidiano, o que é próprio da política em ação.

Essa amplitude revela a política educacional de Pernambuco sendo tratada sob diferentes faces, mas também a inovação dos pesquisadores em busca de respostas para o desenrolar desta política, ampliando as possibilidades das pesquisas, com a incorporação de subtemas que tanto abordam aspectos específicos da política educacional, quanto buscam a resposta do seu alinhamento, com a incorporação de novos projetos e/ou políticas, pretendendo compreender a sua execução.

Considerando que as outras palavras-chave que atenderam aos nossos critérios de seleção não apresentaram subtemas, aparecendo, portanto, de maneira única – exatamente da forma como estão escritas no Gráfico 4 –, decidimos não acrescentá-las no Quadro 4.

Além disso, como já mencionamos, nos deparamos com uma expressiva quantidade de palavras que não atenderam aos nossos critérios de seleção, quais sejam:

Quadro 5 – Palavras-chave diversas em teses e dissertações

<b>PALAVRAS DIVERSAS</b>
Performatividade; Mobilização; Saber; Ciclo de políticas; Educação do Campo; Prática pedagógica; Programa Escola da Terra; Projeto intermunicipal; Estudo de caso; Discurso governamental; Tratamento dos jovens; Município de Ipojuca; Educação e desigualdades étnico-raciais; História e cultura afro-brasileira e indígena; Lei 11.645/08; Educação básica; Nordeste do Brasil; CAEd; Escola estadual de PE; Cenário de continuidade; Mundo do trabalho; Política de infraestrutura; Teoria do Capital Humano; Perfil do gestor; FORPROF; PNEM; Reprovação; Processo de ensino-aprendizagem; Trabalho pedagógico; Autoavaliação; Conselho escolar; Projeto político-pedagógico; Inovações pedagógicas; Sertão de PE; Educação em Direitos Humanos; Escola e prática pedagógica; PARMEP; Etnografia; Violência na escola; Poder; Cultura; Participação cidadã; Pobreza; Proteção social; Família; Escolarização; Correção do fluxo escolar; Programa Travessia; Fracasso escolar; Transformismo; Saberes da experiência; Cotidiano; Revolução passiva; Intelectuais orgânicos; Juventude; Privatização do ensino; Acesso à educação; Teoria do Discurso; Redes políticas; Precarização; Intensificação; Empreendedorismo individual; Eletivas; Sistemas estaduais; Tecnologia; Secretaria Municipal de Educação; Profissionais; Técnicas pedagógicas.

Fonte: A autora (2022).

O quadro acima apresenta a diversidade de temas que vêm sendo pesquisados nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades públicas de Pernambuco, no que tange às pesquisas que tomam por objeto de investigação a política educacional de Pernambuco. Esse fato chama a atenção para o crescimento das pesquisas científicas que abordam a política educacional, além de apontar para a multiplicidade de temas que envolvem uma única política: no caso, a política de educação de Pernambuco.

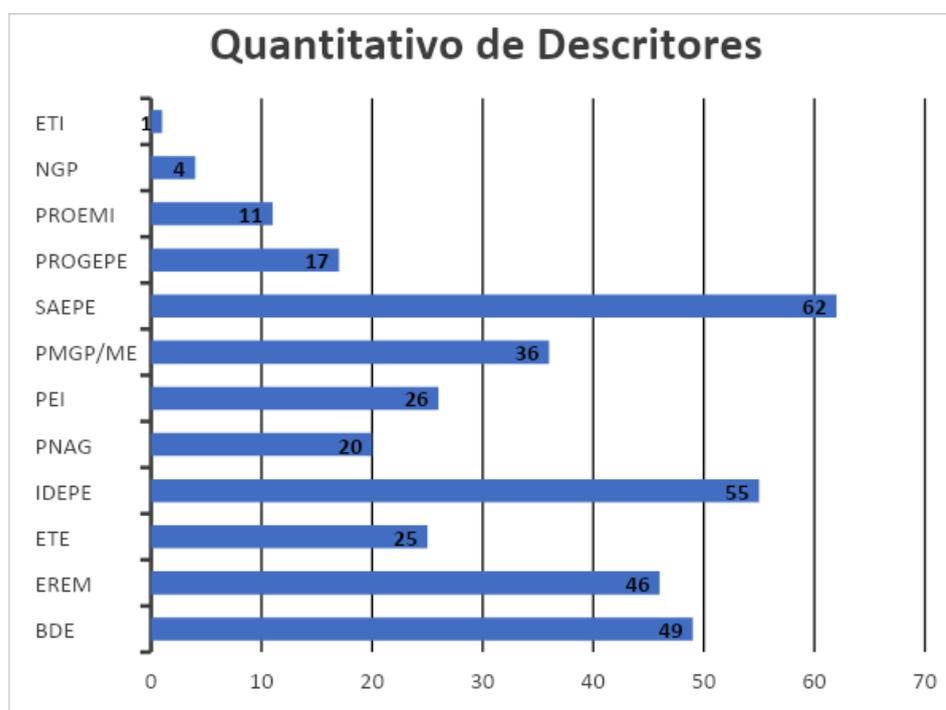
A busca por palavras-chave facilitou a seleção e organização das pesquisas disponíveis nos programas de pós-graduação pré-selecionados. No momento da leitura dos títulos, identificamos que 144 pesquisas se tratavam de estudos inseridos no campo das Políticas Públicas de Educação de PE. Na leitura das palavras-chave, dos descritores e do resumo, por seu turno, encontramos 102 pesquisas alinhadas ao objetivo deste trabalho, sendo estas produções desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação, especificamente nas linhas de pesquisa sobre política educacional.

Dado o quantitativo de 102 trabalhos encontrados, iniciamos o preenchimento de uma planilha no programa Excel, compartimentando as informações básicas, a fim de ter uma visão mais específica dos trabalhos. Nessa seleção, identificamos que alguns deles não tratavam diretamente da política de educação de Pernambuco, tampouco do PMGP-ME. Diante disso, estabelecemos um novo critério de seleção: a busca por descritores, que serviu, inclusive, como afunilamento dos trabalhos que já havíamos encontrado anteriormente.

Com esse novo critério, eliminamos mais 17 trabalhos, visto que estes não possuíam descritores específicos sobre a política em ação. Assim, restou o quantitativo de 85 trabalhos – teses e dissertações – que atenderam aos critérios previamente definidos.

Elaboramos um gráfico, com o propósito de destacar os descritores estabelecidos para filtrar os resultados das pesquisas, o que contribuiu para a seleção e definição dos trabalhos que seriam analisados. No gráfico abaixo, podemos observar o quantitativo de vezes que os descritores apareceram.

Gráfico 5 – Lista com o quantitativo de descritores extraídos das siglas das 85 pesquisas analisadas

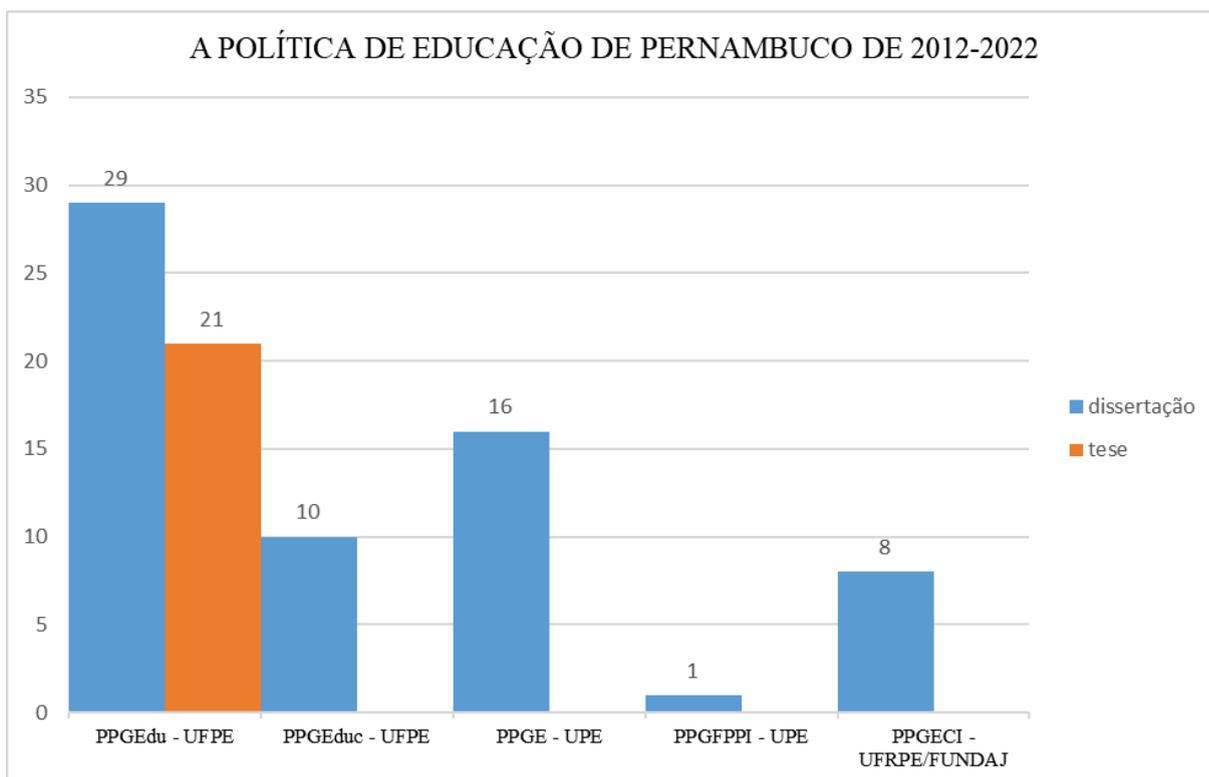


Fonte: A autora (2023).

Esses dados nos ajudam a perceber a dimensão do universo de pesquisa, bem como a mudança expressiva de números de uma seleção para a outra, principalmente se levarmos em consideração o levantamento por meio de palavras-chave e de descritores.

Considerando o quantitativo de 85 pesquisas, entre teses e dissertações, verificamos os detalhes da produção destas, checando a universidade de vinculação e o tipo de pesquisa desenvolvida pelos autores, no recorte temporal estabelecido.

Gráfico 6 – Quantitativo de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação de PE, de 2012 a 2022



Fonte: A autora (2022).

Nosso *corpus*, portanto, contou com o total de 85 trabalhos, sendo 21 teses de doutorado e 64 dissertações de mestrado. Destacamos que o PPGE-UFPE é o único programa que possui teses que abordam sobre a política pública educacional, pois não encontramos teses sobre a temática em questão no PPGEduc-Campus Agreste. Os dois programas da UFPE detêm o maior número de publicações de dissertações, somando o total de 39 dissertações, divididas entre 29 delas pertencentes ao PPGE-UFPE e dez ao PPGEduc-Campus Agreste. A UPE, por sua vez, apresenta o total de 17 dissertações de mestrado profissional, sendo 16 do PPGE-Campus Nazaré da Mata e uma do PPGFPPI-Campus Petrolina. Já o PPGECI, da UFRPE/FUNDAJ, possui oito dissertações.

Por se tratar de um Programa de Educação, Culturas e Identidades, no levantamento realizado no repositório da UFRPE, identificamos muitos trabalhos voltados para questões culturais, de gênero, religião, etnias, inclusão e práticas escolares. No entanto, os trabalhos que atenderam aos nossos critérios tratam da política educacional, com foco no Programa Mais Educação, na implementação das escolas de referência no estado de Pernambuco e na formação de professores. Percebemos que as dissertações desse repositório foram publicadas a partir de 2015, enquanto o primeiro trabalho relacionado à nossa temática foi depositado no ano de 2016, confirmando que não há trabalhos publicados antes dessa data.

Os trabalhos encontrados no PPGE-UFPE e no PPGEduc-Campus Agreste abordam temáticas variadas, dentre as quais: planos de educação; centralidade na atuação do Estado;

programas de aperfeiçoamento; educação em tempo integral; formação docente; qualidade; responsabilização; SAEPE; e bonificação dos profissionais da educação.. As primeiras pesquisas da UFPE que atenderam aos nossos descritores são dissertações de mestrado, foram desenvolvidas no PPGE-UFPE e publicadas no ano de 2012. Já a primeira tese, foi publicada no ano de 2013 e a última, no ano de 2022, seguindo o critério temporal desta pesquisa.

Os programas da UPE, por seu turno, são qualificados como mestrado profissional. A maioria das pesquisas consiste em estudo de caso, com o propósito de investigar a elaboração, implementação e/ou impacto de determinado programa, projeto ou política. Além disso, algumas dissertações apresentam, em seus resultados, possíveis soluções para determinado problema identificado. A primeira pesquisa desta universidade foi publicada em 2016, dois anos após a abertura do programa.

No quadro 6, apresentamos o nosso *corpus* de análise. Destacamos que, neste quadro, as pesquisas foram distribuídas em ordem cronológica de publicação, seguidas de informações sobre universidade, programa, repositório, tipo de trabalho – Doutorado (DO), Mestrado (ME) ou Mestrado Profissional (MP) –, ano de publicação e autoria.

Quadro 6 – Distribuição do *corpus* de análise

ORD	UNIVERSIDADE	REPOSITÓRIO	CURSO	ANO	AUTOR
1.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2012	ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA
2.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2012	ALINY KARLA ALVES DE FREITAS
3.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2013	KARLA CRÍSTIAN DA SILVA
4.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2013	THIAGO GABRIEL SILVA GAMEIRO
5.	UFPE/PPGEduc	Attena	ME	2013	EDIMA VERÔNICA DE MORAIS
6.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2013	ROSEANE NASCIMENTO DA SILVA
7.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2013	MÉRCIA RODRIGUES FARIAS DA SILVA
8.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2014	CINTHYA CRISTIANE GALVÃO DOS SANTOS
9.	UFPE/PPGEduc	Attena	ME	2014	FREDERICO MARCIO LEANDRO SANTIAGO
10.	UFPE/PPGEduc	Attena	ME	2014	VALÉRIA LIMA ANDRIONI BENITTES
11.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2015	DANIELLE DE FARIAS TAVARES FERREIRA
12.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2015	KYSY TAYSA FERREIRA DO NASCIMENTO
13.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2015	DANILA VIEIRA DE MELO
14.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2015	ANA CLAUDIA DANTAS CAVALCANTI

15.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2015	SILVANA GALVÃO DE AGUIAR
16.	UFRPE/FUNDAJ	Sib	ME	2016	DANYELLA JAKELYNE LUCAS GOMES
17.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2016	CEZAR GOMES DA SILVA
18.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2016	JUSSARA TORRES DA SILVA
19.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2016	CARLA CRISTINA DE MOURA CABRAL
20.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2016	RAIMUNDO NONATO FERREIRA
21.	UPE/PPGE Mata Norte	Átrio	MP	2016	ADALBERTO JOSÉ MARTINS DA SILVA
22.	UPE/PPGE Mata Norte	Átrio	MP	2016	MARIA PERPÉTUA TELES MONTEIRO
23.	UPE/PPGE Mata Norte	Átrio	MP	2016	ANTÔNIO ROGÉRIO DA SILVA
24.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2016	DÉBORA QUETTI MARQUES DE SOUZA
25.	UFPE/PPGEduc	Attena	ME	2016	ANA CLARA RAMALHO DO MONTE LINS DURVAL
26.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2016	ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA
27.	UFPE/PPGEduc	Attena	ME	2016	MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS SANTOS
28.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2016	SIMONE ANDRADE NÓBREGA
29.	UFRPE/FUNDAJ	Sib	ME	2017	EDINOAN PADRE DA SILVA
30.	UFRPE/FUNDAJ	Sib	ME	2017	ROSEVANYA FORTUNATO DE ALBUQUERQUE
31.	UFRPE/FUNDAJ	Sib	ME	2017	NOÉLIA CAROLINA SILVA DE MELO
32.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2017	ROSÂNGELA CELY BRANCO LINDOSO
33.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2017	ANALICE MARTINS DA SILVA
34.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2017	IVANILSON SANTOS DA SILVA
35.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2017	ÁUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA
36.	UPE/PPGE Mata Norte	Átrio	MP	2017	MARIA LUCIENE ANDRADE SILVA
37.	UPE/PPGE Mata Norte	Átrio	MP	2017	STELLA DA SILVA SANTOS
38.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2017	JOÃO CARLOS ZIRPOLI LEITE
39.	UFPE/PPGEduc	Attena	ME	2017	PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA
40.	UFRPE/FUNDAJ	Sib	ME	2018	JULIERME ANTONIO DOS SANTOS
41.	UFRPE/FUNDAJ	Sib	ME	2018	LUCIMAR AVELINO DA SILVA
42.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2018	CAROLINE DA SILVA CAVALCANTI
43.	UPE/PPGE Mata Norte	Átrio	MP	2018	ISAIAS JULIO DE OLIVEIRA

44.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2018	VALTER RAMOS DA SILVA
45.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2018	WANDECKSON JOSÉ DE ALMEIDA PAIVA
46.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	DO	2018	MARIA DAS GRAÇAS CORREIA GOMES
47.	<b>UFPE/PPGEduc</b>	Attena	ME	2018	JOSEFA ROBERTA ROQUE DOS SANTOS
48.	<b>UFPE/PPGEduc</b>	Attena	ME	2018	ADRIANO CARVALHO CABRAL DA SILVA
49.	<b>UFRPE/FUNDAJ</b>	Sib	ME	2019	ZENILDO JOSÉ BARBOSA
50.	<b>UFRPE/FUNDAJ</b>	Sib	ME	2019	RIGOBERTO FÚLVIO DE MELO ARANTES
51.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	DO	2019	MARIA ANGELA ALVES DE OLIVEIRA
52.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	DO	2019	LAURECY DIAS DOS SANTOS
53.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	ME	2019	DAYZI SILVA OLIVEIRA
54.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2019	MARINALDO ALVES DE SOUZA
55.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2019	DANILO JOSÉ DOS SANTOS
56.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2019	CARLOS EDUARDO GOMES DA SILVA
57.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2019	YANNA CARLA DA SILVA MELO
58.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2019	ALESSANDRA MARCOS DE AGUIAR
59.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2019	DANIELLY MONTEIRO DE MORAES BATISTA
60.	<b>UPE/PPGE Mata Norte</b>	Átrio	MP	2019	DENISE ALVES DE LUCENA
61.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	ME	2019	ANDRÉ BENEDITO GRACIANO
62.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	DO	2019	GIRLEIDE TÔRRES LEMOS
63.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	ME	2019	JULIANA CAMILA BARBOSA MENDES
64.	<b>UFPE/PPGEduc</b>	Attena	ME	2019	THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO
65.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	ME	2020	JOSÉ MAWISON CÂNDIDO DE LIMA
66.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	DO	2020	LÍDIA MÁRCIA LIMA DE CERQUEIRA SILVEIRA
67.	<b>UPE/PPGFPII Campus Petrolina</b>	Átrio	MP	2020	LUCINEIDE DE SOUZA
68.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	DO	2020	CINTHYA CRISTIANE GALVÃO DOS SANTOS BARBOSA
69.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	DO	2020	JOHN MATEUS BARBOSA
70.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	ME	2020	MICILANE PEREIRA DE ARAÚJO
71.	<b>UFPE/PPGE</b>	Attena	ME	2020	JOSEFA UÉRICA DE ARAÚJO NOGUEIRA

72.	UPE/PPGE Mata Norte	Átrio	MP	2021	JOÃO VICTOR TAVARES CAVALCANTE
73.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2021	PRISCILLA MARIA SILVA DO CARMO PONTES
74.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2021	PAULO FERNANDO DE VASCONCELOS DUTRA
75.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2021	SÉRGIO JOÃO DA SILVA
76.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2022	EDIMA VERÔNICA DE MORAIS
77.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2022	MARÍLIA TAYA AMORIM MOURA
78.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2022	VIVIANE RAUANE BEZERRA SILVA
79.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2022	CARLOS EDUARDO DA SILVA
80.	UFPE/PPGE	Attena	ME	2022	LUÍS FELIPE DA SILVA
81.	UFPE/PPGEduc	Attena	ME	2022	ALMIR ANTONIO BEZERRA
82.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2022	DANILA VIEIRA DE MELO
83.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2022	EMANUELLE DE SOUZA BARBOSA
84.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2022	PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA
85.	UFPE/PPGE	Attena	DO	2022	MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS SANTOS

Fonte: A autora (2022), com base em Silva e Jacomini (2019).

Os trabalhos identificados foram organizados em um banco de dados, que publiciza as informações pertinentes para o desenvolvimento deste estudo e foi desenvolvido em uma planilha no programa Excel, contendo as seguintes informações: universidade de vinculação; sigla do programa de pós-graduação; repositório; tipo de estudo desenvolvido – tese ou dissertação –; ano de publicação; autor; orientador; título; critério de inclusão; resumo/*abstract*; palavras-chave; temática; objeto de estudo/questão de pesquisa; objetivo; abordagem metodológica; tipo de pesquisa/método; instrumentos de coleta de dados; entrevistados; resultados da pesquisa; e link de acesso. O banco de dados em questão está disponível em: [Planilha de dados 2024.xlsx](#).

## 5.1 OBJETO DE ESTUDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: TEMÁTICAS E CONTEÚDOS

Na identificação e análise da temática dos trabalhos investigados, realizadas por meio de palavras-chave e descritores, formamos uma lista detalhada com conteúdos de teses e dissertações, isso se deu devido à variedade significativa dos objetos de estudo. Diante disso, foi necessário revisitar cada trabalho, para uma leitura minuciosa, com foco na identificação

do objeto, dos objetivos, bem como da área específica da política que os(as) autores(as) pesquisaram.

Quando se trata da pesquisa sobre a política de educação de Pernambuco, verificamos que os autores, em geral, analisaram questões específicas, dentre as quais aquelas vinculadas ao fazer pedagógico, como, por exemplo, questões de currículo, gestão, formação, avaliação, infraestrutura, entre outras

Os objetos de pesquisa também apresentaram focos direcionados para outras políticas e/ou programas, a nível estadual e/ou federal, tratando da avaliação da efetividade de políticas federal e/ou estadual, por exemplo. Ademais, observamos o caso de pesquisas com enfoques na organização e efetividade de sistemas de avaliação, inclusive com investigações que tiveram como campo empírico mais de um estado do Brasil.

Verificamos que há um crescimento significativo do número de produções que têm a política de educação de Pernambuco, pautada nas ações do PMGP-ME, como objeto de investigação, dado que identificamos ao agrupar as pesquisas investigadas por ano de publicação. Destas pesquisas, apenas duas foram publicadas no ano de 2012, enquanto no ano de 2022, encontramos o total de dez pesquisas.

Esse crescimento revelou uma inovação referente ao que vem sendo pesquisado, com a incorporação de temas transversais, que surgem com o passar dos anos e se intensificam dada as novas configurações sociais, como é o caso, por exemplo, da violência nas escolas, Educação do Campo, formação profissional, renda e educação, entre outros.

Salientamos que as pesquisas apresentaram um dado em comum: o detalhamento do contexto histórico em que a política foi posta em prática, pontuando as influências do grande mercado, como também as ações e interesses deste na educação. Desse modo, percebemos que os autores deram uma atenção especial à contextualização do surgimento e da implantação da política educacional, em meio ao fortalecimento de ações pautadas na NGP, no Liberalismo, Neoliberalismo, Gerencialismo, entre outros elementos que estão presentes na condução das políticas atuais. O acionamento desse modo de contextualizar a realidade revela um modo particular de olhar para a política educacional: o olhar da totalidade e da criticidade sobre os modos de produção da sociedade em geral. Esse movimento tende a fortalecer o campo da Política Educacional, pois coloca em ação conceitos que ajudam a compreender que esta política não surge no vazio, mas está marcada por condicionantes sócio-políticos e econômicos.

Após a identificação do objeto de investigação das pesquisas, fizemos um agrupamento por eixo temático, para obter o dado quantitativo das temáticas que os pesquisadores investigaram. Elegemos a **temática** como a categoria central do trabalho, o

eixo condutor da investigação, que ficou explícito no objeto de investigação dos estudos. Após a amostragem, realizamos uma apresentação das ramificações dessas temáticas, o que denominamos de **conteúdos**, visto que dizem respeito às áreas específicas que os pesquisadores se detiveram em suas análises.

No quadro 7, podemos observar as temáticas, bem como a quantidade de vezes em que elas foram objeto de investigação nos trabalhos analisados.

Quadro 7 – Identificação das temáticas e do seu quantitativo em teses e dissertações de 2012-2022

<b>TEMÁTICA</b>	<b>QUANTITATIVO</b>
<b>Escola de Tempo Integral</b>	14
<b>Currículo</b>	8
<b>Gestão Escolar</b>	7
<b>Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP)</b>	7
<b>Política de Educação Profissional</b>	6
<b>Qualidade Educacional</b>	6
<b>Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)</b>	6
<b>Formação Continuada</b>	5
<b>Avaliação Educacional</b>	4
<b>Escola de Referência em Ensino Médio</b>	3
<b>Ensino Médio</b>	3
<b>Bônus de Desempenho Educacional (BDE)</b>	3
<b>Índice de Desenvolvimento da Educação de PE (IDEPE)</b>	2
<b>Programa de Formação de Gestor Escolar (PROGEPE)</b>	2
<b>Educação do Campo</b>	1
<b>Escola de Educação Integrada</b>	1
<b>Plano Municipal de Educação</b>	1
<b>Programa Mais Educação</b>	1
<b>Programa Travessia</b>	1
<b>Projeto Político-Pedagógico</b>	1
<b>Renda e Educação</b>	1
<b>Violências</b>	1

Fonte: A autora (2023).

Das 85 pesquisas identificadas e analisadas, nos deparamos com o total de 22 temáticas como objetos de investigação. Essas temáticas relacionam-se à política de educação de Pernambuco, anunciando os diferentes eixos que as pesquisas analisadas abordaram. Como observamos no quadro acima, as investigações acerca da temática “Escola de Tempo Integral” são mais numerosas. Esse dado é um reflexo da aderência e repercussão desse modelo em

Pernambuco, principalmente se levarmos em consideração a expansão das escolas integrais, desde 2007, com as estratégias do PMGP-ME.

Durante a leitura, identificamos que cinco dos trabalhos analisados não abordaram diretamente a política de educação de PE como temática de estudo, mas, em suas análises, os autores se detiveram na investigação da realidade da política como conteúdo específico, para embasar as discussões. Dentre estes trabalhos, se encontram: Silva (2012), Silva (2013b), Santos (2014), Monteiro (2016) e Cavalcanti (2018).

Mesmo não abordando a temática da política educacional como eixo principal, essas pesquisas fizeram parte do nosso *corpus* pela proximidade dos descritores e pela utilização do cenário da política estadual como viés de análise. Silva (2012) se debruçou no currículo, mais especificamente na implementação curricular da história e cultura afro-brasileira e indígena em Pernambuco. Para isso, fez referência ao PNAGE e recorreu às diretrizes do governo estadual no certame do PMGP-ME.

A temática central da pesquisa de Silva (2013b) diz respeito à gestão democrática, com o tema do combate às violências. Em sua pesquisa, a autora se fundamentou em Maciel (2004), com base em dados do sistema de avaliação educacional de Pernambuco, abordando a problemática da violência em 186 escolas estaduais e municipais da região metropolitana do Recife. Destacamos que a pesquisa foi realizada na conjuntura de mudanças na condução curricular, do modelo de ensino e da gestão estadual.

Santos (2014), por sua vez, abordou o desempenho escolar atrelado ao Programa Bolsa Família, investigando como este programa influencia nos índices de aprovação, reprovação e abandono, com base nos resultados das avaliações do SAEPE. Ainda que fazendo referência ao IDEPE, a autora frisou que este índice não seria pertinente para a sua pesquisa, devido à abrangência dele, visto que considerava apenas os dados estaduais. Desse modo, ela se debruçou nos dados do SAEPE e do IDEB.

Já Monteiro (2016), desenvolveu a sua pesquisa com foco no currículo, tratando da educação em Direitos Humanos, por meio da análise de dados do SAEPE, IDEPE e PROEMI. Além disso, realizou uma crítica à teoria tradicional do currículo e propôs ações de investigação e intervenção em uma escola da rede estadual de Pernambuco.

Cavalcanti (2018), por seu turno, pesquisou sobre o plano municipal de dois municípios pernambucanos, com análises voltadas para o planejamento e a articulação intergovernamental. A autora justificou a influência dos estudos sobre o PMGP-ME no aprofundamento do seu conhecimento a respeito das políticas de avaliação e regulação, apontando o SAEPE e o IDEPE como integrantes da rede de avaliações que compõem os municípios.

Tendo em vista a relação direta com a temática e o refinamento do conteúdo específico, as cinco pesquisas supracitadas foram inseridas no Quadro 8. Essa amostragem revela o desdobramento de conteúdos que se relacionam à temática da política de educação de Pernambuco.

No que se refere aos conteúdos dessas temáticas, verificamos os caminhos mais específicos que foram trilhados pelos pesquisadores, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 8 – Temáticas e conteúdos em teses e dissertações de 2012-2022

TEMÁTICA	CONTEÚDOS
<b>Escola de tempo integral</b>	Análise da Escola de Tempo Integral no município de Jaboatão dos Guararapes; processo de criação e implementação; identificação do funcionamento, desafios e resultados no município de Surubim; rotina de trabalho dos professores; formação integral da juventude; nexos da relação entre educação integral e desenvolvimento; contradições entre a proposta de educação e o modelo de gestão; relação entre o Estado e mercado; implementação em PE; condições do trabalho docente; o modelo de gestão por resultados e a relação entre o docente e o seu trabalho; a perspectiva da gestão por resultados e da escola pública de qualidade; os marcos históricos a partir da experiência de Pernambuco de 2014-2021; discurso dos atores do Programa Mais Educação.
<b>Currículo</b>	Concepção de formação integral; obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; integração do Programa Ensino Médio Inovador; vivências de uma escola pública de PE; organização a partir do novo gerencialismo; autonomia dos professores do campo no cotidiano escolar; transformações da escola com a implementação do PROEMI; política de reformulação do novo ensino médio.
<b>Gestão escolar</b>	Gestão de referência nacional; continuidades da política de gestão escolar; contribuições para intervir nas taxas de reprovação escolar; limitação da participação dos professores; construção das profissionalidades; conselho escolar como possibilidade de promover a gestão democrática; implicações dos resultados das avaliações em larga escala.
<b>Programa de Modernização da Gestão (PMGP)</b>	A concepção de professores sobre a política de bonificação por resultados; política de infraestrutura; gestão financeira da escola pública; participação popular; implicações das políticas modernizantes no trabalho docente; repercussões no trabalho docente; contradições entre o gerencialismo e a educação em Direitos Humanos; política de responsabilização educacional.
<b>Política de educação profissional</b>	Efetivação na rede pública; implementação do ensino médio integrado; relações entre o público e o privado; a concepção de escola profissional; a formação profissional e os arranjos produtivos locais da cidade de Goiana-PE; integração e articulações/parcerias com instituições privadas.
<b>Qualidade educacional</b>	Concepção de gestores escolares de Pernambuco; materialização do Programa de Escola Integral; política de avaliação do IDEPE; indicadores alternativos de avaliação e

	monitoramento; qualidade educacional no Programa Ensino Médio Inovador; significado da qualidade para os docentes.
<b>Formação continuada</b>	Para o ensino médio; docentes das escolas de referência; professores da educação básica; sentidos construídos por professores do ensino médio; tendências de reconfigurações do trabalho docente.
<b>Avaliação educacional</b>	Efeitos no trabalho docente; interna/externa, diferentes resultados no desempenho; a Prova Brasil na rede municipal de ensino; impactos das políticas na melhoria da qualidade da educação.
<b>Sistema de Avaliação da Educacional de PE (SAEPE)</b>	Influências na educação; desafios e possibilidades no direcionamento do trabalho pedagógico; influências enquanto política pública; percepção da responsabilização docente pelos professores das disciplinas que não são contempladas no SAEPE.
<b>Escola de Referência em Ensino Médio</b>	Meta de implementação; estratégias dos docentes e gestores; a contrarreforma do ensino médio e as suas implicações no processo de escolarização.
<b>Ensino médio</b>	Jovens-estudantes-trabalhadores matriculados; os propósitos da educação para o empreendedorismo; o papel das inovações tecnológicas na organização do trabalho pedagógico.
<b>Bônus de Desempenho Educacional (BDE)</b>	Efetivação no sistema educacional de PE; vulnerabilidade social.
<b>Índice de Desenvolvimento da Educação de PE (IDEPE)</b>	As influências do índice de desenvolvimento da educação em PE; vulnerabilidade educacional e desempenho escolar.
<b>Políticas de avaliação</b>	Accountability em educação; sentidos e significados da accountability educacional.
<b>Programa de Formação de Gestor Escolar (PROGEPE)</b>	Intervenção dos governos na administração das escolas; contribuições para a efetividade da educação escolar.
<b>Educação do Campo</b>	Programa Escolas da Terra no município de Igarassu-PE.
<b>Escola de Educação Integrada</b>	O papel dos parceiros públicos e privados no processo de implementação e realização das finalidades.
<b>Plano Municipal de Educação</b>	Articulação/colaboração entre os entes federados para a execução das metas e estratégias indicadas.
<b>Políticas de bonificação/premiação</b>	Repercussões da implementação em Pernambuco e Paraíba.
<b>Programa Mais Educação</b>	Aprendizagem dos alunos.
<b>Programa Travessia</b>	Fracasso escolar.
<b>Projeto Político-Pedagógico (PPP)</b>	Elaboração nas plataformas digitais.
<b>Renda e educação</b>	Bolsa família e sua relação com o desempenho dos alunos beneficiários.
<b>Violências</b>	Combate e prevenção nas escolas.

Fonte: A autora (2023).

As pesquisas que tiveram como objeto de estudo as escolas de tempo integral desenvolveram conteúdos voltados para análise dessa política em diferentes contextos, como, por exemplo, a análise de municípios específicos. Albuquerque (2017) analisou os debates e embates vividos durante a construção da proposta educacional da política no município de Jaboatão dos Guararapes, enquanto Aguiar (2019) verificou os desafios e a função social de uma década de funcionamento das escolas no município de Surubim.

Devido à variedade de abordagens envolvendo a política educacional, foi possível perceber o desenvolvimento dos estudos seguindo pelo viés macro da condução desta política, com conteúdos pautados nos seus processos de elaboração e implementação. A esse respeito, destacamos a investigação de Melo (2017) sobre o processo de criação e implantação do Projeto Intermunicipal de Escola de Tempo Integral. Ademais, os desdobramentos apresentaram a relação entre o Estado e o mercado, como verificamos no estudo de Araújo (2020), que analisou a política educacional, evidenciando a apropriação do público pelo privado como um projeto de Estado.

Os conteúdos revelaram o fator desenvolvimento. A propósito, Santiago (2014) identificou em Pernambuco um aprofundamento da visão empresarial da educação, através da política de parceria do Estado com entidades do setor privado, proposta que apresenta um descompasso, quando associada ao modelo de gestão. Benittes (2014), por sua vez, apontou que há uma inversão das prioridades, que produz um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva, centrada em modelos administrativos das organizações privadas.

Esse panorama revela as iniciativas e o desenrolar da modernização da gestão, como já dito. Diante disso, concordamos com Apple (2005), quando ele afirma que “estas tendências que sustentam a ‘modernização conservadora’ são também ‘soluções’ geradas por autores específicos” (Apple, 2005, p. 51). Um projeto pensado e executado, seguindo a visão empresarial, em busca da formação de mão de obra qualificada e barata bem como da extração exacerbada de lucro.

As investigações que tiveram o currículo como objeto de estudo apontaram as influências da modernização, a exemplo de Souza (2016), que tratou do gerencialismo na organização escolar, constatando a relação da gestão com a cultura gerencial, ao observar os objetivos financeiros e economicistas numa perspectiva neoliberal, que atendem as necessidades imediatas do mercado, e ao identificar a política atual de premiação como um eixo para alcançar os objetivos organizacionais.

Além disso, as investigações nesse campo revelaram uma preocupação com a abordagem do currículo no contexto da sua execução na escola, principalmente no que tange ao combate às desigualdades étnico-raciais, ainda tão presentes no Brasil. Nessa direção, Silva (2012) analisou a implementação da Lei nº 11.645/08, que determina a obrigatoriedade da inclusão do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais, concluindo que as ações da SEDUC-PE, no período investigado, foram pontuais e descontínuas, o que revela a falta de envolvimento na construção e na condução do debate sobre a temática em questão.

Quanto à temática **gestão escolar**, os conteúdos apresentaram um tratamento voltado para o **gerenciamento do funcionamento da escola**, seja ele interno, com práticas que visam contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, ou externo, relacionado aos manejos que envolvem a comunidade na continuidade de políticas de gestão e de promoção da gestão democrática no conselho escolar. Como exemplo, temos a investigação de Silva (2016) a respeito da escola que recebeu o prêmio de Gestão de Referência Nacional. Na sua pesquisa, a autora buscou compreender as práticas adotadas pela gestão escolar, identificando que a participação escolar é um fator elucidado no discurso dos integrantes da escola, uma vez que, embora a participação da comunidade não esteja acontecendo da forma esperada, a gestão compartilhada é o principal objetivo desses sujeitos. Talvez, essa participação tenha sido um dos pré-requisitos para a premiação da instituição.

Em relação à temática **política de educação de Pernambuco**, gerenciada pelo PMGP-ME, os pesquisadores revelaram diferentes meios de abordagem dos conteúdos, versando sobre o programa e os mecanismos da sua condução no Estado. Ademais, as pesquisas trataram de política de bonificação, infraestrutura, gestão financeira, participação, trabalho docente, direitos humanos, entre outros.

A esse respeito, Silva (2016), ao abordar os recursos da gestão financeira no PMGP-ME, identificou que esta gestão é restrita, podendo ser considerada como uma autonomia decretada, na qual a escola exerce apenas o papel de executora, diante do gerenciamento e da aplicação dos recursos. Silva (2017), por seu turno, demonstrou que esse fator também se reflete na infraestrutura, verificando que, de um lado, há a política de infraestrutura escolar, articulada à macropolítica da rede estadual e, do outro, essa política não tem organicidade interna, à medida que se trata de um apêndice da política de gestão para resultados, ocupando, portanto, um lugar secundário.

Nessa direção, surgem as investidas das políticas de bonificação por resultados. Sobre isso, Silva (2016) argumenta que as metas, a avaliação e a bonificação se materializam no chão da escola como instrumentos importantes para a política de responsabilização, que permeia as estruturas educacionais do Estado. Dessa forma, as influências da política pública estadual na gestão da escola causam dificuldades para o desenvolvimento da política educacional, entre outros fatores, como, por exemplo, aqueles ligados à bonificação salarial e ao cumprimento de metas relacionadas ao IDEPE.

No que se refere aos conteúdos da temática **política de educação profissional**, encontramos um desenvolvimento parecido entre as pesquisas que abordaram esses conteúdos e aquelas que trataram sobre a **Escola de Tempo Integral**, o que expõe os frutos do gerencialismo na educação.

A respeito da política de educação profissional, os autores investigaram as parcerias e articulações entre o setor público e entes privados, bem como a formação profissional. Sobre isso, Silva (2022a) apresentou um diferencial, pois buscou investigar a relação entre a oferta de ensino profissional e os arranjos produtivos do município de Goiana, em Pernambuco. O autor revelou que há contradições inerentes à estruturação da escola que precarizam a consolidação da formação profissional, como, por exemplo, a ausência de carga horária para a realização de estágio, devido à jornada em tempo integral, e a precariedade dos materiais de trabalho e dos espaços disponibilizados para as aulas.

As questões que envolvem a oferta da educação também relacionam-se à temática da **qualidade**, a qual dialoga com outras temáticas, quais sejam: avaliação educacional; Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco; Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco; e Bônus de Desempenho Educacional, versando sobre o fator qualidade educacional no estado. Os conteúdos desenvolvidos a esse respeito, por seu turno, se referem aos efeitos dessas políticas no trabalho docente, principalmente quanto à bonificação por resultados e, conseqüentemente, à responsabilização. Ademais, esses conteúdos também evidenciam o fato de a qualidade ser medida através de provas padronizadas, descartando, portanto, outras possibilidades inerentes aos processos educacionais, bem como à bagagem cultural própria da localidade e dos sujeitos que integram a instituição escolar.

Ainda sobre a qualidade educacional, Leite (2017) buscou os significados desta na percepção dos docentes, identificando que a qualidade total, pautada no PMGP-ME, admite que o modelo de administração de uma empresa seja reproduzido no funcionamento da escola. Nessa direção, a qualidade a que as escolas pesquisadas se referiram foi, quase sempre, voltada para o mercado. Além da percepção dos docentes, Santos (2016), por seu turno, verificou a influência das avaliações externas como sinônimo de qualidade no chão da escola, nomeando de “forma cruel” os efeitos da responsabilização, além de alegar que há uma intensificação e precarização do trabalho docente, o adoecimento docente e discente, falseamento de resultados, estreitamento curricular e precarização no processo de ensino e aprendizagem dos jovens pernambucanos, excluindo, assim, possibilidades de promoção de uma educação de qualidade.

Essa amostragem de temáticas e conteúdos apresenta o panorama das pesquisas realizadas entre 2012 a 2022, com a variedade de assuntos que os pesquisadores seguem discutindo. Ou seja, na investigação sobre a política estadual, os pesquisadores vêm analisando esta política sob diferentes enfoques, aprofundando o conhecimento e tornando pública a sua condução, que se deu pelo viés do modelo de gestão, parceria público-privada,

currículo, prática pedagógica, educação, mercado de trabalho, qualidade educacional, monitoramento, bonificação e responsabilização, entre outros.

Esse panorama apresentou as temáticas e conteúdos encontrados no nosso estado da arte, com base no objeto de investigação dos estudos analisados, ressaltando o que os pesquisadores têm investigado a respeito da política educacional, inclusive as mudanças e inovações que marcam e atualizam a política em si. Destacamos a grande influência da gestão gerencial e do mercado na educação pública, assim como a busca de melhoria da qualidade da educação com foco em modelos meritocráticos e competitivos.

## 5.2 APORTES METODOLÓGICOS: O QUE ISSO REVELA SOBRE O CAMPO DE PESQUISA?

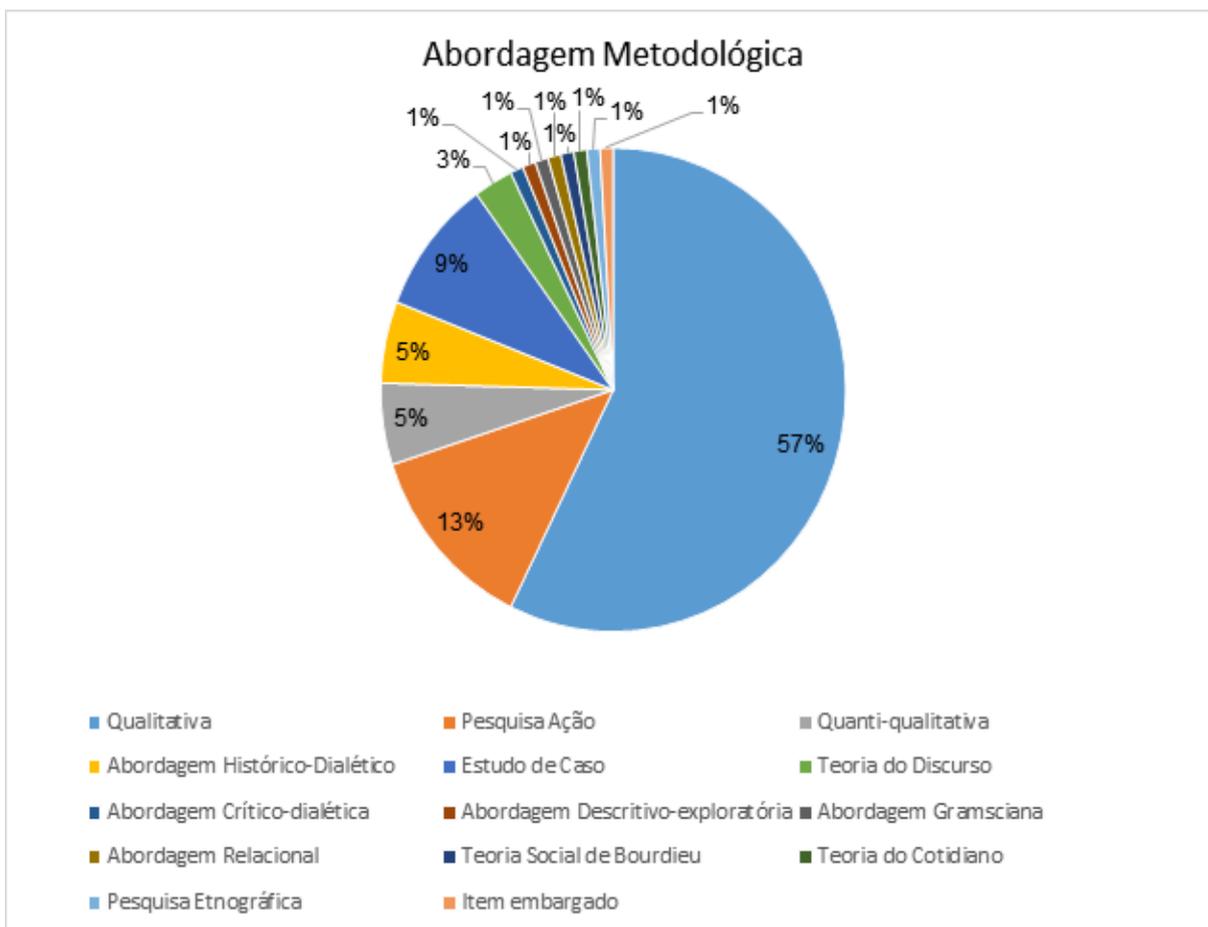
Considerando que “a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos” (Silveira, Córdova, 2009, p. 33), na seleção dos trabalhos, também voltamos o nosso olhar para a identificação e análise da metodologia desenvolvida pelos pesquisadores, enfocando a abordagem metodológica, a técnica de análise, o instrumento de coleta de dados e o participante entrevistado nas pesquisas. No estado da arte, a análise e quantificação desses detalhes apresentam um diferencial, no sentido de verificar as tendências das pesquisas, apontando o que já se tem, em termos de resultados de análises, quais métodos vêm sendo empregados pelos pesquisadores, auxiliando a identificação do que ainda falta, em termos de produção do conhecimento, e apontando as possíveis lacunas dos estudos, no recorte temporal estabelecido.

A leitura e observação sistemática devem servir como base nos momentos de análise das produções, a fim de identificar os caminhos escolhidos pelos autores, bem como a que resultados eles chegaram. A esse respeito, Mainardes (2018, p.6) evidencia que “nenhuma metodologia é neutra”, ou seja, os fatores que envolvem o andamento da pesquisa devem estar alinhados em todas as etapas, principalmente no que se refere à análise dos dados, à argumentação e às conclusões. Na etapa de desenvolvimento e estabelecimento de considerações acerca do tema, o autor interpreta o que foi coletado, visto e/ou vivenciado, com base em características próprias de determinadas abordagens, métodos, teorias, entre outros.

No tocante à abordagem metodológica, identificamos que, em todos os trabalhos, os autores se preocuparam em deixar explícito o tipo de abordagem utilizada. Inclusive, nomeando os métodos e as abordagens empregadas, que foram o ponto de partida para o

desenvolvimento das pesquisas. Desse modo, levando em consideração as 85 pesquisas analisadas, o gráfico a seguir agrupa as abordagens metodológicas, mostrando a porcentagem de utilização destas nas pesquisas.

Gráfico 7 – Abordagem metodológica, conforme apresentada pelo autor



Fonte: A autora (2023).

Inicialmente, em uma visão geral do gráfico, podemos observar que existe a preferência pela abordagem qualitativa, pois ela foi utilizada em 52% das pesquisas analisadas. Esse dado não é motivo de surpresa, visto que o estado da arte realizado em pesquisas anteriores (Mainardes, 2018; Silva e Jacomini, 2019), as quais, em análises sobre as pesquisas em política educacional no Brasil, com critérios e recortes temporais estipulados e sondagens direcionadas às perspectivas teórico-epistemológicas e escolhas de temáticas nesse campo, já tinha identificado essa preferência.

Nas Ciências Humanas e Sociais, as pesquisas qualitativas ganharam destaque, devido aos seus mecanismos de aproximação entre o pesquisador e o campo de pesquisa, uma vez que permitem ao pesquisador identificar os significados do que está sendo pesquisado. De

acordo com Bogdan e Biklen (1994), há uma tradição da pesquisa qualitativa na educação, que surge em meados do século XIX, apresentando contribuições da pesquisa qualitativa nas investigações sociais.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de construção de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Destacamos que o percentual das pesquisas com abordagem qualitativa compreende aquelas que se intitularam de etnográficas, estudos de caso, pesquisa-ação, abordagem Histórico-dialética e abordagem Crítico-dialética, pois essas pesquisas também se localizam no escopo da abordagem qualitativa. Desse modo, observamos que grande parte dos trabalhos analisados fazem referência à abordagem qualitativa como central, apoiando-se em outras tipologias para dar seguimento à investigação. No gráfico 7, podemos observar a variação de percentual de 1% a 11% das pesquisas em que os autores não explicitaram diretamente o uso da abordagem qualitativa, mas que a tipologia de pesquisa escolhida atende aos critérios de uma investigação qualitativa, devido ao percurso metodológico realizado pelo pesquisador.

Durante as análises, também identificamos abordagens combinadas, ou seja, quando o pesquisador fundamenta-se em duas abordagens metodológicas distintas. Verificamos que a combinação de abordagens se deu no uso da abordagem qualitativa com a quantitativa, denominada pelos autores de “quali-quantitativa”, “quanti-qualitativa” ou “qualiquanti”. No gráfico 7, juntamos estas denominações em uma única categoria: “quali-quantitativa”. Evidenciamos que a escolha dos pesquisadores por um dos termos, para se referir à junção das abordagens, ocorreu mediante empregabilidade destas no desenvolvimento da pesquisa.

No que se refere às pesquisas quanti-qualitativas, atualmente, ainda há uma resistência no desenvolvimento de pesquisas quantitativas na área educacional, devido à compreensão de que estas cumprem apenas a função de mensurar e quantificar. No entanto, como identificamos nas pesquisas analisadas, é possível recorrer à abordagem quantitativa na pesquisa em Educação, utilizando-se, contudo, da abordagem combinada.

A definição da abordagem parte da escolha particular dos pesquisadores e deve estar devidamente alinhada ao objeto e aos objetivos da pesquisa. Silveira e Córdova, (2009) discutem a utilização dos métodos quantitativo e qualitativo, destacando as suas contribuições e limitações, uma vez que “[...] tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa apresentam diferenças com pontos fracos e fortes. Contudo, os elementos fortes de um

complementam as fraquezas do outro, fundamentais ao maior desenvolvimento da Ciência” (Silveira; Córdova, 2009, p. 36).

Para além da abordagem empregada nas pesquisas, Mainardes (2018) chama a atenção para a importância da teorização no campo da pesquisa em Política Educacional, afirmando que “a teoria contribui para garantir a robustez conceitual, assim como para oferecer um método para a flexibilidade e para a compreensão das condições sociais da produção do conhecimento” (Mainardes, 2018, p. 7).

No levantamento das teorias, por sua vez, notamos que alguns autores as utilizaram como abordagem, enquanto outros, como teoria empregada. Como podemos observar no gráfico 7, as teorias do Discurso, Social e do Cotidiano foram definidas como abordagem metodológica das pesquisas, o que pode revelar certa confusão teórico-metodológica, por um lado, ou novas formas de compreender o método, a partir de perspectivas pós-estruturalistas, por outro.

Após a identificação da abordagem, verificamos os instrumentos de coleta de dados utilizados pelos autores nas pesquisas analisadas. De acordo com Fonseca (2002, p. 57), nessa etapa da investigação, “o pesquisador procura obter informações da realidade recorrendo a instrumentos de pesquisa”. Concordando com o autor supracitado, acrescentamos que o instrumento de coleta de dados consiste numa ferramenta utilizada pelo pesquisador para conseguir os dados que serão analisados na sua pesquisa, comprovando ou contestando a hipótese estabelecida inicialmente.

Nas análises, identificamos a utilização de cinco diferentes instrumentos de coleta de dados, que foram empregados 106 vezes. Este quantitativo diz respeito ao fato de alguns pesquisadores utilizarem mais de um instrumento.

Tabela 1 – Instrumentos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores

<b>INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</b>	<b>Nº</b>
Entrevista	58
Observação	22
Grupo focal	13
Questionário	12
Revisão bibliográfica	1

Fonte: A autora (2023).

Notamos que, em Pernambuco, os pesquisadores apresentaram uma aderência significativa pela entrevista, a qual apareceu em 58 dos trabalhos analisados. No entanto, o tipo de entrevista realizada foi diversificado. A utilização da entrevista como instrumento de

coleta de dados permite que o pesquisador se aproxime do campo de investigação, através do contato direto com os sujeitos pesquisados. “Apesar de envolverem a influência do pesquisador durante a aplicação, esses instrumentos [as entrevistas] buscam a ótica do outro, buscam o que os participantes apresentam como opiniões, avaliações, concepções e informações” (Leitão, 2021, p. 6, acréscimo nosso).

Os pesquisadores que investigaram a política de educação, no recorte temporal de 2012 a 2022, optaram 47 vezes pela realização de **entrevistas semiestruturadas** como instrumento de coleta de dados

Esse quantitativo expressivo já era esperado. No entanto, ele tende a oscilar, pois as pesquisas do estado da arte, destacadas no gráfico 7, apresentaram esse panorama. O favoritismo pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados decorre do fato de as entrevistas serem um caminho de aproximação entre o pesquisador e o investigado. Além disso, a entrevista semiestruturada permite uma flexibilidade e abertura para perguntas que não foram pré-determinadas pelo pesquisador. Dessa forma, esse tipo de entrevista é realizada com frequência, devido à sua flexibilidade em mão dupla, com abertura para que o pesquisador colete o máximo de informações possíveis, ainda que fora do que ele havia planejado, além de permitir que o participante da pesquisa tenha um panorama do encaminhamento da entrevista, mas que fique à vontade para esclarecer as suas respostas com detalhamentos do real.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com diferentes indivíduos, que compõem o quadro de representação da escola: gestores; coordenadores; docentes; docente de apoio; docente formador; docente de disciplinas específicas; alunos; demais funcionários da instituição; e comunidade escolar. Ademais, essas entrevistas também foram realizadas com outros sujeitos, que tratam do direcionamento da política e dos programas: secretários de educação; diretores das regionais; gerente geral de avaliação; gerente geral de educação profissional; conselheiro escolar; gerente de avaliação e monitoramento de política pública; e demais representantes do conselho estadual.

Nos trabalhos analisados, também observamos a escolha pela **entrevista exploratória**, que permitiu aos pesquisadores analisarem especificamente o campo do conhecimento, por meio de um instrumento capaz de gerar novos questionamentos, tratando-se, inicialmente, de uma amostra representativa.

Além disso, os autores também optaram pelas **entrevistas não-estruturada e estruturada**, que foram realizadas, como forma de sondagem específica, com os sujeitos envolvidos nos processos que implicam diretamente o desenrolar da política educacional. A entrevista não-estruturada foi utilizada na pesquisa de Silveira (2020) como meio de averiguar

a opinião de um aluno protagonista, com relação ao funcionamento de uma EREM. A autora frisou que essa escolha se deu devido à abertura de conversação, garantindo a possibilidade de o entrevistado construir as suas respostas, através da reflexão.

A entrevista estruturada, por sua vez, foi escolhida por Lindoso (2017) como meio de sondagem mais direto. Esse tipo de entrevista, inclusive, foi uma sugestão da banca de qualificação da pesquisadora, a qual precisou reaver os dados, retornando ao campo para entrevistar um gestor de cada unidade escolar investigada. A entrevista estruturada permite que o pesquisador siga um roteiro previamente construído, realizando as mesmas perguntas para os entrevistados, de modo a preservar a imparcialidade dos sujeitos envolvidos na ação.

Já a **entrevista direta**, foi escolhida por Lima (2020), que realizou esse tipo de entrevista com docentes de EREMs. A entrevista direta permite que o entrevistador fuja de um roteiro pré-estabelecido, criando estratégias de conversação, bem como direcionando o diálogo para caminhos pertinentes à sua pesquisa.

Ainda na análise dos trabalhos, verificamos que a **observação**, como instrumento de coleta de dados, foi realizada 22 vezes pelos pesquisadores, tanto como instrumento único, quanto como estratégia de interação com o meio e com os participantes da pesquisa.

A observação, como instrumento único, foi realizada pelos autores das pesquisas aqui analisadas, com o propósito de documentar as ações do cotidiano das instituições e, assim, verificar as implicações da política educacional nesses espaços, mas também, de modo menos direto, com o intuito de complementar outras técnicas escolhidas pelos pesquisadores. Esses dados podem ser encontrados tanto na pesquisa de Gameiro (2013), que esclarece que a escolha da observação permeou momentos específicos da sua pesquisa, com ênfase no campo de investigação, mas que não se constituiu em um eixo central de análise, e, sim, como complemento às outras técnicas escolhidas por ele, quanto na pesquisa de Lemos (2019), que adotou a observação como procedimento de coleta e de produção dos dados, adentrando na instituição escolar com um roteiro de observação definido, a fim de checar o funcionamento da instituição, bem como de identificar as motivações e articulações das práticas curriculares.

Em algumas pesquisas, verificamos que os autores recorreram à **observação participante** como instrumento de coleta de dados, tanto de forma isolada, quanto de forma articulada, ou seja, em conjunto com a prática do grupo focal. Silva (2019) afirma que esse tipo de observação consiste numa técnica que “permite a participação ativa do pesquisador no lócus de pesquisa” (Silva, 2019, p. 63), descrevendo a observação participante como propulsora “no funcionamento dos grupos, e na própria delimitação do problema e hipóteses de trabalho” (Silva, 2019, p. 63).

Sabemos que a observação participante é uma estratégia de pesquisa que auxilia o pesquisador na relação de interação com o campo e com os participantes da pesquisa. No entanto, os pesquisadores que utilizaram dessa estratégia em seus estudos nomearam-na de *instrumento de coleta de dados*. Desse modo, a estratégia foi, comumente, utilizada em situações grupais, na observação dos sentidos e conteúdos, gerados durante a conversação com os sujeitos investigados. Na maioria das pesquisas aqui analisadas, esses momentos aconteceram nas escolas-campo, com a presença de estudantes e professores.

Constatamos que a realização do **grupo focal**, como instrumento de coleta de dados, apareceu 13 vezes nas pesquisas analisadas, mais especificamente, 11 vezes em dissertações de mestrado profissional e em duas teses. Esse dado revelou que a realização dessa técnica se deu, fortemente, quando os trabalhos se tratavam de pesquisas-ação. O grupo focal foi realizado pelos autores em momentos grupais, com a participação de alunos, docentes e familiares, a fim de analisar os impactos da Política nas instituições investigadas, através das informações extraídas dos diálogos dos participantes. A condução dos grupos pelos pesquisadores foi feita por meio de diálogo, debate, reunião, participação e ação.

Já o **questionário**, foi aplicado 12 vezes, com pouca intervenção dos pesquisadores, contendo, em sua maioria, questões fechadas, com o intuito de averiguar o índice específico e/ou o quantitativo de pessoas que participaram de momentos deliberativos e/ou de formação no âmbito da política em educação. Notamos que, nas pesquisas, o questionário aparece relacionado a outras técnicas de coleta de dados: observação, entrevista semiestruturada e grupo focal. Esse detalhe mostra que a aplicabilidade do questionário fechado consiste num modo de complementar a coleta de dados mais objetivos. Silva (2016) e Dutra (2021), ao realizarem estudos de caso, aplicaram um questionário aos alunos e gestores participantes das suas pesquisas, através do *Google Forms*.

A **revisão bibliográfica**, por sua vez, foi utilizada como instrumento de coleta de dados em uma única pesquisa, que teve como objetivo a análise de documentos, com o intuito de compreender a implementação de determinadas leis.

No entanto, acreditamos que há um equívoco na utilização deste instrumento, visto que a revisão bibliográfica não se limita à análise de documentos específicos, mas, sim, auxilia o pesquisador no levantamento de pesquisas de determinada área do conhecimento, que possam apoiá-lo nas determinações e direcionamentos do seu estudo.

Por fim, buscamos identificar as técnicas de análise de dados, bem como a quantidade de vezes em que elas foram utilizadas nas pesquisas ora analisadas, que constam na tabela a seguir.

Tabela 2 – Técnicas de análise de dados das pesquisas analisadas

TÉCNICAS DE ANÁLISE	QUANTIDADE
Análise Documental	31
Análise de Conteúdo	25
Análise do Discurso	13
Análise Bibliográfica	8
Método Delphi	1

Fonte: A autora (2024).

Identificamos cinco técnicas de análise de dados nas pesquisas. Assim como aconteceu na abordagem, na utilização das técnicas, os autores também fizeram o cruzamento, optando por duas técnicas para analisar os dados, o que observamos, por exemplo, na utilização da análise documental com a Análise de Conteúdo, como também na utilização desta com a Análise do Discurso.

As técnicas de análise dão subsídio para o pesquisador olhar para os dados coletados e ter um direcionamento na interpretação deles, uma vez que essas técnicas ajudam-o a organizar e sistematizar os dados, a fim de chegar aos resultados da pesquisa e alcançar os objetivos estabelecidos, com o agrupamento de informações e possíveis respostas para a pergunta de pesquisa.

Verificamos que a **análise documental** foi realizada em 31 das 85 pesquisas que compõem o nosso *corpus*. Esse dado revela informações sobre a utilização de documentos regulatórios da implementação da política de educação de PE, bem como de programas que foram sendo implementados na sequência, evidenciando que os pesquisadores procuraram investigar a política em questão desde o seu início, a fim de entender os seus desdobramentos na atualidade.

Ademais, esse dado pode ser confirmado nas pesquisas de Souza (2016), Gomes (2018) e Melo (2022), pois os autores se detiveram em analisar documentos normativos, instituídos em nível municipal, estadual e nacional, ou seja, normativas, políticas e projetos estreitamente ligados ao campo empírico de pesquisa. A respeito da análise documental, Melo (2022, p. 9) diz que “os documentos revelaram a relacionalidade entre o campo educacional e o subcampo da avaliação educacional, já que um constitui o outro, sendo possível identificar os seus agentes, os capitais e as disputas presentes no campo”.

A **Análise de Conteúdo**, por seu turno, apareceu na sequência, sendo utilizada em 25 das pesquisas aqui analisadas. Essa técnica permite que o pesquisador se aproxime dos dados coletados, agrupando-os e classificando-os em categorias de análise, com base na incidência dos dados obtidos. Para Durval (2016), a Análise de Conteúdos “possibilita a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos – como a consideração da dimensão

contextual na qual a mensagem é produzida” (Durval, 2016, p. 106). Vimos que os pesquisadores optaram, em sua maioria, pela escolha de Bardin (1997), Moraes (1999) e Franco (2005), para fundamentar as suas análises, observando e trabalhando, de modo operacional, explicando as motivações de suas escolhas e as etapas de organização de seus dados, a partir da lógica empregada pelos autores supracitados.

Já a **Análise do Discurso**, foi empregada como método, mas também aparece como técnica utilizada para identificar os sentidos e significados da comunicação com os sujeitos da investigação. Essa técnica foi empregada em 13 pesquisas, e, de acordo com Melo (2014), esse tipo de análise identifica como o sujeito “influencia e é influenciado por outros discursos e essa possível interação pode refletir na prática social, quiçá na sua mudança ou transformação” (Melo, 2014, p. 72).

Os autores das pesquisas recorreram aos estudos de alguns teóricos para embasar as suas análises, dentre os quais Foucault (1986), Fairclough (2001), Maltby (2003) e Pêcheux (2014), apresentando suas contribuições para a identificação da manifestação dos discursos, preservando a essência dos sujeitos, sua ideologia e contexto histórico.

Quanto à **análise bibliográfica**, foi realizada em oito pesquisas e utilizada como técnica, em um viés exploratório, de levantamento da bibliografia existente sobre o tema que estava sendo investigado pelos autores. Alguns pesquisadores, como Ferreira (2016), relataram que a análise bibliográfica foi realizada devido à “escassez de estudos sobre o objeto” (Ferreira, 2016, p. 16). Sabemos que o uso das fontes bibliográficas são de extrema importância para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, de forma que todas as pesquisas tendem a utilizá-las. No entanto, as oito pesquisas em questão destacaram explicitamente a realização da análise bibliográfica como técnica para um levantamento exploratório.

O **método Delphi**, por sua vez, também foi empregado como técnica, a fim de auxiliar na interpretação dos dados. Ele foi utilizado na elaboração das sínteses de trabalho e na apresentação das opiniões geradas, oportunizando, assim, o estabelecimento de novos sentidos, durante as sessões de comunicação entre o pesquisador e os entrevistados. Segundo Cavalcante (2021), esse método possui “natureza dialética e consiste em combinar as opiniões de especialistas no assunto investigado, obedecendo aos seguintes pilares: anonimato, uso de especialistas, rodadas interativas e apresentação das respostas do grupo” (Cavalcante, 2021, p. 20).

O agrupamento de informações revelou que, quando o assunto é a escolha metodológica, os pesquisadores demonstraram certo favoritismo, que tem início na escolha

da abordagem metodológica e vai se ramificando nas outras decisões, frente ao desenvolvimento da pesquisa, aos instrumentos de coleta e de análise de dados, entre outros.

O número expressivo de vezes em que a abordagem qualitativa, a entrevista semiestruturada e a análise documental apareceram nos trabalhos ora analisados expôs que, mesmo os objetos de investigação dos pesquisadores sendo distintos, estes percorreram caminhos metodológicos similares para interpretar os seus achados, o que demonstra pouca diversidade nesse âmbito.

Na investigação, constatamos algumas lacunas: nos resumos das pesquisas, por vezes, não foi possível identificar a abordagem metodológica empregada, o que demandou a leitura da metodologia. No entanto, durante a leitura, sentimos a ausência do tipo de pesquisa e, algumas vezes, dos instrumentos utilizados, sendo necessário, portanto, ler o trabalho na íntegra e, principalmente, verificar os apêndices, nos quais encontramos alguns arquivos importantes, como, por exemplo, roteiros de entrevistas ou questionários.

Diante disso, concluímos que os autores dos 85 trabalhos analisados **cumpriram os requisitos básicos da pesquisa científica, no que tange à metodologia**. Ou seja, eles explicitaram abordagem, métodos e técnicas de pesquisa, ao investigar os desdobramentos da política de Pernambuco, apresentando dados do cotidiano escolar, coletados por meio de observações, entrevistas, questionários e análises documentais.

Ressaltamos que a necessidade de ampliação e diversidade metodológica apresenta uma inovação no campo da pesquisa em Política Educacional, o que pode causar um fortalecimento significativo no desenvolvimento das pesquisas nesse campo.

Na próxima seção, discutiremos a efetividade da política de educação de Pernambuco, ainda com base nos dados coletados nas pesquisas aqui analisadas, mais especificamente aqueles presentes nos resultados dessas pesquisas, a fim de descobrir como a política educacional em questão vem se configurando no cotidiano escolar.

## 6 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO: DESDOBRAMENTOS DE UMA DÉCADA DE ANÁLISE

Nos últimos vinte anos, muitas mudanças aconteceram no âmbito da política de educação de Pernambuco, atualizações e reformas radicais foram implementadas, a fim de promover a qualidade estrutural das escolas, que passaram a contar com novas arquiteturas e espaços diversificados, com novos currículos, com a inserção de disciplinas eletivas de cunho artístico, científico e de capacitação profissional, com as modalidades de ensino regular, integral e semi-integral, bem como com a oferta do ensino em escolas normais, de referência ou técnica.

Essas mudanças tiveram início no governo de Jarbas Vasconcelos e se fortaleceram no governo de Eduardo Campos. Para além das estratégias e parcerias com as entidades privadas, o maior interesse era alcançar destaque de qualidade nacional, com a elevação dos índices educacionais.

A relevância da atual política para o ensino médio em Pernambuco pode ser vista no número significativo de pesquisas realizadas sobre esta temática. Vale ressaltar que, nas pesquisas aqui analisadas, os descritores apareceram de forma conjunta, com combinações distintas, com exceção do descritor *ETI*, que apareceu, de forma isolada, em uma única pesquisa, permanecendo em nossos descritores por se tratar de uma das modalidades do ensino médio.

Tabela 3 – Dados quantitativos de pesquisas sobre a efetividade de programas e políticas de ensino médio na educação pernambucana

DISTRIBUIÇÃO DE PESQUISAS POR USO DE DESCRITOR				
Escola de Referência em Ensino Médio (EREM)	Escola Técnica Estadual (ETE)	Escola em Tempo Integral (ETI)	Programa de Ensino Integral (PEI)	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)
46	25	1	26	11

Fonte: A autora (2023).

O agrupamento dos descritores, que tratam diretamente sobre a efetividade e a oferta do ensino, permitiu-nos observar como os pesquisadores analisaram as tendências e implicações do desenrolar da política pública educacional no chão da escola. Para isso, eles lançaram mão da entrevista, da observação, da análise documental, da Análise do Discurso e do grupo focal, a fim de conseguir dados do real, para além daqueles apresentados nos

documentos regulatórios, pensando, portanto, em como essa política se manifesta e quais efeitos ela causa no dia a dia dos gestores, professores, alunos e demais colaboradores da escola e da comunidade escolar.

Vale ressaltar que a implementação do modelo de gestão, adotado pelo estado de Pernambuco, penetra nas formas de administrar e gerir a condução das políticas públicas de modo geral, principalmente da política de educação.

A análise dos dispositivos desta política revelou um dado expressivo, com o maior quantitativo de descritores distribuídos por pesquisas. Ou seja, alguns autores, que investigaram os elementos da política educacional de Pernambuco, além de apresentar os aspectos voltados para a oferta do ensino, direcionaram os seus estudos para tratar sobre os dispositivos que compõem o sistema de avaliação educacional, o qual compreende os dispositivos de responsabilização e de prestação de contas.

Ao que nos parece, o número expressivo de pesquisas sobre os dispositivos do sistema de avaliação revela como estes têm influenciado a dinâmica da rotina escolar, exigindo novos posicionamentos dos sujeitos envolvidos diretamente com a sua efetividade. Nas análises, foi possível identificar que as avaliações externas têm influenciado na condução da educação, sobretudo com o estabelecimento de novos mecanismos, os quais serão detalhados mais à frente.

Tabela 4 – Dados quantitativos de pesquisas sobre os elementos da *accountability* na política de Pernambuco

<b>DISTRIBUIÇÃO DE PESQUISAS POR USO DE DESCRITOR</b>		
Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE)	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)	Bônus de Desempenho Educacional (BDE)
62	55	49

Fonte: A autora (2023).

Nesta seção, além do já exposto até aqui, apresentamos, com base nos resultados das pesquisas ora analisadas, como a política de educação de Pernambuco se desdobrou na última década, quanto à oferta do ensino médio e aos dispositivos de avaliação. Ademais, discutimos como essa política revela nuances de regulação, com elementos de *accountability* educacional – avaliação, responsabilização e prestação de contas.

## 6.1 CENTROS EXPERIMENTAIS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: A GESTÃO GERENCIAL EM PAUTA

O projeto da gestão gerencial e da parceria público-privada na educação de Pernambuco teve como ponto de partida as iniciativas do governador Jarbas Vasconcelos, através do Decreto nº. 25.596, de 01 de julho de 2003, que firmou uma parceria entre o governo de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), liderada por Marcos Magalhães, atual presidente do ICE.<sup>25</sup> O objetivo inicial da parceria era a reestruturação do prédio do Ginásio Pernambucano, devido ao seu valor histórico para a promoção da educação.

A nova etapa da história do Ginásio Pernambucano teve início no ano 2000, com a universalização da oferta já consumada. Uma proposta de restauração física do edifício histórico, custeada pela iniciativa privada, foi levada ao Governo do Estado por um ex-aluno do Ginásio, de sua época de escola-padrão. Aceita a parceria, o engenheiro Marcos Magalhães, naquela circunstância presidente da Philips para a América Latina, reuniu outros representantes do setor privado e iniciou a tarefa da restauração física do edifício (Raul, 2011, p. 77).

A atuação direta do ICE vigorou de 2004 a 2007. Com a transição de governo, o então governador Eduardo Campos, em 2008, tomou novas decisões para a condução da educação pernambucana. Diante disso, “o ICE passou a ser responsável somente pela articulação de parcerias externas para projetos extracurriculares nos Centros, perdendo o compartilhamento de decisão sobre a seleção e formação de professores e gestores” (Dias; Guedes, 2009, p. 29).

No seu mandato, iniciado em 2008, Eduardo Campos traçou novos rumos para a condução da educação, seguindo parte das propostas do modelo dos Centros Experimentais, mas agora com uma iniciativa própria do governo. No início do mandato, ele propôs a criação de 106 escolas em tempo integral. Para efetivar o seu projeto, foi elaborado o PEI, instituído pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.<sup>26</sup>

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco. (Redação alterada pelo Art. 1º da Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017.) (Pernambuco, 2008).

Nestes moldes, a educação integral passou a se configurar como uma política pública, ficando a cargo do PEI a expansão da educação nas modalidades integral e semi-integral. O programa em questão ficou responsável pelos novos direcionamentos, quais sejam: a

---

<sup>25</sup> Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), criado em 2000. Detalhes disponíveis em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>.

<sup>26</sup> Programa de Educação Integral, instituído pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 8 de junho de 2023.

ampliação da jornada do ensino médio; a melhoria da qualidade escolar, com vistas a alcançar os índices estabelecidos; a qualificação profissional dos estudantes, entre outros.

Freitas (2018) alerta para as consequências da reforma empresarial da educação, apontando os riscos no processo de ensino e aprendizagem da juventude, ao atrelar a parceria com o mercado a processos que envolvem lucro ou prejuízo financeiro, acarretando diretamente no sucesso ou fracasso escolar.

Uma escola inserida no mercado também se converte em espaço de geração de lucro. Grupos financeiros disputam o controle de escolas pertencentes a operadoras terceirizadas – com ou sem fins lucrativos expressos. O controle financeiro dessas cadeias é negociado em mercados globais e o risco de sua subordinação aos interesses de mercado de uma desnacionalização da formação da juventude do país é real (Freitas, 2018, p. 127).

No nosso levantamento bibliográfico, identificamos 24 pesquisas que procuraram entender a efetividade e os desdobramentos do PEI no ensino médio. Dessas pesquisas, cinco são teses de doutorado e dezenove são dissertações de mestrado, sendo duas delas de mestrado profissional.

As pesquisas ora analisadas apontaram para a condução da política no âmbito escolar, com análises dos seus desdobramentos em escolas de Pernambuco, pautadas na formação e no trabalho docente, na visão empresarial, nas parcerias público-privadas e na qualidade atrelada aos índices educacionais.

No quadro da implementação do PEI, as pesquisas apontaram, ainda, para uma visão empresarial da educação, através das parcerias firmadas entre o governo e as instituições privadas.

A análise demonstrou que a implantação do Programa de Educação Integral de Pernambuco em 2008 significou, em vários aspectos, um aprofundamento da visão empresarial da educação, através da política de parceria do Estado com entidades do setor privado (Santiago, 2014, p. 11).

Os resultados indicaram que a criação, em 2008, do Programa de Educação Integral deslocou para a esfera estatal a execução desta política de ensino médio, alterando a relação entre o estado e a iniciativa privada (Araújo, 2020, p. 7).

[...] a política de ensino médio implementada no Estado de Pernambuco, se configura como um protótipo de gestão que desde sua origem foi desenvolvido para publicização e disseminação em âmbito local e nacional (Benittes, 2014, p. 8).

As reformas empresariais no setor educacional, portanto, representam uma estratégia do mercado para atender aos seus objetivos, por meio de uma disputa ideológica. A terceirização de serviços oportuniza maior controle político aliado à padronização.

No campo técnico, a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico] e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais (Freitas, 2018, p. 29, acréscimo nosso).

Percebemos que a lógica produtiva do setor educacional possui ligação com as necessidades da Revolução Industrial 4.0, pondo em xeque as reformas necessárias para atender aos seus preceitos.

A condução da educação pautada no PEI gerou uma reconfiguração no dia a dia da escola, na formação e no trabalho docente, pois novas ações foram incorporadas, e requisitos de prestação de contas precisaram ser preenchidos, como prova do trabalho realizado pelo professor e pela escola. A respeito desses aspectos, os estudos aqui analisados revelam que:

[...] o sentido do trabalho docente no PEI é o da responsabilização para obter resultados positivos mesmo em meio a precarização presente neste programa (Teixeira, 2017, p. 10).

[...] não foi apresentada pelos (as) formadores (as) a preocupação com as especificidades de uma escola integral, que vise à formação integral do (a) sujeito (a) onde se considere de maneira integrada o desenvolvimento de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, tendo por finalidade principal a formação total do ser (Silva, 2018, p. 6).

O desenvolvimento do PEI configurou-se como uma política pautada nos preceitos da gestão gerencial, construída em cima de resultados. “Trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma interpelação, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos” (Hypolito, 2021, p. 67). Percebemos que o Estado não está interessado em dar conta de uma formação pautada nas questões subjetivas do sujeito. Portanto, sintetiza a composição do currículo em disciplinas que serão priorizadas nas avaliações externas, para que os alunos das escolas alcancem o resultado desejado e, assim, garantam uma boa colocação em *rankings*.

Existe uma lógica de precarização que deve ser levada em consideração, visto que envolve o sucateamento da educação, através da desvalorização docente, com o não cumprimento do pagamento do salário-base e a contratação de trabalho temporário, invadindo o currículo e a gestão do trabalho docente. Essa lógica é gerida no sentido da autoadministração, em que é preciso dar conta das demandas de acordo com a realidade apresentada. Cobranças e inovações são solicitadas em um cenário de precariedade de infraestrutura e de investimentos, logo, existe uma distância entre a qualidade real e a ideal.

[...] o papel do Estado na relação entre educação e desenvolvimento é o de mediar essa relação através de medidas que visem garantir a reprodução do capital e esse

modelo de Estado está vinculado ao que se denomina de Neoliberalismo de Terceira Via, onde o estado articula e conduz políticas públicas, incluindo as educacionais, a partir dos pressupostos da lógica do setor privado, institucionalizando as diretrizes oriundas da agenda empresarial (Santiago, 2014, p. 11).

As pesquisas esclareceram como o modelo da gestão empresarial da educação adentrou no Sistema Educacional de Pernambuco, o que aconteceu, inclusive, com as iniciativas de parcerias público-privadas, revelando que o Estado, cada vez mais, se isenta das suas responsabilidades, seja terceirizando-as pela via das parcerias firmadas, seja se isentando delas pela implementação de contratos de gestão. Desse modo, evidencia-se que o alinhamento das suas práticas, junto a organizações privadas, consiste num acordo firmado para suprir os processos produtivos e, assim, garantir as necessidades do mercado.

De acordo com a percepção dos sujeitos que integram as instituições escolares, como observamos nas pesquisas ora analisadas, o que está por trás das reformulações curriculares, implementadas de modo aligeirado, é o treinamento para a obtenção de resultados positivos nas avaliações, favorecendo e evidenciando Pernambuco em sua posição de referência nacional em educação de qualidade.

Destacamos, contudo, que é preciso criar novos caminhos para a educação, rompendo o modelo de padronização vigente. Para tanto, é papel do estado, mas também dos sindicatos e de toda a comunidade escolar buscar novas estratégias para a condução e oferta de uma educação de qualidade, preocupada com as singularidades dos indivíduos e, principalmente, com a sua formação global.

## 6.2 O ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: DADOS SOBRE O REGULAR, A REFERÊNCIA E O TÉCNICO

No âmbito do ensino médio em Pernambuco, ao analisar o nosso *corpus*, identificamos 46 pesquisas que abordaram sobre as EREMs e 25 acerca das ETEs. A oferta do ensino neste estado, como já mencionado, teve como marco inicial a abertura das escolas experimentais, mas ganhou forças no governo de Eduardo Campos, com o PEI. Um fato curioso da implementação desse programa é que, na maioria dos casos, a abertura das escolas de jornada ampliada se deu nos prédios das antigas escolas regulares.

Sobre a abertura das EREMs e das ETEs, bem como acerca da preferência dos alunos em cursar a jornada ampliada ou em permanecer nas escolas de jornadas regulares, Gomes (2016) expressa que:

No caso dos municípios onde só existe uma escola que oferece o ensino médio evidencia-se que não há obrigatoriedade de os estudantes do Ensino Médio cursar o tempo integral nas Escolas de Referência. Entretanto, o tempo integral é a única opção para essas escolas que são as únicas a oferecerem o Ensino Médio nos municípios analisados. De uma maneira geral, a ‘obrigatoriedade’ não está expressa nos documentos legais que normatizam o funcionamento das EREMs, porém acaba se configurando devido à falta de opção para o acesso dos estudantes ao Ensino Médio (Gomes, 2016, p. 96).

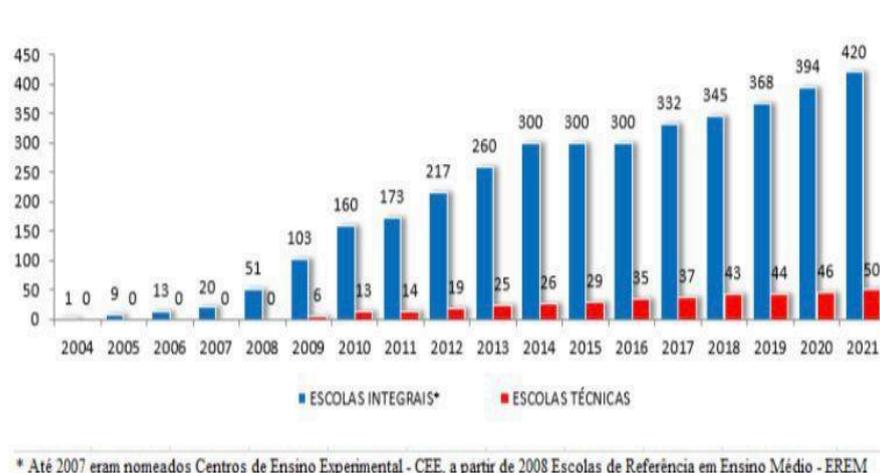
Durante a análise dos trabalhos, observamos a forte incorporação da jornada ampliada e como isso reverbera no ensino de jornada regular. Nas entrelinhas, não há obrigatoriedade do acesso às EREMs e às ETEs, mas a apropriação das estruturas físicas que ofertam o ensino regular causará, a longo prazo, a extinção dessa modalidade, restando aos alunos e docentes se adequarem à reconfiguração das escolas que são pautadas esta política de educação.

É de considerar também que após o início do governo de Eduardo Campos e a implementação dos três tipos de escolas, do indicador de desempenho e do bônus, houve uma segregação das escolas e dos profissionais, o que contribuiu para competição e a comparação entre as escolas, a começar pela forma como foram denominadas essas instituições – Escola de Referência, Escola Técnica e Escola Regular – e o tratamento que é dado aos professores com relação à remuneração e à jornada de trabalho, e aos alunos que têm acesso a laboratórios e a formação profissional (Melo, 2015, p. 135).

Gomes (2016) e Melo (2015) apresentam dois aspectos do quadro da reforma da educação no estado de Pernambuco e como a incorporação das jornadas ampliadas, com novas modalidades de funcionamento do ensino médio, repercutiu diretamente na sala de aula. O primeiro aspecto trata, especificamente, da falta de opção na oferta, limitando e induzindo o acesso. O segundo, revela as ações e o tratamento dado a uma modalidade e a outra e como isso cria mecanismos próprios de competição e comparação, a começar pela denominação das próprias instituições.

Nesse cenário de atualizações, a abertura de novas escolas foi ocorrendo de modo acelerado, com o propósito de tornar Pernambuco referência nacional em educação, exatamente o que aconteceu, logo após as escolas atenderem aos índices esperados nas avaliações externas. Dutra (2021) apresenta dados quantitativos da abertura das EREMs e das ETEs, de 2004 a 2021, considerando a partir da abertura dos Centros Experimentais, que, mais tarde, tornaram-se EREMs, como podemos observar abaixo:

Figura 3 – Evolução da implantação de escolas integrais e técnicas na rede estadual de Pernambuco



Fonte: Dutra (2021, p. 150).<sup>27</sup>

O gráfico acima revela o crescimento significativo das instituições nas modalidades integral e técnica, no recorte de 18 anos. Como podemos visualizar, foram abertas mais 419 EREMs, desde a implementação do primeiro centro experimental. Ademais, em 13 anos, após a criação das seis primeiras ETEs, foram abertas mais 44 destas escolas. Esses dados constataam o engajamento de Pernambuco em promover a abertura de escolas alinhadas à nova política de educação, tornando-a bem-sucedida.

As pesquisas aqui analisadas enfatizaram a dificuldade encontrada quanto ao fator *tempo*, levando em consideração a diferença entre uma modalidade e outra, já que as escolas integrais e semi-integrais exigem uma permanência prolongada. Nas entrelinhas, esse fator aparece como crucial para a garantia da qualidade esperada.

Dentre as principais dificuldades podemos citar: a ampliação da carga horária – que priva o estudante de tempo disponível para a realização de atividades características da adolescência. Neste sentido, o funcionamento da escola em tempo integral torna-se uma ‘faca de dois gumes’, pois para o jovem nesta faixa etária, não conta apenas à diferença que uma educação integral vai fazer em sua vida, mas o bem-estar momentâneo muitas vezes é o seu foco; o aumento do quantitativo de disciplinas do currículo; o funcionamento do sistema de avaliação; a ‘obrigatoriedade’ de uma alimentação diária diferenciada, balanceada, diferente da que está acostumado em casa [...] (Aguiar, 2019, p. 76).

No tocante ao funcionamento das jornadas das EREMs e das ETEs, ambas ofertam o ensino médio – por meio de uma única matrícula e um mesmo currículo –, que deve ser realizado, assim como na jornada regular, durante três anos. A mudança principal está na

<sup>27</sup>Disponível

em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/43622/1/TESE%20Paulo%20Fernando%20de%20Vasconcelos%20Dutra.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2023.

ampliação da carga horária da jornada ampliada, que segue o sistema integral, através da promoção de atividades distintas para os alunos das EREMs e da oferta de disciplinas da base técnica para os alunos das ETEs.

[...] os direcionamentos dados à temporalidade nas EREMs ocultam formas particulares da diferenciação socioeducativa. Entre as formas de diferenciação identificadas, destacamos: a) a seleção que se esconde nos tipos de oferta escolar (formação de redes de ensino paralelas: jornada regular, integral e semi-integral) e o b) uso da parte diversificada do currículo para ampliação da quantidade de aulas dedicadas aos conceitos empresariais (Benittes, 2014, p. 107).

Outro fator que nos chamou a atenção, em relação ao funcionamento das EREMs, diz respeito à padronização da qualidade do que é ofertado nessas escolas. Silveira (2020), ao analisar a materialização da qualidade em duas unidades da EREM Ginásio Pernambucano, identificou uma disparidade na condição da oferta.

Na Escola Alfa não há quadra coberta ou ao ar livre, as salas de aula não são climatizadas, não dispõem de ventiladores, fazendo uso exclusivo da ventilação natural, o que não reduz a sensação térmica do calor de Recife e as salas de aula necessitam funcionar com portas e janelas abertas. Quanto ao questionamento referente às salas de aula com datashow, 40% dos estudantes Alfa posicionaram-se positivamente (Silveira, 2020, p. 127).

A Escola Ômega dispõe de quadra coberta utilizada pelos seus estudantes, e também por escolas públicas que não possuem quadra, reservando com antecedência. Todas as salas de aula são climatizadas e há uma biblioteca pequena, aconchegante, organizada e frequentada pelos estudantes (Silveira, 2020, p. 130).

A oferta de condições mínimas de funcionamento apresenta variação entre as escolas. Esse fator pode influenciar diretamente, se levarmos em consideração a garantia de um espaço de qualidade. A arborização do espaço, por exemplo, reverbera em outras questões, como impaciência, ruídos externos, entre outras. Além disso, segundo Silveira (2020), os alunos são privados da realização de atividades físicas, pois a instituição não possui um espaço adequado. Em contrapartida, a outra escola possui salas climatizadas, espaço apropriado para a realização de exercícios e uma biblioteca, garantindo aos alunos usufruírem de um espaço mais aconchegante e diversificado.

Diante disso, destacamos como o tratamento dado às instituições varia de forma significativa, apresentando grandes investimentos em algumas instituições e quase nenhum em outras. Nesse sentido, a ampliação da jornada é tratada como marco principal para a garantia da qualidade educacional. No entanto, aparentemente, não leva-se em consideração

os impactos e influências da estrutura da escola para a garantia do bem-estar de todos que dela fazem parte.<sup>28</sup>

A [ampliação da jornada escolar] na política de tempo integral implementada no ensino médio de Pernambuco visa mediar o disciplinamento dos estudantes para a interiorização de uma lógica favorável a ordem burguesa estabelecida (Benittes, 2014, p. 107).

Direta ou indiretamente, os resultados alimentam os mecanismos de controle firmados no contrato de gestão, uma vez que as escolas se organizam em função do preparo para as avaliações externas, o que reverbera na garantia do *status* social da qualidade, no alcance do índice de qualidade e, atrelado a ele, na premiação das escolas.

De modo geral, a escola, seja ela com horário estendido ou não, ainda não atinge a formação integral, isso porque, embora apresente idiosincrasias muito peculiares, ainda enfrenta as mesmas dificuldades de estrutura física, de formação profissional docente e esbarra no enfrentamento das adversidades sociais que impactam diretamente na atividade escolar. Desse modo a formação integral, plena, completa que desenvolva os ideais de libertação, de atividade social, política, científica, cultural e humana ainda permanece no campo da ideologia (Melo, 2019, p. 127).

O desafio que se coloca para Pernambuco e para o Brasil, é a superação da ideologia neoliberal delineada na Política Educacional e praticada na rede pública. Avançando para o caminho de justiça social, a da luta em prol da qualidade social da educação. No Ensino Médio ainda não foi garantido o ingresso à escola, o acesso. Torna-se necessário, na mesma medida, pensar na permanência dos estudantes em uma escola baseada no diálogo; na gestão democrática; na valorização da diversidade; nos profissionais da educação; nas relações de proximidade entre escola e comunidade; no fortalecimento dos direitos de criança e adolescente (Silveira, 2020, p. 175-176).

A complexidade do fator *qualidade* não pode estar atrelada à questão do tempo e à sua quantidade, aos currículos, à fechar parcerias, à promover flexibilizações de atividades internas, à assegurar formação educacional para o mercado de trabalho, entre outras propostas que fazem parte da política de educação do estado de Pernambuco, visto que esses elementos não podem, sozinhos, garantir a qualidade educacional.

Como podemos observar, as escolas de jornada regular estão, cada vez mais, sendo sucumbidas pelas escolas de jornada ampliada, devido à política de educação estadual, que é colocada em prática, inclusive, através da estratégia de ocupar os prédios das escolas regulares, tirando da população o direito de escolha.

Os modelos de referência e técnico apresentam, desde a sua nomenclatura, que foge do comum – *escola regular* –, um atendimento diferenciado, com investimentos que vão da infraestrutura a questões mais específicas, como é o caso da composição dos profissionais que atuam nessas escolas, os quais recebem um tratamento diferenciado em comparação com os

---

<sup>28</sup> As escolas investigadas por Silveira (2020), foram nomeadas de *Alfa* e *Ômega*, para resguardar a identidade dos sujeitos.

profissionais de jornada regular. Essa distinção também aparece quando o assunto é remuneração, causando entre os profissionais uma competição e definindo um *status* social de alto ou baixo prestígio, com base na instituição em que lecionam.

Dutra (2021) diz que o crescimento significativo das EREMs revela o empenho em garantir que, a curto prazo as escolas estejam estreitamente alinhadas com o que está descrito no projeto da política estadual de Pernambuco, ou seja, o objetivo de garantir que a rede de ensino esteja “associada a algumas premissas do referencial teórico-metodológico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados (Tear), que aborda o planejamento estratégico aplicado à escolas que compõem o Programa de Educação Integral” (Dutra, 2014, p. 46).

Dessa forma, acreditamos que é necessário um debate em torno de definições básicas, para solucionar a garantia de uma educação de qualidade. Destacamos que, para nós, a educação é de boa qualidade quando forma pessoas para pensar e agir com autonomia e criticidade, o que deve ser feito logo no início da vida escolar, ainda na pré-escola, dando continuidade ao longo da vida. Isto depende, fundamentalmente, do modelo de sociedade, das políticas públicas, do combate às desigualdades e da garantia dos direitos básicos para o bem viver em sociedade, como ressalta Gadotti (2013).

### 6.3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E O NOVO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: IMPLEMENTAÇÃO, FORMAÇÃO, CURRÍCULO E VIVÊNCIAS

O nosso levantamento de dados possibilitou a identificação de 12 pesquisas que abordam sobre o ProEMI, dentre estas, duas também tratam acerca da implementação do Novo Ensino Médio, pautada no quadro da reforma do ensino médio. Dessas 12 pesquisas, seis são dissertações de mestrado acadêmico, três são teses de doutorado e as outras três são dissertações de mestrado profissional em Educação.

O ProEMI durou de 2009 até 2017 e foi instituído pelo governo federal, com vistas a promover ações de inovação em escolas de ensino médio dos estados e do Distrito Federal. O referido programa encerrou diante da chegada do Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 –, que ampliou o tempo mínimo dos estudantes no espaço escolar, passando de 800 horas para 1000 horas anuais, e favoreceu a autonomia dos alunos, para que eles próprios pudessem escolher os seus itinerários formativos, com foco nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Os autores das pesquisas aqui analisadas direcionaram os seus estudos para sentidos diversos, enfocando a efetividade desse projeto em Pernambuco. As tendências apresentaram

como ocorreram a implementação e a condução do ProEMI, a organização curricular nas instituições de ensino, o projeto de competitividade do modelo gerencial da educação, bem como a flexibilidade do estado de Pernambuco em implementar programas do governo federal. Os resultados, por seu turno, divergiram entre si, apresentando contribuições significativas para o funcionamento das escolas, na mesma proporção em que mostraram uma versão negativa do projeto, uma implementação distante do real.

As professoras e os professores não viam o programa como uma mudança de suas práticas pedagógicas, o ProEMI não os fez reverem suas práticas, sentiram-se responsabilizados pelo sucesso dele; sem uma assessoria ou acompanhamento para o planejamento, ficavam angustiados ao pensar em atividades mais criativas, que conseguissem atrair o alunado (Gomes, 2018, p. 170)

[...] o programa melhorou as propostas já realizadas através do financiamento. A integração dar-se-ia através das atividades como oficinas, palestras e outras. Os portfólios das atividades desenvolvidas na escola A apresentam, nas suas páginas iniciais, informações com os indicadores do IDEP da escola, deixando claro que o programa também tem como referencial o aumento dos mesmos (Oliveira, 2019b, p. 147).

Levantamos a hipótese de que os achados divergentes podem ser frutos de pesquisas realizadas em diferentes escolas, já que a política pública de educação se materializa com base no ambiente, no cotidiano e na força dos sujeitos que compõem as escolas. Ainda assim, parece-nos que a condução e o acompanhamento do programa apresentaram ressalvas. Acreditamos que, se o acompanhamento fosse mais efetivo, talvez os docentes pudessem identificar o aperfeiçoamento de suas práticas e, assim, enxergar os possíveis benefícios (ou não) do proEMI no cotidiano escolar.

Ao longo da sua vigência, o ProEMI passou por várias mudanças, que decorreram de ajustes e do posicionamento político vigente. Diante disso, o que, inicialmente, era visto como um princípio educativo, com atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs), passou a ser um campo de qualificação para o mercado de trabalho.

Em 2016 foi criado o Campo de Integração Curricular Mundo do Trabalho, que trata especificamente do trabalho. Nas orientações deste CIC o trabalho não é tratado como princípio educativo, mas sim com o sentido de emprego e profissão. Propõe ações que orientem a escolha da profissão, que se desenvolvam as competências essenciais para o exercício de qualquer profissão. Predominando o conceito da empregabilidade, cujo objetivo é ensinar os jovens a se tornarem empregáveis (Silva, 2017, p. 34).

Esse aspecto influenciou fortemente na implementação do programa em Pernambuco. As pesquisas ora analisadas revelaram a falta de iniciativa estadual e de ações da SEDUC-PE no processo formativo de implementação do proEMI. Essa ausência reflete no excessivo

empenho do trabalho docente, para tornar possível a flexibilização curricular, por meio de atividades inovadoras e diversificadas, garantindo um currículo diferenciado para os alunos que ficam em horário integral nas escolas.

[...] a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco não construiu nenhuma proposta para integrar o Programa Ensino Médio Inovador ao Programa de Educação Integral. Coube à escola a responsabilidade de implementá-lo. A adesão ao programa ocorreu diante da possibilidade de acesso aos recursos oriundos do governo federal para as escolas que o adotassem. Inexistiu assistência técnico-pedagógica acerca dos pressupostos teóricos do programa, a preocupação maior era com o cumprimento das metas por meio da gestão de resultados (Gomes, 2018, p. 9).

A citação acima refere-se à realidade dos municípios de Palmares e Ribeirão, localizados na Mata Sul de Pernambuco. Apesar de informações contidas na página eletrônica da SEDUC-PE confirmarem a existência de reuniões gerais de formação de gestores para a implementação do proEMI, como já dito, as pesquisas revelaram que não houve um monitoramento efetivo, no que se refere à organização curricular.

Silva (2017) aborda a respeito da implementação do ProEMI na Escola X, que foi escolhida como escola piloto pela Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte, explicando que:

No primeiro ano de implantação do programa as escolas contaram com uma boa assessoria da secretaria de educação de Pernambuco. Havia então uma profissional da secretaria de educação que se dedicou a construir a grade curricular com os professores que atuavam nas atividades do Ensino Médio Inovador. Ela visitava as escolas e realizava monitoramento das atividades desenvolvidas no programa (Silva, 2017, p. 42).

Ao que nos parece, a atenção dada a cada escola varia, o que pode acontecer devido à distribuição das escolas, à localização de mais e/ou menos privilégio ou à questão do investimento, a qual reverbera em ações concretas de melhorias institucionais. Nessa direção, a escolha da GRE Recife Norte pela Escola X como escola piloto deveu-se ao fato desta “[...] já possuir um histórico bem cristalizado de atividades culturais” (Silva, p. 42).

O fator *escolha*, portanto, tem um viés classificatório, em que a “melhor” escola permanecerá recebendo investimentos, enquanto a “pior” continuará desassistida, criando esforços internos para alcançar o seu espaço. Essa visão reforça a competitividade do setor educacional. “Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (Freitas, 2018, p. 24).

No entanto, o plano de inovar a educação, bem como a promessa de melhoria dos indicadores, elevação das taxas de aprovação e permanência escolar, através da execução do

currículo flexível, pautado em atividades diversificadas e atrativas para os jovens, favorecendo a autonomia destes para escolherem o que desejam aprender, não podem, sozinhos, solucionar os problemas educacionais do Brasil.

No documento do ProEMI e com a implementação deste programa nas escolas, evidenciou-se que:

O ProEMI tinha pouca força. Por ser considerado algo para o lúdico, tornava-se desnecessário e dispensável em qualquer momento, pois o mais importante eram os conteúdos dados nas disciplinas e essenciais para a realização dos testes, asfixiando a tentativa de uma formação humana (Gomes, 2018, p. 267).

O que pode se concluir é: sozinho, o ProEMI não pode inferir diretamente nos indicadores que sempre se propôs a diminuir, como os de evasão, abandono e outros. Se as contradições já estão presentes em suas concepções, esteve em suas práticas (Oliveira, 2019b, p. 169).

Em outras palavras, o projeto de inovação do ProEMI não conseguiu, sozinho, solucionar os problemas da educação em PE. Apesar da sua implementação em algumas instituições ter ocorrido de maneira positiva, com momentos de formação da equipe, em outras escolas, contudo, essa implementação aconteceu de modo genérico, apenas com a exposição do material e solicitação para que os profissionais dessem início aos seus trabalhos.

Como se tratava de um projeto com uma técnica inovadora para trabalhar os conteúdos, não foi priorizada, pois a prioridade era trabalhar os conteúdos das disciplinas essenciais, principalmente os assuntos que são solicitados nas avaliações externas. Desse modo, os testes apareceram, fortemente, como forma de controle, desconsiderando-se as necessidades dos jovens estudantes e o trabalho com conteúdos próprios para a formação humana.

O processo de testagem, padronização e *accountability* não atingem apenas os professores, mas também as crianças e jovens, criando ‘padrões cognitivos e morais’ que passam a ser objetos de avaliação nacional. A diversidade cultural e histórica – ainda que admitida – não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da ‘cultura oficial’ das bases nacionais curriculares (Freitas, 2018, p. 113).

Aparentemente, mesmo com iniciativas e ações concretas, em parceria com o Estado, o ProEMI não alcançou os seus objetivos, visto que nem todas as instituições conseguiram implementar o programa de forma exitosa, e as que conseguiram, trabalharam com a intenção de preparar os alunos para as avaliações externas. As taxas de evasão e repetência diminuíram em algumas regiões, mas permaneceram em outras.

Em razão da necessidade de mudar a realidade educacional, surgiu, então, a reforma do ensino médio. Em Pernambuco, os reformadores encontraram um terreno fértil para a implementação desta reforma, devido ao histórico de implementações e parcerias deste estado, que segue por ideários parecidos.

Pernambuco iniciou a implantação da reforma do ensino médio ainda em 2018 por meio de um projeto piloto de ampliação da jornada escolar. No entanto, a iniciativa do estado tem apresentado contradições que foram elencadas pelos estudos desde o anúncio desta nova política em 2016. Nesta direção, a nova organização do ensino médio, com a implantação do projeto piloto, tem ampliado e aprofundado para as escolas regulares a flexibilização curricular já em curso na rede de ensino de Pernambuco (Nogueira, 2020, p. 7).

Conforme Nogueira (2020), os estudos retrataram que a implementação da reforma do ensino médio ocorreu de forma acelerada, com poucos momentos de formação e sem chegar a um consenso. A gestão estadual agiu de forma impositiva, para que o novo modelo fosse implementado o quanto antes. Essas ações causaram grandes transtornos para a comunidade escolar. “Nessa conjuntura, gestores escolares, professores e estudantes tiveram que se adaptar à nova dinâmica na condição de meros executores das decisões” (Nogueira, 2020, p. 91).

Esses fatores demonstram os interesses dos governantes de Pernambuco por políticas e projetos pautados no desenvolvimento econômico e na ideia da teoria do capital humano, enviada pelo Banco Mundial, o que direciona as ações curriculares educacionais para os meios da produtividade econômica.

Fica evidente, portanto, a flexibilização e anuência das lideranças do estado de Pernambuco em relação às mudanças curriculares que são impostas pelo governo federal, como podemos observar nas ações de implementação do ProEMI e do Novo Ensino Médio.

Diante do exposto, percebemos que o viés de democratização falhou, pois as escolas possuem certa fragilidade, quanto à autonomia nas tomadas de decisão, o que inviabiliza as escolhas e particularidades que são próprias dessas instituições. Essa característica é confirmada quando as novas modalidades curriculares são implementadas às pressas, desconsiderando o tempo de adaptação necessário para os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Ao mesmo tempo, essas atitudes chamam a atenção para o alinhamento de interesses que há entre o governo e o modelo gerencial da administração pública.

Desde 2004, a educação pernambucana vem sendo alvo de mudanças, as quais são frutos de ações e alinhamentos com a gestão gerencial no setor educacional e de parcerias público-privadas, que tiveram como marco inicial a abertura dos Centros Experimentais, como mencionamos anteriormente.

Ao analisar os dados, descobrimos que a incorporação da gestão gerencial revelou a busca acelerada pela abertura de mais escolas, as quais deveriam estar estreitamente alinhadas aos objetivos previstos na política educacional de PE, especialmente se tratando das escolas de tempo integral ou semi-integral – as chamadas EREMs; além das ETEs. Nesses termos, tivemos o marco da implantação de 409 EREMs, no recorte temporal de 18 anos. Reiteramos que a maior parte dessas escolas foram instaladas em prédios antigos, ou seja, as escolas regulares foram transformadas em EREMs. Na mesma direção, temos o marco da abertura de 44 ETEs, que foram abertas no recorte temporal de 13 anos.

Identificamos que a oferta de ensino na modalidade de tempo ampliado apresentou uma variação significativa que implica diretamente no fator *qualidade*. A maioria dos resultados das pesquisas aqui analisadas apresentou uma variante no funcionamento, com relação à infraestrutura e à oferta do ensino/currículo. Os dados revelaram que as ações de implementação da política e dos seus projetos não foram devidamente acompanhadas por processos formativos e atividades de apoio. Isto também foi visto nos resultados das pesquisas em questão, que ressaltaram a implantação de políticas e projetos de modo aligeirado, as mudanças do currículo, bem como a sobrecarga dos profissionais de educação, revelando uma centralização da gestão educacional, pois os profissionais que estavam nas escolas tiveram que se adequar rapidamente às mudanças impostas, a fim de garantir o ensino do alunado.

Dessa forma, parece-nos que Pernambuco é um solo fértil quando o assunto é a implementação de programas e políticas, seja a nível federal ou a nível estadual, uma vez que a modernização da gestão educacional segue rigorosamente os termos de inovação propostos pelo modelo gerencial de governar, cujo foco nos resultados é o principal objetivo. Assim, identificamos, nos resultados das pesquisas, que grande parte das ações dessas políticas e programas é voltada para o preparo dos estudantes para realizar as avaliações externas, com o intuito de obter destaque, por meio da melhoria dos indicadores educacionais.

#### 6.4 ELEMENTOS DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO

Ao voltar o olhar para os resultados das pesquisas ora analisadas, identificamos que os autores, que investigaram o SAEPE, o IDEPE e o BDE, atestaram, de forma isolada ou em conjunto, que a política de avaliação segue o viés da prestação de contas e da responsabilização. Nesse sentido, Afonso (2012), chama a atenção para o conceito de *accountability*, definindo-o como um processo que envolve “interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização” (Afonso, 2012, p. 471).

Além disso, na política em análise, a elaboração do sistema próprio de avaliação de Pernambuco está alinhada às estratégias da NGP na educação, que buscam cumprir as metas contidas no PMGP-ME.

No que diz respeito ao sistema próprio de avaliação, com a aplicabilidade dos testes, os resultados das pesquisas apontaram que:

No caso de Pernambuco identificamos que essas políticas foram produzidas em meio a uma correlação de forças glocais, e mediante a realização desse estudo foi possível constatar que as forças hegemônicas têm sido as de ideologia empresarial e gerencialista (Cabral, 2016, p. 128).

Nesse novo processo de avaliação educacional, em larga escala, externo à escola, a priorização de questões mais amplas compromete as questões que deveriam influenciar na melhoria do trabalho que é desenvolvido no interior das escolas. Busca unicamente ressaltar os resultados, as metas e os índices apontados no mesmo (Oliveira, 2018, p. 101).

A inserção das políticas de avaliação externa está inteiramente ligada a um projeto global de modelo de sociedade, o qual vem ganhando forças, através da aderência nacional. Em Pernambuco, a inserção dessas políticas ocorreu sob a perspectiva empresarial e gerencialista. Um dado que nos chamou a atenção é o alinhamento dos resultados, no que diz respeito a esse tipo de sondagem de aprendizagem, que pré-seleciona um padrão e valoriza os resultados em metas alcançadas, alimentando a competitividade e classificando as escolas por índices. Na pesquisa de Lima (2020), os dados apontaram para a publicização dos resultados das avaliações externas, demonstrando como a gestão estatal se encarrega de tornar público esses dados classificatórios, prestigiando as escolas que receberam as melhores pontuações.

No Estado de Pernambuco existe um esforço de divulgar e dar publicidade aos resultados [positivos das escolas] como uma forma de prestação de contas e transparência aos pais e comunidade escolar. A divulgação de resultados é importante para que a sociedade tenha acesso aos dados do SAEPE e IDEPE. Mas, traz um caráter regulador das práticas pedagógicas. Essa estratégia serve para a afirmação da política de avaliação e como elemento do discurso e propaganda política (Lima, 2020, p. 154, acréscimo nosso).

Acreditamos que é necessário existir transparência entre a escola e a comunidade escolar. O acesso à informação, portanto, é crucial para a permanência dos investimentos e para reafirmar os princípios comumente assumidos por todos. No entanto, a publicização escolhida pelo governo do estado de Pernambuco foge da teoria do acesso à informação, ultrapassando as barreiras da própria comunidade, quando anuncia, em meios midiáticos, os índices alcançados, expondo a escola e a comunidade escolar.

As práticas regulatórias e, ao mesmo tempo, de responsabilização podem ser vistas na ação excludente que valoriza as escolas que tiveram as melhores colocações e, na mesma

proporção, invisibiliza as que tiveram pouco ou nenhum rendimento. Isso, inclusive, pode se configurar como uma estratégia de governo, o qual se promove com os bons resultados, atrelando as conquistas ao seu trabalho, e se isenta da responsabilidade de propor melhorias, através de investimentos em questões que ainda estão demandando a sua atenção.

A prioridade dada aos testes anda na contramão do que é próprio da escola. Essas políticas adentram no setor educacional com um viés de regular as aprendizagens e o trabalho docente, seguindo uma lógica de mercado, na mesma linha da aplicabilidade de um currículo pensado para dar conta dos conteúdos solicitados nas avaliações externas – neste caso, de português e matemática –, gerando um déficit nas outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

[...] destaca-se o processo de hierarquização das disciplinas que compõem a avaliação, que fica evidente a partir da disponibilidade de mais recursos, mais formações continuadas (com uma diferença drástica entre essas duas disciplinas e as demais), mais atenção por parte da gestão, da GRE e até mesmo mais interesse por parte dos alunos em estudar e se dedicar mais em sala de aula apenas para essas duas disciplinas, já que seus conteúdos cairão no final do ano na prova do SAEPE (Silva, 2022, p. 121).

A atenção dada ao conteúdo programático das avaliações externas causa uma hierarquização das disciplinas que compõem o currículo e também fragiliza o processo de aprendizagem dos alunos, os quais estão sendo preparados para atingir determinadas notas nessas avaliações, ficando com um déficit em outras competências que precisam adquirir para a vida.

Além disso, o SAEPE prevê um acompanhamento por unidade, destacando que as habilidades pautadas nas avaliações externas serão selecionadas a partir do currículo. Mas, como já dito, esse sistema seleciona duas disciplinas básicas para realizar o monitoramento: português e matemática, gerando uma atenção diferenciada para as disciplinas que formam a matriz de referência da avaliação, o que, ao mesmo tempo, gera momentos de formação, produz uma sobrecarga nos profissionais responsáveis por essas disciplinas, causando exaustão nestes, além de gerar internamente a supervalorização de um profissional em detrimento de outro.

Das escolas pesquisadas, em apenas uma, esse acompanhamento por unidade é realizado com os professores de todas as disciplinas, nas demais, são só para os professores de Português e Matemática. Dessa forma, percebe-se uma pressão sobre os professores diante do desempenho dos estudantes (Souza, 2019, p. 90).

[...] as escolas organizaram a dinâmica escolar com atividades específicas (como ‘aulões’ e ‘simulados’) para trabalhar as avaliações externas (SAEB, SAEPE e

ENEM), cujo objetivo é o desempenho dos estudantes na prova SAEPE e alcance do alvo (IDEPE) (Lima, 2020, p. 155).

Os professores também destacam o movimento de estreitamento curricular, já que, mesmo sendo professores de variadas disciplinas, precisam trabalhar nos seus horários os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo quando participam do processo, se sentem desconsiderados e desmotivados para cobrar mais dos alunos, já que a própria gestão cobra para que todos os professores, mesmos aqueles que não lecionam as disciplinas presentes na avaliação do SAEPE (Língua Portuguesa e Matemática), contribuam com os conteúdos dessa avaliação (Silva, 2022, p. 121).

Logo, o acompanhamento por unidade se caracteriza como mais um mecanismo de controle, ao verificar se as instituições estão ministrando os conteúdos e preparando os alunos para as avaliações externas. A escola, conforme solicitado, busca cumprir o seu papel, através da realização de atividades específicas, que fogem da carga horária habitual dos alunos. Essa problemática do currículo consiste no que Lima (2020) chamou de “tática”, no que diz respeito ao estreitamento curricular, que implica ações que são inerentes às instituições para alcançar os resultados nas avaliações.

Os/As docentes utilizam como uma de suas táticas o trabalho com base na matriz de referência e nos descritores, na busca de obter bons resultados na avaliação externa. Segundo o site da Secretaria de Educação e o Caderno do SAEPE, a matriz de referência da avaliação externa SAEPE tem por base um recorte no currículo escolar. A pesquisa revela a presença dessa tática no cotidiano das escolas observadas, sendo notória a preocupação da(o)s docentes que vivem a dualidade entre trabalhar o currículo estadual de Pernambuco e/ou priorizar os descritores das avaliações externas (como o SAEPE). Percebe-se que alguns docentes tentam trabalhar unindo o currículo e os descritores. Mas, na realidade das EREMs pesquisadas, os descritores ganham centralidade igual ao currículo e, em alguns casos, sobrepõem-se ao currículo (Lima, 2020, p. 156).

A forma como a avaliação vem sendo inserida no cotidiano escolar, como uma possibilidade de sondagem e de verificação de aprendizagens, tem estabelecido novos mecanismos de funcionamento nas instituições. A sobrecarga do trabalho docente é perceptível, através da adoção de documentos norteadores, nomeados de *descritores*, mas que devem ser seguidos paralelamente ao currículo. Diante disso, parece-nos que a política de educação de Pernambuco define os seus mecanismos de regulação, por meio do estabelecimento de parcerias, da elaboração de avaliações próprias, padronização, sondagens e da publicização.

Consideramos que, da forma como vêm sendo instituídas no nosso país, tais políticas se apresentam como medidas de regulação da educação pública e se vinculam a estratégias de responsabilização por resultados, colocando professores e gestores escolares como centro da responsabilidade educacional, através do uso de indicadores e de metas de atendimento para as escolas, muitas vezes seguido de bonificação por desempenho (Santos; Vilarinho, 2021, p. 1163).

Se pensarmos a política de educação de Pernambuco, com base nas metas do PMGP-ME, encontraremos elementos que relacionam-se ao estabelecimento da competição entre as instituições escolares, da busca por melhores resultados e da garantia do aumento salarial, proporcionado pelo bônus. “O sucesso e/ou fracasso escolar e a valorização e remuneração profissional passam a estar ligados aos resultados obtidos em testes/provas padronizadas que desprezam diferenças regionais e o contexto escolar individualmente” (Nóbrega, 2016, p. 130).

Ao alcançar os índices, o bônus é concedido em forma de remuneração salarial, denominada de 14º salário pelo BDE, como um incentivo à qualidade educacional e à valorização profissional. No entanto, Silva (2022) e Nóbrega (2016) constataram que essa remuneração é vista pelos docentes da seguinte forma:

Eles veem o bônus como um incentivo, não uma valorização dos professores e acham positivo quando ganham, por conta dos baixos salários que recebem, mas, pelo esforço que fazem para atender às demandas da escola e dos alunos, esse valor já era para ser incorporado no salário e não condicionado a uma avaliação anual (Silva, 2022, p. 121).

No que tange à valorização profissional, o Programa proporciona ao docente uma corrida pela meritocracia. Tendo em vista que mantém uma formação continuada reduzida às áreas de Português e Matemática; condiciona a remuneração docente ao mérito do bônus e responsabiliza os docentes, uma vez que ranqueia as escolas de acordo com os resultados do IDEPE (Nóbrega, 2016, p. 131).

A percepção do bônus como incentivo e não como valorização profissional reafirma o caráter da política que só beneficia as escolas que atingem a meta. A valorização profissional, através da remuneração, deveria ser garantida a todos os professores. Uma forma de equiparar a competição gerada pelas escolas seria promover uma bonificação incorporada ao salário mensal, que não tivesse ligação direta com as avaliações externas. Porém, mais uma vez, o foco está na avaliação pela avaliação e não no contexto formativo, o qual deve levar em consideração as percepções e necessidades do corpo pedagógico e dos estudantes.

Ainda sobre a aplicabilidade e os desdobramentos das avaliações externas no setor educacional em Pernambuco, Souza (2019) e Oliveira (2018) afirmam que:

[...] faltam práticas efetivas dos usos desta avaliação para de fato contribuir para o melhor aproveitamento da aprendizagem dos estudantes. Além disso, há carência de uma maior percepção dos gestores quanto ao seu papel de líderes desse processo. Em vários momentos da pesquisa, identificamos insatisfações de diretores e coordenadores pedagógicos em relação, principalmente, a aspectos lógicos e administrativos da avaliação (Souza, 2019, p. 89).

No entanto, é importante mencionar que a forma como os indicadores de desempenho estão sendo tratados dentro dos sistemas, na prática, ou seja, lá na ponta, está gerando uma cultura de competitividade, voltando todas as ações para as avaliações externas (Oliveira, 2018, p. 101-102).

Souza (2019) constatou que a avaliação externa é tratada como algo pontual. Na mesma direção, Oliveira (2018) ressaltou o direcionamento da avaliação para os resultados, as metas e os índices. Acreditamos, contudo, que é possível dar outras funcionalidades para a avaliação, inclusive a de servir como parâmetro para identificar as lacunas dos estudantes e, assim, agir em prol da garantia de um trabalho ainda mais efetivo. Portanto, o problema não é a avaliação em si, mas, sim, o que o governo do estado tem feito com os resultados dessa avaliação e, principalmente, a inexistência de ações concretas nas instituições que apresentam maior carência nesses resultados.

Quando a avaliação não cumpre o papel formativo de sondar, analisar e promover melhorias, sendo pautada apenas em resultados, ela gera o ranqueamento e a competitividade. “Assim, as avaliações externas, consideradas ferramentas importantes, vão sendo cada vez mais utilizadas para regular os comportamentos dos sujeitos envolvidos com a educação escolar” (Santos; Vilarinho, 2021, p. 1170).

[...] os professores em sua maioria desconhecem o programa como um todo, apenas têm informações sobre os dois pontos mais divulgados: a avaliação do SAEPE e o BDE. Outro achado foi constatar algumas críticas dos 121 professores em relação ao programa, elas estão em torno do valor pago pelo bônus, o incentivo à competitividade, a desmotivação dos alunos pelas outras disciplinas, entre outras. (Silva, 2022b, p. 120).

A avaliação externa é responsável por criar um clima próprio nas instituições: competitividade, meritocracia e responsabilização são inevitáveis nesse processo, que envolve metas pré-estabelecidas, indicador de desempenho e pagamento de bônus. Ao analisar as pesquisas, identificamos a existência de uma busca incessante em torno da aquisição do bônus, à medida que pouco foi visto sobre a questão da qualidade, principalmente nas falas dos professores das instituições de ensino. Nesse sentido, o bônus aparece como um incentivo financeiro e, ao mesmo tempo, um instrumento de prestação de contas.

[...] o Bônus de Desempenho Educacional como instrumento de incentivo e premiação repercute decisivamente na ação pedagógica e nas prioridades da escola. Além disso, o fato do Programa estar assentado sobre uma plataforma de matriz gerencialista favorece as formas verticalizadas de intervenção da Gestão Escolar (Silva, 2016, p. 124).

Tanto no BDE como no Prêmio Escola de Valor, são agregados 02 (dois) pontos importantes para o alcance da remuneração variada, são eles: o alcance das metas

(índices da avaliação em larga escala) e a prestação de contas. Elementos que se configuram no âmbito da *accountability* (Santos, 2019, p. 222).

Além de gerar índices quantificáveis e pouco confiáveis para definir a qualidade, os resultados obtidos nos testes, na mesma medida em que geram o bônus de desempenho, provocam a responsabilização.

Temos então, nesse contexto histórico, uma maximização de investimentos nas tecnologias que medeiam as relações de trabalho, para que haja um gerenciamento mais eficaz no que diz respeito a eliminação de garantias trabalhistas e implementação de responsabilização, onde o trabalhador passa a ser responsável pela qualidade e quantidade do serviço que tem que oferecer, sob pena de punição pela avaliação externa que os clientes farão no próprio aplicativo que contrata o serviço deste trabalhador (Teixeira, 2022, p. 251).

Quanto à responsabilização, os documentos analisados trazem como sentidos principalmente os agentes que estão posicionados no polo dominado, mas que são fundamentais para a perpetuação e reprodução do campo da avaliação educacional. Afirmamos isso, pois o desdobramento do pilar da responsabilização, como pudemos perceber nos documentos, requer a dedicação desses indivíduos para que o campo permaneça. Diante disso, políticas de incentivos financeiros são implementadas na justificativa de que os profissionais da educação serão valorizados, mas, na verdade, há uma segregação e exclusão, já que nem todos serão contemplados por essa política (Melo, 2022, p. 224).

Os efeitos da responsabilização recaem nas instituições, gerando uma rotina própria de preparo e, ao mesmo tempo, de prestígio ou frustração com a checagem dos resultados. Posteriormente, a responsabilização ultrapassa o que é próprio da escola, através da culpabilização e exposição midiática, que gera constrangimento e exclusão. Ademais, a responsabilização se caracteriza como uma etapa que compõe todo o processo, desde o preparo até a obtenção do resultado final. Nas palavras de Afonso (2012, p. 480): “a responsabilização é mais facilmente reduzida à ameaça ou imputação negativa de culpa sobre determinadas ações e seus supostos resultados”.

Os resultados das pesquisas ora analisadas também apresentaram as concepções de gestão que estão presentes na política educacional de Pernambuco e como as avaliações caminham na contramão do processo democrático, através de adequações às agendas externas.

A concepção de gestão escolar, muito embora esteja permeada por um discurso de base democrática, cuja defesa da autonomia, descentralização e participação sejam o carro chefe, é norteadada por indicadores de desempenho e pelo estabelecimento de metas com base nos organismos internacionais cuja agenda e avaliação são de base globalizada (Cabral, 2016, p. 125).

Intencionalmente, as avaliações cumprem uma agenda mundial, que busca dar conta de uma competitividade, pautada no desenvolvimento, que se estabelece em níveis estadual, nacional e mundial, promovendo, cada vez mais, a competição entre um e outro.

Nos termos descritos nesta seção, as pesquisas analisadas demonstraram que o sistema de avaliação de Pernambuco segue uma linha própria: ao SAEPE, cabe a função de avaliar, enquanto o IDEPE é responsável pela prestação de contas. Já o BDE, bonifica ou responsabiliza as escolas.

As avaliações, ainda que aconteçam pontualmente, permeiam o dia a dia das escolas. Nos termos que estabelece a bonificação, as avaliações externas causam, mesmo que indiretamente, uma pressão nos atores das instituições, os quais agem com mecanismos próprios para preparar os alunos. O preparo exige um trabalho mais individualizado com as disciplinas específicas, buscando garantir as metas estabelecidas. Esse fator, contudo, provoca o apagamento dos conteúdos das outras disciplinas, classificando-as como de mais ou de menos prestígio.

A competitividade se apresenta, desde o princípio, como uma problemática, pois os dados alcançados são tornados públicos e servem de base comparativa na definição das instituições. A principal exigência da avaliação é que as instituições alcancem as metas pré-estabelecidas para que, assim, sejam bonificadas. Pensando sobre esse aspecto, as instituições que não alcançam as metas sempre serão penalizadas, restando a elas a responsabilidade pelos baixos índices. É, justamente, neste ponto que defendemos que a avaliação poderia cumprir a função de gerar diagnósticos significativos, contando com a ajuda de incentivos para que as escolas possam melhorar.

Nos dispositivos da política em questão, especialmente na ordem das ações e de como elas se desdobram no âmbito do ciclo da avaliação, percebemos os elementos de *accountability* na regulação, nas formas de subjetivação e na valorização da competição por mérito. Diante disso, os resultados das pesquisas analisadas nos levaram a compreender que o sistema de avaliação de Pernambuco é condizente com o modelo de *accountability*, seguindo a lógica da avaliação, prestação de contas e responsabilização.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da seguinte questão central: quais tendências e implicações são apresentadas pela produção do conhecimento sobre a política educacional de Pernambuco, pautada no PMGP-ME, no período de 2012 a 2022? Nessa direção, este estudo teve como objetivo geral analisar a produção do conhecimento sobre a política educacional de Pernambuco, desenvolvida nos Programas de Pós-graduação em Educação deste estado, no recorte temporal de 2012 a 2022, buscando identificar e analisar as tendências e implicações para a pesquisa no âmbito da política educacional.

Para isso, selecionamos os Programas de Pós-graduação em Educação das universidades públicas de Pernambuco, mais especificamente da UFPE, UFRPE e UPE. Nessa direção, identificamos cinco Programas de Pós-graduação em Educação nestas universidades, que possuem trabalhos publicados que abordam a temática desta pesquisa, quais sejam: PPGE-UFPE, PPGEduc-Campus Agreste, PPGECI, PPGE, PPGFPPI. Na sequência, realizamos a seleção e coleta dos trabalhos nos repositórios das instituições, por meio de filtros de pesquisa relacionados à política de educação de Pernambuco.

Para o tratamento dos dados, optamos pelo estudo de revisão, denominado “estado da arte”, com base em Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Vosgerau e Romanowski (2014) e Jacomini, Penna e Bello (2019), uma vez que estes autores evidenciam a relevância da utilização desse método na sondagem e análise das pesquisas já produzidas a respeito de determinado tema, bem como na identificação das lacunas dessas pesquisas, explanando as tendências e as implicações destas.

Um fato que nos chamou a atenção para a realização deste estudo foi o quantitativo de pesquisas que têm como objeto de investigação a política educacional de Pernambuco. Sabemos que esse quantitativo está estreitamente ligado à abertura de novos programas de pós-graduação no estado, mas que também relaciona-se aos avanços da política de educação estadual, com seus novos direcionamentos, que ganharam os holofotes em cenário nacional, destacando a educação pernambucana como modelo no alcance dos índices de qualidade educacional. Logo, os pesquisadores têm pensado sobre o desenrolar dessa política em seus múltiplos desdobramentos.

Em Pernambuco, o primeiro contrato de alinhamento com as forças gerenciais, no setor educacional, aconteceu em meados de 1999, sob a aliança do então governador Jarbas Vasconcelos. Em seguida, teve continuidade com o governador Eduardo Campos e, depois, com o governador Paulo Câmara. Esses alinhamentos causaram mudanças bruscas na forma de conduzir a educação pernambucana, inclusive do ponto de vista da administração,

apresentando mudanças no modelo de oferta do ensino, bem como o estabelecimento de políticas a nível estadual.

Nesta pesquisa, como já dito, o nosso interesse foi identificar o que os pesquisadores analisaram nas suas investigações, que têm como objeto a política de educação de Pernambuco, realizadas nos Programas de Pós-graduação em Educação deste estado, enfocando no que esses pesquisadores apresentaram como tendências e implicações, principalmente nas considerações finais das suas pesquisas.

O nosso estado da arte revelou a existência de 85 pesquisas desenvolvidas, até o presente momento, nos programas de pós-graduação de PE; um dado expressivo, se levarmos em consideração o recorte temporal desta pesquisa. Além disso, identificamos algumas pesquisas, com o mesmo objeto de investigação, que foram desenvolvidas em programas de pós-graduação localizados em outros estados do Brasil, o que revela que os desdobramentos da política de educação de Pernambuco têm chamado a atenção de pesquisadores em diferentes âmbitos e de diferentes localidades.

Ao analisar os dados, verificamos que as pesquisas abarcaram temáticas diversas, configurando um panorama das tendências do que vem sendo investigado, quanto aos desdobramentos dessa política no cotidiano escolar. O nosso estado da arte revelou, também, a existência de 22 temáticas; um quantitativo expressivo quando o assunto é política, programas e/ou mudanças curriculares, voltando-se, sobretudo, para a questão da qualidade educacional. As tendências de pesquisas foram as seguintes: Escola de Tempo Integral; currículo; gestão escolar; Programa de Modernização da Gestão – Metas para a Educação; política de educação profissional; qualidade educacional; sistema de avaliação; e formação continuada. Essas tendências apresentaram assuntos com foco direcionado para o desenrolar da política em questão, como também para as suas mudanças e ações de regulação no ambiente escolar.

A respeito do desenvolvimento das pesquisas, no que tange à abordagem metodológica, identificamos que há um favoritismo pela abordagem qualitativa, pois 52% dos pesquisadores optaram pela abordagem qualitativa, enquanto apenas 5%, pela quanti-qualitativa. Esse favoritismo já tinha sido observado em pesquisas anteriores (Mainardes, 2018; Silva, Jacomini, 2019), sendo evidenciado, no presente estudo, em dados coletados em pesquisas realizadas em Pernambuco.

Outras abordagens foram utilizadas com certa frequência, apresentando uma variação significativa de percentual: 1 a 11%. Esses estudos se intitularam de: pesquisa etnográfica estudo de caso; pesquisa-ação; abordagem Histórico-dialética; e abordagem Crítico Dialética. Sabemos que, em certa medida, essas investigações são realizadas dentro do escopo de

desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, apresentando direcionamentos que são próprios dessa abordagem. Dessa forma, mesmo os pesquisadores não explicitando essa escolha nas suas pesquisas, a delimitação e o desenvolvimento da investigação contêm direcionamentos que são próprios da investigação qualitativa.

Ao direcionarmos o nosso olhar para a etapa do desenvolvimento, com a atenção voltada para como os autores coletaram os seus dados, o nosso estado da arte revelou o quantitativo de cinco diferentes instrumentos de coleta de dados. O instrumento mais utilizado foi a entrevista, sendo aplicada de diferentes tipos: semiestruturada; exploratória; não-estruturada; e estruturada. Mesmo diante dessa variedade, o tipo mais utilizado pelos pesquisadores foi a entrevista semiestruturada.

Ademais, outros instrumentos de coleta de dados foram identificados: observação; grupo focal; questionário; e revisão bibliográfica. A observação apresentou um número expressivo de vezes em que foi utilizada nas pesquisas aqui analisadas, sendo empregada tanto como instrumento isolado, quanto como observação participante, a qual garante um leque de possibilidades de interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador.

Ao lançarmos o nosso olhar para as técnicas de análise, por sua vez, constatamos o emprego de cinco técnicas. Na análise dos dados, identificamos que a análise documental e a Análise de Conteúdo foram utilizadas com maior frequência, aparecendo 31 e 25 vezes nas pesquisas, respectivamente. Esse dado revela que os pesquisadores apresentaram um favoritismo quando o assunto é a técnica de análise de dados, direcionando as suas análises para os desdobramentos da política educacional de PE, com base nas atualizações dos documentos regulatórios e nos conteúdos que foram identificados no campo, durante as suas análises. As outras técnicas de análise verificadas foram as seguintes: Análise do Discurso; análise bibliográfica; e método Delph. Estas foram utilizadas em poucas pesquisas, revelando que ainda há uma resistência dos pesquisadores em ampliar os seus olhares e escolhas para utilizar novas técnicas de análise.

As técnicas empregadas consistem numa variante que depende do foco de investigação dos pesquisadores, os quais escolhem e selecionam essas técnicas mediante os seus propósitos, adequando a utilização delas aos meios de investigação. A definição do público-alvo e do que se pretende coletar e tornar público também podem ser vistos como um fator relevante para essas escolhas.

O favoritismo, visto no nosso estado da arte, demonstra como os pesquisadores realizam as suas escolhas metodológicas, o que pode se dar pela flexibilidade e alinhamento com o que foi utilizado. Mas, ao mesmo tempo, esse favoritismo apresenta uma limitação, devido à pouca variação. Parece-nos que essa limitação pode ser o reflexo da ausência de

variedade na apresentação de metodologias nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa, ministradas nos programas de pós-graduação. No entanto, essa limitação também pode acontecer devido ao fator adequação e alinhamento dos orientandos à linha metodológica dos seus orientadores.

Destacamos, contudo, que essas considerações são explanações com base no nosso olhar de forma geral a respeito do favoritismo das opções metodológicas dos pesquisadores. Frisamos que esses, entre outros fatores, podem influenciar fortemente na escolha dos pesquisadores durante o desenvolvimento das pesquisas, e que para comprovar é necessário a realização de uma nova investigação pautada nesse âmbito.

Sobre as implicações, as pesquisas que abordam as percepções dos sujeitos acerca da política educacional de PE revelaram os esforços e o alinhamento do estado com a gestão gerencial da educação, por meio da implementação de políticas públicas e programas, que evidenciam as ações do gerencialismo no setor educacional, dentre as quais encontra-se o PMGP-ME, que teve início no ano de 2007 e, desde então, rege a educação pernambucana, reconfigurando as práticas, o currículo e o funcionamento próprios das instituições, com ações regulatórias que são direcionadas à comunidade escolar.

Pernambuco criou o seu próprio sistema de avaliação, com instrumentos para aferir as competências dos estudantes, por meio da aplicabilidade de avaliações externas. Os resultados afirmam a qualidade da educação pernambucana, através de um índice educacional, que classifica e bonifica as escolas que obtêm os melhores alcances, enquanto responsabiliza as escolas que obtêm os índices abaixo do esperado. As implicações, nesse caso, voltam-se para os seguintes fatores: competitividade; priorização do currículo; recebimento de bônus; e responsabilização, com ações de exposição que apresentam uma dualidade: excelência ou fracasso.

Ao longo dos anos, as pesquisas mostraram as mudanças que foram implementadas no ensino médio, as quais incluem alterações no currículo, mas também na forma de oferta da educação desse nível de ensino, que passa a contar com o modelo de educação integral, dividido entre as modalidades de referência e técnica. Além disso, evidenciamos, nessas pesquisas, as falas de insatisfação dos atores das escolas quando o assunto é a implementação de políticas e programas em Pernambuco, visto que eles relataram o descontentamento com o modo acelerado com que esses processos acontecem: sem formação adequada, financiamento e, principalmente, sem sondar o posicionamento dos atores que estão no chão da escola.

Com as revelações do nosso estado da arte, podemos afirmar que Pernambuco está alinhado com o plano da gestão gerencial e com o governo federal. Essa parceria fortalece a visão da inovação educacional da eficiência e eficácia, pautada na obtenção de resultados,

para a melhoria de indicadores educacionais. Ressaltamos que não estamos aqui fazendo uma crítica às avaliações, mas, sim, à maneira como elas são utilizadas para classificar e/ou excluir os estudantes, uma vez que deixam de lado questões culturais e subjetivas, que são próprias das instituições e das pessoas que as compõem.

Acreditamos que as pesquisas aqui analisadas realizaram uma vasta análise da política educacional de Pernambuco, estudando-a sob diferentes enfoques e apresentando os seus desdobramentos no cotidiano escolar. A condução dessas pesquisas esteve dentro dos parâmetros esperados de investigação e revelaram dados significativos que apresentaram as ações do governo de Pernambuco para a garantia da educação estadual.

A falta de diversidade na parte metodológica, contudo, é um fator a ser repensado pelos pesquisadores na realização das suas investigações, além de olhar para outras temáticas que merecem destaque, como, por exemplo, as temáticas que foram pouco abordadas nos estudos aqui analisados, quais sejam: violências; PPP; renda e educação; Educação do Campo; ensino médio; avaliação educacional; formação continuada; além de outras que nem sequer foram mencionadas nesses estudos: educação afro-brasileira e indígena; política de inclusão, entre outras, a fim de revelar os desdobramentos da política educacional de Pernambuco.

Ademais, o nosso estado da arte revelou que, quando determinada política pública toma uma amplitude, em qualquer que seja o âmbito – Federal, estadual e/ou municipal –, os pesquisadores tendem a torná-la objeto de investigação. No caso de Pernambuco, confirmamos isto por meio do quantitativo de pesquisas publicadas, bem como da multiplicidade de investigações sobre os desdobramentos da política pública educacional deste estado.

Por fim, destacamos a nossa curiosidade a respeito de como a política pública de Pernambuco vem sendo abordada em pesquisas realizadas em outros campos, como, por exemplo, os da Administração, Saúde, Direito, entre outros, e se há um cruzamento de informações entre esses campos e o campo da Educação. Esse desejo fica registrado para investigações futuras.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun., 2012.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun., 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul., 2014.
- AGUIAR, Alessandra Marcos de. **Uma década da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Surubim-PE**: desafios e função social. f. 298. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Campus Mata Norte, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.
- ALBUQUERQUE, Rosevanya Fortunato de. **A educação integral em Jaboatão dos Guararapes**: contextos de uma política pública educacional. f. 184. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2017.
- APPLE, Michael Whitman. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARAÚJO, Micilane Pereira de. **O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco**: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio. f. 172. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. **A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil**: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dez., 2001.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. *In*: Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.
- BENITTES, Valéria Silva Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco**: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. f. 120. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 112-143.

BRASIL. **Cursos avaliados e reconhecidos no Nordeste**. Brasília: MEC/CAPES, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?cdRegiao=2&sgUf=PE>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Brasília: MEC/CAPES, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Kanopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CABRAL, Carla Cristina de. **Os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar na rede estadual de Pernambuco**. f. 137. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

CALADO, Sílvia dos Santos; Ferreira, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 11 jul. 21.

CAVALCANTI, Caroline da Silva. **O ensino fundamental nos planos municipais de educação dos municípios de Araçoiaba e Ipojuca: planejamento e ação intergovernamental**. f. 138. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRUZ, Maurício Serra Moreira da. Transformando a gestão pública em Pernambuco: modelo de gestão Todos por Pernambuco. *In*: Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, XVIII, 2013, Ciudad de Montevideo. **Anais eletrônicos...** Ciudad de Montevideo: Pernambuco, 2013, p. 23-28.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2014.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. f. 99. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio. *In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IV, 2014, Porto, Portugal. Anais eletrônicos...* Porto: ANPAE, 2014, p. 1-25.. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT2/GT2\\_Comunicacao/PauloDutra\\_GT2\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf). Acesso em: 25 de março de 2023.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004-2021**. f. 298. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de políticas públicas”. **Revista de Administração Pública**, v. 50, n. 6, p. 1-16., nov./dez, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 1-16., ago., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERREIRA, Rafaela Camila da Silva. **Avaliação das políticas de prêmio por produtividade nas escolas públicas brasileiras**: contribuições da gestão educacional de Pernambuco. 88. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **Programa de educação integral em Pernambuco e as escolas de referência**: um estudo de caso. f. 186. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

GOMES, Maria das Graças Correia. **Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco**. f. 313. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 1-20., out./dez., 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 7 set. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêia de Oliveira; BELLO, Isabel Malero. Estudos de revisão sobre produção acadêmica em políticas educacionais (2000-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 21., p. 1-22, jun., 2019.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Uma análise do significado do tema “qualidade” em duas escolas de referência da rede pública do estado de Pernambuco**. f. 200. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMA, José Mawison Cândido de. **Jogando com as regras do jogo**: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco. f.178. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 23, p. 1-25, 2018.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente**: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização. f. 271. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr., 2009.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 23, p. 1-20, 2018.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MELO, Danila Vieira de. **Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus**: as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco nas escolas estaduais. f.145. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MELO, Danila Vieira de. **Sistemas estaduais de avaliação da educação**: sentidos e significados da accountability educacional. f. 243. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MELO, Noélia Carolina da Silva de. **Fundamentos e concepções do projeto intermunicipal de escola de tempo integral**: um estudo de caso. f. 155. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

MELO, Yanna Carla da Silva. **Educação profissional na rede pública de Pernambuco**: necessidades formativas para a efetivação de um currículo integrado na perspectiva da interdimensionalidade. f. 146. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Campus Mata Norte, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

MENDES, Juliana Camila Barbosa. **Política de responsabilização educacional**: traduzindo a modernização da gestão pública em Pernambuco. f. 233. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Maria Perpétua Teles. **Da educação em Direitos Humanos no currículo: tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns-Pernambuco**. f. 177. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Campus Mata Norte, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2016.

MORAIS, Edima; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Escolas de Referência em Ensino Médio: uma análise do Programa de Educação Integral em Pernambuco. *In*: SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; ANDRADE, Edson Francisco de Andrade; MARQUES, Luciana Rosa. (Orgs.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed. UFPE, 2019. p. 203-238.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Maria Oliveira; MELO, Pedro Antônio de. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. *In*: Congresso Internacional de Iglu, II, 2011, Florianópolis. 2011. p. 1-18.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educar, 2002.

NÓBREGA, Simone Andrade. **Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional na rede estadual de Pernambuco**. f. 145. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

NOGUEIRA, Josefa Uércia de Araújo. **A contrarreforma do ensino médio em tempos de refuncionalização do Estado brasileiro (Lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização**. f. 164. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015.

OLIVEIRA, Dayzi Silva. **O campo de integração curricular mundo do trabalho no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em Pernambuco**. f. 214. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019b.

OLIVEIRA, Isaias Júlio de. **O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE: uma análise de suas influências na prática pedagógica da Escola Estadual General Abreu e Lima-PE**. f. 107. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro Acadêmico Mata Norte, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

OLIVEIRA, Maria Ângela Alves de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados da região Nordeste em foco**. f. 274. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019a.

PERBONI, Fábio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. f. 269. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 29.289, de 07 de julho de 2006**. Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAGE-PE, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-29289-2006-pernambuco>. Acesso em: 16 nov. 2021.

PERNAMBUCO. **Governo lança Projeto de Modernização Pública do Estado de Pernambuco**. 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/?cat=3&art=46>. Acesso em: 02 jan. 2022.

PERNAMBUCO. **Lei complementar nº141, de 03 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo do Estado de Pernambuco. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-complementar-n-141-2009-pernambuco-dispoesobre-o-modelo-integrado-de-gestao-do-poder-executivo-do-estado-de-pernambuco>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 01 de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Educação em Rede. 2008. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5913>. Acesso em: 07 jan. de 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Programa de Modernização da Gestão Pública**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

PERNAMBUCO. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco**. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 5 de outubro de 2023.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar a implementação de políticas educacionais atualmente?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez., 2010.

RAUL, Jean Louis Henry Júnior. **O Ginásio Pernambucano e o Procentro**: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede. f.521. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. f. 147. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas desenvolvidas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. **Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014**: desvelando os nexos do Programa de Educação Integral com o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. f. 122. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42, p. 534-550, set./dez., 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000300010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 ago. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; ANDRADE, Edson Francisco de; MARQUES, Luciana Rosa (Orgs.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. Recife: Ed. UFPE, 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; VILARINHO, Emília. Regulação e accountability na (re)configuração das políticas para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 37, n. 3, p. 1161-1180, mar., 2021.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago., 2003.

SANTOS, Cinthya Cristiane Galvão dos. **Transferência de renda e educação**: uma análise da contrapartida educacional do Programa Bolsa Família e sua relação com o desempenho dos alunos beneficiários na cidade do Recife. f. 145. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos!. f. 207. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Pesquisa em política educacional: desafios da consolidação de um campo. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr., 2014.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton. O potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **RBP AE**, Recife, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./abr., 2013.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEGATTO, Catarina Ianni. **Como ideias se transformam em reformas**: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros. f. 134. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun., 2011.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco**: a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular. f. 167. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SILVA, Cezar Gomes da. **O Programa de Modernização da Gestão Pública do estado de Pernambuco e a política de bônus**: o olhar de professores e gestores da GRE Mata Sul. f. 140. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública**: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011). f. 214. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013a.

SILVA, Ivanilson Santos da. **O espaço escolar na política educacional**: análise da política de infraestrutura escolar em Pernambuco. f. 233. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, Karla Crístian da. **Gestão escolar democrática**: relações de poder como mediação na prevenção e enfrentamento das violências na escola. f. 156. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013b.

SILVA, Lucimar Avelino da. **A formação continuada dos/as docentes das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco**: uma análise do Programa de Educação Integral. f. 113. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do Gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 1-175.

SILVA, Viviane Rauane Bezerra. **Hierarquização e estreitamento curricular**: o BDE e a responsabilização na visão dos professores que não lecionam as disciplinas presentes no SAEPE. f. 135. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHADT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 1-118.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. **A qualidade da educação no Programa de Educação Integral em Pernambuco**: visão dos estudantes da Escola de Referência em

Ensino Médio Ginásio Pernambucano. f. 195. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SOARES, Sandra Maria. **Impactos da política de educação integral no ensino médio de Pernambuco**: um olhar nas Escolas de Referência em Ensino Médio dos municípios de Cedro e Orobó. f. 197. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Paraná, v. 1, n. 1, p. 75-89, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **A gestão escolar como arena política**: impasses do novo gerencialismo. f. 193. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Marinaldo Alves de. **Contribuições do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE às práticas de gestão da escola da rede estadual de ensino**. f. 102. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Campus Mata Norte, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2019.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil**. f. 316. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo da Política Educacional no Brasil como objeto de estudo: revisão de literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 1-16, 2019.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **A uberização do trabalho docente**: reconfiguração das condições e relações do trabalho mediados por plataformas digitais. f. 303. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. Condições de trabalho docente e processos de implementação do Programa de Educação Integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco. f. 274. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set., 2017.