



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELISANE SILVA ALVES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO A PERCEPÇÃO
DOS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENAÇÃO
REGIONAL DE GOIÂNIA estudo de caso**

**GOIÂNIA -GO
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ELISANE SILVA ALVES

3. Título do trabalho

GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES DAS
ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE GOIÂNIA estudo de caso

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 19/08/2024, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisane Silva Alves, Discente**, em 19/08/2024, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4753743** e o código CRC **E16F614F**.

ELISANE SILVA ALVES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO A PERCEPÇÃO
DOS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENAÇÃO
REGIONAL DE GOIÂNIA estudo de caso**

Dissertação apresentada à banca examinadora
do Programa de Pós-graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade
Federal de Goiás como requisito parcial para
obtenção de título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História
da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Karine Nunes de
Moraes

**GOIÂNIA
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Alves, Elisane Silva

GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO A PERCEPÇÃO
DOS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENAÇÃO
REGIONAL DE GOIÂNIA estudo de caso [manuscrito] / Elisane Silva
Alves. - 2024.

cxlvii, 147 f.

Orientador: Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2024.

Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Nova Gestão Pública. 2. Gestão Escolar Democrática . 3.
Pacto pela Educação Goiana. I. Moraes, Karine Nunes de , orient. II.
Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 25 da sessão de Defesa de Dissertação de **ELISANE SILVA ALVES**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **dois dias do mês de agosto de dois mil e vinte e quatro (02/08/2024)**, a partir das **14:00h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE GOIÂNIA estudo de caso"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.^a Dr.^a **Karine Nunes de Moraes (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFPE**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Luís Gustavo Alexandre da Silva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interno e Prof.^a Dr.^a **Luciana Rosa Marques (CE/UFPE)**, doutora em **Sociologia** pela **UFPE** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Karine Nunes de Moraes**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos dois dias do mês de agosto de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a **Karine Nunes de Moraes**

Prof. Dr. **Luís Gustavo Alexandre da Silva**

Prof.^a Dr.^a **Luciana Rosa Marques**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Karine Nunes De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 02/08/2024, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Gustavo Alexandre Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 02/08/2024, às 19:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 19/08/2024, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **4671705** e o código CRC **E99BF1D9**.

Referência: Processo nº 23070.032622/2024-54

SEI nº 4671705

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me possibilitado realizar esse sonho, pela oportunidade, pelo cuidado comigo e com todos que me acompanharam nessa caminhada. E sei que Ele me sustentou todos os dias com ânimo, coragem e determinação.

Minha gratidão à minha orientadora, Professora Dr^a Karine Nunes de Moraes, pela compreensão, orientação, paciência e dedicação do seu precioso tempo a condução desse trabalho e, principalmente, por ter aprendido muito com a profissional que ela é, fica a minha admiração e reconhecimento.

Estendo meus agradecimentos ao corpo docente e administrativo do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFG - PPGE, por toda experiência e conhecimentos adquiridos que levo para meu campo de trabalho e para a vida e, que eu possa fazer a diferença com tudo que aprendi.

Agradeço de coração à minha amiga e colega de trabalho, Idalisa Brasil, e seu esposo Marco Aurélio Brasil, por quem tenho profunda gratidão, se tornaram parte da minha família. Idalisa, profissional que admiro e aprendo todos os dias, grata por essa jornada juntas de 16 anos de trabalho e amizade, divido com vocês mais essa conquista.

Um agradecimento especial aos meus colegas de trabalho pelo incentivo, pelos cuidados, pela presteza em sempre me ajudar quando sobrava trabalho e faltava tempo e, que me permitiram essa conquista; especialmente à Adriana Baia, Nilza Batista, Cleide Rabelo, Maria Rita Ramos, Luciana Andrade e, a todos da minha escola por quem tenho imenso carinho.

Agradeço à minha família, que esteve comigo todo esse tempo, pela compreensão, apoio, incentivo e amor incondicional, que foram essenciais para essa jornada; em especial, meus pais, Carlos Batista Alves e Adelia Antônia Silva Alves; meu esposo, Paulo Roberto Schettini Dantas, que me incentiva e apoia sempre; meus irmãos, sobrinhos, cunhadas e cunhados, meu amor e gratidão.

Agradeço a todos que estiveram comigo nessa jornada, em especial à Elivânia Cristina, minha colega de curso, de orientação e uma amiga que ficou para a vida. Você é muito especial!

RESUMO

A pesquisa intitulada - Gestão Democrática e Gerencialismo a percepção dos diretores de escolas estaduais da Coordenação Regional de Goiânia estudo de caso, objetiva compreender como a gestão nas escolas passa a ser concebida, a partir de 2011, com a incorporação do novo gerencialismo presente nas diretrizes do Pacto pela Educação Goiana direcionando a reforma educacional na rede estadual. A pesquisa analisa como os princípios da NGP, inseridos na rede estadual de ensino de Goiás, orientaram a gestão das escolas com valores administrativos e ideológicos da gestão privada com base no desempenho, meritocracia e responsabilização, implicando no trabalho do/a diretor/a e ressignificando os mecanismos de implementação de gestão democrática. Cumpre compreender como os diretores/as, sujeitos/as operacionais da organização escolar, perceberam o conjunto de mudanças em curso e quais os principais efeitos na prática da gestão e no coletivo de trabalho. Para tanto, esta pesquisa tem como objetivos: i) identificar como os princípios da NGP se relacionam com a educação e a gestão escolar; ii) examinar como a gestão democrática é concebida nas escolas; iii) analisar como o Pacto pela Educação Goiana reestruturou a gestão nas escolas; e, iv) compreender como os diretores das escolas estaduais da Coordenação Regional de Goiânia perceberam a inserção do gerencialismo na gestão das escolas e sua relação com a gestão democrática. Essa pesquisa tem como aporte teórico Andrade (2019); Andrade, Côrtes e Almeida (2021); Newman e Clarke (2012); Verger e Normand (2015); Oliveira (2015); Dasso Júnior (2014); Libâneo (2001; 2011; 2018); Paro (1987; 2010; 2012); Cury (2002; 2007); Ferreira (2004); Sander (2009); Silva (2014); Silva (2005); Marques (2020); Silva e Teixeira (2019; 2022); Afonso (2013); Barroso (2005; 1998; 1998; 2011); Souza (2003; 2009); Lima (2014; 2018; 2019). Para atingir os objetivos estabelecidos foram utilizados como metodologia a abordagem qualitativa na perspectiva de Minayo (2001; 2012), Godoy (1995) e Duarte (2002), construída pela pesquisa bibliográfica, referenciada em Sousa, Oliveira e Alves (2021); análise documental Duarte (2002), análise de conteúdo descrita em Bardin (1977); Moraes (1999); e, um estudo de caso múltiplo em Ventura (2007); Pereira; Costa (2008) mediante entrevistas semiestruturadas, Frazer; Gondim (2004) com amostra proposital ou intencional que se guia por critérios pré-definidos na escolha do perfil do participante. Para isso, foram consideradas as especificidades entre eles, neste caso, diretores/as de cinco escolas da rede estadual de ensino de Goiás com recorte para a Coordenação Regional de Goiânia. Os critérios de seleção dos/as sujeitos/as da pesquisa são: a) tempo e experiência na gestão escolar; b) localização geográfica da escola; c) padrão de escola; d) modalidade de ensino. Para análise das entrevistas desenvolveu-se uma análise de conteúdo na intencionalidade de apreender como a incorporação do gerencialismo e os desdobramentos das ações do Pacto pela Educação a partir de 2011 têm interferido na gestão das escolas e na implementação da gestão democrática. A pesquisa indicou o alinhamento das políticas educacionais implantadas na rede estadual de ensino de Goiás após as Diretrizes do Pacto pela Educação aos princípios da NGP e o aprofundamento da lógica de uma gestão voltada para resultados com as avaliações externas e a submissão do/a diretor/a às políticas meritocráticas, avaliativas e de responsabilização. O discurso sobre a concepção de gestão dos/as diretores/as apontou na perspectiva da gestão democrática, se aproximando da ideia de participação e construção coletiva das ações na escola. Contudo, notamos que ainda persiste a manutenção de práticas conservadoras, centradas ainda na figura do/a diretor/a e numa gestão democrática de resultados.

Palavras-chave: Nova Gestão Pública; Gestão Escolar Democrática; Pacto pela Educação Goiana

ABSTRACT

The research entitled - Democratic Management and Managerialism the perception of directors of state schools of the Regional Coordination of Goiânia case study, aims to understand how management in schools starts to be conceived, from 2011, with the incorporation of the new managerialism present in the guidelines of Pact for Education in Goiás directing educational reform in the state network. The research analyzes how the principles of NPM, inserted in the state education network of Goiás, guided the management of schools with administrative and ideological values of private management based on performance, meritocracy and accountability, implying the work of the director and giving new meaning the mechanisms for implementing democratic management. It is important to understand how the principals, operational subjects of the school organization, perceived the set of changes underway and what the main effects are on management practice and the work collective. To this end, this research aims to: i) identify how the principles of NPM relate to education and school management; ii) examine how democratic management is conceived in schools; iii) analyze how the Goiana Education Pact restructured management in schools; and, iv) understand how the directors of state schools in the Regional Coordination of Goiânia perceived the insertion of managerialism in school management and its relationship with democratic management. This research has theoretical support from Andrade (2019); Andrade, Côrtes and Almeida (2021); Newman and Clarke (2012); Verger and Normand (2015); Oliveira (2015); Dasso Júnior (2014); Libâneo (2001; 2011; 2018); Paro (1987; 2010; 2012); Cury (2002; 2007); Ferreira (2004); Sanders (2009); Silva (2014); Silva (2005); Marques (2020); Silva and Teixeira (2019; 2022); Afonso (2013); Barroso (2005; 1998; 1998; 2011); Souza (2003; 2009); Lima (2014; 2018; 2019). To achieve the established objectives, the qualitative approach was used as a methodology from the perspective of Minayo (2001; 2012), Godoy (1995) and Duarte (2002), constructed by bibliographical research, referenced in Sousa, Oliveira and Alves (2021); documentary analysis Duarte (2002), content analysis described in Bardin (1977); Moraes (1999); and, a multiple case study in Ventura (2007); Pereira; Costa (2008) through semi-structured interviews, Frazer; Gondim (2004) with a purposive or intentional sample that is guided by pre-defined criteria when choosing the participant's profile. For this, the specificities between them were considered, in this case, directors of five schools in the state education network of Goiás with a focus on the Regional Coordination of Goiânia. The selection criteria for research subjects are: a) time and experience in school management; b) geographic location of the school; c) school standard; d) teaching modality. To analyze the interviews, a content analysis was developed with the intention of understanding how the incorporation of managerialism and the consequences of the actions of the Pact for Education since 2011 have interfered in the management of schools and the implementation of democratic management. The research indicated the alignment of educational policies implemented in the state education network of Goiás following the Guidelines of the Pact for Education with the principles of NPM and the deepening of the logic of management focused on results with external evaluations and the submission of the director/ to meritocratic, evaluative and accountability policies. The discourse on the principals' conception of management pointed to the perspective of democratic management, approaching the idea of participation and collective construction of actions school. However, we note that conservative practices still persist, still centered on the figure of the director and democratic management of results.

Keywords: New Public Management; Democratic School Management; Pact for Education in Goiás

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Organizacional da Escola.....	68
Figura 2 – Gráfico – Evolução do Fluxo em Goiás x Média Ideb.....	74
Figura 3 – Tabela de Gratificação do Grupo Gestor das Escolas Estaduais.....	89

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Código para a transcrição.....	85
Quadro 2 – As novas demandas na gestão das escolas – percepção dos/as diretores/as.....	93
Quadro 3 – Programa de bonificação na avaliação dos/as diretores/as.....	99
Quadro 4 – A percepção dos/as diretores/as em relação à política de resultados.....	102
Quadro 5 – A Concepção dos/as diretores/as sobre a forma de gestão que exercem nas escolas.....	110
Quadro 6 –Articulação política dos/as diretores/as com os deputados estaduais goianos.....	122

LISTAS DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAF	Coordenador Administrativo Financeiro
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CRE	Coordenação Regional de Goiânia
DPEGO	Defensoria Pública do Estado de Goiás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FC	Função Comissionada
FCE	Função Comissionada Escolar
FCEGE	Função Comissionada Educacional Gestor Escolar
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEIs	Microempreendedores Individuais Formalizados
MPGO	Ministério Público Estadual de Goiás
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
OS	Organizações Sociais

OSCIPIs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PDCA	<i>Plan, Do, Check and Act</i>
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano de Melhorias da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QEDU	Portal de Dados Educacionais
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SIGAE	Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
TICs	Tecnologias de informação e comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UEX	Unidade Executora
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O GERENCIALISMO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A GESTÃO E EDUCAÇÃO.....	22
2.1 O neoliberalismo e a construção de um novo ideário social e econômico.....	22
2.2 A Nova Gestão Pública: implicações nas reformas do estado e na educação.....	27
2.3 Os sete princípios fundamentais da NGP na gestão da educação.....	32
2.4 O Gerencialismo na educação pública brasileira.....	36
2.5 Avaliações Externas: repercussão na gestão escolar.....	38
2.6 O papel do/a diretor/a de escola.....	42
3. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA..	47
3.1 Explorando o conceito de gestão democrática.....	47
3.2 Elementos constitutivos da gestão democrática: participação e autonomia.....	53
4. PACTO PELA EDUCAÇÃO GOIANA E A NOVA GESTÃO PÚBLICA.....	61
4.1 A reforma educacional em Goiás: conhecendo o Pacto pela Educação Goiana.....	61
4.2 As interferências da NGP na gestão escolar da rede estadual de educação de Goiás.....	70
5. O EXERCÍCIO DA GESTÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS/AS DIRETORES/AS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE GOIÂNIA - ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO.....	82
5.1 Metodologia do Estudo.....	82
5.2 Caracterização da Rede Estadual de Educação de Goiás.....	86
5.3 Caracterização das escolas e perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	89
5.4 Apresentação e interpretação dos dados.....	92
5.4.1 Percepções dos/as diretores/as sobre as mudanças na organização da gestão escolar.....	93
5.4.2 Programas e iniciativas educacionais: avaliação do programa de bonificação na percepção dos/as diretores/as.....	99
5.4.3 Política de resultados – a percepção dos diretores.....	102
5.4.4 A forma de gestão exercida nas escolas – percepção dos diretores/as.....	104
5.4.5 A articulação política dos/as diretores/as.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE.....	147

1. INTRODUÇÃO

A crise do petróleo dos anos 1970 e o avanço da globalização neoliberal exigiram uma nova forma de se pensar a administração pública e as obrigações do Estado perante a economia e a sociedade. Desse modo, a fim de reduzir as despesas e a busca por novas formas de financiamento, os Estados iniciaram reformas administrativas e políticas orientadas para o modelo gerencial, conhecidas como Nova Gestão Pública (NGP) ou Novo Gerencialismo, que consiste no modelo de administração que visa inserir nas estruturas do Estado valores e práticas da gestão privada, criando um *ethos* de negócios no setor público (Newman; Clarke, 2012).

A NGP é marcada por um conjunto de ideias e técnicas que valorizam a *competição*, como forma de redução de custos; a *meritocracia*, entendida como incentivo à produtividade; a *flexibilização/autonomia* “que concede maior autonomia gerencial, orçamentária ou financeira aos dirigentes e servidores” (Terto; Pereira, 2011, p. 4); o *planejamento estratégico*, processo de definição de metas e de ações para alcançar os resultados propostos; o *controle social* na fiscalização das ações do Estado e dos agentes públicos pela sociedade, concebido como sinônimo de transparência; e, a *responsabilização*, vista como uma forma de prestação de contas dos resultados à sociedade.

Essas ideias implicaram na racionalização da gestão e redefiniu o papel do Estado, terceirizando serviços e responsabilidades; os novos gestores tornaram-se responsáveis pela eficiência e eficácia nos serviços prestados e, ainda, pela satisfação do cliente. No entanto, sob a lógica gerencial, a autonomia e o poder de decisão ficam submissos à intervenção do mercado, dos donos do capital ou dos interesses do Estado e, desta forma, distantes dos interesses coletivos, uma vez que o individualismo passou a ser um valor pessoal e econômico.

A reestruturação da administração pública pela lógica empresarial se mostra quase como uma exigência às novas demandas do mundo globalizado e apresenta como justificativa a obtenção de maior eficiência e eficácia¹ na prestação de serviços, diminuição da burocracia, foco nos resultados e satisfação dos cidadãos, elevados à categoria de usuários/clientes. A NGP “supõe uma significativa mudança de perspectiva sobre a maneira de alcançar resultados no âmbito público, o que por sua vez, acaba por afetar a própria definição de público” (Olías Lima

¹ Eficiência: diz respeito às qualidades de um programa, examinados sob os parâmetros técnicos, de tempo e de custos. Medidas de custo/benefício seriam os melhores indicadores de eficiência de um programa, adicionando o parâmetro de tempo – maior produção/menores custos/menor tempo – ou seja, a produtividade. Eficácia: remete à relação entre características e “qualidades” dos processos e sistemas de sua implementação, de um lado, e os resultados a que chega, de outro. Assim, será mais eficaz atingir seus resultados em menor tempo, menor custo e com mais qualidade. A avaliação de eficácia é por natureza um processo (Draibe, 2001, p. 35-36).

apud Terto; Pereira, 2011, p. 2), uma vez que o Estado não é mais o provedor, e sim um parceiro, financiador e regulador dos serviços, constituindo uma privatização por dentro.

Contudo, não se pode perder de vista que a administração pública está a serviço da coletividade, é regida por princípios constitucionais e legais, vinculada aos processos democráticos. Sendo assim, “o público, por sua própria natureza, não pode ser privado” (Dasso Júnior, 2014, p. 16), nem ter como princípios os fins lucrativos.

Reformas administrativas dessa natureza se espalharam entre os países capitalistas neoliberais da Europa e Estados Unidos sob o discurso da incapacidade em manter as políticas alinhadas ao Estado do Bem-Estar Social². Essas reformas tiveram como referência as mudanças realizadas no Reino Unido, a partir de 1979, no governo de Margaret Thatcher, com a desregulamentação da economia, descentralização administrativa, privatização e diminuição do poder sindical, “ênfatizando a atividade governamental mais empresarial” (Souza, 2019a, p. 8). As mudanças realizadas nesse período tinham como foco as políticas monetárias e pró-mercado.

Nos países em desenvolvimento da América Latina, as reformas administrativas chegaram com a intervenção dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na orientação de ajustes econômicos e políticas públicas focalizadas “nos mais pobres e a racionalização do gasto público” (Oliveira, 2015, p. 630). Esses organismos internacionais elegeram a educação como uma importante ferramenta para o desenvolvimento econômico, sustentadas em uma gestão de modelo gerencial e de resultados, em que “a escola é, cada vez mais, responsabilizada pelo sucesso ou seu fracasso, uma vez que os governos consideram os recursos disponibilizados suficientes para que progridam e se desenvolvam” (Silva; Carvalho, 2014, p. 221).

O gerencialismo no Estado brasileiro colocou o Brasil no circuito das reformas neoliberais e administrativas dos anos de 1990, que resultaram de acordos internacionais, como

² Estado do Bem-Estar Social: Procuramos em Reis uma explicação para o conceito de Welfare State: “As políticas econômicas keynesianas adotadas pelo Estado em alguns países capitalistas centrais no pós-guerra tiveram como consequências um crescimento econômico sem precedentes e permitiram, ao longo de aproximadamente três décadas, assegurar (quase) o pleno emprego, manter uma inflação baixa e alargar o acesso a determinados bens e serviços considerados como direitos sociais (entre outros, o direito ao trabalho e à proteção social; a igualdade de oportunidades no acesso à educação e aos serviços de saúde, etc.) – razão pela qual ‘os anos de 1945 e de 1973 definem, por assim dizer, as fronteiras mágicas de um período para o qual não faltam designações vistosas, como a que refere o pleno desenvolvimento de um círculo virtuoso da economia ou a que qualifica aquele período de trinta anos gloriosos’” (Reis, 1992, p. 31, *apud* Afonso, 2000, p. 101). Contudo, apesar de importante no período de reconstrução que se seguiu ao pós-guerra (que também ficou conhecido por “época gloriosa”, na denominação de Eric Hobsbawm – 1995), a partir da década de 1970 a lógica do Estado do bem-estar Social começou a dar mostras de sua fragilidade, principalmente devido à crise econômica gerada a partir do choque do petróleo, caracterizando a crise, supracitada (Bauer, 2008, p. 564-565).

o Consenso de Washington³ e a adesão aos princípios da NGP. Para isso, utilizou-se como justificativa “a reorganização da máquina pública com ênfase na qualidade e produtividade dos serviços prestados” (Brasil, 1995, p.15) vinculados à eficácia da gestão. Sob o discurso de que a ineficiência dos serviços públicos estava enraizada na forma de gestão burocrática e clientelista, o governo foi conduzindo ações que corroborassem com a necessidade de uma reforma no Estado, que já era experienciada por outros países, com o foco no desenvolvimento econômico, administração flexível e competitiva, inspirada no setor privado.

A reforma do Estado no Brasil começou a ser implementada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) com a Reforma Gerencial de 1995, sob a liderança do Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, definidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - Plano MARE⁴. Essa reforma apresentou como proposta a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios, delimitação da área de atuação do Estado em atividades exclusivas e as não-estatais na produção de bens e serviços, separação entre a formulação de políticas e a sua execução, autonomia na gestão dos serviços públicos não-estatais e assegurar a responsabilização por meio da administração de objetivos, criação de quase-mercado e de mecanismos de democracia ou de controle social, combinados com a transparência na prestação dos serviços públicos (Brasil, 1999, p. 6-7).

As reformas do Estado, estendidas à educação, podem ser compreendidas sob duas perspectivas: a) caráter micro, em resposta aos movimentos sociais da década de 1980, resultando no processo de implementação do princípio da gestão democrática e b) de caráter macro, resultante das reformas neoliberais e acordos internacionais da década de 1990. Elas têm em comum o foco na organização da gestão com ênfase na descentralização e a criação de dispositivos democráticos de participação, como formas de garantir a qualidade do ensino.

³O Consenso de Washington: o termo foi cunhado por Williamson (1990, 2008) no ano de 1989, em referência às dez políticas que deveriam ser adoradas pelos países da América Latina na visão *consensual* dos organismos financiadores do governo dos Estados Unidos e organizações multilaterais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional. O fundamento do CW, conforme Williamson (1990, p. 1), é “que os objetivos econômicos convencionais de crescimento, inflação baixa, viabilidade da balança de pagamentos e justa distribuição de renda devem determinar a utilização dos instrumentos de política [econômica] (Oliveira, 2020, p. 165).

⁴ Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - Plano MARE: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – instituição responsável pela formulação e aplicação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), instituído em 1995 sob a liderança do Ministro Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). O Plano Diretor focaliza sua atenção na administração pública federal estendida para estado e município. A reforma do Estado consiste em um ajustamento fiscal, reformas econômicas e da previdência social, aumento da governança, administração pública com foco no cidadão, terceirização, publicização – transferência para o setor público não-estatal que são subsidiados pelo Estado e programas de privatizações, transferindo para o setor privado a tarefa da produção. O Estado reduz seu papel de prestador de serviços diretos e torna-se regulador e provedor desses serviços, principalmente saúde e educação, por envolver investimento em capital humano (Brasil, 1995, p.12-13).

Entretanto, conforme Novaes e Fialho (2010, p. 588), a descentralização na gestão dos sistemas de ensino e das escolas, “pode assumir vários sentidos, que vão desde processos de transferência de poder para autoridades locais, àqueles com delegação de tarefas as instituições locais, mas, as decisões se mantêm no poder central”.

A descentralização da gestão da educação brasileira, no contexto econômico, tem gerado políticas de quase-mercado que seguem uma tendência já vivenciada em outros países como Inglaterra e Estados Unidos, a *School Based Management*⁵. Trata-se de uma espécie de descentralização e desburocratização do controle do Estado e da “flexibilidade das decisões na escola com a participação da família, dando a ela o poder de escolha, objetivando a concorrência e racionalização da gestão escolar” (Barroso, 1996, p. 3). Sua implementação no Brasil se aproxima do modelo norte-americano conhecido como escolas *charters* e os *voucher*⁶, criados a partir das reformas educativas orientadas nos princípios da NGP. Esse modelo pressiona a concorrência entre os sistemas de ensino e entre as escolas, classificando, ranqueando resultados e dando poder de escolha às famílias (quase-mercado) que são atraídas pelo desempenho ou reputação (mercados não oficiais), usados como critérios de qualidade e seleção (Silva; Teixeira, 2022).

Sob esse princípio, cria-se no campo educacional mercados competitivos em prol de uma suposta eficiência e satisfação dos usuários. Esse modelo, tornam pertinentes as indagações feitas pelos autores Consaltér, Fávero e Toniato (2021, p. 9): “as melhores escolas fazem os melhores alunos ou os melhores alunos fazem as melhores escolas?”. Segundo os autores, os resultados nem sempre motivam as escolhas, “pois na maior parte dos casos as melhores opções não estão disponíveis a todos” (*Ibid.*, p.10).

A inserção do gerencialismo no campo educacional passou a justificar reformas como a promovida em Goiás, a partir de 2011, com os Pilares do Pacto pela Educação Goiana, implicando na concorrência intra e inter sistemas de ensino e escolas. Essas reformas condicionaram recursos ao desempenho e resultados, elaboraram mecanismos de avaliação,

⁵ *School Based Management*: Em alguns países anglo-saxões (Inglaterra, Nova Zelândia, Austrália e Estados Unidos) as reformas educacionais inseriram transformações na gestão do sistema e das escolas com medidas que visam a concorrência, a descentralização, a partilha de decisões, poder de escolha das famílias, reforço do potencial da produtividade das escolas. É visto como uma forma de racionalização da gestão das escolas (Barroso, 1996, p. 3-4).

⁶ Escolas *Charters*: modelo norte-americano, onde as escolas públicas aplicam modelos privados de gestão escolar que relacionam duas variantes: financiamento e resultados, sendo um condicionado ao outro. O desempenho se torna obrigatório, incentivado pela concorrência e pelas políticas meritocráticas. *Vouchers*: geralmente tiram dinheiro da educação pública para dá-lo a famílias que desejam enviar seus filhos a escolas privadas. Parte fundamental de sua lógica baseia-se na suposição de que alunos do ensino privado cursariam uma escola melhor e que a concorrência e a disciplina do mercado levariam, necessariamente, a escolas a serem mais inovadoras e sensíveis às demandas da comunidade (Kless, Edwards Jr, 2015, p.15-16).

práticas meritocráticas e de *accountability*⁷, materializando novas formas de regulação e controle do Estado sobre a gestão e o cotidiano das escolas, em busca de ser referência em educação no país.

A forma como o modelo gerencialista foi sendo implementado na educação impactou sobremaneira no trabalho do diretor/a escolar. Esses sujeitos são responsáveis por lidar com as mudanças *in loco* e com as relações de poderes envolvidas, passando a exigir dele/a um perfil técnico, político e profissional. O diretor/a se torna uma espécie de “gerente empoderado”, na aplicação das orientações, normas e políticas educacionais.

Segundo Paro (2010), existe uma valorização em torno da figura do/a diretor/a de escola, pois ele/ela é o/a responsável e o/a responsabilizado/a pelo bom funcionamento escolar. A figura do diretor/a escolar tem se mostrado importante dentro do processo de organização das escolas e no exercício da gestão. Seu papel foi redirecionado ao longo dos anos de acordo com os processos educativos, econômicos e políticos. Segundo Barroso (2011), para a sua atuação na escola, as condições que lhes são impostas não correspondem aos múltiplos papéis que lhes são atribuídos que, podem ser entendidas nas concepções burocrática, corporativa, gerencialista e político-social e, todas passíveis de regulação por parte do Estado.

Assim, considerando as mudanças no campo educacional, com a inserção da NGP e seu reflexo na gestão das escolas, essa pesquisa objetiva compreender como o novo gerencialismo reestruturou a gestão nas escolas estaduais de Goiás na percepção dos/as diretores/as da Coordenação Regional de Educação de Goiânia. Essa pesquisa, tem cunho pessoal e acadêmico. Sou servidora da rede estadual de ensino e ocupo cargo em gestão há dezesseis anos, acompanhando as mudanças na gestão desde 2011, quando foi criado o Pacto pela Educação Goiana, marcado pelo monitoramento e políticas de responsabilização relacionadas à gestão do financeiro, administrativo, pedagógico e atendimento ao público, o que se tornou imperativo para eu entender o processo de reestruturação da gestão nas escolas, realizado sob a forma de especialização acadêmica.

Compreender a organização da gestão escolar é importante para pontuar as mudanças e como elas foram inseridas no coletivo de trabalho. A equipe gestora da escola, no ano de 2011, era composta pelo/a diretor/a, vice-diretor/a e secretário/a geral. De acordo com as diretrizes daquele ano, essas funções seriam gratificadas, levando em consideração o número de alunos e

⁷ *Accountability*: buscando o significado da palavra *accountability* em dicionários, justamente para apreender com maior precisão o que o termo significa em inglês e com tem sido traduzido para o português, constatou-se que o significado do conceito envolve responsabilidades (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo (Pinho; Sacramento, 2009, p. 1364).

os turnos de funcionamento da escola. As funções eram empossadas pelo Secretário Estadual de Educação, mediante portarias, para exercerem a função pelo período de três anos. Somente professores efetivos, sem estar no estágio probatório e com no mínimo 2 anos de lotação na escola estavam aptos a disputarem as eleições. Todas as funções passavam pela disputa, o registro da candidatura era feito por meio de chapas. A votação acontecia na própria escola e estavam aptos a votarem alunos a partir dos doze anos de idade, pais, professores e servidores administrativos. O resultado era a soma de votos de pais e alunos (50%), mais professores e servidores administrativos (50%). A chapa eleita devia ter a maioria dos votos ou em caso de candidatura única, 50% mais 1 (Goiás, 2011). Depois de eleitos, os novos diretores/as passam por processo de qualificação, com curso de especialização na área de gestão escolar, parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

Em 2023, a equipe gestora passou a ter nova configuração sendo composta por gestor/a escolar⁸, secretário/a escolar e Coordenador/a Administrativo Financeiro (CAF). As eleições, processo que vigorava desde 1998 em Goiás, foi substituída pela consulta pública, “precedida da análise dos critérios técnicos de mérito e desempenho dos candidatos a gestores” (Goiás, 2023), permanecendo os mesmos critérios dos votantes (alunos, pais, professores e servidores); mas, o resultado passou a ser pela maioria de votos, não sendo contabilizado por categoria. Somente o/a diretor/a é elegível. As demais funções são de ordem técnica, respeitando as Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Educação, que implementa o sistema de lotação e modulação dos servidores pertencentes à rede estadual de ensino.

A partir dessa mudança, o/a Secretário/a Escolar passou a ser cargo de confiança, sendo de livre nomeação da Secretária de Estado da Educação, que pode pertencer ou não ao quadro de servidores da escola, permitindo ainda a ocupação da função por contratos temporários. Para a função de CAF, a exigência é ser preferencialmente pedagogo, administrativos e contratos temporários com nível superior. As mudanças na composição do grupo gestor evidencia a perda de espaço dos profissionais da educação dentro da própria escola. O/a diretor/a não escolhe sua equipe de trabalho e as diretrizes de modulação limitam o acesso dos professores regentes às funções administrativas.

⁸ O termo Gestor/a Escolar vem em substituição a diretor/a, alterado pelo projeto de lei nº 10498/22, que dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor nas unidades escolares da rede pública de educação básica. De acordo com o texto, na mudança os diretores escolares passam a ser denominados gestores escolares, nomenclatura utilizada no Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, que confere maior profissionalização no exercício da função. A proposta é de iniciativa da Seduc e, segundo o teor, a mudança é necessária para cumprir condições previstas para o recebimento da complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) feita pela União, referente ao programa Valor Aluno por Resultado (Goiás, 2022).

O lançamento do Pacto pela Educação Goiana em 2011 pelo governo do Estado e Seduc, já indicava em seus pilares os preceitos para a reforma da educação. A adoção do modelo gerencial foi se implementando na educação e nas escolas, sob os princípios da NGP, evidenciados no incentivo à competição, no condicionamento de acesso a recursos financeiros ao desempenho e utilização da avaliação como forma de regulação e verificação da eficiência e eficácia das escolas goianas. Tudo isso, sob o discurso de melhoria da qualidade e da elaboração de políticas públicas sociais e educacionais que reafirmassem o compromisso do Estado com a educação.

O Pacto pela Educação Goiana está organizado em cinco pilares e vinte e cinco metas. São eles: a) Valorizar e fortalecer o profissional da educação - valorização da carreira do profissional da educação, Escola de formação de professores, Academia de lideranças, Residência Educacional; b) Adotar práticas de alto impacto no aprendizado do aluno - Aprofundamento do Currículo, Tutoria Pedagógica, Educação de Tempo Integral, Novo Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante, Rede de Colaboração; c) Reduzir significativamente a desigualdade educacional - Programa de suporte às escolas vulneráveis, Redução da distorção idade-série, Redução da evasão e reprovação, Apoio às diversidades; d) Estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito - Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO), bônus para servidores, Prêmio Escola, Poupança Aluno, Educadores do ano; e) Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino - integração com os municípios, excelência em infraestrutura, Otimização de gastos, Excelência em gestão e Escola Modelo e Comunidade (Goiás, 2011).

Os pilares do Pacto pela Educação Goiana possibilitaram que a lógica da NGP integrasse mais organicamente a gestão escolar e o processo de ensino aprendizagem. Os índices precisavam não apenas ser melhorados, mas, resultados específicos deveriam ser alcançados, e isto seria tarefa designada para os agentes que fazem parte da escola, em especial o/a diretor/a. Este, por sua vez, por assumir a função de gestor/a espelhada na lógica empresarial, se vê afastando “da cultura pedagógica e escolar e aproximando-se de valores de eficácia social e econômica” (Consaltér; Fávero; Tonieto, 2021, p.11). A função de diretor/a passa a exigir um perfil cada vez mais técnico, mas também político para lidar com as demandas externas e da comunidade escolar.

A análise dos pilares e metas do Pacto pela Educação Goiana evidenciam que o foco da reforma educacional é o pedagógico e o aumento do desempenho escolar, usando como mecanismo o aperfeiçoando e o sistema avaliativo para exercer maior controle no trabalho

desenvolvido nas escolas. Os principais reflexos são a centralidade nas avaliações externas, a adoção de um currículo mínimo voltado para as avaliações, um sistema de monitoramento e gerenciamento do planejamento e avaliações, fazendo uso da tecnologia, o que justificou as parcerias público-privadas da Secretaria de Educação com o terceiro setor, em especial o Instituto Unibanco e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade de Juiz de Fora (UFJF).

Esses esforços seriam somados à profissionalização da gestão, acompanhamento contínuo do pedagógico *in loco* pela tutoria pedagógica e, investimento em programas de premiação, como incentivo para que os professores se envolvessem no projeto da reforma, aumentando a produtividade em sala de aula e a responsabilização pelos resultados.

Os ideais do Pacto pela Educação foi se construindo ao longo dos anos, assumindo outros nomes, novas políticas, mas as velhas demandas. Algumas de suas metas não chegaram a se efetivar, como as que tratam da valorização dos profissionais da educação e, outras perderam força com o tempo, como Prêmio escola e Poupança Aluno. Em contrapartida, algumas foram repaginadas e ainda permanecem ativas, como o pagamento de bônus por produtividade estendido a todos os servidores das escolas, se tornando bônus por resultados pelo Decreto nº 9.990 de 30 de novembro de 2021 e as práticas de *accountability* estendidas a toda escola, da gestão aos alunos. As escolas se tornam, cada vez mais, responsáveis pelo seu fracasso ou sucesso.

Em busca de entender como os princípios da NGP foram utilizados para reestruturar a gestão escolar na rede estadual de educação de Goiás, surgiram alguns questionamentos que motivaram a pesquisa e o interesse pelo tema. Dentre eles: O que é a NGP e como ela fez parte da reforma da educação na rede estadual de ensino de Goiás? Quais interesses motivaram a reforma goiana e a aprovação dos Pilares do Pacto pela Educação Goiana em 2011? Qual a função do/a diretor/a em uma gestão de modelo gerencial? Como fica o princípio da gestão democrática com a implementação da lógica e práticas de cunho gerencialista? Qual a percepção do/a diretor/a sobre a gestão escolar e o gerencialismo em processo de implementação nas escolas goianas?

Para responder a essas indagações desenvolvemos uma pesquisa qualitativa para compreender as mudanças ocorridas no campo da gestão. Adotamos o método materialismo histórico-dialético, como “método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência e visa alcançar a essência do objeto” (Netto, 2011, p. 22). Assim, concebemos gestão escolar como uma prática social, ato político e pedagógico e, como tal, é permeada de

interesses internos e externos, que tem seus desdobramentos no cotidiano escolar, mas também nas políticas educativas. Ela é construída e ressignificada dentro do espaço das escolas, que reflete as relações políticas, sociais e econômicas resultantes da reorganização do capital e das relações que elas construíram para a sociedade contemporânea.

Portanto, a gestão escolar, enquanto objeto de pesquisa, só pode ser concebida como uma construção humana, sob a supervisão e ação de diferentes atores que, por sua natureza, expressam suas contradições no que é gerir e como gerir. Sob essa perspectiva, o materialismo histórico-dialético se apresenta como um método por meio do qual é possível apreender as mudanças enquanto construção humana refletidas em sua prática social.

Para a fundamentação teórica do estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica nos seguintes bancos de dados eletrônicos: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), Google Acadêmico. A revisão bibliográfica se caracterizou na contextualização e conceituação da NGP, nas reformas do Estado e na educação, sua inserção na educação pública brasileira, a articulação dos princípios da NGP com a gestão democrática nas escolas e as implicações para o/a diretor/a de escola.

Esses elementos nortearam a apreensão do gerencialismo na reestruturação da gestão e no papel do/a diretor/a, fornecendo subsídios para compreendermos qual o papel do/a diretor/a dentro do modelo gerencial, sob a ótica dos próprios diretores. Realizada a pesquisa bibliográfica para conhecer a produção do conhecimento sobre o objeto de estudo, fizemos a correlação com o contexto em que ele se insere, neste caso, com a os pilares do Pacto pela Educação Goiana e a gestão escolar.

A segunda etapa da pesquisa se constitui na análise documental. Os documentos que compuseram o corpus dessa pesquisa são documentos oficiais que fizeram parte da implementação dos pilares do Pacto pela Educação – divulgação Seduce (2011), Cartilha do Programa Reconhecer (2013), Manual de Gestão das unidades escolares/Agosto de 2012 (Goiás, 2012), Leis e Portaria de eleições para diretores (Portaria 2783/2011; Leis 20.115/2018 e 21.576/2022). A organização das escolas e da gestão alinhadas com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2020; 2023). Nova legislação para a continuação do Programa Reconhecer: 2020, sob o nome de Ajuda de Custo, pelo Decreto nº 9.726, de 15 de outubro de 2020 estendido a todos os servidores da educação, se tornando bônus por resultados pelo Decreto nº 9.990 de 30 de novembro de 2021 e Lei nº 21. 672, de 09 de dezembro de 2022. Os documentos são de domínio público e foram extraídos eletronicamente dos sites da Secretaria de Educação: www.sec.go.gov.br e <https://legisla.casacivil.go.gov.br>.

Na terceira etapa, desenvolvemos um estudo de caso múltiplo com diretores/as de cinco escolas estaduais da Coordenação Regional de Goiânia, objetivando compreender as mudanças implementadas na gestão escolar a partir da incorporação dos princípios gerencialistas contidos nos pilares do Pacto pela Educação de 2011. A escolha pela metodologia de estudo de caso se motivou por esta ajudar a “descrever e compreender o contexto da vida real no qual ocorreu, ou ocorre, uma dada intervenção” (Yin, 1994 apud Pereira; Costa, 2008, p. 174).

Definido e delimitado a unidade-caso, gestão escolar, estabelecemos alguns critérios de seleção das escolas incluídas na pesquisa. O recorte espacial - Coordenação Regional de Educação de Goiânia - CRE - justifica-se por ser a maior das regionais e se concentrar na capital do estado. A CRE Goiânia, possui um total de 109 escolas, sendo: 47 Centro de Ensino em Período Integral – CEPI; 40 Escolas Parciais (3 turnos); 9 Colégios Militares; 8 Escolas de Atendimento Especializado a Portadores com Deficiência; 1 Colégio para reeducando; 1 Centro de Jovens e Adultos; 3 Núcleos Especializados: arte, altas habilidades, atendimento hospitalar (Goiás, 2024).

Foram importantes nesse levantamento duas ferramentas: o site da Secretaria Estadual de Educação (www.see.educacao.go.gov.br) e o Portal Qedu (<https://qedu.org.br>) dos quais extraímos informações organizacionais e estatísticas sobre as unidades escolares: censo escolar, infraestrutura e desempenho nas avaliações externas e perfil geral dos dirigentes de escola.

A partir dos levantamentos preliminares, definimos um estudo de caso múltiplo, com diretores/as de escolas públicas estaduais que compartilham desafios e dificuldades semelhantes, mas com percepções particulares. Usamos como critério de seleção: a) localização geográfica da escola para que sejam levados em conta o contexto social e como eles refletem na gestão da escola; b) tempo e experiência na gestão escolar, de no mínimo 2 mandatos, o que equivale a uma média de 4 anos de trabalho na gestão da escola; c) padrão das escolas: parcial e integral, duas realidades diferentes de modalidade de ensino, três turnos e dois turnos, número de alunos e clientela atendida: Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA Médio.

No corpo do texto, as escolas são identificadas como Escola A (região sudoeste), Escola B (região leste), Escola C (região central), Escola D (região oeste) e Escola E (noroeste), e, os diretores como DA; DB; DC; DD e DE, como forma de manter o sigilo e a confidencialidade na coleta de dados, exigidas pelo Conselho de Ética da Universidade Federal de Goiás, no qual essa pesquisa foi submetida.

Para compreender empiricamente como a implantação dos Pilares do Pacto pela Educação Goiana interferiu na gestão da escola, na percepção dos/as diretores/as, optamos pela

realização de entrevista semiestruturada, que “permite através da fala do outro conhecer suas percepções de mundo” (Frazer; Gondim, 2004, p. 140). A opção pela entrevista semiestruturada se justifica pela possibilidade de se ter um roteiro sobre o tema direcionado para a entrevista, bem como permitir a flexibilidade nas respostas. O uso das entrevistas possibilitou captar no discurso dos/as participantes suas percepções sobre gestão democrática, gerencialismo na educação e como é ser diretor/a de uma unidade escolar.

Nosso roteiro contou com dez questões que foram divididas em unidades temáticas pertinentes ao contexto do objeto de estudo: nova forma de gerir; Pacto pela Educação; gestão democrática; autonomia escolar; avaliações externas; bonificação, competição e responsabilização; desafios da gestão e a aproximação da gestão com as lideranças políticas do Estado, entendidas nesse caso, com os deputados estaduais. Ressaltamos que esta última unidade temática surgiu durante as entrevistas pela recorrência no discurso dos diretores. A seleção das temáticas, se justifica dentro da literatura e do nosso referencial teórico que apontam que os princípios da NGP nortearam a forma de gerir para a eficiência, eficácia, transparência e responsabilização e se fazem presentes na organização das escolas, na gestão e no processo educativo.

A análise das entrevistas segue a metodologia da Análise do Conteúdo que, conforme Caregnato e Mutti (2006, p. 682), “o texto é um meio de expressão do sujeito, em que o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras e frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. Para tanto, desmembramos as entrevistas em categorias temáticas e subdividimos em unidades de registros: gestão escolar, política educacional e a função de diretor.

A dissertação está organizada em cinco seções e considerações finais de acordo com os objetivos propostos para esse estudo. A primeira é composta pela introdução que faz a apresentação do trabalho e objeto de pesquisa. A segunda parte, intitulada de – O Gerencialismo: uma nova perspectiva para a gestão e educação, aborda o contexto das reformas com o avanço neoliberal, as implicações da NGP nas reformas do Estado e da educação; a contextualização dos sete princípios da NGP na gestão da educação; o gerencialismo na educação pública brasileira; a repercussão do sistema avaliativo na gestão das escolas e o papel do/a diretor/a de escola. A terceira seção explora conceitos de gestão escolar democrática e como seus principais elementos: participação e autonomia, são sentidos na prática.

A quarta seção, intitulada - O Pacto pela Educação em Goiás e a Nova Gestão Pública - aborda as iniciativas e políticas que orientaram a implantação dos pilares do Pacto pela

Educação em Goiás, a partir de 2011 e, como os princípios da NGP foram se inserindo na gestão das escolas refletindo na organização do cotidiano escolar. A análise dos pilares do Pacto pela Educação Goiana incide principalmente em suas políticas meritocráticas, de regulação (avaliações externas – Saego) e na responsabilização dos/as diretores/as frente a uma readequação do seu papel para uma gestão de resultados.

A quinta seção - Estudo de caso múltiplo: O exercício da gestão escolar na percepção dos/as diretores/as das escolas estaduais da CRE Goiânia- estudo de caso múltiplo - apresenta a pesquisa de campo e sua análise. Essa sessão contou com a coleta de dados e entrevistas semiestruturadas. Ao realizar a pesquisa de campo verificamos o problema e hipóteses levantadas, se houve ou não uma reestruturação da gestão pelo Pacto da Educação Goiana e quais as mudanças foram sentidas pelos diretores e como eles reorganizaram seu trabalho e a escola para atender às novas orientações da Secretaria de Educação e das políticas públicas para a educação.

SEÇÃO 2 – O GERENCIALISMO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A GESTÃO E EDUCAÇÃO

O objetivo dessa seção é conceituar e contextualizar os princípios da NGP e sua implicação nas reformas administrativas do Estado e educação, pontuando o contexto ideológico e econômico que motivaram as reformas, seus reflexos na educação brasileira e na gestão escolar, com destaque para o papel do diretor/a de escola como responsável e responsabilizado pelo desempenho escolar e resultados da escola, sujeito às políticas de meritocracia e responsabilização.

O referencial teórico utilizado nesta seção está permeado pelos autores: Andrade (2019); Andrade, Côrtes e Almeida (2021); Crochick (2021); Harvey (2008); Newman e Clarke (2012); Dasso Junior (2014); Verger e Normand (2015); Silva e Carvalho (2014); Consaltér, Fávero e Tonieto (2021); Silva e Teixeira (2022), Souza (2003); Hood (1991) e Barroso (2011).

A seção está organizada em seis partes. A primeira parte traz o neoliberalismo como projeto econômico e ideológico que foi se espalhando na organização da vida pública e privada e constitui, junto à globalização, a base econômica e ideológica para uma reestruturação do Estado sob os princípios da NGP. Na segunda parte, destacamos a NGP, seus princípios e valores e as implicações nas reformas administrativas do Estado e na Educação. Em seguida, na terceira parte, os princípios da NGP são contextualizados com a gestão da educação e nas escolas. O próximo tema, nos leva ao gerencialismo na educação pública brasileira e seus desdobramentos na organização escolar e nas políticas educacionais. A quinta parte, traz a repercussão das avaliações externas na gestão escolar, como fator determinante das mudanças na gestão e processo educativo e, por fim, a sexta parte, traz uma reflexão sobre o papel do diretor/a de escola no modelo gerencialista.

2.1 O neoliberalismo e a construção de um novo ideário social e econômico

Nesta pesquisa, o neoliberalismo foi interpretado como práticas econômicas, políticas ideológicas e administrativas que tem reconfigurado o papel do Estado diante das relações capital – mercado – indivíduo e instituído uma releitura de conceitos como educação, democracia e cidadania. Sob essa perspectiva, o Estado vai sendo reformado de acordo com os mecanismos do capital e do mercado, conciliando a livre iniciativa e a livre concorrência,

secundarizando os interesses sociais, substituindo-os por ideais de empreendedorismo e individualismo.

“Esta lógica estendida para o indivíduo se sustenta na valorização da liberdade individual e capacidades empreendedoras sustentadas pelo direito à propriedade privada e a livre iniciativa” (Harvey, 2008, p.12); ou seja, torna o indivíduo “empreendedor de si mesmo, estendendo o cálculo econômico para todas as esferas da vida” (Andrade; Côrtes; Almeida, 2021, p. 3). Para isso, os indivíduos se submetem às regras do jogo da concorrência, flutuações do mercado e auto responsabilização, como forma de ascensão social e pessoal, induzidos a investirem em si mesmos. Desta forma, sua prosperidade é um mérito pessoal. O mérito estimula a concorrência e passa a ter um valor mais comercial do que de reconhecimento. Na concepção foucaultiana, esse tipo de política “visa conformar, dirigir e disciplinar a conduta dos indivíduos, em que o indivíduo se vê como mercado e se torna governável” (Andrade, 2019, p. 219).

Entretanto nessa lógica, não são contabilizadas as interferências do capital, da produção e das relações de trabalho como fatores determinantes para a vida em sociedade. Em compensação, essas ideias têm sido uma estratégia eficaz do Estado em obter capital humano para o desenvolvimento econômico.

Embora sustentado por uma lógica comum, o neoliberalismo não pode ser considerado um fenômeno monolítico, ele foi construído de acordo com as particularidades de cada Estado, adaptando-se às realidades locais, constituindo-se em “neoliberalismos” (Andrade, 2019, p. 230), espalhados pelo mundo. Criou-se um ideário econômico e social ajustado ao aparelho do Estado e ao senso comum da sociedade que resultou em mudanças culturais e na releitura das relações sociais, no trabalho, na forma de administração, na concepção de democracia e de cidadão. “Tudo se torna alvo de uma administração aparentemente neutra, que reduz tudo à ordem do que é administrável: também a cultura, também as pessoas” (Crochick, 2021, p.10).

Os valores neoliberais trouxeram para a administração pública a ideia de bom desempenho relacionada à economia e a valorização do setor privado como sinônimo de modernidade, eficiência e eficácia, entendidas como melhor custo/benefício. A proposta é um enxugamento da máquina pública e diminuição das responsabilidades do Estado na produção de bens e serviços, assim como no desenvolvimento econômico.

A substituição do monopólio pela iniciativa privada nem sempre tem como foco o usuário e sim a redução de custos, comprometendo as relações de trabalho nas formas de contratação e proventos salariais, incentivo à terceirização, perda da qualidade e aumento das

desigualdades sociais. Isto porque, os mecanismos de mercado aplicados à produção de bens e serviços têm por finalidade a racionalização econômica e a socialização dos custos com a sociedade. Dessa forma, o neoliberalismo cumpre seu papel de ocultar as formas de concentração de poder e “elimina as formas de percebê-la, concebendo a formação de um cidadão alienado” (Crochick, 2021, p. 7) e, uma educação reprodutora da cultura dominante.

Dessa forma, a educação é elevada a direito universal para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e passa a ter o compromisso de erradicar a pobreza, o desemprego e as injustiças sociais. Esse discurso faz parte da agenda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial (BM), explicitados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia. O documento que é fruto desse evento tem como proposta o acesso de crianças, jovens ou adultos a uma aprendizagem básica e elementar. Esses objetivos contariam com os esforços de governos e alianças internacionais, parcerias público-privadas, na garantia do direito a esse nível de educação.

No entanto, como afirma Libâneo (2018), corresponde a uma forma dos organismos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), direcionarem o tipo de educação que atenda às necessidades básicas de aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Para Lima, Aranda e Lima (2012), a educação pensada como responsabilidade de todos esvazia o dever do Estado estando sujeitas a influências externas, principalmente as do mercado. Sob essa perspectiva, percebemos que há uma intencionalidade de condicionamento do novo modelo de cidadão e de trabalhador, de acordo com as exigências do mercado globalizado, que não resolve o problema da desigualdade social porque ela é compreendida como um valor positivo no mundo neoliberal.

Então, se pensarmos a escola como um espaço de formação sujeita às interferências de fenômenos econômicos, políticos, normativos e culturais do modelo neoliberal, ela passa a ser um espaço de formação e/ou conformação do indivíduo dentro do novo sistema, voltado à aprendizagem de competências e habilidades necessárias à vida em sociedade e para o mercado de trabalho ou mesmo para a falta de postos de trabalho. Assim, os projetos de governo para as escolas se fundamentam em criar o indivíduo que o Estado deseja: econômico e autossustentável. O mercado de trabalho não absorverá toda a parcela da população economicamente ativa; no entanto, ao promover a concorrência entre os cidadãos, ele disporá

de um capital humano mais apto às novas demandas da tecnologia e do capital. Aos demais, sobra empreender como forma de sobrevivência.

Nesse cenário, o projeto social da produção capitalista e do Estado continua o mesmo - submeter as massas ao controle das elites sob a vigilância e regulação do Estado. Por isso, esse novo indivíduo só pode ser concebido, reinterpretando conceitos e valores sociais como educação, cidadania, democracia e a função social de cada indivíduo. As novas interpretações podem ser entendidas sob a ótica do indivíduo ou pelo contexto do mercado, Estado e capital. A primeira é tida como um direito, a segunda como um mecanismo de controle em prol de alguma finalidade política ou econômica e ambas são acomodadas ao senso comum e legitimadas como conquistas. Contudo, “os termos ressignificados objetiva cumprir interesses econômico-corporativos, que tendem a aumentar a desigualdade social” (Poli; Lagares, 2017, p. 841).

Para Hayek (1990), a desigualdade tinha um valor positivo, imprescindível para as sociedades ocidentais, nas quais o fomento à concorrência entre indivíduos e corporações era fundamental para a liberdade dos cidadãos (Anderson, 1995). E, apenas em um sistema de concorrência os indivíduos podem crescer e prosperar, “[...] o enriquecimento depende exclusivamente do indivíduo [...]” (Hayek, 1990, p. 114).

A busca pela liberdade virou sinônimo de competição, individualismo e empreendedorismo; na qual “todas as formas de solidariedade social deviam ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares” (Harvey, 2008, p. 23). Para Crochick (2021, p. 9) “se o neoliberalismo defende a liberdade individual, a ser encontrada em um ilusório mercado, não defende necessariamente a democracia e o direito de participação, nem reforça a cidadania”.

Assim, o conceito de cidadania é redimensionado à medida que o cidadão passa a ser identificado como um cliente ou consumidor de bens e serviços do Estado, assumindo uma relação totalmente comercial; mas, “o cliente não é apenas cliente, mas um cliente-cidadão revestido de poderes que vão além dos direitos do cliente ou do consumidor” (Bresser-Pereira, 1999, p. 8).

Dessa forma as instituições públicas perdem seu caráter de público, assumindo o de empresa, operando dentro da “concorrência, satisfação do consumidor que decide sua rentabilidade e eficácia” (Barroso, 1996, p. 9). Estabelece-se entre Estado e usuário um “nexo desempenho-avaliação” (Newman; Clarke, 2012, p. 362) de acordo com as necessidades e as respostas dadas pela administração pública. Tal qual no modelo empresarial, a busca pela

satisfação do cliente/usuário deve ser levada em consideração e direcionar os serviços públicos e seus agentes. Entretanto, “o conceito de cliente não contempla o interesse público” (Dasso Junior, 2014, p.19), nem os dispositivos democráticos, apenas comercializa as relações Estado-cidadão.

A democracia, mais do que uma forma de regime político, como é caracterizado institucionalmente, representa um conjunto de valores, direitos e deveres, que regem a vida pública e privada, as relações sociais e políticas, envolvendo diferentes formas de participação na construção do bem comum e coletivo. Segundo Medeiros e Luce (2006), a democracia se manifesta sob a forma representativa ou liberal, ligada à formação de governo, na qual a representatividade é o voto, o que favorece o domínio das classes elitistas sobre as decisões políticas. Segundo as autoras, a própria representatividade abriu caminhos para a democracia participativa, de caráter popular, construída pela vivência humana e participação, uma vez que ela é a expressão da participação social coletiva.

Contudo, a democracia que tem sido reforçada pelo projeto neoliberal na forma representativa, “é convertida em um mercado eleitoral de cidadão-consumidores para selecionar gestores do Estado-empresa, impedindo, dessa forma, a escolha de outro modelo de sociedade” (Mirowski, 2013 apud Andrade; Côrtes; Almeida, 2021, p. 4). Isto porque, esse se apresenta como o modelo mais viável e aceitável de sociedade, mas preserva ainda os interesses dos donos do capital, que geralmente ocupam a função dos gestores, enquanto a grande maioria, vive uma pseudo democracia participativa, mascarada pelo mercado como forma de liberdade política. “Os ideais democráticos foram deturpados porque a liberdade e a igualdade não coadunam com a desigualdade social e a exploração econômica (Poli; Lagares, 2017, p. 843).

A democracia é, antes de tudo, uma conquista. Entretanto, os valores neoliberais pró-mercado não podem sobreviver sem dispositivos mínimos de democracia, como a autonomia e participação, reinterpretando esses conceitos sob a regulação do Estado e do mercado, “a partir da correlação custo-benefício” (Candiotto, 2012, p. 165). Ao analisar a democracia e participação dentro das reformas educacionais de cunho neoliberal e gerencial, constatamos que democracia e participação estão sujeitas “a estratégias de controle, regulação e convencimento que acabam por produzir o confinamento da democracia a uma prática que não questiona quem delibera, mas sim, conforma-se com a aplicação e fiscalização das deliberações” (Medeiros; Luce, 2006, p. 17).

O neoliberalismo ressignificou conceitos que mudaram os valores sociais interferindo na percepção de mundo em relação ao Estado, à economia, à sociedade e às formas de atuação

dos indivíduos na vida pública e privada. Sob a concepção neoliberal, o entendimento de educação, cidadania e democracia passaram a ser sinônimos de produtividade, consumidor de produtos e serviços do Estado e parceiros na administração pública, fomentando a democracia representativa.

2.2 A nova gestão pública: implicações no estado e nas reformas educacionais

O termo NGP foi usado pela primeira vez como uma crítica à administração burocrática, de caráter rígido e hierarquizado. Essa expressão foi utilizada na obra publicada em 1975, por “Michel Messenet, *Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Burocratie*. Contudo, o termo foi resgatado por Christopher Hood em 1991, no seu artigo, *A public management for all season?*” (Dasso Júnior, 2014, p. 7 - 8), associando seu significado ao gerencialismo, à “legitimação do direito de gerir apresentando resultados” (Newman; Clarke, 2012, p. 359). Esse modelo se espelha na lógica da gestão privada e empresarial, que deve ser adequada às estruturas do Estado, cujo objetivo era reduzir os gastos públicos, a burocracia estatal e as responsabilidades do Estado com o setor produtivo e prestação de serviços, que passariam a ser divididos em parceria com a sociedade civil.

Existem diferentes discussões na literatura em relação à NGP e sua aplicação à administração pública que não se limitam apenas à forma de gestão, mas implicam em mudanças de caráter institucional, político e ideológico. Para Newman e Clarke (2012), a NGP não se resume a uma forma de administração sob a lógica empresarial; ela tem orientado a formação cultural, política e social. Ao proclamar o *direito de gerir*, se posiciona como um arranjo das relações entre governo e sociedade, construindo a ideia da crença ideológica no poder da gestão, mudando o perfil dos agentes públicos, personificados em gerente, carregados de empreendedorismo e dinamismo.

Na concepção de Dasso Junior (2014), a NGP incorpora valores ideológicos e administrativos do mercado que fazem parte do modelo de Estado ultraliberal, vinculada a governos conservadores. Esse modelo, conforme o autor, figurava nas socialdemocracias europeias e, em ditaduras como no Chile. Bresser-Pereira (1999, p. 32) a define como “um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor”.

De acordo com os autores supracitados, não se trata apenas de mudar a forma de administrar, é creditar à gestão soluções de problemas que são de ordem estrutural, como

qualidade dos serviços prestados e a equidade de acesso a eles, os interesses políticos e econômicos nas decisões do Estado e a exclusão próprias do sistema capitalista. É fazer uma gestão de dentro para fora, com o mínimo de recursos, implicando em responsabilização e controle social para os novos gestores, que precisam ser revestidos de liderança, carisma e empreendedorismo.

A polissemia de conceitos da NGP também é refletida na sua implementação. A NGP não é uniforme, tampouco tem sua eficácia comprovada, mas tem sido um instrumento ideológico para as reformas do Estado, marcada por dilemas e desafios na sua implementação. Ela vem sendo recontextualizada e ressignificada de acordo com os interesses e projetos de cada país e governo, que assumem atitudes de aceitação, resistência ou adequação, “com implicações políticas diferentes” (Verger; Normand, 2015, p. 601). Alguns “com ênfase ao mercado e a privatização, enquanto outros se preocupam com a descentralização e a prestação de contas” (*Ibid.*, 615). E, de um modo geral, ela foi se estabelecendo sob o discurso da modernização do aparelho do Estado, no qual “a ‘lógica do privado’ deve ser a referência a ser seguida” (Dasso Junior, 2014, p. 15) e “[...] como possível resposta à crise de eficiência do modelo burocrático na prestação de serviços de qualidade ao cidadão” (Souza; Neto, 2017, p. 624).

A NGP abre espaço para as ideias de modernização do Estado, com base nos valores do mercado e do setor produtivo, que prioriza a concorrência, gestão flexível, controle de gastos, avaliação de desempenho e resultados, sustentado pelo argumento de maior eficiência e eficácia nos serviços públicos voltados às necessidades dos cidadãos.

O custo da eficiência e eficácia, para a sociedade, tem vindo sob a forma de privatização, terceirização, mudanças nas relações contratuais e sociais, regulação por meio da avaliação, mérito como incentivo financeiro e promoção da descentralização como um mecanismo de autonomia e participação. Porém, na prática, ela não consegue ampliar o poder de decisão local, haja vista que é “utilizada para minimizar as ações do Estado e ampliar as práticas privatistas” (Souza, 2021, p. 46).

Os argumentos apresentados têm respaldo na opinião pública. A promessa de menos burocracia e mais qualidade nos serviços, com o enxugamento da máquina pública, ainda contempla a ideia de redução da corrupção e um agente público mais voltado à satisfação do usuário, reforçando a concepção do cidadão como cliente, que avalia os serviços a ele oferecidos, como se eles fossem um termômetro para classificar um serviço como bom ou ruim.

Essa avaliação, pelo cliente, seria feita de acordo com os resultados, a exemplo, escolas boas ou ruins usando como parâmetro o desempenho escolar.

Ao ser instituído o poder de escolha por parte da sociedade e da família, reforça as políticas de quase-mercado e aumenta o processo competitivo entre as instituições públicas. Segundo Newman e Clarke (2012, p. 362), se estabelece um “nexo desempenho-avaliação”. A necessidade da avaliação na relação Estado – cidadão nem sempre se traduz como *feedback* para melhorias nos serviços oferecidos, embora, *a priori*, seja essa a prerrogativa. Essa avaliação representa toda uma estrutura de controle e responsabilização em cima dos prestadores, servidores e do próprio usuário, instituindo dentro da governança pública “agências de inspeção, auditoria, vigilância, fiscalização e avaliação de desempenho” (Newman; Clarke, 2012, p. 364). Tudo se motiva pela economia e eficiência para uma gestão produtiva, mas que em muitos casos tem se tornado punitiva para os atores envolvidos.

Quando esses valores passam a fazer parte da administração pública, assistimos uma mudança de papéis e ressignificações de funções do Estado. De Estado interventor e garantidor de bens e serviços públicos, a um Estado regulador/financiador que diminui suas responsabilidades com a gerência do bem público, transferindo para a iniciativa privada a produção de bens e serviços, regulados pelo Estado.

A sociedade passa a incorporar esses conceitos na vida privada, na qual valores de competição, empreendedorismo e auto responsabilização passam a fazer parte das relações sociais e do mundo do trabalho. A liberdade de gerir cria os gerentes que, “representavam uma contrapartida ao profissionalismo de gabinete porque se imaginava que habitassem o mundo da ação de mercado e eram os carregadores naturais de seu empreendedorismo e dinamismo” (Newman; Clarke, 2012, p. 358).

Ao adotar essa nova configuração de administração pública, o Estado tenta afastar o negativismo em relação ao que é público, imprimindo mecanismos de mercado na gestão pública, orientada para resultados como forma de garantir que o poder público “melhore a eficiência da máquina pública e os resultados de suas ações” (Terto; Pereira, 2011, p. 3).

Os princípios da NGP, embora não homogêneos, representaram uma crítica ao Estado de Bem-Estar Social e à sua política intervencionista e assistencialista, no qual o Estado equilibrava as exigências do mercado às necessidades sociais. Mas, com o avanço das reformas neoliberais e a globalização da economia capitalista forneceram subsídios ideológicos, políticos e administrativos para o Estado se reinventar em momentos de crise. Segundo Dasso Junior (2014, p. 8), “a inserção da NGP nas reformas de Estado responde, no primeiro momento, a

partir dos anos 1980, às necessidades de ajustes das economias em crise (ajuste fiscal, privatização, liberalização do comércio)”.

A partir dos anos 1990, segundo momento, as transformações de caráter institucional que passaram a expressar os novos valores da administração pública, fundamentados na NGP foram: competição, descentralização, meritocracia, responsabilização e orientação para o cliente. “O governo não pode ser uma empresa, mas pode se tornar empresarial, isto é, pode ser mais ágil e flexível frente às gigantescas mudanças ambientais que atingem a todas as organizações” (Clad, 1998, p. 6).

Nos países em desenvolvimento da América Latina, as reformas administrativas no Estado tiveram orientação neoliberal e a presença dos organismos multilaterais influenciando nas políticas públicas sociais e educacionais. Embora as reformas tivessem que se ajustar às particularidades de cada região, há em comum a reestruturação da economia interna e a adoção do modelo de gestão privada nas estruturas do Estado e organização social.

Os ajustes econômicos e fiscais tiveram a supervisão das instituições financeiras como FMI e BM, em acordos, como o Consenso de Washington que, segundo Bresser-Pereira (1991, p. 6), “podem ser resumidas no protagonismo do mercado nas políticas de ajustes fiscais e em diferentes formas de afirmar a redução do Estado na economia e sociedade”. “Em vez da intervenção direta como produtor, o aparelho estatal deve concentrar suas atividades na regulação” (Clad, 1998, p. 4). Reduzindo sua participação no desenvolvimento econômico do país e formando parcerias com a sociedade civil.

Para Verger e Normand (2015), quando o Estado assume os papéis de regulador e avaliador dos serviços prestados, não implica “uma retirada do Estado do campo dos serviços públicos, mas sim um repensar das funções do governo na gestão desses serviços” (Hudson, 2007 *apud* Verger; Normand, 2015, p. 601). Para Newman e Clarke (2012, p. 363) esse tipo de controle gera a dispersão de poder do Estado que passa a conectar “processos mercantilistas, expansão de outros setores não estatais, centralização e descentralização, privatização e externalização”.

A política de descentralização administrativa reforça o controle dos resultados, fragmenta o setor público, incentiva a competição que por sua vez levam à avaliação de desempenho, o que acaba por criar unidades de negócios, cada uma com seu próprio orçamento, meta de desempenho e competição, assim tem se tornado as escolas.

No Brasil, as ações desenvolvidas pelo Estado evidenciam a delegação das responsabilidades do Estado para o setor privado, usando como estratégia a privatização,

publicização e a terceirização. A privatização é justificada na ideia da superioridade do setor privado na administração, mas também serve aos interesses do Estado em cortar gastos na prestação dos serviços, significando economia. A publicização “transfere para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (Brasil, 1995, p. 13) e que também se beneficia do financiamento público, mercantilizando os serviços, marcada pela parceria público-privada em setores como educação e saúde.

Como desdobramentos, houve, no país, a criação por parte do Estado de dispositivos de avaliação e regulação. A terceirização “das atividades de apoio para o setor privado, desde serviços simples como segurança e limpeza, até mais complexos como consultoria e serviços de computação” (Brasil, 1999, p. 7), delegando a empresas ou sociedade civil a prestação de serviços considerados não-exclusivos, sem a preocupação da contratação ou formação dos prestadores de serviço.

Essas três estratégias reforçam que os interesses do Estado são a racionalidade econômica, a transferência para a iniciativa privada dos serviços sociais, transformados em público não-estatal e, a busca de novas formas de financiamento dos serviços considerados essenciais. “A criação da categoria ‘público não estatal’ contempla grandes setores da iniciativa privada, sem fins lucrativos, como é o caso da educação” (Cóssio, 2018, p. 69).

A NGP faz parte das reformas na educação, se adequando aos projetos de governo, interesses políticos, ideológicos ou, às vezes, por pressões externas, com a presença dos organismos internacionais na orientação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Estes, segundo Libâneo (2018, p. 46), determinam o significado de qualidade da educação a serem adotados e “como devem ser incorporados ao contexto escolar, seguindo a lógica empresarial”.

No Brasil, “a exemplo da Catalunha, a adoção da NGP segue a recomendação da OCDE e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, mas ela se adequa de acordo com as preferências de cada governo” (Verger; Normand, 2015, p. 618). A avaliação externa ganha centralidade nas políticas de governo e no trabalho realizado nas escolas, induzindo a uma gestão de resultados e políticas de responsabilização, impactando no cotidiano escolar e na remuneração dos docentes.

A forma de ver as escolas tem mudado. Elas são classificadas de acordo com seus resultados e escolhidas pelas famílias; e, nesse sentido, o rendimento escolar adquiriu conceito de qualidade, ou seja, uma educação investida de mecanismos de quase-mercado, sobre os quais

versam a concorrência e o poder de escolha. O fato é que onde ela se instalou “provocou mudanças profundas na gestão da educação, mudando as formas de provimento e financiamento e a ressignificação de conceitos de autonomia, responsabilização e gestão por resultados” (Verger; Normand 2015, p. 600).

A própria avaliação constitui um dos pilares da reforma do Estado. “Está articulada ao controle social e a mecanismos de *accountability* sustentado nos pilares de padronização, prestação de contas e responsabilização” (Afonso, 2013, p. 272). Na educação, a descentralização administrativa torna controverso o sentido e o uso de autonomia escolar, na medida que “serve como responsabilização da equipe de gestão ou implica na profissionalização dos docentes” (Verger; Normand, 2015, p. 602-603). E, quando falamos em regulação estatal nos referimos à definição de Barroso (2005),

[...] a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (Barroso, 2005, p. 727).

No campo educacional as práticas gerencialistas alteram o sentido de educação, dando-lhe uma versão economicista e uma gestão aplicada para o desempenho e resultados, nos quais a qualidade pode ser mensurada com base no desempenho escolar do aluno.

2.3 Os sete princípios fundamentais da NGP na gestão da educação

O fortalecimento da gestão faz parte do processo de modernização das estruturas do Estado para o aumento da qualidade, busca da satisfação do cliente e da superação negativa do serviço público associado como moroso, ineficiente, patrimonialista e clientelista. Mesmo com a defesa dos interesses públicos coletivos, nem sempre encontramos esse nexo no contexto social. Essa situação começa a mudar quando a lógica do setor privado é transplantada para a administração pública e o mercado passa a ser o formulador de políticas públicas, que tinha como finalidade “satisfazer os interesses particulares” (Dasso Junior, 2014, p.16).

O incentivo à concorrência no trabalho e na vida tornam todos corresponsáveis pelos resultados. No caso dos/as diretores/as, carregam a complexa tarefa de gerir pessoas, conflitos, recursos, buscar resultados, financiamentos e boa reputação para a escola. A aprendizagem deve ser medida em números. Pensar a gestão sob a ótica capitalista e relacionar resultados com eficiência é um desafio para a administração pública e para seus dirigentes que se tornam o

“‘rosto’ do Estado frente a cada cidadão” (*Ibid*, p. 22). E, com a desagregação do Estado em unidades administrativas, sua desburocratização exige políticas de gestão profissional e empoderamento dos diretores (Newman; Clarke, 2012; Verger; Normand, 2015). Mas, o Estado continua governando à distância com fortes mecanismos de regulação.

O novo modelo de gestão pública adotado para a educação foi estruturado nos princípios neoliberais e da NGP, sustentado na ideia de uma gestão que apresentasse respostas em forma de eficiência e resultados. Christopher Hood (1991) formulou sete princípios fundamentais da NGP que, por sua vez, implicaram diretamente no campo da política educacional, que serviram de base para a reestruturação da gestão segundo o modelo gerencial. Vejamos as mudanças em curso:

01 – Profissionalização da gestão nas organizações públicas: seguindo a lógica do mercado surge a figura do diretor/a como líder, que “deve transferir os valores gerenciais para a instituição escolar pública” (Silva; Teixeira, 2022, p. 38), articulando com as demandas democráticas de mais participação da comunidade nos espaços escolares. Para manter o papel gerencial-burocrático-democrático o/a gestor/a de escola foi “profissionalizado e empoderado” (Verger; Normand, 2015, p. 602), moldado de acordo com as demandas do Estado, mas exigindo que “tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo” (Newman; Clarke, 2012, p. 358).

A profissionalização do/a diretor/a tem chegado até os mecanismos de provimento da função. Em Goiás, desde 2011, a quinta etapa do processo de escolha é a adesão ao curso de especialização para gestores de educação pública (Goiás, 2011). E, em 2022, ocorreu a mudança no processo de seleção de diretores escolares, que passaram a ser denominados gestores escolares, que confere maior profissionalização no exercício da função (Goiás, 2022). Contudo, a ideia de gestor, a mesma usada no mundo empresarial, “tenta afastar esse gestor da cultura pedagógica e escolar, tudo em favor de melhorar os resultados” (Consaltér; Fávero; Toniato, 2021, p. 11), reforçando também a hierarquização nas relações de poder na escola.

02 – Padrões de desempenho e medidas de avaliações com objetivos mensuráveis e claramente definidos: na educação, a avaliação se tornou o ponto fundamental da gestão. As avaliações externas fazem parte das políticas externas e internas como sinônimo de qualidade. Em torno delas estabeleceram índices que mensuram a aprendizagem básica em leitura e matemática. Tem efeito rebote na educação e na gestão como a padronização do currículo, perda de autonomia, o controle do trabalho pedagógico e a responsabilização de gestores e professores pelo desempenho dos alunos em português e matemática, que estruturam o índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Vale salientar que as avaliações externas em larga escala também orientam políticas públicas e incentivam a competição e o ranqueamento entre estados da federação e escolas pelos melhores resultados.

03 – Ênfase no controle e nos resultados: como as avaliações externas foram instituídas como ferramentas de medição para os resultados, elas também assumiram a nova forma de controle e regulação do cotidiano escolar e da gestão, mudando o curso do trabalho pedagógico. Em função delas foi criado um currículo referência voltado para as avaliações, um monitoramento do trabalho pedagógico com o uso da tecnologia e parcerias público-privadas para que as escolas e os gestores gerenciem melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, elas tornaram-se o principal desafio da gestão escolar, porque os resultados delas avaliam a gestão e a escola e podem até definir a permanência ou não do diretor/a no cargo. Em Goiás, a Lei Nº 20.115, de 06 de junho de 2018 estabelece que o/a diretor/a perderá o mandato quando “Art. 31 – II – não alcançar as metas estabelecidas na avaliação anual de gestão escolar, pelo segundo ano consecutivo” (Goiás, 2018).

04 – Desagregação de grandes unidades do setor público: é a forma que o Estado transfere autonomia para os gestores públicos dando-lhes poder de decisão na administração dos recursos materiais, financeiros e humanos. Dentro das unidades escolares essa descentralização refere-se à autonomia que a gestão e os seus órgãos colegiados têm em relação aos atos da unidade escolar que, na prática, deve funcionar como “unidades de negócios, cada uma com seu próprio orçamento e metas de desempenho, introduzindo elementos novos de competição intraorganizacional” (Newman, Clarke, 2015, p. 363).

Essa autonomia escolar e da gestão se torna restrita, uma vez que ela é ancorada no fazer, em executar políticas públicas educacionais, cabendo à gestão e o corpo docente reinterpretá-las na unidade escolar. Cumprir metas que a escola não criou, construir os meios para os resultados de acordo com os recursos disponíveis, tanto material quanto financeiro e pessoal. “A descentralização administrativa é a devolução de responsabilidades e encargos, bem como abertura ao setor privado, que é o beneficiário da gestão nas escolas” (Lima, 2014, p. 1078).

05 – Introdução da competição no setor público: a concorrência no setor público passa a ser incentivada para que os resultados possam ser mais visíveis. Sustentada na filosofia de promover sempre melhoria contínua e que as famílias possam escolher as melhores escolas, estabelece-se a ideia de que o poder de decisão é do usuário. As avaliações externas em larga escala criam rankings entre as escolas e os resultados são publicizados. Nesse caso, há, ainda,

uma competição por resultados, pois se convencionou que mais resultados significam mais financiamentos que interferem diretamente no trabalho da gestão e no salário dos professores como premiação e bonificação. Ao/À diretor/a cabe assegurar o bom nome da instituição e, com isso, atrair os “bons alunos” na intencionalidade de trazer bons resultados.

São políticas de quase-mercado aplicadas à educação que incentivam a competição. Em contrapartida, é um mecanismo de escolha para os pais que aparentemente lhes dão o poder de decisão na escolha da escola para seus/suas filhos/as. Mas, para que isso aconteça é necessário um trabalho incessante da mídia.

06 – Uso de práticas da gestão privada: a mais significativa para expressar no exercício da gestão é a profissionalização dos/as diretores/as e a instituição de uma gestão de resultados com metas e objetivos mensurados por avaliação de desempenho, atrelada a uma política de responsabilização. Para a gestão, o elo é a avaliação externa, que com as orientações gerenciais condicionam todo o trabalho do/a diretor/a de escola. A lógica da gestão privada aplicada à educação e à escola só reforça o controle, a regulação e cria uma narrativa de que a escola pública não possui qualidade, que o modelo empresarial funciona melhor e, portanto, deve ser preferido no gerenciamento da educação em que “a escola deveria ser administrada como se fosse uma empresa” (Consaltér; Fávero; Tonieto, 2021, p. 10).

07 – Ênfase na disciplina e utilização dos recursos: a principal teoria neoliberal era o corte de gastos, a ideia de que era possível fazer mais com menos e apresentar resultados. Para isso, a gestão dos recursos deve ser racionalizada ao máximo; e, assim, “os conceitos de eficácia e eficiência assumem concepções que evidenciam sua origem econômica” (Lima, 2014, p. 1076). A flexibilização no uso dos recursos e nas relações de trabalho geram uma economia para o poder público, que passa a investir na terceirização e/ou privatização das atividades.

Quando a gestão assume características gerenciais acaba burocratizando mais o processo de ensino e aprendizagem. As escolas geridas na lógica de quase-mercado incorporam princípios organizacionais mais técnicos voltados para metas e objetivos como comprovação de eficiência, sobrepondo resultados às relações internas e externas vivenciadas na escola. A gerência passa a ser considerada uma forma de progresso, modernização dos serviços e transparência. Mas, é importante salientar que a adoção do modelo gerencial é regulada pelas decisões e programas das Secretarias de Estado da Educação que apresentam soluções sociopolíticas para as escolas e estas são reinterpretadas e reestruturadas dentro de cada instituição escolar.

2.4 O gerencialismo na educação pública brasileira

A implantação do novo gerencialismo na educação brasileira intensificou-se a partir da década de 1990 com a reforma do Estado, sob o modelo econômico neoliberal. Essa reforma fora recomendada pelo Consenso de Washington, bem como houve uma maior participação dos organismos internacionais nas políticas sociais e na educação. Desde então, as reformas promovidas pelo Estado incorporaram a lógica do setor privado na organização e gestão das escolas, alinhadas aos princípios da NGP.

As instituições de ensino foram sujeitas à política de descentralização e à gestão flexível como forma de “minimizar as ações do Estado e ampliar as práticas privatistas” (Souza, 2021, p. 46), concedendo uma suposta autonomia para as escolas na gestão do pedagógico e do financeiro. A gestão passou a ser orientada para os resultados desejados pelo Estado e, como forma de atingir as metas, as escolas foram subordinadas ao monitoramento, avaliação, responsabilização e premiação, bônus financeiro, como incentivo para melhorar o desempenho, práticas espelhadas da empresa privada. “A penetração do privado no público pode acarretar perda de identidade da escola como um bem público e da própria democracia educacional, abrindo espaço para as privatizações no pedagógico e na gestão” (Consálter; Fávero; Tonieto, 2021, p. 2).

A nova organização do Estado a partir da década de 1990 trouxe como consequências, para a educação e para a sociedade, um “movimento perceptível na revisão de muitas conquistas e direitos constitucionais [...]” (Silva; Teixeira, 2022, p. 19), conquistados nos anos de 1980 a partir da luta popular. A transição de uma década para outra promoveu uma gama de direitos para as camadas sociais mais baixas e políticas igualitárias garantidos pela nova Constituição Federal de 1988. Contudo, as novas orientações políticas, de cunho neoliberal, restringiram os espaços democráticos e transformaram problemas políticos em questões técnicas (Xavier; Siqueira, 2011, p. 2). Isso contribuiu para revigorar os movimentos, obrigando o Estado a empreender suas reformas conciliando as demandas sociais, sob o discurso do “diálogo democrático entre Estado e sociedade e a construção de um país mais justo” (Brasil, 1995, p. 9).

Entretanto, aos poucos, o Estado foi reduzindo sua participação no desenvolvimento econômico e na produção de bens e serviços e, assumindo a função de regulador da eficiência e eficácia administrativa. Nesse sentido, as reformas educacionais no Brasil tiveram caracteres opostos coexistindo no mesmo projeto: de um lado a demanda democrática e, do outro, o

modelo gerencial. Na primeira perspectiva, os movimentos populares defendiam uma escola pública, gratuita e de qualidade, para a construção de uma sociedade mais justa. A descentralização representaria uma forma de promover a democratização das escolas, conferindo mais autonomia e poder de decisão com a participação da comunidade escolar. Assim,

[...] o princípio contido na defesa da descentralização era fortalecer as instituições da sociedade civil, visando a constituição de consensos políticos locais, com significativa legitimidade política capaz de interferir na formulação de projetos nacionais (Silva; Teixeira, 2022, p. 29).

Na segunda perspectiva, nos anos de 1990, as reformas educacionais se deram sob a concepção neoliberal e influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais. Como reflexo, a educação perdeu, paulatinamente, seu caráter democrático e passou a ser vista como um mercado, passível à privatização e/ou políticas de quase-mercado, submetida ao modelo de gestão empresarial. Desse modo, a ideia de escola se assentou no “progresso individual, social e econômico, também carrega aspectos doutrinários do capitalismo, como livre concorrência, o lucro e mecanismos de seleção e exclusão” (Consaltér; Fávero; Tonieto, 2021, p. 4).

“O discurso da busca pela eficiência e efetividade na educação só pode ser realizado com a descentralização administrativa e financeira, controlados pela avaliação externa e os resultados obtidos pelas escolas” (Martins, 2001, p. 30). Esses ideais permeiam as propostas dos organismos internacionais para as políticas educacionais, nas quais, “a descentralização é a principal ferramenta apresentada pelo Banco Mundial para a implantação das reformas educacionais que ele julga necessárias” (Souza, 2003, p. 21).

Nesse sentido, a descentralização não pode ser vista como sinônimo de autonomia, uma vez que ela está sujeita a orientações e acordos internacionais e à própria intervenção do Estado. No modelo gerencial, a descentralização cede espaço à desconcentração, entendida como uma

[...] estratégia de transferência de responsabilidades dos poderes centrais, para o nível local sem o devido suporte financeiro necessário para a implementação das políticas públicas e, consecutivamente, sem a constituição de efetivos espaços democráticos de decisão, capazes de potencializar a participação e dar legitimidade às decisões (Souza; Faria, 2004 *apud* Silva; Teixeira, 2022, p. 29).

Notamos que “a descentralização/desconcentração na educação não representa a transferência de poderes, mas de tarefas, trabalho e competências, o controle ainda pertence ao poder central” (Novaes; Fialho, 2010, p. 590) que interfere na tomada de decisões nas escolas.

Mas, a descentralização tem caminhado no sentido da gestão financeira. A articulação do Estado com o setor econômico contribuiu para a implementação das políticas descentralizadoras, acatando as sugestões do Banco Mundial e dos organismos internacionais em projetos de financiamento para a área da educação. Conforme Souza (2003, p. 20), “o BM já tinha uma orientação mais descentralizada/desconcentrada para o gerenciamento dos recursos incentivando as instituições a se tornarem mais autônomas”.

Em atenção à recomendação de gerenciamento dos recursos pelas instituições de ensino, o Estado criou programas de repasses transferidos diretamente para as escolas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criando uma relação público-privada como o recurso público, uma vez que a condição para recebimento seria a criação de Unidades Executoras (UExs), entidades privadas, sem fins lucrativos, representando um germe do gerencialismo na educação, identificando as escolas juridicamente como um negócio. A aplicação dos recursos de acordo com a realidade da escola já era um anseio das próprias escolas, por esse ponto representou um ganho, contudo “ela não melhora a qualidade do ensino” (Souza, 2003, p. 23).

A descentralização financeira pretende-se democrática, pois exige que as decisões sejam tomadas por todos os segmentos da escola - pais, alunos e comunidade - como forma de transparência, controle social e responsabilização. Desta forma, foram criados os conselhos escolares como espaço de tomadas das decisões coletivas, com funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras no pedagógico e financeiro. “O paradoxo desse modelo regulatório é que à medida que cresce a autonomia dos sujeitos aumenta o controle sobre eles” (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014, p. 534).

Dessa forma, a descentralização para as escolas pode ser concebida no plano da execução, enquanto o pensar fica para as instâncias superiores. As avaliações são um exemplo, pois as escolas não participam do seu processo de formulação, nem da construção das metas, que muitas das vezes está fora da realidade, por não ser considerado os contextos de cada escola.

2.5 Avaliações externas: repercussão na gestão escolar

A NGP foi inserida nas estruturas da educação brasileira através da reforma de Estado fundamentada em políticas de quase-mercado e avaliação, e aderiu aos princípios da meritocracia e responsabilização. A necessidade de desempenho criou indicadores de qualidade, mensurados em avaliações padronizadas de larga escala.

No Brasil, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990, a avaliação foi usada como um raio-x da educação básica a fim de identificar os fatores que interferem no desempenho escolar e, em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a qualidade passou a ser um fator numérico, composto pelo fluxo e as médias de desempenho em português e matemática (Brasil, 2020). “Sendo assim, a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que o Estado monitora a pretendida eficiência” (Oliveira, 2015, p. 640).

A avaliação tornou-se uma preocupação constante para a gestão das escolas, pois é a partir delas que o Estado continua a manter seu controle sobre as escolas, como regulador e avaliador do trabalho da gestão, dos docentes, chegando às salas de aulas e aos estudantes com a adoção do currículo referência, organizado para atender as avaliações internas nacionais e regionais.

Segundo Martins (2001, p. 32), “as avaliações têm permitido aos governos quantificarem diversos produtos do processo educativo através de indicadores de qualidade sobre o ensino e aprendizagem, dos quais decorrem políticas de acesso, fluxo e financiamento”. Percebemos que, para os governos, o uso da avaliação se justifica para o desenvolvimento de políticas educacionais; contudo, para as escolas a implantação das avaliações estão permeadas de “processos de responsabilização como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes” (Freitas, 2014, p. 1088), e tem gerado perda significativa da autonomia escolar “pela normatização do Estado e o uso de metodologias que desconsideram a diversidade cultural das unidades escolares” (Martins, 2001, p. 34). Portanto, a avaliação representa um desafio para todos os atores que participam do processo devido ao seu foco nos resultados e não no processo.

Segundo Carvalho (2016, p. 4), “uma gestão para resultados está de acordo com o mercado, e se fundamenta em dimensões de desempenho, que podem ser entendidas em: economicidade, eficiência, eficácia e efetividade”. Entende-se por economicidade a otimização de recursos e a racionalização econômica. A eficiência refere-se às medidas de custo/benefício. No senso comum, eficiência é sinônimo de fazer muito com o pouco. A eficácia diz respeito à qualidade do processo empregado para se atingir os resultados, em menor tempo, menor custo e com mais alta qualidade. A efetividade mede os impactos e os efeitos, previsíveis ou não, dentro de uma determinada realidade (Draibe, 2001).

Quando transportados para a organização das escolas, essas dimensões se aplicam ao uso das avaliações em larga escala e da adaptação de técnicas do setor privado para a melhoria

de resultados, que “resultam no controle social da educação e adoção de mecanismos de incentivo, premiação e sanção potencializando o *accountability* democrático, com a avaliação constante dos agentes públicos no cumprimento de metas e propostas” (Segatto; Abrucio, 2017, p. 89).

A centralidade das avaliações no processo avaliativo colocou em cena outros atores que não o público controlando o ensino e a aprendizagem. Os organismos internacionais e os reformadores da educação (grupo de empresários de diversos setores da economia) tentam imprimir dentro das escolas as finalidades educativas que se alinham a seus interesses e às demandas do mercado (Freitas, 2014) que só o modelo gerencial, espelhado na gestão privada, é capaz de alcançar a efetividade das escolas com apresentação de resultados.

A definição de resultados, nesse contexto, se traduz em prestação de contas à sociedade e ao Estado dos trabalhos realizados entre os muros da escola. Essa prática, conhecida como *accountability*, implica por sua vez, em concorrência e responsabilização dos sujeitos envolvidos, até mesmos para os alunos, que se tornam responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Essa concepção viola a ideia de educação como um bem público e um direito de todos. Portanto, ela não deve atender a interesses privatistas, nem tampouco servir como espaço de formação de capital humano para o mercado de trabalho. A efetividade na educação deve ser a aprendizagem e a formação cidadã.

As avaliações externas no Brasil têm imposto às escolas políticas de quase-mercado refletidas na competição e regulação, estabelecidas de acordo com as novas funções do Estado, regulador e avaliador. “A regulação pode ser interpretada na organização do currículo, nas formas de avaliação e na organização do trabalho escolar” (Silva; Carvalho, 2014, p. 221). A regulação nas escolas, também chamada de regulação racional, é caracterizada pela hibridização dos modelos burocrático-profissional, “que combina uma regulação ‘estatal, burocrática e administrativa’ com uma regulação ‘profissional, corporativa e pedagógica’” (Barroso, 2005, p. 736-737). “O hibridismo seria uma combinação das práticas do mercado com as práticas burocráticas. A escola, de um lado, é vista como serviço do Estado e, de outro, como uma organização profissional” (Chirinéa, 2017, p. 182). A atual tendência é impulsionar os modelos de governança e de regulação designados pós-burocráticos, organizados em torno do “Estado avaliador” e do “quase-mercado” (Barroso, 2005, p. 737).

Segundo Afonso (2013), o Estado-avaliador passa por três fases. A primeira está ligada às reformas administrativas e às políticas de *accountability*, baseadas “em testes padronizados de alto impacto e ranking escolares” (*Ibid*, p. 272). Essa fase ainda faz parte das políticas

avaliativas no Brasil que se integram à segunda fase, com a presença dos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), orientando avaliações comparadas e criação de indicadores.

No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se tornou um regulador das políticas públicas e um instrumento de competição para as escolas e um medidor da qualidade dos sistemas de ensino. “O índice funciona como quase-mercado na medida em que promove a comparação das notas alcançadas por cada município, bem como por cada escola” (Chirinéa, 2017, p. 171). Em decorrência dessa prática de avaliação comparada surge uma terceira fase, que Afonso (2013) denomina de pós-Estado Avaliador. Essa fase é marcada pela ampliação das formas de avaliação comparada entre os países e seriam indutoras de qualidade e políticas que favorecem a regulação do capitalismo internacional. Para Schneider e Rastrirola (2015), essa nova fase não se limita somente a avaliar, mas promove a seletividade, legitima as desigualdades e a homogeneização dos processos educativos pela avaliação a nível global.

As avaliações externas como instrumento de regulação do Estado e indutoras de políticas públicas sob a retórica da qualidade da educação promove, além da mensuração dos serviços prestados pela escola, a competição por melhores resultados e a responsabilização e prestação de contas dos resultados, que tem provocado mudanças na gestão escolar e nas relações de poderes dentro das escolas. A necessidade de desempenho, a ênfase nos resultados leva a práticas de *accountability*, “um termo comumente designado para expressar a responsabilidade educacional, reforçando o gerencialismo dos sistemas de ensino e escolas ante o termo” (Chirinéa, 2017, p.173).

A transferência de responsabilidades pode ser percebida principalmente na gestão escolar por meio da criação de estratégias para o alcance das metas estabelecidas e pelo trabalho docente que acontece a partir do desempenho dos alunos. A par disso, chegam muitas demandas às escolas por conta da exigência da competência (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014, p.535).

Outras práticas decorrentes do processo de avaliação na educação refletem no aumento das parcerias público-privadas, realizadas entre o Estado e o terceiro setor. As parcerias público-privadas na educação têm suscitado inúmeros questionamentos, que versam sobre sua eficácia ou finalidade. “A entrada da iniciativa privada nos sistemas de ensino tem direcionado as políticas educacionais, oferta da educação, fiscalização e gestão escolar” (Robertson; Verger, 2012, p. 1134). Elas se apresentaram como uma nova fonte de financiamento, mas também com

novos padrões de qualidade e orientação do que precisa ser feito pelas escolas para que alcance os resultados esperados.

Como explica Peroni (2012), essas parcerias têm uma interlocução dos empresários com o governo, como no Movimento Todos pela Educação, ou parcerias em todos os níveis, como aquelas já conhecidas pelas escolas, com destaque para o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Unibanco (Programa Jovem do Futuro). Essas entidades privadas implementam valores de mercado dentro dos sistemas educativos e têm promovido o monitoramento das ações das escolas e imprimem, no contexto escolar, suas finalidades educativas relacionadas à formação para o mercado de trabalho e o empreendedorismo, como forma de criar postos de trabalho.

As avaliações externas têm mudado não apenas a dinâmica do processo de ensino aprendizagem; elas fomentam as parcerias público-privada, constituindo uma forma de privatização do sistema de ensino, que passaram a gerenciar o trabalho pedagógico e monitorar a gestão, os dados e o rendimento escolar. Em decorrência das avaliações em larga escala, tem sido imposta às escolas, a necessidade de resultados e produtividade e, aos atores participantes do processo, práticas de responsabilização e prestação de contas.

2.6 O papel do diretor de escola

A gestão escolar é um tema que tem suscitado inúmeros debates no meio acadêmico e político, pois ela se configura em um campo de disputas que sofre influências econômicas, políticas e sociais, que definem sua organização, finalidade, relações de poder, o papel e o perfil do diretor/a e/ou gestor/a escolar, tanto nas “atividades-meio, quanto nas atividades-fim”⁹ (Paro, 2012, p.72). O conceito de gestão vem se alterando ao longo dos anos, implicando na concepção de educação, finalidades da escola, autonomia escolar, formas de participação e as agendas políticas internas e externas.

A definição da gestão escolar está intimamente ligada à organização da escola e ao contexto social em que ela se insere. Ela agrega procedimentos administrativos, pedagógicos e pessoas que dão viabilidade ao processo de ensino aprendizagem e integram contextos maiores como a cidadania, o mercado de trabalho e a formação humana. Durante muito tempo a concepção de gestão esteve associada à parte técnica e burocrática, administração escolar, de

⁹ Atividades-meio: processo administrativo – viabilização do processo pedagógico. Destaca-se as operações relativas à direção escolar e serviços administrativos. Atividades-fim: processo pedagógico – diz respeito à apropriação do saber dos educandos (Paro, 2012, p.72-75)

“caráter científico-racional, uma realidade planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência” (Libâneo, 2001, p. 2).

Esse modelo de gestão figurou no Brasil na década de 1960 e 1970 durante o regime militar e na necessidade de “uma gestão para a manutenção da ordem pela disciplina e uniformização de princípios e práticas” (Sander, 2009, p. 71). A valorização da racionalidade técnica secundariza as relações pessoais e os interesses dos sujeitos envolvidos no processo e compromete a formação integral para a cidadania. Mas, no senso comum, a administração, em geral, está muito ligada à formas de “melhorar o desempenho e coibir desperdícios” (Paro, 2010, p. 765), o que corrobora para a formação de opinião pública sobre a escola. A reputação da escola está relacionada com a forma de como ela é administrada e pelos resultados que ela apresenta nas avaliações externas.

O termo gestão escolar ganhou protagonismo a partir das décadas de 1980 e 1990, em meio às reformas administrativas do Estado e a adoção dos princípios da NGP na educação pública brasileira, que instituiu não apenas uma nova forma de gerir, “mas também o direito de gerir” (Newman; Clarke, 2012, p. 358), introduzindo a lógica do setor privado na administração pública como forma de tornar os serviços eficientes e “maximizar os benefícios” (Oliveira, 2017, p.711).

A racionalidade econômica aplicada à gestão desencadeou a descentralização administrativa, o planejamento estratégico, incentivou a concorrência, condicionou recursos à desempenho e resultados, criou mecanismos de avaliação, práticas meritocráticas e de responsabilização. Para Silva e Aragão (2023, p. 10) “a cultura da responsabilização colocou sobre o diretor as responsabilidades pelos resultados, sem considerar outros aspectos estruturais que interferem neles”, como por exemplo o contexto socioeconômico dos alunos atendidos ou a localização geográfica das escolas.

A figura do/a diretor/a escolar tem se mostrado importante dentro do processo de organização das escolas e, no exercício da gestão, o seu papel foi redirecionado ao longo dos anos de acordo com os processos educativos, econômicos e políticos. Segundo Paro (2010, p. 768) “a literatura sobre administração escolar considera indistintos e com o mesmo significado os termos de administrador/a ou gestor/a e diretor/a escolar, com uma preferência notável para o/a diretor/a escolar”. Em uma visão mais pragmatista e gerencialista, Lück (2009, p. 12) define que “a função de gestor escolar exige formação, competências e habilidades na organização do seu trabalho e no desempenho da escola”.

A profissionalização da gestão está ligada, em partes, à reestruturação produtiva e das novas formas de relação do Estado com a sociedade. As novas técnicas de administração saíram do chão das fábricas e adentraram às escolas. O taylorismo cedeu lugar à flexibilização fordista/taylorista favorecida pela ciência e tecnologia como forma de adequação à vida produtiva que primasse pela qualidade e competitividade.

No século XX, as contribuições de engenheiros nas formas de administração procuravam ajustar - Estado, mercado e força produtiva - em busca de eficiência e resultados. A organização, o planejamento e o controle foram eleitos como ferramentas para se alcançar os objetivos. “O engenheiro tornou-se o novo pedagogo do trabalho” (Kuenzer, 1999, p. 49). Transportado para o ambiente escolar, o/a diretor/a passou a ser o “engenheiro”, que tem que lidar com o processo de gerenciamento da escola: pessoas, recursos, aprendizagens, resultados, pressões internas e externas da sociedade e dos órgãos reguladores do seu trabalho.

Newman e Clarke (2012, p. 360) pontuam que “esses profissionais atuam de forma híbrida, formato de gestão pelo qual se incorpora esses profissionais a funções de gerenciamento e coordenação”, por fazerem parte do processo, espera-se maior compromisso e engajamento.

Quanto ao perfil transita entre o técnico e o administrador assume uma posição hierarquizada, concentrando as decisões na escola. Trata-se, pois de uma “comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras” (Libâneo, 2001, p. 2). Com a mudança na concepção de educação e uma maior inclusão da sociedade na gestão, o diretor/a assume um papel político e técnico, articulado com a liderança frente à equipe na garantia dos valores democráticos, na mediação de conflitos, gestão de recursos e de pessoas. Não por acaso, a liderança tem sido associada com o “fator de sucesso no exercício da gestão escolar” (Vieira; Vidal, 2019, p. 15).

Fonseca (2003) corrobora com a ideia de liderança, apontada como um elemento nuclear para o fortalecimento da autonomia nas escolas, e ela tem sido atribuída ao diretor/a. A autora aponta também que a concepção de liderança, segundo os organismos internacionais, é de capacitação de diretores/as para atender com eficácia e neutralizar o centralismo burocrático, que esteja condizente com as políticas descentralizadoras na educação.

No cotidiano, é o diretor/a que está à frente das atividades e projetos da escola, tornando-se o representante legal da instituição escolar e os responsáveis pela aplicação das políticas e diretrizes educacionais no coletivo escolar. A função de diretor/a não pode estar ligada à questão de fazer a escola funcionar, assumindo um perfil burocrático, ele/a tem um papel bem

maior nesse processo, deve trabalhar movido pelos ideais de uma educação libertadora, que priorize a formação humana e a transformação social.

Segundo Barroso (2011, p. 12), as ações dos diretores dentro das unidades escolares se ajustam de acordo com as formas de regulação impostas pelo Estado à educação e à gestão, sendo ela concebida de maneira híbrida: “de um lado a racionalidade burocrática administrativa, em que a escola é um serviço do Estado, sendo substituída nas últimas décadas pela racionalidade pós-burocrática, na qual o controle pelas normas dá lugar ao controle pelos resultados”. E, de outro lado, a racionalidade corporativa profissional e pedagógica, na qual a escola é uma organização profissional, na qual, o/a diretor/a é mais um líder do que uma extensão do poder central.

Se olharmos para a realidade de nossas escolas podemos ver essas duas realidades mescladas na função de diretor/a. Na regulação pós-burocrática, o/a diretor/a tem seu trabalho redirecionado para a perspectiva gerencialista, na qual,

[...] o papel dos diretores escolares torna-se mais complexos, sendo obrigados a se adaptar às orientações gerenciais estabelecidas pelos órgãos governamentais, a responder aos compromissos administrativos, distribuir o coletivo escolar na nova estrutura organizacional e submeter a comunidade escolar aos procedimentos avaliativos de desempenho e, ao mesmo tempo, lidar com as contradições relativas à dimensão da gestão, dos processos educativos e das relações de poder no espaço escolar (Silva; Teixeira, 2021, p. 1181).

Na busca de garantia dos resultados, o Estado impõe uma regulação conhecida como boas práticas (*best practices*), associada a evidências do que funciona na prática para serem usados como políticas públicas, que métodos podem ser utilizados de forma padronizada para melhorar a gestão das escolas.

Em Goiás, a gestão escolar convive com reuniões semestrais de boas práticas na gestão escolar, coordenadas pela Secretaria de Educação e Instituto Unibanco. Entendidas como “boas práticas na gestão, são aquelas que geram resultados com equidade” (Unibanco, 2018). Não corresponde apenas a uma maneira de socializar experiências produtivas, mas sim, em monitorar o que é feito dentro das escolas, as que tiverem uma comprovação científica, pautada em evidência com resultados, são passíveis de se tornarem políticas públicas.

Contudo, a condução da escola e o trabalho do/a diretor/a deve seguir princípios compatíveis com a gestão democrática e da liderança do/a diretor/a. A “liderança escolar tem efeito significativo nas características da organização escolar, o que influencia positivamente a qualidade do ensino aprendizagem” (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020 *apud* Brasil, 2021). No

cotidiano, é o/a diretor/a que está à frente das atividades e projetos da escola; nesse sentido, faz parte da sua função coordenar a proposta da escola de acordo com a sua realidade, articulando-a com as famílias, profissionais da escola e comunidade local, fortalecendo a gestão democrática.

No entanto, para a sua atuação na escola, as condições que lhes são impostas não correspondem aos múltiplos papéis que lhes são atribuídos. Esse profissional assume, segundo Barroso (2011) funções que estão relacionadas às formas de regulação estatal pós-burocrática:

- a) Uma concepção burocrática, estatal e administrativa – diretor/a representante do Estado. Pela função exerce um cargo de hierarquia dentro das escolas, a ele/a é dado não apenas a função de administrar, mas a de se fazer cumprir as normas;
- b) Concepção corporativa, profissional e pedagógica – legisla em favor da escola, do pedagógico e do corpo docente, age de acordo com a realidade da escola; o foco são as necessidades da escola, trabalha com e para o coletivo da escola;
- c) Concepção gerencialista – o/a diretor/a é o gestor de uma empresa que tem como objetivo garantir a eficiência e a eficácia dos resultados alcançados. É a perspectiva de diretor/a que temos atualmente, direcionando a gestão escolar para o modelo empresarial com foco nos resultados, com a missão de conduzir o trabalho pedagógico voltado para o desempenho escolar das avaliações externas;
- d) Uma concepção político-social: o/a diretor/a é um negociador, mediador entre lógica e interesses. Esse papel é o perfil político, para gerenciar conflitos e pessoas no ambiente escolar e promover a participação da comunidade no processo educativo.

O papel do diretor/a dentro do modelo gerencialista deve incluir além da capacidade de gestão e mostrar liderança, motivação e cooperação entre a equipe. Assim como nas fábricas, o diretor/gerente é o responsável pela produtividade e coordenação do trabalho coletivo e está sujeito às responsabilidades e ao cumprimento de metas. Ele sofre diretamente os efeitos das demandas externas e dos interesses internos, por vezes na posição de mediador de conflitos. O Estado espera que o ocupante da função possa responder positivamente as demandas administrativas, do mercado, das famílias e de todos aqueles que estão sob a sua direção. Os professores esperam dele a organização do ambiente escolar, o cuidado com o procedimentos administrativos, pedagógicos e financeiros. E mais do que isso, um representante dos docentes junto aos órgãos superiores.

3. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA

Nesta seção evidenciamos a concepção de gestão democrática por meio do estudo de seus elementos constitutivos - participação e autonomia - revisitando conceitos e contrapondo-os à prática da gestão escolar democrática nas escolas. Utilizamos como contribuições teóricas: Paro (1987); Souza (2009); Ferreira (2004); Cury (2002), Lima (2014; 2018), Poli e Lagares (2017). Esta seção está dividida em duas partes: a primeira faz uma exploração do conceito de gestão democrática e a normatização constitucional e legal. A segunda parte traz os elementos constitutivos - a participação e a autonomia - e seu desdobramento no contexto escolar.

3.1 Explorando os conceitos de gestão democrática

A gestão democrática no Brasil “tem em si a genealogia revolucionária” (Lima, 2014, p. 1070), nasceu das lutas históricas de uma sociedade, como forma de sobrevivência e resistência, pela reabertura política, mais espaços democráticos e redução das desigualdades sociais e culturais e sagrou-se juridicamente na Constituição Federal de 1988. Está pautada no princípio da democracia, o “exercício da cidadania e deve estar comprometida com a qualidade da formação humana” (Ferreira, 2004, p. 1229). Os princípios de autonomia e participação já estão assinalados como premissa para a democratização da gestão nos sistemas de ensino.

Contudo, para que a participação e a autonomia sejam consumadas na escola é preciso criar condições concretas no ambiente escolar e no contexto das políticas públicas que viabilize a descentralização do poder, a participação e o fortalecimento da autonomia, assim como o aprendizado e exercício da democracia. Isso implica, segundo Lima (2018) em superar as dificuldades de democratizar a gestão; ir além dos dispositivos legais que garantem a participação como princípio de democracia e transcender o modelo gerencial de cunho neoliberal, que se torna incompatível com a gestão democrática. Isto porque, essa perspectiva introduz práticas privadas de gestão incentivando a competição e controle democrático.

A gestão democrática deve levar em conta as estruturas organizacionais e de poder existentes dentro e fora das escolas, o papel dos diversos atores na construção da gestão, a forma como são concebidas a educação, a escola e a própria concepção de democracia e de cidadania no contexto atual. Para entender como a gestão democrática é concebida, exploramos alguns conceitos e sua prática nas escolas.

Para Souza (2009), a gestão democrática é um processo político que só pode ser construído em conjunto, exige envolvimento e atitudes dos diversos atores que fazem parte da

escola e a vivenciam, para juntos identificarem os problemas, deliberarem, acompanharem e avaliarem as ações propostas aos problemas levantados. Desse modo, a gestão democrática só se legitima pelo diálogo, participação efetiva e respeito às normas coletivas, sendo um exercício para a educação política dos sujeitos. Ela constitui muito mais que uma forma de organização da gestão nas escolas, possibilita a vivência da democracia em outras instâncias sociais como a política e a cidadania.

A gestão democrática nas escolas não pode ser apenas sinônimo de representatividade, assim como acontece na política com o voto. A constituição dos conselhos escolares e as eleições para diretores/as, não podem representar a essência da democracia nas escolas, não se educa os sujeitos com a participação institucionalizada. Antes, é preciso que mecanismos de participação e autonomia sejam fortalecidos dentro das escolas. Isso implica em questionar e rever políticas públicas e a organização das escolas em relação ao processo educativo e à atuação dos sujeitos nas decisões da escola. Isso significa devolver à escola o controle do trabalho pedagógico e a autonomia de deliberarem de acordo com a realidade de cada escola e romper com a ideologia de uma educação produtivista, competitiva e individualista, que favorece a não participação, o não envolvimento e a responsabilização como sanção.

Na concepção de Ferreira (2004), a gestão democrática da educação é uma forma de humanizar o indivíduo dentro da cultura globalizada capitalista, exige um esforço coletivo e o envolvimento da escola, da comunidade escolar, dos governantes para repensar os rumos da própria educação para que seja mais comprometida com a formação cidadã. Portanto, a gestão democrática deve ser contrária às políticas e ideologias econômicas contemporâneas que valorizam a competição, o individualismo e a banalização da realidade virtual e concreta que nos obriga a adaptarmos ao mundo do mercado. A gestão nas escolas deve ser pautada na compreensão democrática, no respeito, ética, solidariedade e justiça social.

A autora supramencionada nos chama a atenção para repensar os rumos da gestão democrática na cultura globalizada que vivenciamos hoje. A rapidez da informação e o uso da tecnologia, interligando sistemas políticos, econômicos, culturais e ideológicos, refletem na educação que, por natureza, é responsável pela formação humana, acadêmica e social do indivíduo.

A gestão democrática nas escolas deve estar comprometida com a formação cidadã, de uma educação como bem público e direito social; caso contrário, ela endossa uma formação que continua a atender os interesses econômicos e do mercado, fomentando as desigualdades e

a autorresponsabilização. Não se pode negligenciar uma educação humanizada para se adaptar ao mundo do mercado.

Nas escolas atuais, a gestão democrática tem servido a interesses das políticas públicas e acordos internacionais; mas, apenas trilhará novos caminhos com o envolvimento de todos. A participação consciente conquista novos espaços e transforma velhas práticas, assim como, outrora, a movimentação popular conseguiu, por força da lei, instituir a gestão democrática, falta criar as condições para que ela se efetive.

Segundo Cury (2002), gestão vem do verbo latino *gero*, que significa levar sobre si, executar, gerar, implicando o sujeito a uma ação. A gestão democrática da educação é um princípio constitucional e um direito, no qual os cidadãos querem ser ouvidos e participar das decisões pertinentes à sociedade, configurando-se, ao mesmo tempo, em transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Nesse sentido, a gestão democrática deve ser pautada em uma administração concreta, “que implica em envolvimento, ação e uma responsabilização de todos na tomada de decisões e só pode ser concebida sob uma gestão de autoridade compartilhada” (*Ibid.*, p. 173).

Gerir é agir, envolver, se comprometer não apenas com as decisões da escola, mas com a própria educação. Não é apenas papel ou dever do grupo gestor. Gerir é também posicionamento, é ter poder de voz dentro e fora dos muros da escola. Se a escola é financiada por todos, é um direito de todos, é também um dever de todos o cuidado com o ensino e aprendizagem e com a proposta que o rege. A gestão e as decisões da escola devem ser descentralizadas, à medida que isso acontece fortalece participação, autonomia e o trabalho coletivo. A soma de forças e o comprometimento constituem o caminho para que as escolas sejam espaços verdadeiramente democráticos e de oportunidades.

Na concepção de Lima (2014), a gestão democrática configura exigência e dificuldade, assume uma feição política e objetiva a autonomia, coparticipação e descentralização do sistema escolar e uma escola que se autogoverne. A gestão democrática se articula com a eleição, colegialidade, participação na decisão. A eleição, como forma de escolha dos dirigentes da escola, estimula a democracia representativa. A colegialidade pressupõe a existência de órgãos colegiados compostos por todos os segmentos da escola, contribuindo para uma gestão descentralizada, com poder de participação e processos de decisão. A participação na decisão, nesse sentido, é o cerne da democracia. Contudo, o autor alerta que, ter o direito de participar e ser informado não configura participação, pelo contrário, acabam por constituir em simulacros participativos, com práticas de participação passiva e não participação.

No contexto das políticas atuais da NGP, a gestão democrática nas escolas acaba perdendo espaço para um poder político-gestionário, que prioriza o alcance de metas e padrões de eficiência e eficácia, tornando a democracia educacional invisível, minando a participação, autonomia e devolvendo responsabilidades e encargos. Entre eficácia e democracia há uma escolha da primeira.

Segundo Poli e Lagares (2017), a gestão democrática pressupõe decisões coletivas e tem prevista a participação social, se constituindo em um processo de transformação/emancipação política. No entanto, não é um projeto acabado, fácil ou rápido, se constitui em uma trajetória contínua e em construção, em grande parte retardada pelas reformas administrativas e educacionais que trouxeram dilemas e desafios para a implantação da gestão democrática nas escolas, uma vez que os valores do mercado passaram a fazer parte da educação, prevalecendo os interesses econômico-corporativos, acentuando as desigualdades sociais e os problemas que elas acarretam. Nesse contexto, a descentralização e participação como dispositivos democráticos tomam contornos de desconcentração nos quais o envolvimento se dá apenas no plano da execução e a participação apenas referenda o que já foi decidido, ou seja, legitima as formas de execução.

O retrato da gestão apresentado pelas autoras, nos leva à reflexão de que a democracia e participação em nossas escolas tem servido a interesses externos, não sendo possível identificar com precisão até que ponto se vive uma democracia nas escolas e de que forma os diversos atores da escola realmente participam das decisões e contribuem para uma proposta de escola que enseje uma transformação social.

A pergunta é: “Estamos de fato construindo uma gestão democrática nas escolas ou estamos dizendo ou estamos fazendo ‘eco? Que concepções nos movem?” (Poli; Lagares, 2017, p. 840). Receamos que a gestão democrática ainda seja uma falácia em nossas escolas, uma vez que as decisões estão cada vez mais centralizadas no poder central. As ações da escola são reguladas pela avaliação e o discurso que impera é o dos resultados, da meritocracia e da responsabilização. Por isso, não sobra espaço para o exercício democrático ou a vivência política dos sujeitos.

Diante do exposto, os conceitos de gestão democrática em sua base teórica têm em comum a defesa da democracia, da participação da autonomia e a exigência da coletividade no processo de decisão das escolas, seja como forma de fomentar a cidadania ou como formação integral (acadêmica e humana) para criar oportunidades, igualdade e justiça social. Contudo, percebemos que a gestão democrática tem enfrentado grandes desafios internos e externos à

escola, à medida que, a gestão é cercada de interesses, quase sempre divergentes da realidade que acontece dentro dos muros da escola, do processo educativo e do trabalho dos atores que fazem parte da gestão e da escola.

Conforme abordado por Lima (2018), a gestão democrática é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído, uma vez que as experiências democráticas nas escolas dependem de diferentes modos de apropriação e recontextualização, marcado por impasses teóricos e político-ideológicos que dificultam sua concretização nas práticas administrativas, sociais e educativas. O autor assinala dois impasses que dificultam a construção de uma via para a implementação da gestão democrática nas escolas. O primeiro, está na democratização da própria gestão, marcada pelas normas legais e organizacionais; o segundo, na tendência de reformas modernizadoras da educação, fundamentadas na eficiência e eficácia, incompatíveis com a gestão democrática.

A democratização da gestão tem sido legalmente assegurada e empiricamente concretizada. Sua normatização não garante espaços de participação, debates e decisão. Sob essa perspectiva, sua aplicação tem sido limitada a uma democracia de formas e processos, institucionalizando as formas de participação e autonomia, que na prática se restringe ao disposto ao definido pelos sistemas de ensino. Mas, democratização da gestão não pode ser algo natural ou por força da lei, é preciso que a participação seja exercida de forma consciente e comprometida por todos os atores que fazem parte da escola.

O segundo impasse apresentado por Lima (2018), é o que associa a gestão democrática a princípios de eficiência e eficácia que se tornam incompatíveis com os ideais democráticos. Isto porque, à medida que se dissemina uma ideia de gestão e projetos educativos meritocráticos, causa uma erosão das práticas democráticas dentro das escolas, organizando as escolas e a gestão de acordo com as organizações capitalistas e modernas e das teorias empresariais, de uma direção por incentivo e de lideranças empreendedoras.

Nesse sentido, a NGP e as reformas administrativas na educação têm criado um cenário de competitividade, individualismo, avaliação e responsabilização, com a valorização do controle pelos resultados, o que tem enfraquecido a participação e autonomia das escolas, minando o diálogo e o direito de opinar, o envolvimento desejado se dá no plano da execução. Enquanto as escolas atenderem aos interesses de grupos externos (internacional, nacional, estadual, municipal) a comunidade terá poucas chances de influenciar nos aspectos políticos que determinam as normas e funcionamento das escolas, assim como no modelo de gestão e no

processo de ensino aprendizagem que pouco refletem no desenvolvimento pessoal ou social de nossos estudantes (Conti; Riscal; Santos, 2012, p. 91).

Em relação à normatização da gestão democrática, ela se faz presente na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, em que a gestão democrática figura como um princípio constitucional a ser regulamentado por leis complementares (Brasil, 1988); dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei nº 9.394/1996, determina que os sistemas de ensino têm autonomia para definir suas normas de gestão democrática, de acordo com suas particularidades, levando em conta a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração do seu projeto político pedagógico (Brasil, 1996).

O artigo 214 da Constituição Federal prevê a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que “visa a elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como às que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática” (Oliveira; Moraes; Dourado, 2014, p. 1). Em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação, que apresenta metas e estratégias para a implementação da gestão democrática nas escolas, que se assentam no fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, regime de colaboração com a participação da comunidade e sua atuação nos órgãos colegiados e o procedimento para a escolha de diretores/as para as instituições de ensino (Brasil, 2001).

No PNE (2001-2011), a gestão democrática está relacionada à desburocratização, descentralização (pedagógica, administrativa e financeira), autonomia para definir as normas de gestão democrática e a colaboração, promover a participação da comunidade. O PNE (2014-2024) em sua Meta 19, tem como objetivo principal a efetivação da gestão democrática, “associadas a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União” (Brasil, 2014, p. 314). Esse documento, constitui-se em uma importante política de fortalecimento da gestão nas instituições de ensino; mas que está assentada nos pressupostos neoliberais das reformas administrativas e no modelo gerencial da NGP, focado na qualidade total, eficiência, eficácia, mérito e resultados que passaram a ser vinculados à gestão.

A par disso, é preciso reconhecer que a gestão democrática não se sustenta apenas na forma da lei, “ela é em si um ato político” (Souza, 2009, p. 124). Em geral, “organiza-se pela combinação e articulação de processos que mesclam democracia representativa com democracia participativa” (Medeiros; Luce, 2006, p. 22). A articulação de todos os segmentos da escola e a participação da comunidade é fundamental, não apenas para o compartilhamento de decisões nas escolas, mas também como princípio de formação para os indivíduos, na

construção de um aprendizado útil para o exercício da cidadania, que “requer autonomia, participação, criação coletiva dos níveis de decisão e posicionamentos críticos que combatam a ideia burocrática de hierarquia” (Brasil, 2004b, p. 24).

No que diz respeito ao provimento da função de diretor/a de escola, de acordo com Oliveira, Moraes e Dourado (2014) as formas mais usuais são: a) indicação; b) carreira; c) concurso público; d) indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos; e, e) eleição direta.

Segundo os autores, a indicação configura em prática clientelista, uma vez que tem cunho político, em que o critério é o favorecimento a aliados. O/a diretor/a não responde a comunidade e a escola vira palco de barganhas políticas. O/A diretor/a de carreira utiliza critérios de tempo de serviço, merecimento, experiência e conta com o respaldo da comunidade. Por fundamentar-se em critérios meritocráticos sofre influência política e não pode ser contado como democrático uma vez que o fator participação foi excluído. O concurso público se baseia em méritos intelectuais, na titulação, não se encaixa em um mecanismo democrático, o poder de escolha nesse caso é inexistente. Não constitui uma forma apropriada para a gestão das escolas, ela não deve ser vitalícia, é preciso renovação. A indicação por listas tríplexes ou sêxtuplas, mescla a participação da comunidade com a indicação dos candidatos a diretores/as que são submetidos, em fase posterior, a avaliações técnicas e de conhecimentos sobre educação. No entanto, é preciso avaliar o tipo de participação que a comunidade desempenha, para não correr o risco de apenas referendar o processo de indicação.

E, por fim, as eleições diretas, que seria a modalidade mais democrática, incluindo todos os segmentos da escola e a comunidade. Essa forma de escolha dos diretores/as combate ao clientelismo, reafirma a participação como prática democrática, bem como estabelece uma perspectiva de partilha de responsabilidades e decisões que envolve as escolas. As eleições para diretores/as escolares constituem em um exercício para a vivência política em sociedade e a forma mais democrática de provimento da função de diretor/a escolar. Constitui-se em um “importante canal de participação, aprendizado político da gestão democrática e um contraponto as relações sociais autoritárias” (Oliveira; Moraes; Dourado, 2014, p. 7).

3.2 Elementos constitutivos: participação e autonomia

Participação

Segundo Gohn (2019), a participação tem ganhado destaque no vocabulário político associada a termos como democracia, representação, direitos e cidadania. Além disso, tem feito

parte dos movimentos sociais, como pauta de reivindicação de mais espaços democráticos na gestão da coisa pública, reconhecimento de direitos e inclusão social. Isto porque, “participar e ter poder de decisão constitui o âmago da democracia” (Lima, 2014, p. 1072). Na educação, a participação tem sido utilizada como estratégia para a democratização dos sistemas de ensino envolvendo todos os segmentos da escola em órgãos colegiados como o Conselho Escolar para deliberarem na organização e construção dos projetos, decisões e gestão democrática na escola.

Participar exige envolvimento e criação de mecanismos que garantam a liberdade de expressão, o consenso e a coletividade. De acordo com Medeiros e Luce (2006), existem distintas formas de entendimento da participação e democracia nas escolas, que podem promover ou restringir à inserção dos indivíduos em espaços ‘previstos e autorizados’. Nesse sentido, a participação é controlada impedindo ações inusitadas que pressionem os governos ou gestores públicos (Souza, 2009). Por isso, Paro (1987), defende que a participação requer medidas corajosas que garantam que os membros da classe trabalhadora tenham condições de exercer seu papel na vida da escola e na proposta de educação dos seus filhos.

“A participação, nesta perspectiva, significa não apenas dialogar, conversar ou construir um consenso, mas implementar debates de propostas de projetos para a escola” (Conti; Riscal; Santos, 2012, p. 95-96). Ou seja, para que a participação seja inclusiva e faça sentido é preciso fortalecer os órgãos colegiados nas escolas, como os Conselhos Escolares, na construção de uma progressiva autonomia na gestão e na tomada de decisão.

Os Conselhos Escolares constituem um embrião democrático na gestão das escolas, por se fundamentar na participação e descentralização do poder. Formado por todos os segmentos da escola (diretor/a, professores/as, estudantes, pais, mães, servidores/as administrativos/as) tem como papel compartilhar os processos decisórios da escola, elaborar o PPP, o Regimento Escolar, deliberar, fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas. “Embora sendo um núcleo de poder, os Conselhos Escolares não devem assumir, por definição, um papel de ‘oposição’ às direções das escolas” (Brasil, 2004a, p. 51); e sim, uma forma de colaboração e corresponsabilização na gestão, atuando na compreensão da cultura da escola e dos seus processos, a fim de redimensionar as ações e mecanismos de participação mais eficientes.

O que tem acontecido, muitas vezes, é uma confusão de papéis nas formas de participação. Segundo Lima (2014, p. 1072), “a participação exige mais do que acesso à informação e o direito de ser informado das ações ou prestações de contas”. A participação nas decisões da escola demanda conscientização, oportunização e aprendizado. A falta de formação

e informação e o medo da responsabilização, tem restringido a participação nas escolas. Assim, “pode-se afirmar que alguns agentes escolares, do ponto de vista do envolvimento, têm uma participação passiva, ou seja, são desinteressados ou alheios às responsabilidades formais de participação existentes na organização” (Silva, 2005, p. 275).

Essas atitudes levam o conselho a atuar, segundo Barroso (1996), ao nível de gestão estratégica, utilizando as informações fornecidas pelo/a diretor/a, que estão condicionadas aos interesses do Estado. Dessa forma, a participação também passa a ser regulada, e são estabelecidas as formas adequadas de se participar, manifestadas na atuação do Conselho Escolar sobre a destinação dos recursos financeiros. A descentralização financeira, já figura como premissa do Banco Mundial, na proposta de dinheiro direto na escola (Souza, 2003). Nesse sentido, a participação, ainda que tímida, tem acontecido no contexto escolar.

Quando falamos em participação em decisões pedagógicas, elas têm ficado restritas à organização das escolas como uma instituição burocrática do Estado, já definindo currículo, avaliação e formas de execução. Como pontuam Poli e Lagares (2017), a participação e envolvimento tem se dado no plano da execução; o que, muitas vezes, leva à centralização das decisões na figura do/a diretor/a. De acordo com Lima (2014), o/a diretor/a passa a concentrar mais poderes, mas também a ser responsabilizado pelos órgãos superiores de todos os resultados da sua gestão, mas principalmente pelos resultados escolares mensuráveis nas avaliações externas.

Nesse sentido, a participação da comunidade, alunos e professores é articulada ao sistema avaliativo e à produção de resultados, como corresponsáveis. No modelo gerencial não sobra muito espaço para as discussões, opiniões e proposições. Participar demanda tempo, disposição, conhecimento, envolvimento, conscientização e oportunização. Enquanto as escolas forem espaços de reprodução e controle externo, os canais de participação continuarão fechados para os próprios atores da escola. Lembrando que ter o direito de participar, não quer dizer participação, está se tornando mais um protocolo de obrigações no ambiente escolar.

Em síntese, a melhor forma de participação é o envolvimento, o sentimento de pertencimento e o engajamento na proposta da escola. Nem sempre estar presente é uma forma de participação e, esta “não pode ser resumida ao processo de tomadas de decisão, ela deve compreender o processo educativo” (Souza, 2009, p. 135). Assim, em se tratando de participação, ela deve propiciar o uso do ‘nós’, em substituição do ‘eu’.

A representatividade está no coletivo da escola e dos que dela fazem parte, com o propósito de que as ações possam contribuir para a formação cidadã e fazer da escola um espaço

de construção da nova sociedade, em prol de objetivos comuns e compromissos assumidos por todos (Libâneo, 2001), tornando a educação uma responsabilidade de todos e não a responsabilização dos sujeitos. “A participação só se efetiva pelo conhecimento e engajamento da comunidade no processo que rege as formas de participação, as políticas e interesses que as norteiam e o compromisso em defender e construir uma escola democrática” (Oliveira; Moraes; Dourado, 2014, p. 10).

Autonomia

Na concepção de Martins (2002, p. 224), “autonomia significa autogoverno, governar a si próprio”. Assim, uma escola autônoma é aquela que governa a si mesma. E, autonomia não pode ser confundida com independência, ela é um conceito relacional, posto que representa um campo de forças que confronta e equilibram diferentes interesses (Barroso, 1998). A construção da autonomia é um processo que se articula com a proposta da escola, desde o seu planejamento à execução. Nesse processo, “as escolas desenvolvem formas autônomas de tomadas de decisão, construindo sua autonomia pela interação dos diferentes atores na organização da escola” (Barroso, 1996, p. 10). Contudo, a autonomia construída na escola é relativa, haja vista que leva em consideração as relações sociais, estruturas de organização das instituições de ensino e as ideologias político-pedagógica, ou seja, está sempre na dependência de outros contextos.

Nos dias atuais, a autonomia tem se constituído em um dilema no campo da educação. Ela pode significar mais poder de decisão sobre o processo educativo, currículo e avaliações, de acordo com a realidade de cada escola, quanto, uma descentralização das responsabilidades da gestão, com o/a diretor/a como gestor/a de uma empresa (Verger; Normand, 2015). Nesse último caso, conhecido como *School Based Management* (ampliação do poder de decisão e controle das escolas sobre sua própria gestão), recebem um certo grau de autonomia do poder público, juntamente com novas tarefas e atribuições. A autonomia, nesse caso, é decretada (Souza, 2003) e está associada a práticas de *accountability* (responsabilização e prestação de contas), limitando uma participação significativa dos segmentos da escola, a concretização da proposta pedagógica e, pouca ou nenhuma mobilidade na organização administrativa, visto que a escola é uma “organização burocrática instituída pelo Estado” (Conti; Riscal; Santos, 2012, p. 87), portanto, segue as determinações do poder público.

A autonomia tem assumido diferentes interesses no contexto das políticas de governo, e tem convivido com uma dualidade de papéis. No sentido democrático, vincula-se às formas

de participação, “certo grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar o Projeto Político Pedagógico da escola” (Brasil, 2004b, p. 48). No entanto, tem se apresentado nas escolas no modelo gerencial, implicando na desconcentração, que “transfere responsabilidades e novas demandas para a escola, mas mantém o poder de decisão central, incentivando a heteronomia” (Souza, 2003, p. 44-45).

A ideia de autonomia está no controle do trabalho desenvolvido pelas escolas e no sentido de responsabilização pelos resultados. “Trata-se de uma estratégia de implantação de mecanismos da gestão privada no setor público, cuja capacidade de decisão e responsabilização pelos resultados alcançados seria o ponto de partida” (Drabach, 2011, p. 6).

No Brasil, a autonomia faz parte do processo de descentralização e democratização da gestão nas escolas. Seu suporte legal está previsto no Art. 17 da LDB/1996, segundo o qual, “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 2004b, p. 26).

A construção da autonomia é um processo diário, assim como a participação e a gestão democrática, para que o desejável se torne realidade no contexto escolar e que ela possa se realizar dentro das suas quatro dimensões fundamentais: administrativa, financeira, jurídica e pedagógica, definidas por Oliveira, Moraes e Dourado (2014) como:

- a) Autonomia administrativa: consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos e projetos, com as decisões construídas de acordo com a realidade da escola sem a interferência do poder central. A autonomia administrativa cria várias possibilidades entre elas a constituição dos conselhos escolares e o projeto de gestão;
- b) Autonomia jurídica: a escola, de acordo com os limites legais, elabora suas normas de funcionamento, como matrículas, transferências de alunos, admissão de professores etc., constroem seu próprio regimento de forma coletiva;
- c) Autonomia financeira: refere-se à destinação dos recursos financeiros a serem utilizados na manutenção e projetos da escola, é de responsabilidade do coletivo da escola a gerência dos recursos públicos, assim como a sua prestação de contas;
- d) Autonomia pedagógica: está ligada a função da escola, à identidade, público atendido, currículo, avaliação e resultados, que resultam da liberdade em construir e desenvolver seu projeto político pedagógico (Oliveira; Moraes; Dourado, 2014, p. 5).

Ao analisarmos as dimensões da autonomia e as contextualizamos na prática, no cotidiano da escola, inferimos que existem limites para que ela se efetive. A autonomia administrativa e jurídica está sob uma organização institucional, disposta a nível de rede de

ensino; nas quais são fixadas metas e diretrizes, que “acabam por deixar as escolas imobilizadas, na dependência das orientações dos órgãos superiores (Azanha, 1993, p. 40). Nesse sentido, essas dimensões, estão condicionadas e institucionalizadas de acordo com as políticas de governo, assim como os projetos e planos de gestão estão alinhados às ideologias político-pedagógicas.

O/a diretor/as com poderes “para gerir recursos financeiros e humanos, obter financiamento e contratar e demitir docentes” (Verger; Normand, 2015, p. 603), não é uma realidade na gestão da escola pública brasileira, tampouco em Goiás, onde o controle do processo educativo e administrativo está nas mãos dos órgãos centralizados, com influência no poder de decisão das escolas.

A autonomia financeira parece ser a que mais se desenvolve no contexto escolar, conta com relativa participação e autonomia na destinação dos recursos financeiros públicos a serem aplicados de acordo com as necessidades da escola. O gerenciamento dos recursos de forma descentralizada, incentiva as instituições de ensino a se tornarem mais autônomas. E, em contrapartida, é exigido que ela “opere dentro de um padrão de qualidade e metas impostas pelo Banco Mundial” (Souza, 2003, p. 20).

Assim, embora, as parcerias com os organismos internacionais no financiamento da educação no Brasil, tenha condições objetivas próprias e características políticas locais, possibilitou programas de dinheiro direto nas escolas (PDDE), condicionado à participação de todos os segmentos que compõem a escola. Isso tem se constituído como um ensaio de participação e exercício democrático nas escolas, uma vez que, a forma como os recursos são gastos ainda está muito centralizado nas decisões da gestão escolar, sendo socializada ou compartilhada com os outros membros e com a escola como forma de prestação de contas, cumprimento dos protocolos da gestão democrática.

A autonomia pedagógica constitui-se como a mais relativa e dependente de todas as dimensões, “é limitada em função das normatizações legais e institucionais que as regem” (Drabach, 2011, p. 6). Existe um projeto pedagógico a ser cumprido para que se alcance os resultados e metas estipulados pela administração pública e políticas internacionais direcionadas para a educação. No entanto, se existe uma autonomia que pode ser construída na escola é a que se refere ao processo educativo, a pedagógica. Mas, é preciso que a escola e todos que dela fazem parte reconquiste o controle pedagógico que, por natureza, faz parte do chão da escola. A autonomia só se efetiva na discussão e debate sobre o processo de ensino e a revisão dos procedimentos avaliativos e meritocráticos, impostos à escola.

A construção da autonomia nas escolas só será materializada à medida que houver atitudes de comprometimento e responsabilidades com o projeto da escola e um reconhecimento do valor da autonomia e do poder que as escolas têm na produção de mudanças sociais. “Isto representa dizer que o processo de desenvolvimento da autonomia coletiva nas escolas requer uma mudança institucional, ou melhor, uma mudança na cultura institucional dessas escolas” (Souza, 2003, p. 45). E, colocar em prática um programa de reforço da autonomia das escolas, que Barroso (1998) apresenta de forma brilhante, mas que tem sido ofuscado pelo sistema, mesmo assim, seus sete princípios devem ser conhecidos e integrados como parte do processo educativo nas escolas brasileiras. São eles:

- 1) O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas. Ou seja, é preciso rever o processo de transferência de poderes para os órgãos locais, redefinindo a competência do Estado e das instituições e corresponsabilizar a sociedade local pela prestação de serviços, com parcerias socioeducativas;
- 2) A “autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada à tutela do poder público. Desta forma, reforçar a autonomia é conferir maior competência às escolas na gestão administrativa ou de recursos;
- 3) O reforço da autonomia na escola não pode ser limitado a dispositivos legais, ela tem que se assentar na criação de dispositivos que permitam as autonomias individuais e a construção do sentido coletivo. Possibilitar à gestão mecanismos próprios de decisão, construir a autonomia de acordo com os princípios e realidade de cada escola;
- 4) A autonomia não pode ser considerada uma “obrigação”, mas sim uma “possibilidade” na construção do tipo de autonomia que se pretende ter e as condições para que ela seja exercida;
- 5) A autonomia não é um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas ampliarem e melhorarem os serviços oferecidos, que só pode ser alcançado com adequação do projeto pedagógico aos interesses dos estudantes, valorização dos profissionais da educação e financiamento adequado às realidades das escolas;
- 6) A autonomia da escola é um investimento, pelo que tem custos, baseado em compromissos que implica em benefícios e ganhos em melhorias pedagógicas e de

infraestrutura, possibilitando um avanço nas melhorias da escola, assim como nos resultados;

- 7) A autonomia também se aprende a partir dessa concepção, ela pode ser vista como uma necessidade e introduzir mudanças na cultura escolar.

Utilizando das concepções de autonomia abordada, ela pode ser entendida como uma ação de ordem coletiva que possibilita às escolas a construção de sua identidade e proposta educativa. A autonomia deve ser posta em prática com a participação efetiva de todos que vivenciam a escola, com a atuação dos órgãos colegiados da escola e construção de uma vontade coletiva, exemplo de democracia e cidadania no ambiente escolar, e que seja um fio condutor de mudanças das estruturas burocráticas da escola instituída pelo Estado. Conforme Martins (2002, p. 224) “uma escola autônoma é aquela que se autogoverna, que constrói a sua própria autonomia e a defende dentro e fora da escola”. E, como complementa Barroso (1998, p. 18), “a autonomia da escola, é também a autonomia do indivíduo e dos membros da escola, ela não é do governo, da gestão ou da comunidade, ela resulta da ação de todos os sujeitos”. A autonomia é sempre uma construção coletiva.

SEÇÃO 4 – PACTO PELA EDUCAÇÃO GOIANA E A NOVA GESTÃO PÚBLICA

O objetivo dessa seção é discutir como o Pacto pela Educação Goiana norteou a reforma educacional a partir de 2011, resultando na implantação do modelo gerencial na educação e nas escolas estaduais de Goiás, tendo repercussão no processo de ensino e aprendizagem e na reestruturação da gestão escolar que passa a ser espelhada em técnicas do setor privado com políticas meritocráticas e de responsabilização para a escola e diretores/as.

O referencial teórico se fundamenta em Marques (2020); Silva e Teixeira (2022); Silva (2014); Libâneo (2011); Fonseca e Oliveira (2002). O percurso metodológico percorrido é a pesquisa documental, “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5).

A análise documental tornou-se importante no sentido de identificar os procedimentos político-administrativo utilizados pela Seduc na reforma da educação goiana. “Os documentos constituem importante fonte de dados, que após tratamento analítico é possível obter novas e/ou interpretações complementares” (Duarte, 2002, p. 21). Os documentos que subsidiaram essa parte da pesquisa foram o material de divulgação do Pacto pela Educação Goiana, a Cartilha do Programa Reconhecer, Lei Ordinária 21. 672/2022 – bônus por resultados, Lei nº 22.526/2024 – gratificação gestores, Portaria nº 2783/2011 – escolha de diretores/as, Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022). Por meio desses documentos identificamos dados da Seduc sobre a normatização da gestão escolar, as políticas educacionais e as atribuições e perfil do/a diretor/a que foram confrontados com os dados colhidos nas entrevistas objetivando compreender os reflexos na prática da gestão escolar e no cotidiano das escolas.

Esta seção se organiza na primeira parte em conhecer os pilares do Pacto pela Educação Goiana na implementação do novo gerencialismo na rede pública de ensino goiana e suas implicações para a gestão escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Na segunda parte, pontuamos a interferência da NGP na reestruturação da gestão escolar em Goiás, apontando os reflexos no exercício da função de diretor de escola.

4.1 A reforma educacional em Goiás: o pacto pela educação goiana

O Pacto pela Educação Goiana, instituído em 2011, formalizou o novo gerencialismo e a incorporação dos princípios da NGP na reforma do Estado e na rede estadual de ensino de

Goiás. O programa trouxe mecanismos da gestão privada para o setor público que refletiram no processo de ensino aprendizagem e na reestruturação da gestão, de acordo com a nova proposta de Estado, em abrir o campo educacional a iniciativa privada, assim como estabelecer mecanismos de avaliação como parâmetro de qualidade para o ensino e o trabalho realizado nas escolas.

Nesse modelo de gestão, a mensuração da aprendizagem e do ensino apresenta como argumento central “a necessidade de fornecer à sociedade um indicador de qualidade do ensino, a fim de permitir a mobilização dos agentes escolares no sentido de ajustar suas práticas com o objetivo de melhorar os resultados” (Marques, 2020, p. 9).

Os pilares do Pacto pela Educação foram divulgados em jornais impressos e nas redes sociais do Estado e da Secretaria de Educação, pelo então Secretário da Educação Thiago Peixoto, economista por formação e deputado da base do governo, Marconi Perillo, como um projeto de reforma da educação goiana (Silva, 2014). A justificativa dada à sociedade e aos profissionais da educação para adesão ao programa de reforma direcionada pelo Pacto pela Educação, se fundamentava na necessidade de mudanças nos rumos da educação goiana para a superação dos baixos índices nos indicadores do IDEB.

Na ocasião, argumentou-se que uma escola com baixo rendimento tem uma qualidade de ensino baixa. A sociedade civil foi chamada a trabalhar em prol desse projeto, marcando a primeira incursão das políticas educativas da NGP na educação, o empoderamento das famílias como clientes do serviço público e no controle social da educação como forma de transparência no trabalho e gestão da escola.

Focado em ser referência na educação, a reforma da educação goiana seguiu as tendências das políticas neoliberais e o alinhamento com a NGP na gestão da educação pública e escolar. O Pacto pela Educação é fruto de uma parceria público-privada entre a Secretaria da Educação e uma empresa de “consultoria de gestão empresarial a *Bain & Company* e foi lançado no dia 5 de setembro de 2011, um programa intitulado Pacto pela Educação – Um Futuro Melhor Exige Mudança” (Silva, 2014, p. 149).

A política para Goiás tem semelhanças nos pilares do Movimento Todos Pela Educação¹⁰ que, em 2010, sob o discurso da mobilização da sociedade em favor da educação e melhoria dos índices do IDEB, adotou 5 bandeiras (Todos Pela Educação, 2017, p. 12), a saber:

¹⁰ O Todos pela Educação é uma organização não governamental criada em 2006, no Museu do Ipiranga em São Paulo, por vários segmentos da sociedade civil e do setor econômico, financiada com recursos privados, que tem a missão de engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e dos jovens a uma Educação Básica de qualidade. O Movimento tem como objetivo o direito à Educação Básica de qualidade, traduzido em 5 metas a serem alcançadas até 2022. 1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola,

- 1) Formação e carreira do professor: promover melhorias na carreira do professor, com formação adequada com foco no ensino aprendizagem e tornar a carreira mais atraente;
- 2) Definição das expectativas de aprendizagem: a adoção de um currículo nacional no qual se estabelece as expectativas de aprendizagem para cada modalidade de ensino e série;
- 3) Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional: as avaliações devem servir como instrumento para medir a qualidade da educação e orientar as políticas públicas e práticas pedagógicas nas escolas e servirão de subsídio aos diretores e professores para o redirecionamento do processo educativo nas escolas;
- 4) Aperfeiçoamento da gestão e da governança: uso de políticas de responsabilização como forma de compromisso com os resultados;
- 5) Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem: aumentar o número de escolas com ensino em tempo integral, para que os alunos possam usufruir de mais tempo nas escolas e dedicados ao processo de ensino e aprendizagem.

O Pacto pela Educação se espelha no Movimento Todos pela Educação e marca a adesão do estado de Goiás ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹¹ com o governo federal, no qual a adesão se pauta no uso das avaliações como forma de melhorar os resultados e os rendimento dos estudantes. Em Goiás, o Pacto pela Educação se manifesta sobre 5 pilares: 1) valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2) adotar práticas de ensino de alto impacto; 3) reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e, 5) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

Segundo o Secretário da Educação da época, “tudo será desenvolvido dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias” (Goiás, 2011). Portanto, o Pacto pela Educação Goiana, na sua gênese, já carrega o uso da avaliação como parâmetro da qualidade do ensino, a regulação do Estado por meio da avaliação e a meritocracia como estímulo à concorrência e o uso do mérito como incentivo financeiro em prol da produtividade nas escolas.

A seguir, apresentamos cada um dos pilares do Pacto pela Educação e suas implicações na organização da escola:

2) plena alfabetização até 8 anos, 3) todo aluno com aprendizado adequado, 4) todo jovem com 19 anos com Ensino Médio concluído e 5) investimento em Educação ampliado e bem gerido (Todos pela Educação, 2017).

¹¹ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: que se traduz num regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios com a sociedade para melhoria da educação básica. Ao aceitar o Compromisso fica o dever de cumprir as “28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” (MEC, 2007).

1) Valorizar e fortalecer o profissional da educação

Traz como proposta o investimento no profissional da educação, começando pela gestão escolar, desde o provimento da função a qualificação do/a diretor/a escolar. Segundo esse pilar, a eleição de diretores/as será feita mediante curso de formação e avaliação. A profissionalização e avaliação da função de diretor/a traz a ideia de democracia, direito de escolha e participação da comunidade nas decisões da escola como forma de estabelecer a gestão democrática.

A valorização do docente, de acordo com a reforma, tem como meta pagar o piso e aumentar a remuneração média dos professores, criar carreiras atrativas para os professores na docência, na especialização pedagógica e na liderança, aperfeiçoar práticas de ensino e tornar as promoções mais objetivas e meritocráticas. Também fazem parte das iniciativas desse eixo: a escola de formação de professores¹², academia de lideranças¹³, residência educacional¹⁴.

Para Libâneo (2011), existe uma necessidade iminente na valorização e qualificação dos profissionais da educação, como forma de fortalecer a licenciatura, mas que aconteça a curto prazo. A carreira docente não é atraente, está associada a baixa remuneração, a desvalorização social e rotina desgastante. Para o autor, esse pilar traz como pontos negativos o reconhecimento e valorização baseado em mérito, e as demandas da proposta torna o profissional um “tarefeiro”, um mero executor. Magalhães e Cruz (2018, p.16) acrescentam que “transformou-se a atividade do professor em um conjunto de ações burocráticas limitadas pela execução de rotinas, pela produção de relatórios padrões e subordinadas à ditadura do bônus”.

Silva (2014) alerta que a valorização da carreira e o pagamento do piso se deu com a incorporação da gratificação por titularidade dos professores. Na forma que foi veiculado pela mídia, parecia um acréscimo salarial substancial, o que não correspondia à realidade. Os reflexos dessa política para os dias atuais é que a gratificação incorporada aos vencimentos corresponde a uma das feridas abertas para os professores da rede estadual de ensino. E a política de bônus por mérito, estagnou o plano de carreira.

2) Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado

¹²Escola de Formação de Professores: Centro de inteligência e sede da Escola de Formação no Instituto de Educação de Goiás – IEG em Goiânia; formação prática direcionada para as lacunas da rede em cada localidade; metodologias inovadoras: estudo de caso e orientação prática (Silva, 2014, p.152)

¹³Academia de Lideranças: mapeamento das competências necessárias para os cargos de liderança: diretores, subsecretários e demais gestores; busca de talentos na rede e certificação de candidatos e profissionais em posição de liderança, formação prática com tecnologias inovadoras; parcerias com Itaú Social (Silva, 2014, p.152)

¹⁴Residência Educacional: escolas de referência em que novos professores aprendem na prática com professores mais experientes; etapa do estágio probatório em que o novo docente é acompanhado por professor referência, realiza tutoria de alunos e passa por treinamento prático em sala para se tornar efetivo (Silva, 2014, p. 152).

Essa medida segue duas das metas do Movimento Todos pela Educação, a meta 1 e 2, em que todas as crianças de 4 anos e jovens de 17 devem estar na escola e que a alfabetização total seja feita em até 8 anos. Para alcançar essas metas, as iniciativas do programa visavam recuperar a aprendizagem básica em português e matemática, reformar o currículo, com a instituição de um currículo mínimo e reforço nos materiais didáticos e inclusão digital, Um Computador por Aluno (UCA). Para Freitas (2014, p. 1103), “a proposta objetiva uma padronização do processo de ensino aprendizagem e o apostilamento, tornando o professor o executor dos conteúdos”.

O foco no pedagógico redimensionou o trabalho do coordenador pedagógico, ampliando sua jornada de trabalho de 30 horas para 40 horas, sendo dez horas semanais de formação continuada, tornando-o elo entre as demandas da Secretaria da Educação junto a professores e alunos no processo de ensino aprendizagem. Seu trabalho passou a ser acompanhado por um tutor pedagógico. A tutoria pedagógica surge como uma necessidade de maior monitoramento do trabalho pedagógico realizado nas escolas que passam a acompanhar de perto o planejamento e a execução dos programas de aprendizagem da Seduc.

Para Libâneo (2011, p. 5) “embora esse pilar apresente pontos positivos, como a construção de um currículo mínimo e material de apoio pedagógico, deixa a desejar no direcionamento que o processo de aprendizagem tomou”, como a perda de autonomia dos professores em relação ao processo de ensino aprendizagem, com o uso de “insumos”, materiais didáticos prontos e padronizados.

Essas ações prepararam o terreno para a criação do Currículo Referência e das avaliações externas em Goiás e introduziu o uso de materiais didáticos prontos que são utilizados nos dias atuais. São exemplos deste apostilamento, livros e cadernos educacionais (Aprender + e Revisa Goiás)¹⁵ organizados de acordo com o currículo referência e usados durante todo o ano letivo.

3) Reduzir significativamente a desigualdade educacional

Visa combater as discrepâncias nos sistemas de ensino e apoio às escolas vulneráveis, combatendo velhos problemas da educação, a distorção idade-série, para diminuir o

¹⁵ Aprender +: material pedagógico complementar que inclui atividade de Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvido pela Superintendência de Inteligência Pedagógica da Seduc, direcionado aos alunos dos 5º e 9 anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, para serem trabalhados nos três primeiros bimestres do ano letivo de 2017 (Goiás, 2017). Revisa Goiás: O Revisa Goiás é um caderno de atividades considerando a matriz de referência de descritores do SAEB, associada ao documento curricular de Goiás e orientada a partir de resultados das avaliações externas do Saego e Saeb e deverá ser usado em todas as séries do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental (Goiás, 2024).

analfabetismo, a redução da reprovação e evasão considerados dois eixos que compõem o cálculo das metas das avaliações externas, fluxo e aprovação.

As análises de Libâneo (2011) sobre essa iniciativa é que são positivas as medidas que se propõem a dar suporte às escolas vulneráveis e ampliar os sistemas de aceleração e monitoramento da frequência escolar; no entanto, atrelar os resultados a pagamento por mérito é preocupante, pois pode promover uma exclusão interna do aluno na própria escola, por um investimento em alunos com maior rendimento.

4) Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito

Com o objetivo de instituir o programa de bonificação permanente sob a justificativa de melhorar o desempenho dos alunos nos testes padronizados, foi criado o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) que, assim como o Saeb, é composta por “três elementos principais: proficiência média, equidade de proficiência e fluxo escolar do aluno” (Silva, 2014, p. 165).

As avaliações externas mudam o cotidiano da escola e do trabalho pedagógico. Como política educacional, a questão dos indicadores e metas tem levado estados e municípios a criarem estratégias para melhorar os desempenhos e repassando para a escola as responsabilidades pelos resultados. Desse modo, são utilizadas políticas educacionais de bonificação, premiação e mais provas de monitoramento, evidenciando a centralidade das avaliações no contexto educativo.

No entanto, da forma que estão sendo conduzidas, conforme explica Libâneo (2018, p. 70), “as provas em larga escala aplicadas massivamente desconsideram as condições individuais, sociais e culturais, a estrutura física e as condições de trabalho dos professores e da aprendizagem”. E, as políticas de bonificação não trazem reconhecimento, se não trouxer a valorização.

O Programa Reconhecer é um exemplo dessas políticas meritocráticas em Goiás. Instituído pela Lei nº 17.402/2011, implantou o Bônus de Estímulo à Regência de Classe e em exercício nas unidades escolares. De acordo com a lei, o bônus funciona como um incentivo para que o professor dê o seu melhor e consiga dos alunos os melhores resultados. Para a gestão, o incentivo é a premiação das escolas com recursos a serem investidos na infraestrutura ou no pedagógico.

O referido programa é uma política de bonificação que incide na assiduidade do professor e do planejamento contínuo. O bônus é pago em duas parcelas, uma no mês de junho e outra em dezembro, de acordo com a carga horária do professor. Libâneo (2011) não encontra

pontos positivos nessa meta, pois caracteriza uma responsabilização dos professores pelos resultados. Conforme o autor, essa ação atrela os recursos financeiros ao cumprimento de metas e produtividade.

Silva (2014) demonstra que essa política, em muitas das escolas, gera apreensão e reprovação, promove a concorrência, a vigilância entre os próprios colegas de trabalho, uma vez que o controle da frequência deve ser transparente e visível a todos e são percebidos pelos docentes como uma forma de oprimir, punir e fiscalizar seu trabalho. Esse processo tem sido fonte de esgotamento físico e emocional por parte dos docentes.

A política de bônus por mérito ainda faz parte da política de governo e da Seduc. O modelo gerencial tem se fortalecido na última década e intensificado as práticas meritocráticas mesmo com a sucessão no governo estadual. A bonificação por resultados, iniciada com o Programa Reconhecer (Lei nº 17.402/2011), perdurou até 2018, e foi destinada a professores, grupo gestor e tutores pedagógicos.

A partir de 2020, sob o nome de Ajuda de Custo pelo Decreto Nº 9.726/, de 15/10/2020, foi estendido a todos os servidores da educação. Em 2021, tornou-se bônus por resultados, pelo Decreto nº 9.990 de 30/11/2021. Segundo a Secretaria de Educação, o bônus representa uma iniciativa em valorizar os professores e servidores da rede de ensino. No entanto, conforme consta no corpo da lei, “o bônus é de natureza remuneratória, para estimular a formação intelectual dos alunos e dos bons resultados de suas avaliações estaduais e nacionais” (Goiás, 2022). Ele tem caráter indenizatório, não cumulativo e não será incorporado ao vencimento. Na prática, o bônus fica como incentivo e acaba por achatar a carreira docente, minando as possibilidades de investimentos no plano de carreira.

5) Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino

Esse pilar trata de questões de ordem administrativa, financeira e infraestrutura da rede estadual. São propostas: a otimização dos recursos financeiros e dos gastos, incluindo o pagamento do piso salarial aos professores; programas de melhorias na infraestrutura das escolas (Programa Edificar); integração com os municípios com incentivo à municipalização do ensino fundamental e um apoio pedagógico à rede municipal para melhoria dos seus desempenhos; excelência em gestão voltada ao aluno como acompanhamento do desempenho escolar, monitoramento dos dados estatísticos de cada escola – matrículas, frequência, rendimento, evasão, aprovação e tornar esse processo transparente para a sociedade; criar uma escola modelo e um manual de referência a ser seguido em prol da eficiência e eficácia da gestão da educação e das escolas estaduais em Goiás.

O Manual da gestão das unidades escolares, criado em 2012, define as estruturas organizacionais das escolas pontuando as ações e competências da Seduc, representada pelo núcleo pedagógico. Esse manual chegou às escolas via diretor/a e coordenador/a pedagógico/a e, por fim, nos/as professores/as. Suas ações têm foco no pedagógico, no qual a Seduc tem orientado e criado as diretrizes norteadoras do PPP, a construção do Currículo Referência, a elaboração de planos de aulas, critérios para a avaliação escolar e direcionamento do trabalho coletivo.

A adoção do Manual da gestão não representa uma simples divisão de tarefas no processo educativo. Esse documento hierarquiza as funções no contexto escolar e amplia o leque de atuação do/a diretor/a, tanto no coletivo das escolas quanto na comunidade, e o coloca como protagonista na organização administrativa, na atuação do Conselho Escolar, na prestação de contas e na inserção das políticas educacionais no ambiente escolar. O quadro abaixo retrata como foi pensada a estrutura organizacional das escolas, e discriminação das funções de diretor/a, secretário/a, coordenador/a pedagógico/a e a gerência de merenda.

Figura 1 - Estrutura Organizacional da Escola



Fonte: Manual de Gestão das Unidades Escolares Agosto/2012 (Goiás, 2012)

Esse pilar ainda conta com programas de infraestrutura nas escolas. O governo criou o Programa Edificar para a melhoria física e pequenos reparos de acordo com a necessidade das unidades escolares. Embora nem sempre suficientes, os recursos representaram um estímulo para resolver problemas pontuais como rede elétrica ou de acessibilidade. Outro impacto dessa

meta é o fortalecimento das parcerias público-privadas. Para Libâneo (2011) os pontos positivos são os investimentos feitos em infraestrutura nas escolas, a integração com os municípios, a aproximação da gestão com a comunidade, sistema de monitoramento do desempenho da rede e racionalização de gastos.

A análise do Pacto pela Educação em Goiás nos mostra que seus pilares vêm ao encontro de tudo o que defendemos, mas qualidade, valorização do profissional da educação, diminuição das desigualdades educacionais e escolas com estruturas físicas melhores. No entanto, as formas que eles são postos e interpretados, sob o aspecto econômico e gerencial, tem mudado seus sentidos e a forma como eles foram implantados na educação.

As diretrizes do Pacto têm um forte alinhamento com as ideias neoliberais, com a NGP e os organismos internacionais, na análise de Libâneo (2011, p. 2) essas diretrizes têm como característica “o reducionismo econômico; aprendizagem mensurável, padronização de desempenho, centralização na avaliação, políticas de meritocracia, bonificação e responsabilização”, uma política educacional controlada por resultados, já experienciadas em outros países, como Chile e estados brasileiros, como São Paulo e Minas Gerais.

Embora pareça uma política verticalizada, não podemos desconsiderar a atuação dos sujeitos na adequação e implementação dessas políticas no contexto escolar. “O contexto é que define a atuação” (Ball; Maguirre; Braun, 2021, p. 32). Por isso, o Pacto não foi implementado sem resistência. Segundo Freitas (2014, p. 1095), os professores “por formação, rejeitam a possibilidade de que o processo educativo seja reduzido à teoria de organização de empresa privada [...]”. E, para Libâneo (2011, p. 7), “uma forte pressão por resultados produz resistência nos professores e enfraquecimento no ensino”.

Em alguns momentos da reforma essa resistência saiu dos muros da escola. Em 2014, a tentativa de implantar organizações sociais¹⁶ (OSs) na educação “foi frustrada com a ocupação de escolas, com a intervenção do Ministério Público e mobilização dos profissionais da educação que disseram ‘não’ ao modelo das *Charters School*” (Magalhães; Cruz, 2018, p. 19).

As avaliações externas também têm recebido críticas por parte dos/as gestores/as e professores/as, “por alterarem a rotina escolar e a gestão, por limitar a autonomia, direcionar as ações na escola para a busca de resultados o que aumenta o controle da Seduc no trabalho da escola” (Silva; Teixeira, 2022, p.76). Sobre essa política de resultados, Libâneo (2011, p.7)

¹⁶Organizações Sociais aprovada pela Lei N. 9.790 de 1999, que regulamenta a expansão do terceiro setor, especialmente por meio das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), conhecidas como Organizações Não Governamentais (ONGs), ou simplesmente como Organizações Sociais (OS) (Magalhães; Cruz, 2018).

“alerta para as péssimas condições de trabalho a que os professores estão sujeitos e muitos se sentem desmotivados”. E para a gestão escolar, exige um comprometimento maior com os resultados, é uma política que desconsidera o processo e a realidade das escolas.

4.2 As interferências da NGP na gestão escolar na Rede estadual de ensino em Goiás

A reforma educacional goiana foi estruturada de acordo com os princípios da NGP seguindo a lógica empresarial com ênfase nos resultados e eficácia da gestão. Para tanto, o sistema de ensino foi reorganizado em torno de um sistema avaliativo que, ao mesmo tempo que quantifica a qualidade da educação, regula o trabalho nas escolas, disseminando através de programas e políticas de governo práticas meritocráticas e de responsabilização, impactando no cotidiano das escolas e no trabalho docente e do/a diretor/a.

O Pacto pela Educação Goiana, nos seus cinco pilares e vinte e cinco metas, reafirma o compromisso do estado com o modelo gerencial na educação, com foco no pedagógico e produtividade, reforçando a “centralidade das avaliações, gestão por metas e resultados, profissionalização da gestão, competitividade, padronização curricular e parceria com instituições do setor privado como elementos definidores da política educacional goiana” (Marques, 2020, p. 17).

A peça-chave na reorganização das escolas e da gestão escolar é a avaliação, concebida como parâmetro de qualidade e instrumento para melhorar o desempenho escolar de forma mais eficiente. A partir dela, o estado cria mecanismos de controle dos resultados, justifica a abertura do trabalho pedagógico à iniciativa privada, dá poder de escolha às famílias e impõe aos/as professores/as e diretores/as a tarefa de prestação de contas à sociedade e a utiliza como punição ou recompensa em forma de incentivos financeiros ou bônus por produtividade.

Partindo desse princípio, podemos relacionar como principais interferências da NGP na reestruturação da gestão escolar na rede estadual de ensino em Goiás: a centralidade das avaliações externas e a adoção do Currículo Referência; a bonificação como forma de incentivo e fiscalização; as parcerias público-privadas no monitoramento e gerenciamento do trabalho pedagógico e da gestão; publicização de resultados como forma de estimular a concorrência e o cumprimento de metas; profissionalização técnica da gestão; responsabilização - premiação ou punição - de acordo com os resultados e, a perda de autonomia na gestão e no pedagógico, representando uma desvalorização da carreira docente como um todo e, a subordinação das funções da escola às normas e regras do poder central.

Ainda que o Pacto pela Educação ofereça um modelo gerencial para a organização das escolas e da gestão, o gerencialismo não se configura como algo novo. As escolas públicas goianas já vivenciaram, desde 1999, a racionalidade na gestão, o planejamento estratégico e o cumprimento de metas vinculados a recursos financeiros, com a adesão do estado ao Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola, destinado à melhoria da gestão nas escolas de ensino fundamental, com recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) em parceria com o BM, já constituindo a gênese da interferência dos organismos internacionais na educação dos países em desenvolvimento, orientando as formas de gestão administrativa, pedagógica e financeira.

Segundo Fonseca e Oliveira (2002), em Goiás, o PDE Escola foi marcado pela descentralização financeira, que foi um ganho para as escolas. Por meio desse programa, as escolas passaram a receber e gerir os recursos de acordo com as prioridades levantadas e aplicados nas diferentes ações que compõem o Projeto de Melhoria da Escola (PME)¹⁷ inseridas no PDE. Desta forma, fomentou a liderança do/a diretor/a na condução do planejamento estratégico e promoveu atenção aos pontos críticos da escola como evasão, repetência, qualificação docente e manutenção física e pedagógica.

Contudo, como ele se fundamenta na adesão, induziu um sistema de competição entre as escolas, premiando os melhores projetos e promoveu uma participação forçada dos atores escolares na sua construção como forma de obtenção do financiamento. E, em contrapartida, secundarizou a mesma participação na elaboração do PPP¹⁸, que constitui, na sua essência, uma construção coletiva de ações para a melhoria da qualidade do ensino, distribuindo responsabilidades individuais e coletivas, mas, sem financiamento. Assim, notamos que há uma distorção das formas de participação, valorizando mais o PDE, por representar recursos para a escola.

¹⁷ Projeto de Melhoria da Escola – PME – instrumento de financiamento de ações definidas no PDE mais diretamente relacionadas a melhoria do desempenho dos alunos, destinado a escolas com mais de 100 alunos cursando o ensino fundamental regular, com o PDE aprovado, com UEx própria, os recursos são com base no censo escolar do ano anterior (Fundescola, 2000, p. 16-17).

¹⁸ Projeto Político Pedagógico – PPP – concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico. Constituindo-se em um processo participativo de decisões, o projeto político pedagógico procura instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (Veiga, 2010).

Podemos inferir que o PDE foi o embrião do modelo gerencial na educação goiana, fundamentado na descentralização financeira, eficácia da gestão, controle das ações e decisões da escola visando maior eficiência. Sob essa perspectiva, o PDE constituiu uma forma de transferência de responsabilidades do poder público para as escolas, sob a forma de financiamento. Por um lado, isso implica em uma maior autonomia na gestão dos recursos de acordo com a realidade da escola, por outro lado, há indícios de práticas meritocráticas e de *accountability* no contexto escolar, que foram se afunilando com o uso das avaliações externas e dos indicadores do IDEB para a seletividade de financiamento. E, representou, de forma geral, um modelo de planejamento estratégico que passou a ser utilizado por todas as escolas, através da plataforma do PDDE Interativo, mesmo sem a vinculação de financiamentos, estes foram voltados apenas às escolas consideradas prioritárias e de baixo desempenho.

No entanto, foi com o Pacto pela Educação Goiana, e sob os seus pilares, que o novo gerencialismo passou a fazer parte da gestão escolar e do processo de ensino e aprendizagem, em que os resultados precisavam não apenas ser melhorados, mas alcançados, uma tarefa designada à gestão escolar. O método para a melhoria do desempenho é a implantação de um sistema avaliativo de caráter meritocrático e responsivo, em torno do qual, foram criados programas e políticas de governo, destacadas pelos seus formuladores, como reconhecimento e mérito, “premiando através de bônus o desempenho dos profissionais das escolas e dos alunos, inspiradas nas experiência norte-americana, dentro do âmbito das reformas empresariais e marcado pela responsabilização” (Moura, 2016, p. 42).

Fazem parte do programa de recompensa o Programa Reconhecer, Prêmio Escola e Poupança Aluno, que foram vinculados ao desempenho escolar por meio de um Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO e o seu indicador, o Índice de Desenvolvimento do Estado de Goiás – IDEGO. As avaliações padronizadas de larga escala foram articuladas ao Currículo Referência, todo canalizado para atender as avaliações externas. Esses programas tiveram como efeito “a intensificação dos conflitos na gestão das escolas e alterações no trabalho pedagógico” (Silva; Teixeira, 2022, p. 71).

No entanto, “para que a política de bônus seja validada no cotidiano escolar ela precisa estar associada a critérios avaliativos mensuráveis que passaram a serem feitos por testes padronizados, as avaliações externas em larga escala” (Moura, 2016, p. 46). As avaliações externas em larga escala têm sido utilizadas pelos/as gestores/as públicos/as na elaboração de políticas educacionais para os sistemas de ensino com base no monitoramento do desempenho

escolar dos/as estudantes em provas padronizadas e questionários contextuais, permitindo um raio-x da aprendizagem, das escolas, do corpo docente e estudantes.

Em Goiás, o Saego ou Prova Goiás, é um produto fruto da parceria público-privada entre a Secretaria de Educação e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)¹⁹. Espelhada no modelo das avaliações do Saeb, criou-se um índice próprio, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás (IDEGO), calculado pelo fluxo e taxas de aprovação na rede de ensino estadual. O Saego, ganhou centralidade nas escolas e nas políticas de governo, considerada como ferramenta para aumentar os índices das escolas, mas também como instrumento que direciona políticas públicas na reorganização da rede de ensino, das escolas, da gestão, do pedagógico.

Segundo Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 98), “a necessidade de resultados quantificáveis traz para o seio da escola a responsabilidade de atender essa demanda da governança”, tornando as avaliações externas o medidor da qualidade, da reorganização do currículo, padronização das práticas pedagógicas e um efetivo controle sobre o trabalho pedagógico nas escolas, favorecendo a classificação das escolas para fins de financiamento.

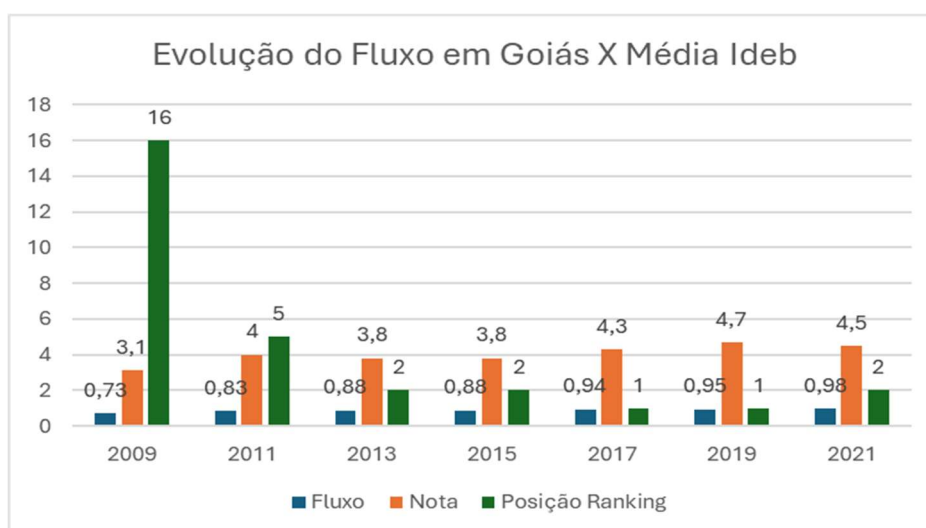
Assim, o foco nos resultados cria estratégias que comprometem a aprendizagem, como o uso do currículo referência, que se tornou uma ferramenta voltada para as avaliações, uma espécie de treinamento e, como consequência, o “afunilamento do currículo” (Bauer; Alavarse, Oliveira, 2015, p. 1375). Na prática, tudo o que é importante para se aprender está dentro do Currículo Referência que segue a matriz das avaliações externas. Nesse caso, o aprendizado é direcionado em nome de uma maior produtividade estatística a ser projetada para fora das salas de aulas.

Para Freitas (2014, p. 1098), “as avaliações externas têm consequências não controladas dentro das escolas e sala de aula e constituem parte de uma cadeia” que afeta a vida de professores/as, estudantes, diretores/as e pais/mães/responsáveis. No entanto, para Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 101), “a pressão que as avaliações externas causam no cotidiano escolar tem efeito desastroso”. Além de não contribuírem para a aprendizagem, tem conseguido manter um controle externo sobre o trabalho do/a professor/a, desconsiderando a premissa de que os resultados serviram para um repensar das práticas pedagógicas nas escolas e se tornaram uma forma de responsabilização de professores/as, coordenadores/as e diretores/as.

¹⁹ CAEd/UFJF: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora é referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisas e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional (CAEd, 2022).

No gráfico abaixo, analisamos as médias do IDEB, para a clientela do Ensino Médio nas escolas estaduais goianas e a relacionarmos com o fluxo. Podemos notar a evolução de Goiás no ranking nacional. À medida que melhora o fluxo, os índices sobem. A explicação está no cálculo da média que combina dois fatores, fluxo (taxa de aprovação) x médias de desempenho nas avaliações. As médias são construídas com base na soma de português e matemática e dividido por dois, o resultados é multiplicado pela taxa de aprovação, resultando na nota do IDEB por escola. O que nos leva a compreensão de que um fluxo positivo colabora para que as médias do IDEB sejam mais expressivas.

Figura 2 - Gráfico – Evolução do Fluxo em Goiás x Média Ideb



Elaborada pela autora Fonte PortalQedu (www.qedu.org.br/uf/52-goias/ideb)

O gráfico representa a evolução do fluxo em Goiás, de 2009 a 2021 e, evidencia que o uso das avaliações internas regionais, o Saego e do Currículo Referência associado às políticas de bonificação e responsabilização, tiveram efeitos na reorganização das escolas e na gestão. Vemos que Goiás, saiu da 16ª em 2009, para ocupar a 1ª em 2017 e 2019. Desta forma, observamos que, em uma década, o fluxo saltou de 0,73% para 0,95%, colocando como metas a aprovação e diminuição da evasão articuladas com programas de monitoramento, planejamento estratégico e premiação para professores, escolas e alunos.

Inferimos que a política de resultados é algo que tem surtido efeito na educação goiana e os números mostram isso. Mas, o que dizer em relação à aprendizagem? Concordamos que, “na lógica das avaliações externas o mais importante não é retratar a real aprendizagem dos alunos, mas promover ajustes pontuais que favoreçam os resultados da escola” (Freitas; Libâneo; Silva, 2018, p. 102).

O reflexo para a gestão das escolas é a criação, por parte dos/as diretores/as, de estratégias para melhorar os índices do IDEB e do Saego nas instituições educacionais e, alcançar as metas propostas pelo estado elaboradas em parceria com empresas de consultoria. Entre as ações desenvolvidas pela escola está o melhoramento do fluxo, como forma de mantê-lo positivo.

Silva (2014) revela que a direção das escolas têm recorrido ao cancelamento dos/as estudantes no sistema; ou, usando o recurso de transferência como forma de anular do sistema alunos evadidos ou faltosos. Outra estratégia utilizada, conforme a autora, é incentivar os/as estudantes com baixo rendimento a não comparecerem nos dias das avaliações em larga escala. Assim como o contrário, um trabalho de convencimento daqueles/as estudantes de maior rendimento a participarem das avaliações em larga escala.

É claro que não se pode desconsiderar as políticas públicas de melhoria do fluxo criadas pelos governos e suas Secretaria de Educação, como programas de busca ativa por estudantes desistentes e, o reforço dos incentivos financeiros, as premiações. Atualmente, os alunos do Ensino Médio em Goiás, fazem parte do programa Bolsa Estudo²⁰, instituído em 2021, recebendo uma quantia mensal de R\$ 111,98 (Cento e onze reais e noventa e oito centavos), que tem como critério para o recebimento a frequência escolar (75%) e a média 6,0 em todas as avaliações. Podemos perceber, que o controle foi estendido aos alunos e às famílias. Ao que parece, a prática de premiação é algo bastante introjetado na educação goiana e tem uma repercussão positiva na comunidade.

No que se referem aos/às professores/as e gestão escolar, o programa de bonificação tem coexistido nas escolas estaduais de Goiás, desde o lançamento do Programa Reconhecer. O Programa Reconhecer, implantado como uma política de bonificação para os servidores da educação, “apresenta em si mesmo o intento neoliberal de premiar o esforço de alguns e sua implementação traz consigo todo um aparato que se presta a validá-lo perante uma gestão de resultados e cumprimento de metas” (Moura, 2016, p. 49).

Esse Programa foi criado em 2011 sob a Lei nº 17. 735/2011, considerado como uma forma de Estímulo à Regência. Nos primeiros anos de seu lançamento, o programa pagava R\$ 2.000,00 (dois mil reais) em duas vezes ao ano - julho e dezembro. Dentre os critérios para o recebimento o bônus, estavam: a assiduidade e compromisso com os estudantes (Goiás,

²⁰ Bolsa Estudo: Lançado em 2021, o programa Bolsa Estudo, do Governo de Goiás, criado pela Lei nº 21.162, constitui em uma política de caráter educacional e assistencial, que busca incentivar a aprendizagem, combater a evasão escolar e atenuar os efeitos econômicos da pandemia da Covid-19. A Bolsa Estudo também está vinculado ao programa Busca Ativa: Acolher para Permanecer, lançado pela Secretaria de Estado da Educação em 2021 (Goiás, 2022).

2013); subtede-se também, um investimento em melhorar o rendimento dos alunos, uma vez que o controle da frequência e o planejamento são feitos de forma diária e afixados nos murais das escolas. Segundo Silva (2014, p. 168 -169), “no discurso oficial o programa foi positivo não só por aumentar o tempo do professor na sala de aula, mas também, mostrou uma evolução nos resultados e nos índices do IDEB”, com Goiás saindo da 16ª posição em 2009 e ocupando a 5ª em 2011.

Em contrapartida, o aumento da assiduidade gerou uma fiscalização de ordem interna, de colega para colega e um acompanhamento sistemático do grupo gestor e dos/as tutores/as pedagógicos/as, exercendo uma forma de controle social nos servidores da escola. O monitoramento foi reforçado com o uso da tecnologia aplicada à gestão e ao pedagógico das escolas. Segundo Silva e Teixeira (2022),

[...] nesse contexto, os procedimentos de controle e monitoramento intensificaram-se durante o processo de reforma educacional. Após o ano de 2011, a Seduc aperfeiçoou os sistemas de informação, como o Sistema de Gestão Escolar (Sige) e o Sistema Administrativo e Pedagógico Siap 360º), com o objetivo de monitorar informações e a gestão do sistema de ensino. Sistemas de controle da gestão escolar e do desempenho escolar que aumentaram o volume de trabalho administrativo e a preocupação com a coleta diária de informações relativas à frequência de professores e coordenadores (Silva; Teixeira, 2022, p. 74).

Para Silva e Carvalho (2014) o uso da tecnologia, especialmente da tecnologias de informação e comunicação (TICs)²¹, tem sido utilizada cada vez mais no contexto escolar como forma de aperfeiçoar os princípios gerenciais dentro das instituições públicas do Estado. Essas ferramentas se constituem em portais e plataformas eletrônicas virtuais que possibilitam reunir um conjunto de informações que servem para processos de planejamento, controle e monitoramento da avaliação, que evoluiu para o que conhecemos hoje como governo eletrônico, que está imbricado com a nova forma de gestão pública, mais próxima do modelo privado. Seu uso pelos governos tem sido aplicado na prestação dos serviços públicos, mas também tem sido uma importante ferramenta da administração pública em processos que

²¹ Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs: Chamamos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século. Estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som. Considera-se que o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e sectores sociais possibilitaram o surgimento da Sociedade da Informação (Ramos, 2008, p. 5 apud Silva; Carvalho, 2014, p. 226).

envolvem destinação de recursos financeiros, alcance de metas, controle social e responsabilização.

Dessa forma, o Programa Reconhecer, desencadeou políticas meritocráticas e a competição entre as escolas. Com a publicização dos resultados na mídia e em placas nas unidades escolares, os/as diretores/as criaram estratégias para manter ou elevar a reputação da escola na comunidade e junto à coordenação regional e Secretaria da Educação. Os prêmios foram estendidos à escola – Prêmio Escola e aos alunos – Poupança aluno no valor de 1.100,00 (mil e cem reais) para os melhores desempenhos de cada regional.

A política de bônus chegou também à gestão das escolas, como o Programa Prêmio Escola, que também integra uma das 25 iniciativas do Pacto pela Educação que, segundo Silva (2014, p. 169), “foi voltado para as escolas que alcançarem as metas definidas pelo Estado nas avaliações externas do Saego e do Saeb”. As unidades contempladas receberam R\$ 20.000,00 (vinte mil reais). Contudo, ele fica restrito a 30% das escolas que atingiram as médias. Conforme a autora, o recurso recebido é destinado para a manutenção da própria escola, ou seja, já faz parte das obrigações do Estado, no entanto, serve como forma de premiar os resultados e punir o não alcance deles.

Os efeitos do Programa Reconhecer é que ele contribui para a precarização da carreira docente, por não representar um avanço salarial e acarretando a dependência do professor pelo bônus, ano após ano. Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 118) apontam que o Programa Reconhecer “é responsável pelo desmonte no plano de carreira dos professores e a substituição da gratificação por bônus gerou perdas salariais e de direitos, se tornando um desrespeito à carreira docente e de perda de autonomia da categoria”.

Então, qual seria o saldo da política de bonificação para a educação e as escolas, uma vez que ela sobreviveu à transição de governos em 2018? Podemos relacioná-lo ao avanço das formas de controle sobre o trabalho pedagógico, dos professores e da gestão, que acabam por reforçar a competição, a responsabilização e a associação de desempenho a benefícios pecuniários.

No contexto escolar, representou um eficaz sistema de monitoramento da assiduidade do professor, e constituiu uma vigilância de um colega para o outro, pois a frequência devia ser exposta para toda a comunidade escolar, intencionalidade de transparência convertida em vigilância e pressão pelos próprios colegas de trabalho. É uma prática que ainda faz parte das políticas educacionais em Goiás, recebendo hoje o nome deliberado de bônus por resultado, pelo Decreto nº 9.990 de 30/11/2021, estendido a todos os profissionais da educação. Os

parâmetros são os mesmos, assiduidade, planejamento e resultados no Saego e Saeb. O bônus por resultados é uma forma explícita de dizer às escolas e à gestão que elas têm o trabalho não apenas de melhorar os resultados, mas cumprir as metas estabelecidas; para isso, a gestão tem se tornado cada vez mais profissional e aproximando-se da lógica empresarial.

A profissionalização da gestão nas escolas se espelhou na lógica empresarial do setor privado. O provimento do cargo de diretor em Goiás já vem condicionado, desde 2011, a avaliações de conhecimentos técnicos, prova de títulos e participação, obrigatória em curso de especialização em Gestão Escolar. Na rede estadual de Goiás, o diretor/a da escola é escolhido via consulta pública conforme determina o Plano Nacional de Educação (2014-2024) para mandato de dois anos nas unidades escolares.

De acordo com Marques (2020, p. 15), “os diretores eleitos democraticamente são ‘profissionalizados’ em uma formação pelo Instituto Unibanco, cujo objetivo é voltar os gestores para o pedagógico a fim de alcançar os resultados esperados”. E, ao assumir a gestão, de acordo com a portaria que rege o certame, ele deve se comprometer em atingir metas do IDEGO como disposto na Portaria 2783/2018 (Goiás, 2018), sob pena de perda de função. Existe um pacto de metas que é assinado junto à Secretaria de Educação, como forma de comprometimento pelos resultados.

A presença de empresas privadas na Seduc, segundo Silva (2014, p. 173), tem como atuação a “prestação de serviços de consultoria pedagógica, formação de professores e diretores, processos de gestão de escolas, sistemas de avaliação, monitoramento e fornecimento de material didático apostilados e sistemas de informação”. Mais do que uma forma de consultoria, “elas estão imprimindo, no contexto escolar, as finalidades educativas de interesse do mercado, uma educação para o mundo do trabalho” (Libâneo, 2018, p. 47) e tem revelado a delegação de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada, que tem se apropriado dos recursos públicos tornando a educação uma fatia do mercado econômico.

Dentre uma das parcerias da Seduc com o Instituto Unibanco, Goiás passou a fazer parte do Circuito de Gestão²², inspirado no ciclo *Plan, Do, Check and Act*²³ (PDCA). Esse programa foi criado com o objetivo de promover um avanço contínuo da gestão escolar com base no diálogo de corresponsabilização entre as instâncias educacionais para facilitar o gerenciamento das ações desenvolvidas pela rede (Unibanco, 2012).

²² Circuito de Gestão: O Circuito de Gestão (CdG) é uma metodologia que une reflexão, ação e troca de experiências para promover o desenvolvimento integral de toda comunidade escolar, que objetiva a construção de uma educação pública de qualidade, por meio de um modelo sustentável de avanço contínuo da gestão escolar (Instituto Unibanco, [s.d]).

²³ *Pan, Do, Check and Act*: planejar, fazer, checar e agir (Instituto Unibanco, [s.d]).

O programa oferece como ferramenta de monitoramento e gerenciamento das práticas pedagógicas escolares a plataforma Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), por meio da qual são registradas as ações de planejamento, correção de rotas, execução, avaliação e pontuação das metas. Funcionam como um diário do/a diretor/a e por meio dele é possível gerenciar a escola, percebendo, por exemplo, se o planejamento pré-estabelecido está de acordo com as orientações da Seduc e do Instituto Unibanco, que oferecem possíveis soluções na administração do cotidiano escolar que repercute no rendimento dos alunos e da escola de uma forma em geral.

O Circuito Gestão também conduz as reuniões de *boas práticas* que, conforme aponta Barroso (2011, p. 16), “representam uma forma de regulação do Estado diretamente no trabalho” do/a diretor/a, e estão associados ‘ao que funciona’ e podem ser usadas com referenciais nas avaliações, desempenho, metas de formação *benchmarking* (criação de estratégias de sucesso). A partir daquilo que dá certo, comprovado em evidências, pode-se utilizar como uma política de governo, seja na avaliação, na prestação de contas ou uma forma de se conseguir objetivos ou resultados.

Em 2018, através o Programa Jovem de Futuro, o Unibanco divulgou junto à rede estadual de ensino, um material de Boas Práticas de Gestão Escolar em Goiás, que apresenta resultados exitosos de quarenta escolas da rede de ensino, segundo o qual, “boas práticas de gestão são aquelas que geram resultados de aprendizagem com equidade” (Unibanco, 2018, p. 6).

Ainda segundo a apresentação do material, as iniciativas devem servir de inspiração para outras escolas e de comprometimento da gestão com a mudança, algumas como sugestão, outras como programas de estados. Dentre as iniciativas, está o foco para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em que as escolas mobilizam os alunos para fazerem a inscrição para o exame nacional, tornando Goiás, o estado com o maior número de inscritos. Boas práticas significam resultados, e dentro de uma gestão gerencial, significa além de estatísticas formas de comprometimento e responsabilização.

As políticas de responsabilização ou práticas de *accountability* (responsabilização e prestação de contas) associadas a metas e resultados são considerados sinônimo de excelência (Consaltér; Fávero; Toneito, 2021) e se introjetou de tal forma dentro da educação goiana, que se tornou uma das interferências mais nocivas da NGP para as escolas. Verger e Normand (2015, p. 603) apontam que “a responsabilização se tornou uma das formas mais emblemáticas da NGP no campo educacional”.

No caso de Goiás, ela corresponde à descrição de uma política centrada no desempenho e em relações performáticas dos profissionais da educação. “Essa política submete o trabalho docente e seus objetivos a medidas padronizadas de qualidade e, portanto, representa um desafio a autonomia dos professores” (Verger; Normand, 2015, p. 603).

Além da perda de autonomia, no que tange o trabalho pedagógico, ainda existe uma culpabilização do professor e, para a gestão, “ela se manifesta nas excessivas orientações que chegam como determinações a serem cumpridas” (Freitas; Libâneo; Silva, 2018, p. 112-115). As práticas de responsabilização podem ser vistas como sanções diante dos resultados, o que parece justificável para o Estado o controle do trabalho pedagógico e dos agentes da escola. Isso evidencia que as políticas descentralizadoras que norteiam o Pacto pela Educação se traduzem em uma recentralização do poder da Secretaria sobre a escola e a gestão.

Resultados mensuráveis e quantificáveis só incentivam a competição entre as escolas. “Em Goiás, isso é tão forte que cada escola tem uma placa em sua entrada na qual são colocados os resultados do IDEB, a cada edição, mostrando assim, a evolução da escola no processo avaliativo” (Marques, 2020, p. 14). Promover a competição com base nos resultados e dar o poder de escolha às famílias são caracterizadas como políticas de quase-mercado. É fato que as famílias querem escolas de qualidade para seus filhos, existe uma expectativa de aprendizagem por parte das famílias, mas a qualidade da educação não se constrói em cima de resultados estatísticos, tampouco eles darão conta de reduzir a desigualdade. “Isso mostra que os objetivos econômicos se sobrepuseram aos interesses públicos da sociedade” (Silva; Teixeira, 2021, p. 78).

Contudo, o que temos visto é que a submissão à lógica de resultados e à lógica empresarial na gestão tem trazido como consequência a desvalorização do trabalho docente nas escolas, “o reconhecimento por mérito como forma de premiação ou punição e tem colocado escolas e alunos numa relação de concorrência no interior da escola” (Silva, 2014, p. 207). No entanto, Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 108), apontam que existe uma “visão positivada das avaliações externas por parte dos gestores da escola é um sinal de adaptação às ‘regras do jogo’”. Segundo os/as autores/as, os/as diretores/as acreditam que aquilo que deveria ser obrigação do Estado, é uma conquista de bom desempenho.

É importante ressaltar que a NGP introduzida na educação goiana modificou o processo de ensino e aprendizagem, assim como redimensionou o trabalho do diretor/a para o modelo gerencial, com práticas de empresa privada, a centralidade das avaliações e dos resultados marcadamente pelos princípios meritocráticos e de responsabilização. Esse processo gerou a

desvalorização da categoria como um todo, precarizando o ensino, mesmo que ele seja representado em números positivos e promovido uma auto responsabilização dos atores da escola. Além disso, definiu as obrigações do Estado perante a educação, cada vez menos provedor e mais regulador e avaliador. E, se existe uma lógica para essa política de resultados ela pode ser expressa na explicação de Bendrath e Gomes, segundo a qual,

A política internacional de validação, metas e índices adentra todos os setores da sociedade, incluindo sistemas econômicos e sociais e tente estabelecer comparações relativas entre Estados. Podemos considerar tais políticas como pré-requisitos para a concessão de empréstimos internacionais, onde os sistemas de metas funcionam como reguladores das políticas vigentes, contribuindo para a adequação entre os interesses do Estado e dos Organismos Internacionais, colocando a educação como fator de análise creditícia [...] (Bendrath e Gomes, 2010, p. 162 apud Freitas; Libâneo; Silva, 2018, p. 108).

Assim, podemos perceber que a validação das políticas de metas estabelece padrões de comparação entre países e Estados, influenciando a concessão de empréstimos internacionais, no qual a educação aparece como um fator de análise, uma vez que ela é tida como indicador de desenvolvimento de um país, não sendo possível dissociar educação de economia.

SEÇÃO 5 – O EXERCÍCIO DA GESTÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS DIRETORES/AS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DA CRE GOIÂNIA: ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Esta seção apresenta de forma detalhada a metodologia da pesquisa, sua estruturação, o recorte do estudo, os critérios de seleção dos sujeitos participantes, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e os resultados. A pesquisa tem como principal objetivo apreender como a implementação do Pacto pela Educação Goiana e as alterações processadas no âmbito da gestão escolar foram percebidas pelos/as diretores/as de escolas da rede estadual de educação e de que maneira elas interferiram no exercício da gestão nas escolas. Para isso, buscamos, por meio de um estudo de caso múltiplo, analisar as experiências dos sujeitos envolvidos utilizando entrevistas semiestruturadas articuladas à análise de conteúdo.

Utilizamos como amostra recorte a Coordenação Regional de Goiânia (CRE - Goiânia) e definimos como sujeitos participantes da pesquisa cinco diretores/as lotados em diferentes regiões de Goiânia, que atendem aos critérios pré-selecionados – experiência em gestão escolar, localização da escola, modalidade de ensino e padrão de escola.

Em busca da gênese e compreensão dessas mudanças, essa pesquisa nos oferece uma pequena amostra do universo que é a gestão escolar e de como o gerencialismo tem sido concebido pelos diretores/as das escolas estaduais de Goiânia.

Esta seção está organizada em quatro partes: a primeira parte apresenta a metodologia adotada para o estudo; na segunda, evidenciamos a caracterização da rede estadual de educação apresentando suas particularidades; a terceira parte refere-se à caracterização das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa e a quarta parte apresentação dos dados colhidos nas entrevistas semiestruturadas e utilização do método de Análise de Conteúdo para interpretação dos dados.

5.1 Metodologia do estudo

O estudo foi estruturado na abordagem qualitativa que trabalha com um universo de significados “que não podem ser quantificados, pois envolvem experiências, comportamentos e vivências” (Minayo, 2001, p. 22). Mas, também é preciso saber que a “experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (Minayo, 2012, p. 623).

Partindo desse princípio, estabelecemos critérios de seleção para os/as participantes da pesquisa: a) localização geográfica da escola para que sejam levados em conta o contexto

socioeconômico das escolas e se eles refletem na gestão; b) tempo e experiência na gestão escolar, mínimo de 2 mandatos (4 anos de gestão); c) padrão das escolas: parcial e integral, duas realidades diferentes de modalidade de ensino, três turnos e dois turnos, número de alunos e clientela atendida: Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que implica em carga horária de trabalho e vencimentos salariais na função de diretor. Desse modo, escolhemos cinco diretores/as lotados/as em diferentes regiões da CRE Goiânia.

Nessa etapa, duas ferramentas foram importantes para a escolha dos diretores/as, o site da Seduc – ícone escola detalhada²⁴, que nos forneceu dados sobre localização das escolas, informações sobre os/as diretores/as, dados da escola, contatos de telefone e e-mails. A CRE Goiânia, através do seu Departamento Pedagógico e de Departamento de Modulação, nos forneceu dados sobre tempo de gestão, modalidade de ensino e contato pessoal dos/as diretores/as. Por meio do Portal QEDU²⁵, obtivemos informações e estatísticas sobre as unidades escolares: censo escolar, infraestrutura e desempenho nas avaliações externas.

De posse desses dados, mesmo com uma amostra pequena, buscamos compreender, junto aos sujeitos participantes da pesquisa, a partir das experiências individuais e coletivas, como os/as diretores/as das escolas estaduais de Goiânia, perceberam as interferências do modelo gerencial em sua prática de gestão. Os métodos adotados envolveram um estudo de caso por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo de Bardin (1977).

A escolha do estudo de caso se motivou por “descrever e compreender o contexto da vida real no qual ocorreu, ou ocorre, uma dada intervenção” (Yin, 1994 apud Pereira; Costa, 2008, p.174). Sendo assim, foi possível extrair a “[...] multiplicidade de dimensões numa determinada situação, uma vez que a realidade é sempre complexa” (Godoy, 1995, p. 25) e cheia de contradições. Explorar um estudo de caso é, segundo Ventura (2007, p. 386), “torná-lo significativo e atraente, delimitar e contextualizar a unidade-caso, para que no momento da análise, o caso possa expressar a totalidade na parte estudada”.

Desse modo, o estudo de caso em questão teve classificação naturalística, com interpretação dos dados feitas no contexto, retratando “uma realidade do singular para as generalizações, desvelando diferentes pontos de vistas” (Ventura, 2007, p. 384). Estudar os

²⁴ Site oficial Seduc Goiás - (see.educacao.go.gov.br).

²⁵ Portal QEDU: (<https://qedu.org.br>) foi lançado em 2012, é uma plataforma que contém os principais dados educacionais do ensino básico e consiste numa ferramenta para apoio à gestão e uma plataforma de dados e evidências. Possibilita o cruzamento e análises de múltiplos dados educacionais, permitindo a extração de microdados do Saeb e Censo Escolar. Os responsáveis por sua manutenção são atualmente: Fundação Lemann, Iede, Itaú – Educação e Trabalho, B3 Social, Instituto Ayrton Senna e Instituto de Estudos Avançados Polo Ribeirão Preto da USP financiada pelo Santander Universities.

cinco casos e trabalhar os discursos possibilitou “criar linhas de convergência e divergência sobre o material” (Carneiro, 2018, p. 316).

A coleta de dados foi realizada usando como recurso entrevistas semiestruturadas, “caracterizada como semi-diretiva ou semi aberta, na qual o pesquisador se guia por um roteiro de perguntas, mas não necessariamente se atém a um questionário” (Castro; Oliveira, 2022, p. 35). Esse tipo de coleta “permite através da fala do outro conhecer suas percepções de mundo (Frazer; Gondim 2004, p. 140) constituindo-se em fontes que o pesquisador “pode agregar ao seu objeto de estudo para identificar os simbolismos e categorias presentes no universo estudado” (Duarte, 2002, p. 144). A opção pela entrevista semiestruturada se justificou pela possibilidade de termos um roteiro sobre o tema e direcionado para a entrevista, bem como permitiu a flexibilidade nas respostas. Para Amado (2014, p. 208), “o essencial é que na interação, venha dar uma grande liberdade de respostas ao entrevistado”.

Partindo desse pressuposto, realizamos as entrevistas de forma presencial e previamente agendadas com os/as diretores/as em suas unidades escolares. Para isso, durante a coleta de dados, tivemos o cuidado em informar aos/às participantes sobre os propósitos da pesquisa e afiançá-los/as em relação ao sigilo e anonimato, seguindo os pressupostos do Conselho de Ética da UFG, ao qual esse estudo foi submetido.

O que nos interessa, enquanto pesquisador, é extrair elementos em suas falas que possam ajudar a compreensão do objeto de estudo. O roteiro contou com dez questões, as quais dividimos em unidades temáticas pertinentes à pesquisa bibliográfica sobre o objeto: mudanças na gestão escolar; Pacto pela Educação; gestão democrática; autonomia do gestor; avaliações externas; bonificação, competição; responsabilização; desafios da gestão e aproximação com as lideranças políticas locais, os deputados estaduais goianos.

Os/as participantes da pesquisa permitiram que as entrevistas fossem gravadas; para tanto, utilizamos como recurso um aplicativo de celular e, posteriormente, salvamos os áudios em um *drive*, para que permitissem uma posterior edição de som e transcrição. Entendemos que a transcrição não deva ser uma “mera reprodução das gravações, mas uma busca por apresentar os tropeços, as frases interrompidas, as prolongadas, os suspiros, as exclamações, as contrariedades” (Mendes; Miskulin, 2017, p. 1049). A transcrição foi feita usando o site *VEED.IO* e posteriormente, ouvimos de forma pausada para que fosse possível fazer a pontuação e correções necessárias. A partir dos dados coletados, construímos um quadro de códigos que deveriam ser ressaltados durante as transcrições e que contribuiriam para a análise dos dados coletados nas entrevistas.

O quadro abaixo representa a organização e análise das transcrições das entrevistas, com respeito à confidencialidade dos participantes. Os códigos utilizados foram baseados no trabalho de Koch (2003, p. 82-83), “sua relevância está em abstrair o que não foi expresso por palavras, e sim, o que ficou implícito com suspiros ou tropeços e até mesmo os sentimentos contidos em relação aos temas”.

Quadro 1 – Códigos e nome fictício dos participantes da pesquisa usados na transcrição das entrevistas

Códigos	Nome Fictício do Participante da Pesquisa
D A	Diretor da Escola A
D B	Diretor da Escola B
D C	Diretor da Escola C
D D	Diretor da Escola D
D E	Diretor da Escola E
(...)	Divagação/fuga da resposta
/	Truncamento
...	Pausa/silêncio/ mais coisa a ser dita
[...]	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida/suprimida em determinado momento
Você sabe, né?	Confirmar e/ou aprovação do que foi dito

Fonte: adaptado de Mendes (2013, p. 97-98)

Dados coletados e entrevistas transcritas, passamos para a etapa seguinte, a escolha de um método de análise para a interpretação dos dados. A metodologia utilizada para análise das entrevistas foi a Análise do Conteúdo, apresentada por Bardin (1977):

[...] aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p. 38).

Esse tipo de análise é utilizado na interpretação de conteúdos que podem ser extraídos de fontes que nos ofereça um código de interpretação, oral, escrita, imagens, vídeos etc. Para Moraes (1999, p. 2), “a análise nos permite uma abrangência e compreensão maior dos significados, indo além daquilo que vemos ou lemos”. A leitura feita pelo pesquisador carrega uma interpretação pessoal, a mensagem só tem significado se ela estiver contextualizada e considerar o papel que os atores ocupam dentro do contexto. Desta forma, “ao pesquisador cabe dar sentido à comunicação buscando sempre ir além da mensagem” (Câmara, 2013, p. 182). A partir desse entendimento, categorizamos os dados obtidos em unidades de registros (frases ou

palavras) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (Caregnato; Mutti, 2006).

O percurso de análise dos dados coletados com as entrevistas seguiu três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Usamos a Análise de Conteúdo temática por frequência. A primeira consiste na pré-análise; por meio da qual realizamos a organização do material, é uma fase mais operacional. A leitura flutuante permitiu selecionarmos o que era útil e pertinente ao nosso objeto de estudo e objetivos; dessa forma construímos nosso *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, a fim de fazermos a formulação das hipóteses e objetivos, que explicariam as direções das análises.

A segunda fase é a exploratória, em que revisitamos o material para recorte do texto, e, chegamos à etapa da codificação (unidades de registros e contextos). Nossas unidades de registros foram construídas com palavras-temas, a partir das quais fizemos a enumeração através da frequência simples (quantidade e aparições nas falas). Finalizada essa etapa, seguimos para a categorização, de acordo com os critérios semânticos (temas), sintáticos (sentidos das palavras), lexicais (classificação segundo o sentido, sinônimo) e expressivos (perturbações da linguagem) (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021).

Na última fase, realizamos o tratamento dos dados, inferências e interpretação. A categoria analítica principal foi a reestruturação da gestão escolar no modelo gerencial. E, em quatro categorias secundárias: novas atribuições; programas educacionais; concepção da prática de gestão e a articulação política do diretor. A partir dessas, criamos subcategorias e códigos de análises temáticas. Para a apresentação das categorias e dos resultados recorremos à construção de quadros.

5.2 Caracterização da Rede Estadual de Educação de Goiás

Segundo o Censo Escolar de 2021, Goiás possuía 4.608 escolas de educação básica, sendo distribuídas nas redes municipal (54,1%), estadual (20,8%), federal (0,6%) e privada (24,5%), atendendo um total de 1.420.157 matrículas. Nesse ano, a rede estadual de ensino correspondia a 957 escolas e atendia 509.733 estudantes (Brasil, 2022). Em 2023, houve um acréscimo no número de escolas estaduais, 963 instituições de ensino, porém, a rede estadual apresentou uma queda no número de matrículas atendendo 489.704 estudantes (Qedu, 2023). Mesmo assim, a rede pública estadual de Goiás foi responsável por 60,1% das matrículas nos anos finais do Ensino fundamental e 82,2% das matrículas no Ensino Médio (Goiás, 2024).

Em termos de organização, a Secretaria de Estado da Educação está dividida em 40 Coordenações Regionais de Educação (CRE), sendo Goiânia a maior das regionais. No ano de 2021, a CRE da regional de Goiânia contava com 102 escolas e em 2024, 109 escolas (Goiás, 2024). As escolas, segundo a sua composição, se definem em Centro de Ensino de Período em Tempo Integral – CEPIs (2 turnos de 9h), Escolas Parciais (3 turnos), Escolas Cívico-militares, Escolas Especiais – escolas exclusivas para crianças e jovens com deficiência - e Escolas Conveniadas – são escolas de natureza confessional, filantrópica, comunitária e particular.

Em 2024, a Seduc não fez a renovação dos convênios com a escolas. De acordo com uma nota da Secretaria Estadual de Educação, houve impedimentos legais impostos pela nova Lei do Fundeb de 2020, em que os recursos só podem ser gastos com professores e alunos que façam parte da rede pública de educação básica, incompatíveis com a cobrança de taxas que é permitida apenas às escolas conveniadas, e argumenta que os estudantes serão atendidos nas escolas públicas regulares do Estado (Campos, 2023).

Entre as particularidades da rede podemos destacar que a cada ano cresce o número de colégios cívico-militares (escolas com gestão militarizadas). Essas escolas se tornaram um projeto de governo e de interesse social. Em 2021 eram 60 unidades espalhadas em 44 municípios, em 2024 contam com 76 unidades com previsão de implantação, já aprovadas, de mais 6 unidades pelo estado até o segundo semestre de 2024 (Goiás, 2023). Como justificativa, o Estado destaca as aprovações de alunos dos Colégios da Polícia Militar de Goiás em vestibulares concorridos, resultados positivos nas avaliações do Saego, Enem e bons índices no IDEB (Goiás, [s.d]).

Em 2020, iniciou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A proposta de educação profissional integrada ao Ensino Médio faz parte do programa ‘Novos Caminhos’, do MEC, criado para fortalecer e estimular o ensino médio (Goiás, 2020). Em 2024, a rede estadual de ensino conta com 115 escolas, os cursos pioneiros foram o Técnico em Informática, Técnico em Administração e Técnico em Química (Goiás, 2024).

Em 2023 o número de escolas de EJA aumentaram, a modalidade passou a compor o Ensino Médio noturno. Nesse ano, a Secretaria de Educação do Estado transferiu, de forma compulsória, mais de 15 mil alunos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo sem atender os requisitos, idade mínima de 18 anos e, sem consulta às famílias ou servidores da educação, o que gerou insatisfação por parte das famílias e intervenção do

Ministério Público Estadual (MPGO) e Defensoria Pública do Estado (DPEGO) (O Popular, 2023).

Contudo, os alunos ganharam o direito de concluírem em um ano e meio o Ensino Médio, situação que se manteve em 2024. O número de escolas em 2024 é de 44 escolas de EJA do Ensino Fundamental e 167 escolas de EJA Ensino Médio (Goiás, 2024). Na modalidade EJA-TEC, oferecido de forma semipresencial 80% *online* e 20% presencial, é ofertado em 42 polos, localizados em Goiânia e em mais 35 municípios goianos (Goiás, [s.d]); o que evidencia é um ensino noturno voltado para a EJA e fechamento de turmas de ensino regular.

O provimento da função de diretor/a na rede estadual de ensino de Goiás, a partir de 2023, adotou a Consulta Pública como forma de adequação à nova Lei do FUNDEB – Lei nº 14.113/2020, que apresenta como condicionalidades da gestão democrática nas escolas a consulta pública. Esse instrumento garante a participação da comunidade escolar na escolha dos/as gestores/as, e critérios técnicos de mérito e desempenho dos candidatos/as, mediante avaliação, em cumprimento à Lei 13.005/2014 (PNE) e a estratégia da meta 19 (Brasil, 2022).

O grupo gestor é composto pelas funções de gestor/a escolar, secretário/a escolar, Coordenador Administrativo Financeiro – CAF. O/A diretor/a é escolhido/a pela comunidade e servidores da escola. A secretário/a escolar se tornou cargo da disposição da Secretária de Educação, portanto, é de livre indicação. O CAF, segundo as diretrizes que norteiam a modulação dos servidores da rede estadual de educação, deve ser preferencialmente, pedagogo, servidores administrativos e/ou contratos temporários (Goiás, 2020).

As funções de diretor/a e secretário/a e CAF têm como exigência a dedicação exclusiva à gestão com o recebimento de gratificação, Função Comissionada Escolar – FCE (Goiás, 2023). No novo formato de gratificação, a Lei nº 22.526/2024 que dispõe sobre a função comissionada para o grupo gestor, estabelece que a gratificação deve ser paga de acordo com o número e frequência dos estudantes matriculados nas escolas. O cálculo no número de estudantes, começa de 1 a 50. Na tabela abaixo, podemos ver que cada estudante, agrega R\$ 1,00 (um real) às gratificações e segue critérios de frequência mensal dividida em três variáveis: a primeira 80%, a segunda 85% e a terceira 90% (Goiás, 2024).

Para exemplificar essa nova realidade, utilizando como base a tipologia 4: se determinada escola tiver 90% de frequência mensal dos estudantes, a gratificação do/a diretor/a é constituída da Função Comissionada (FC) fixo R\$ 1.250,00 + FC variável-3 R\$ 1.250,00, representando uma gratificação de R\$ 2.500,00. As gratificações de Secretário Escolar e CAF

correspondem, segundo a lei, 50% do valor recebido pelo/a diretor/a. Se a frequência mínima não for alcançada o/a diretor/a terá como FCE para o mês apenas o valor fixo, R\$ 1.250,00.

Figura 3 – Tabela de Gratificação do Grupo Gestor das Escolas Estaduais – vigência 2024.

Tipologia	Sigla	Alunos	FC fixo	Frequência		
				FC variável-1	FC variável-2	FC variável-3
1	FCEGE	1 a 50	1.100,00	900,00	1.000,00	1.100,00
2	FCEGE	51 a 100	1.150,00	950,00	1.050,00	1.150,00
3	FCEGE	101 a 150	1.200,00	1.000,00	1.100,00	1.200,00
4	FCEGE	151 a 200	1.250,00	1.050,00	1.150,00	1.250,00

Fonte: Tabela de Gratificação do Grupo Gestor da Escolas Estaduais de Goiás (Goiás, 2024).

Na prática, o que muda, a gratificação do grupo gestor está vinculada à permanência, à frequência mensal dos estudantes e o rendimento escolar, podendo oscilar mensalmente os rendimentos dos/as diretores/as e até mesmo ter uma redução se o número de estudantes não for mantido. Podemos observar que essa estratégia da Seduc coloca os/as diretores/as como responsáveis diretos pela permanência e rendimento dos estudantes, sem apresentar soluções para problemas estruturais como evasão e baixo rendimento. Ao se atrelar a gratificação ao fluxo pode incorrer em um risco para a gestão e para o processo de aprendizagem, uma vez que é forçoso trabalhar sempre com índices positivos tanto na frequência quanto no rendimento escolar.

5.3 Caracterização das escolas e perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

O recorte espacial para a coleta de dados desta pesquisa é a Coordenação Regional de Goiânia, escolhida por ser a maior das regionais e estar na capital. A CRE Goiânia é composta por 109 instituições de ensino e está subdividida em nove regiões: Região Central; Região Leste; Região Noroeste; Região Oeste; Região Norte; Região Sul; Região Sudoeste; Região Mendanha e Região Vale do Meia Ponte. Considerando o seu porte, estabelecemos como critérios para a seleção dos sujeitos participantes: experiência em gestão escolar – mínimo de dois mandatos – 4 anos de gestão; localização geográfica da escola e modalidade de ensino e padrão de escola.

Estabelecidos os requisitos, filtramos entre os/as ocupantes da função de diretor/a nas escolas estaduais de Goiânia. Com a colaboração dos Departamentos Pedagógico e de Modulação da CRE Goiânia, escolhemos cinco diretores/as que correspondiam aos critérios

pré-estabelecidos. A escolha se concentrou em diretores/as que já exerciam a função de diretor/a desde 2011 ou durante a implantação do Pacto pela Educação, diferentes localidades de Goiânia, preferencialmente as com maior número de escolas e levando em consideração o contexto socioeconômico, modalidade de ensino (Fundamental e Médio) e padrão de escola (regular ou CEPI).

Chegamos a cinco diretores/as que se encaixavam nos critérios, os quais contatamos e, prontamente, eles/as aceitaram participar da pesquisa. As escolas selecionadas também possuem similaridades entre si, em relação ao número de alunos, em torno de 700 para as parciais e 300 alunos nos Centros de Ensino em Período Integral - CEPis. Para manter o sigilo em relação às escolas, no corpo do texto as identificamos da seguinte forma: Escola A (região Sudoeste), Escola B (região Leste), Escola C (região Central), Escola D (região Oeste) e Escola E (região Noroeste) e os participantes como DA (Diretor/a da Escola A); DB (Diretor/a da Escola B); DC (Diretor/a da Escola C); DD (Diretor/a da Escola D) e DE (Diretor/a da Escola E). Criamos esses códigos para manter a confidencialidade na coleta de dados, exigidos pelo Conselho de Ética da UFG, ao qual foi submetido e aprovado o projeto desta pesquisa.

A Escola A está situada na região sudoeste. Essa unidade é considerada, de acordo com o padrão da Seduc, como escola regular, unidades que funcionam em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Atende as modalidades de ensino: Fundamental, Médio e EJA Médio. A escola possui 60 funcionários, vinte e três turmas, 703 matrículas no ano letivo de 2023, de acordo com o Portal QEDU a média do último IDEB é de 6,3 para o 9º ano e 5,0 para a 3ª série do Ensino Médio, ficando acima da média da regional de Goiânia, 5,4 para o 9º e 4,7 para a 3ª série (Qedu, 2021).

Dentro da regional, a Escola A é considerada uma das melhores em rendimentos. Conforme DA informou, já recebeu prêmios por melhores resultados, como a reforma da quadra de esportes. Segundo DA, a maior parte de seus alunos são do bairro e, muitos alunos do Ensino Médio vêm de escolas como o Sesi e outras particulares do bairro. A DA tem 43 anos, e 24 anos de magistério. Nesta escola, o/a participante atua há 12 anos, e há 11 anos na função de diretor/a, passou por três eleições. DA não mora no bairro. É graduado/a em Matemática e tem especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Juiz de Fora, realizada em parceria com a Seduc.

A Escola B, situada na região leste de Goiânia, pós Rio Meia Ponte, é também uma unidade regular com atendimento em três turnos. Atendeu em 2023, as modalidades de Ensino Fundamental, 1 turma no vespertino e outras 17 turmas de Ensino Médio nos turnos matutino

e vespertino e EJA Médio noturno, 4 turmas. A escola conta com uma média de 57 funcionários. Possuía 712 alunos matriculados no ano letivo de 2023, de acordo com o portal QEDU a média do IDEB dos últimos anos foi de 5,6 para o 9º ano e 4,6 para o Ensino Médio (Qedu, 2021).

Quanto ao diretor/a, DB tem 55 anos, é graduado/a em Matemática, Ciências Contábeis e Pedagogia, tem especialização em Gestão da Educação Pública e, 35 anos de exercício no magistério; desses, 25 anos como diretor/a de escola. Nesta unidade escolar está na função há 13 anos, assumiu a função por intervenção e passou por duas eleições. Embora não more na região, faz parte do 38º Conselho de Segurança e frequenta uma igreja na região e participa de trabalhos sociais no bairro junto com igrejas e cooperativas locais.

A Escola C está localizada na região central, é um Centro de Ensino em Período Integral – CEPI, localizada no Setor Leste Universitário. A escola em período integral tem um funcionamento de nove horas e atende dois turnos (7h as 17h30). A escola contava com 10 turmas de ensino fundamental e 330 alunos, do 6º ao 9º ano, no ano letivo de 2023. A média do IDEB, de acordo com o portal QEDU, é de 6,1 para o 9º (Qedu, 2021).

Segundo DC, é a segunda maior média por CEPI em Goiânia. A escola passará por uma reforma a partir desse ano e fará uma transferência de prédio. DC tem 38 anos, é graduado/a em Educação Física, especialista em Gestão Escolar e Processos Pedagógicos, está há 10 anos na escola, há 9 anos como diretor/a, foi indicado para o primeiro mandato e passou por duas eleições, tem 13 anos de serviço público na educação. DC não mora na região e, segundo ele/a grande parte dos seus alunos vem de outros setores e, até de cidades vizinhas como Senador Canedo, acompanhando os pais que trabalham na região e deixam os filhos na escola até as 17h30.

A Escola D está localizada na região oeste. Essa escola também é parcial. No ano letivo de 2023, contava com 29 turmas divididas nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferece o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA Médio, tem cerca de 65 servidores, e 1023 alunos matriculados no ano letivo de 2023. Segundo o portal QEDU, a média da escola para o 9º ano é de 5,2 e a da 3ª é de 4,6 (Qedu, 2021). A escola está em prédio novo, o começo da reforma foi em 2017, e após 6 anos do início das obras, ela foi concluída em 2023, sendo inaugurada em abril.

DD tem 47 anos, graduado/a em Letras/Português, especialista em Psicopedagogia, está na rede estadual de educação há 25 anos, e tem 18 anos como diretora. Nessa unidade escolar tem 10 anos e todos como diretor/a, assumindo o cargo por intervenção. Sua clientela é dos bairros circunvizinhos. DD não mora no setor.

A Escola E está localizada na região noroeste da capital. É uma escola de período integral com atendimento em dois turnos, atende apenas do 6º ao 9º ano em 11 turmas, possuía 380 alunos para esse ano letivo de 2023 e, conta com uma média de 49 servidores. Segundo o portal QEDU, o último Ideb para o 9º ano foi de 5,4. DE tem 50 anos, 28 anos na educação, 11 anos na gestão dessa unidade escolar. Foi indicado/a em 2012 e passou por duas eleições. É graduado/a em Biologia e especialista em Gestão Escolar. Segundo DE, foi um dos/as pioneiros/as do projeto de escola em tempo integral em Goiás. Ele/a não mora na região.

Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa podemos dizer que as idades estão entre os 38 e 55 anos. A maioria acumula mais de 20 anos no magistério, com experiência em gestão média de 10 anos, sinalizando que passaram por sucessivos processos de escolhas de diretores/as e mandatos, todos têm dedicação exclusiva de 40 horas semanais. As atividades realizadas por eles/as incluem: prestação de contas, reunião pedagógica com coordenadores/as, professores/as e os/as tutores/as que acompanham a escola duas vezes por semana, atendimentos individuais a pais, alunos/as, professores/as e servidores/as administrativos, demandas da Secretaria da Educação (reuniões, *lives*, palestras, projetos, servidores e buscar material para a escola), demandas internas com a documentação da escola, manutenção do prédio e merenda escolar.

Em relação às condições da estrutura física das escolas, 2 escolas de tempo parciais são de placas, aguardando reforma, 1 escola era de placa e foi feito um prédio novo, as de ensino integral, uma já tem estrutura de alvenaria e a outra de placa, com reforma prevista para 2024. Os/As diretores/as têm uma boa relação com a comunidade escolar mesmo não morando no bairro, nenhum dos/as diretores/as que participaram moram no bairro de suas escolas, uma realidade da regional de Goiânia, por ser capital, nem sempre a lotação é de acordo com o bairro que se reside. No entanto, eles/as têm uma conexão muito forte com a comunidade local construídas nos anos de trabalho na unidade escolar.

5.4 Apresentação e interpretação dos dados

Destacamos aqui os dados colhidos na pesquisa de campo junto aos/as diretores/as das escolas estaduais da Coordenação Regional de Goiânia, por meio dos quais realizamos as categorizações temáticas e discussão dos temas e inferências.

5.4.1 Percepções dos/as diretores/as sobre as mudanças na organização da gestão escolar

A primeira categorização das entrevistas reproduz as impressões dos/as diretores/as em relação às novas demandas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – Seduc, a partir de 2011, com a reestruturação da gestão escolar sob o modelo gerencial. Nas entrevistas, algumas palavras apareceram com maior frequência, então, as escolhemos como códigos de análises temáticas (compromisso, formação, monitoramento e cobranças).

A nova forma de conceber a gestão nas escolas resulta das reformas administrativas de cunho gerencialista e a redefinição do Estado, junto à sociedade e a economia, tem como justificativa a necessidade de modernização da gestão e mais produtividade para as escolas, aproximando a organização escolar das práticas das empresas privadas. “Criando não apenas novas formas de gerir, mais novos tipos de gestores” (Newman; Clarke, 2012, p. 359), “mais profissional, competitivo e engajado com o objetivo de melhorar os resultados” (Oliveira, 2015, p. 640). O quadro abaixo sintetiza as principais percepções dos diretores em relação às mudanças ocorridas na gestão das escolas.

Quadro 2 – Codificação por temas que definem como os/as diretores/as vêem as novas demandas para o seu trabalho nas escolas – percepção dos diretores

Sistemas de Categorias	Códigos de análise: temática	Entrevistados	Frequência
Assimilação das mudanças	Compromisso	DA; DD; DE	11
	Formação	DC; DE	2
	Monitoramento	DA; DB; DD	14
	Cobranças	DA; DB; DC; DD; DE	11
Total			38

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos o quadro 2, sobre a percepção dos/as cinco diretores/as sobre as novas demandas direcionadas para a gestão nas escolas, notamos que três diretores/as relacionaram a exigência de mais - compromisso - como um fator decorrente das mudanças. Dois diretores/as citaram a - formação - como algo que perceberam como alteração na rotina da escola. Para três diretores/as o que ficou muito evidente são as novas formas de - monitoramento. E, todos/as os/as diretores/as associaram as novas mudanças ao aumento das - cobranças - no cotidiano escolar, totalizando quarenta e três unidades temáticas.

Com a representação do quadro 2, percebemos que as mudanças na organização das escolas e na gestão escolar, a partir de 2011, não passaram despercebidas pelos/as diretores/as. Embora nenhum dos/as entrevistados/as soubessem explicar o que foi o Pacto pela Educação,

o programa responsável por essas transformações, fica evidente nos extratos de fala que elas decorreram de um maior monitoramento da gestão com foco no pedagógico, que “visa essa preocupação com o aspecto pedagógico de forma sistematizada (...) você apresenta dados de resultados que alcançou na escola, exige novas competências da gestão [...]” (DB, 2023).

Formação

A formação aparece presente na citação de dois diretores/as e são identificadas com a capacitação para exercer a função de diretor/a e faz parte do pilar número um do Pacto pela Educação Goiana, no qual prevê: um curso preparatório, seguido de avaliação, para os candidatos à diretores/as e depois de eleitos, passar por curso de pós-graduação em gestão escolar (Goiás, 2011).

Desde quando a gente vai candidatar a gente sabe que tem que fazer o curso do CAED, todo/a diretor/a tem que fazer, é um curso de especialização em gestão escolar, eu já fiz, fala muito de leis e de como deve ser o trabalho da gente (DC, 2023).

Eu acho importante a gente fazer essa formação, não só a do CAED, mas tem formação sempre né? Os/as diretores/as fazem formação na CRE, de prestação de contas, de leis, agora tem de tudo, mas acho isso bom, a gente erra menos (DD, 2023).

Nas considerações dos/as diretores/as eles/as entendem que a formação é uma forma de capacitação para a função de diretor/a, mas que também é uma exigência da Seduc. Já existe um entendimento de que a formação é uma forma de melhorar o trabalho, “errar menos”. Segundo Marques (2020, p. 15) a profissionalização do/a diretor/a corresponde a um dos princípios da NGP, e “tem como objetivo melhorar o pedagógico a fim de alcançar os resultados esperados”. A Seduc investe na formação como forma de direcionar o trabalho nas escolas para o desempenho e resultados, conduzindo a gestão para o modelo empresarial; bem como para difundir a ideia de gestão eficaz, refletindo na valorização do privado em detrimento do público. Mas, o que se espera é um/a diretor/a com um perfil mais competitivo, “personificado na figura do gerente, comprometido com a eficácia da gestão” (Newman; Clarke, 2012, p. 358).

A formação passa a ser um mecanismo de capacitar a gestão para os resultados, mas que estejam alinhados ao valores do mercado, uma vez que, a formação está articulada às parcerias público-privadas na educação, representando uma forma de terceirização no processo de capacitação dos profissionais da educação, em especial o/a diretor/a. Mesmo que os/as diretores/as não consigam ver essa dimensão, em um contexto macro de políticas públicas e

reformas de Estado, eles/a têm a consciência de que é uma obrigação e implicitamente, no “errar menos”, significa, menos uma responsabilização.

Monitoramento

Dentre os códigos temáticos apresentados o de maior relevância é o ‘monitoramento’, lembrado quatorze vezes, embora não seja compartilhado por todos os/as diretores/as, três diretores/as deram uma expressiva atenção a ele.

O ‘monitoramento’ descrito pelos/as diretores/as é concebido como uma forma de controle externo sobre as ações da gestão na sistematização do trabalho pedagógico, fazendo uso do planejamento estratégico e de plataformas digitais “com o objetivo de monitorar informações e a gestão do sistema de ensino” (Silva; Teixeira, 2022, p. 74).

Conforme o/a participante DA, “o monitoramento do trabalho é feito pela tutora, e pelas plataformas que a gente entra toda semana, o Sigae, e quando migra os dados, se algo saiu fora do lugar, pronto! Vem a tutora com o relatório (...)”. Essa situação foi confirmada pela DB, “o monitoramento, aumenta as funções da gente, o tempo, os horários e isso é só uma parte, porque o trabalho mesmo a gente tem que fazer aqui no dia a dia”. Na concepção de Novaes e Fialho (2010, p. 231), esses elementos oferecem “informações aos responsáveis pela administração pública, contribuindo para o controle de resultados e prestações de contas, assim como, possibilita avaliar o desempenho dos gestores públicos”. Portanto, o monitoramento do trabalho pedagógico está diretamente alinhado à política de resultados e, também reforça a dependência das parcerias público-privadas como mentoras do processo de ensino e aprendizagem.

Embora essa seja a direção dos apontamentos, alguns diretores/as têm uma interpretação diferente de monitoramento, no sentido que, “onde há uma maior organização, o monitoramento é uma forma da gente acompanhar o desenvolvimento da escola, né?” (DD, 2023). Esse/a participante percebe o monitoramento como uma ferramenta de apoio na administração das escolas, e pode ser considerado por esse lado também, mas não deixa de ter um papel de regulador das atividades da gestão. Fica nítido que o monitoramento é uma das formas de cobranças do trabalho do diretor/a em prol de resultados.

O monitoramento é também responsável por fomentar as parcerias público-privadas, pois, de acordo com Silva (2014, p. 173) “existe uma forte atuação do terceiro setor nas escolas, seja como consultoria pedagógica, formação de professores/as e diretores/as, processos de gestão de escolas”, sistemas de avaliação, monitoramento e intervenção no trabalho pedagógico. O argumento é que o monitoramento se constitui em uma ferramenta importante

para o mapeamento da rede e da realidade de cada escola e que contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o monitoramento tem como objetivo direcionar o trabalho pedagógico e focar nos resultados. Um dos reflexos para a escola é a perda de autonomia do/a diretor/a e dos professores, haja vista que as orientações “chegam sob a forma de determinação a serem cumpridas” (Freitas; Libâneo; Silva, 2018, p. 115).

Compromisso

O ‘compromisso’ merece destaque, tendo em vista que identificamos onze ocorrências nas falas de três participantes da pesquisa. A necessidade de maior compromisso por parte dos/as diretores/as vem ao encontro das novas demandas da Seduc de uma gestão mais eficaz, na qual ‘compromisso’ pode ser entendido como alcance de resultados. O modelo gerencial, ou como chama DB “modelo gerenciado” representa e marca uma nova fase na gestão escolar, impactando no papel do/a diretor/a, que se vê envolto a “responder compromissos administrativos” (Silva; Teixeira, 2019, p. 112), dentro e fora da escola. Compromisso também está ligado à responsabilização, exigindo mudanças de comportamento. Na percepção dos/as diretores/as, compromisso é entendido como,

[...] as mudanças mais marcantes têm ocorrido nas últimas gestões, antes era meio solto, a coisa era meio solta. É bem isso. Antes do Thiago, né? Ai depois veio toda essa legalização, compromisso com as coisas da escola, onde a gente precisa chegar, né?, coisas pra fazer (DD, 2023).

[...] as novas demandas vieram a reforçar o compromisso com a escola, né? A gente que é diretor/a sabe o quanto isso é importante, mas agora o compromisso é algo mais formal..., a gente sempre teve, mas agora é mais exigido, muitas tarefas, tomam mais tempo, a gente tá na escola três turnos, comprometimento geral que tem que ter (DA, 2023).

[...] a gente sempre seguiu a política de governo, mas, tem aumentado a exigência com o compromisso pessoal e profissional, a gente sempre teve, né? Mas agora é mais visível, compromisso com resultado da escola, que é também do Estado, né?.(DB)

Fica subentendido nessas falas que compromisso está relacionado ao direcionamento do trabalho e à organização da Seduc para as escolas. Elas são percebidas pelos participantes como “coisas para fazer” e “é algo mais formal”, diretamente ligado a resultados. Não por acaso, o termo compromisso nos remete a comprometimento, sujeição. Na prática, o/a diretor/a vai se ajustando ao novo modelo de administração, “como parâmetro para seus comportamentos e atitudes no cotidiano escolar, induzindo a conformação dos demais agentes a ampliarem suas

responsabilidades individuais para o alcance dos objetivos e resultados previamente estabelecidos” (Silva; Teixeira, 2019, p. 112).

Cobrança

Todos/as os/as diretores/as compartilharam o código temático ‘cobrança’, citado onze vezes. Os/as participantes concordam que as cobranças passaram a fazer parte do cotidiano das escolas e tem sido uma característica forte na nova forma de gerir.

A cobrança foi o código temático compartilhado por todos/as os diretores/as. Para DE, “a cobrança sobre o/a diretor/a ficou maior e tem feito a gestão trabalhar por mérito, cobrança nas prestações de contas e aumento das responsabilidades, é visível” (DE, 2023). Essa opinião é confirmada pela DA (2023), “tudo é o diretor, é muito ruim nesse sentido, as cobranças são só em cima da gente”. Pelas expressões corporais e pelo tom de voz, os/as diretores/as DE e DA sentem o peso que é imposto para o/a diretor/a, pois sabem que eles/as são os/as agentes responsáveis por uma maior efetividade das escolas. Chegam muitas demandas às escolas por conta da exigência da competência (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014, p. 535).

Nesse sentido, a cobrança é uma forma de regulação da Seduc em cima do trabalho do/a gestor/a, sendo ele/a o agente principal, responsável pela escola, prestação de contas, eleito/a o/a protagonista no processo de transformação da realidade escolar, o que acaba por ocasionar a sobrecarga de trabalho dos diretores e professores.

A nova qualidade e excelência da gestão impõe aos/às diretores/as a execução das novas demandas, formuladas pelo Estado, governo, secretarias de educação e chegando aos/às diretor/a de escola, implicando em última instância uma maior responsabilização. Concordamos com Machado e Falsarella (2020), quando joga luz sobre os múltiplos papéis que os diretores vêm assumindo nas atuais formas de gestão.

As condições postas aos gestores de escolas para o exercício da função não correspondem aos múltiplos papéis que lhes são atribuídos. A gestão, para além do atendimento as disposições legais, precisa estar atenta aos modos de interagir, de trabalhar, de agir e de pensar as práticas educativas junto à comunidade escolar (Machado; Falsarella, 2020, p. 386).

DB (2023) diz que “vivemos num tempo que as cobranças aumentaram, por parte da CRE, da Seduc, até dos pais e alunos. O/a diretor/a está na linha de frente, se não tiver uma boa equipe fica difícil dar conta de tudo”. A cobrança vem das novas funcionalidades do/a diretor/a, como responsável pelo bom desempenho dos alunos e da escola como mediador de conflitos e

interesses. Entretanto, em sua fala é possível perceber que as demandas são internalizadas, mas devem ser compartilhadas, co-responsabilizadas como forma de “dar conta de tudo”.

Quando o/a participante fala que a cobrança vem também “dos pais”, representa por um lado, uma forma de controle social que é reforçado pela Seduc com vistas à transparência na gestão, tendo em vista que o/a diretor/a representa “o rosto do Estado frente a cada cidadão” (Dasso Júnior, 2014, p. 22), sujeitando o/as agentes públicos a mecanismos de “inspeção, vigilância, fiscalização e avaliação de desempenho” (Newman; Clarke, 2012, p. 362), nos quais a comunidade escolar passa a interferir na gestão. Por outro lado, a figura do/a diretor/a é associada à reputação da escola, incentivando uma gestão performática voltada para os resultados como forma de prestação de contas à sociedade e ao governo.

O código temático cobrança, como uma percepção das mudanças pelos/as diretores/as, está associado a um padrão das reformas educacionais na América Latina nos últimos vinte anos, que tem ênfase nas políticas de descentralização (Souza, 2003). As cobranças são reflexos dos processos de descentralização administrativa e regulação como forma de organização das escolas, com a finalidade de melhorar o desempenho e se chegar à eficiência desejada. De acordo com Novaes e Fialho (2010, p. 589) “a descentralização assume características de transferências de atribuições, conferindo certo grau de poder” aos/as diretores/as, bem como certo grau de autonomia e poder de decisão, mas articulada às estratégias de controle e regulação. “A regulação pode ser entendida como um processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores” (Maués, 2009, p. 3), ou seja, manter um controle das ações dos sujeitos, e assim, manter o equilíbrio do sistema, reforçando o papel do Estado de avaliador e regulador na educação e nas escolas.

A partir da incidência dos códigos temáticos é possível inferir na categoria ‘assimilação das mudanças’, que os diretores conseguiram relacionar aquelas que estão alinhadas aos princípios da NGP, presentes no modelo gerencial em Goiás, como regulação e controle das ações, via monitoramento, profissionalização da gestão, com a formação e novas competências do diretor e, as que implicam em práticas de *accountability* (responsabilização e prestação de contas), é o enquadramento da estrutura organizacional da escola à lógica da gestão privada.

Usando a definição de Barroso (2011, p. 16) em relação aos múltiplos papéis dos diretores/as podemos dizer que em Goiás, “existe um hibridismo entre o burocrático e pós-burocrático”. A função de diretor/a ainda está presa às funções burocráticas, procedimentos e normas da Seduc, como um cumpridor das demandas do Estado, mas também exige dele/a um

perfil gerencialista, concentrado em garantir a eficiência e os resultados, como um/a diretor/a de empresa, no cotidiano escolar, um negociador e mediador de conflitos e interesses.

5.4.2 Programas e iniciativas educacionais: avaliação do programa de bonificação na percepção dos/as diretores/as

A segunda categoria construída refere-se à avaliação dos diretores/as sobre o programa de bonificação implementados nas escolas, como o Programa Reconhecer (2011), marcado por princípios meritocráticos e de responsabilização. Os códigos temáticos mais mencionados pelos/as diretores/as (valorização, reconhecimento, meritocracia e desvalorização) revelam em suas leituras a percepção do programa de bonificação no contexto escolar. Esses códigos juntos expressam a repercussão dos programas educacionais nas escolas goianas.

Quadro 3 – Programa de Bonificação: avaliação do programa na percepção dos diretores

Sistemas de Categorias	Códigos de análise: temática	Entrevistados	Frequência
Leitura sobre a política de bônus	Valorização	DD	3
	Reconhecimento	DD	2
	Meritocracia	DB; DC; DE	4
	Desvalorização	DA; DB; DC; DE	6
Total			15

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro 3, no que se refere à ‘leitura sobre as políticas de bônus’, percebemos que os/as diretores/as concentraram suas respostas nos códigos temáticos ‘meritocracia’ e ‘desvalorização’, com quatro e seis citações, respectivamente. E, o mais interessante, é que apenas um/a diretor/a relacionou os códigos ‘valorização’ e ‘reconhecimento’. Isso demonstra que a política de bônus tem várias interpretações nas escolas e, geralmente, essas interpretações são introjetadas no coletivo de trabalho e passam a ser compartilhadas pelos sujeitos das escolas. Vejamos as colocações dos/as diretores/as em relação ao bônus para os servidores da educação.

Valorização/Reconhecimento

Nesse tema, apenas um/a diretor/a traz o bônus com sentido de valorização e reconhecimento, para a DD (2023),

[...] Ah, o bônus é sempre bem-vindo. Já passei por muitos governos e a gente não tinha nada. Esse dá!.. A minha fala é sempre essa, em relação a / ... não tô

aqui para defender governo nem A nem B, eu to aqui pra dizer da minha experiência enquanto diretor/a, eu considero como um reconhecimento do trabalho da gente, pra mim é valorização sim. Então, vamos parar de ser hipócrita e dizer, que ‘ah, não faz mais que a obrigação’... Nesse mérito de governo eu tenho alguns debates acalorados aqui na escola, os que não concordam, mas quando o governador falou que vai dar em dezembro, todo mundo quer. Porque na hora de ganhar, todo mundo quer. É lógico que poderia incorporar, né?, podia, mas enquanto a gente não tem, eu vejo como positivo, eu vejo que a bonificação, ela é ótima, ela reconhece, ela é um tipo de reconhecimento sim, entendeu? Do nosso trabalho. Quando era no Reconhecer era mais complicado, né, não era para todo mundo, tinha discussão na escola, hoje não, é pra todo mundo, e eu sei que faz uma diferença para o salário do professor, faz pro meu também... eu acho que os que vêm com desdenho é o que menos merece ganhar (DD, 2023).

Ao analisar os extratos de fala do/a DD, percebemos que ele/a vê como positivo e é uma forma de reconhecimento. O/A participante parece convicto/a ao afirmar que o bônus representa um tipo de valorização. Mas, se contradiz, quando fala que, no “Programa Reconhecer era mais difícil, porque não era para todo mundo”, o que tornava o programa questionável; como ele/a mesmo diz, durante o Programa Reconhecer, os debates eram ‘mais acalorados’, sinalizando que o bônus tem impactos negativos nas escolas.

Esse discurso evidencia a dependência dos servidores dessa bonificação, ela representa um acréscimo no salário e, como reforça a/o DA, “faz uma diferença enorme para o pessoal do administrativo, as meninas da limpeza ficam esperando”. A manutenção da política de bônus na educação tem refletido no não investimento no plano de carreira de todas as funções da escola e ainda tem gerado, como mencionado por DD, uma expectativa de todos com o pagamento dele.

Desvalorização/Meritocracia

De acordo com a perspectiva de quatro diretores/as o bônus é uma forma de desvalorização dos servidores da educação e, a dependência dele tem gerado impactos até mesmo no quadro de pessoal das escolas, com o adiamento das aposentadorias. Vejamos as observações desses quatro diretores/as em relação ao bônus nas escolas:

É um incentivo principalmente para as funções administrativas, pras meninas da limpeza que fica esperando... Agora, na minha unidade em relação ao professor, eles preferem a data-base, eles não fazem festa porque vão receber, ‘ah, que bom, eu vou receber’ (...). É claro que eles vão receber, acho importante, mas aqui o bônus, não interfere na nossa rotina de trabalho, das avaliações, aqui o assunto é natural. No Reconhecer era ruim, pois a gente ficava vigiando o colega, e era muito triste aqueles que precisavam de uma licença, porque perdia o bônus, e era meio injusto, só alguns receberem. O

meu nunca veio completo, não alcançava as demandas, mas nem contava com ele mesmo (DA, 2023).

O programa de bônus é bem-vindo, mas não tem atendido ao propósito da educação e sim, a desvalorização dos professores (...), nossa luta de classe é por um plano de carreira, a gente precisa ter salário, a gente precisa de incentivos que seja incluído no salário, não um adendo. Ele reforça a ideia de meritocracia nas escolas, ora não somos todos nós merecedores? Hoje ele traz mais desvalorização, da mesma forma que eu tenho um piso, o bônus tem que ser incluído nele, tem que ser tanto para efetivo quanto para contrato (DB, 2023).

Então, eu acho que o bônus, tem tido várias interpretações nas escolas né? O administrativo vê de um jeito, os professores vêm de outro jeito, e eu acho que ele tem sido um disfarce do governo para não investir na carreira, e olha que a carreira já tinha dado uma melhorada, mas a gente perdeu a gratificação, aí o povo ficou contra o bônus, aí nesse sentido ele é mais uma desvalorização né. Eu lembro que ele já chamou ajuda de custo, né? E também de meritocracia, quando começou, né? Isso não é salário (DC, 2023).

Eu não vejo nada como positivo, não é positivo. Tudo bem, eu acho que em alguns momentos ele é meritocracia. Mas, a gente trabalha para ter salário. Então, hoje a gente tem aqui na escola e de outras também, colegas que não aposentaram devido ao salário, fica amarrado no bônus. Eu lembro que no Reconhecer, eles falavam que eram por mérito, pros professores não faltar, mas acabou que teve um efeito negativo, não atendia todo mundo da escola, muita gente ficou de fora... Por isso, não vejo com bons olhos (...) o interessante é que ele esteja no seu salário, se não está é desvalorização, né? E hoje você pega o contracheque e o seu provento é quase menor que seu bônus, é muito triste, é uma desvalorização do salário, sem contar que a qualquer hora eles podem tirar da gente [...] (DE, 2023).

O que percebemos de acordo com os extratos de fala, que a política de bônus é algo que tem causado um descontentamento no chão das escolas. Existe sim uma expectativa pelo seu pagamento, mas é forte a percepção do bônus como uma desvalorização, achatamento da carreira docente e, observamos que tem afetado, inclusive, na aposentadoria. Muitos servidores que já cumpriram seu tempo de trabalho, retardam a aposentadoria porque “fica amarrado no bônus”.

Os reflexos para a escola são de servidores públicos mais velhos, ocupando principalmente funções administrativas como limpeza e merenda escolar e, a não renovação no quadro de pessoal, sendo essa uma das reclamações apresentadas pelos/as diretores/as, “a dificuldade do pessoal mais antigo em se adequar a tecnologia e aos sistemas, até os equipamentos que temos nas escolas” (DC, 2023).

Durante a vigência do Programa Reconhecer (2011-2018), o bônus representou uma exclusão dentro da própria escola, a começar pelos que naturalmente já ficaram fora do programa e, aos que não conseguiram alcançar os critérios que eram a frequência e o

planejamento. A política de bônus está vinculada a uma produtividade maior da escola e na melhoria dos seus índices educacionais, tanto que hoje o bônus é chamado de bônus por resultado (Decreto 9.990/202). Mas, também representa uma dependência financeira dos servidores da educação, que reconhecem que sem o bônus mensal ou anual, seu poder aquisitivo seria bem menor, comprometendo a renda da família. Mesmo com a consciência que bônus não é salário, os servidores se apegam a ele o quanto podem, e na prática viram parte do salário, por isso o adiamento na aposentadoria.

Assim como nas empresas, os incentivos financeiros, por parte do Estado, têm objetivado alcançar melhores desempenhos. “A ideia de premiar por meio de bônus se fundamenta sempre em critérios mensuráveis e funciona como um elemento de controle da atividade pedagógica, o pagamento está vinculado às avaliações externas” (Moura, 2016, p. 45). Representa uma forma de envolver toda a escola na melhoria do desempenho escolar. É jogar para a escola e para os que dela fazem parte a responsabilidade do bom funcionamento da escola, mesmo diante dos problemas que não podem ser corrigidos sem políticas públicas mais efetivas, como a estrutura física das escolas, evasão escolar e recursos financeiros insuficientes.

5.4.3 Política de resultados – a percepção dos diretores

A transferência dos princípios da NGP para as escolas tem sido marcada por programas e iniciativas com foco no pedagógico e está estruturada em dois princípios básicos, a meritocracia e a responsabilização, princípios articulados a um sistema de avaliação, que se projeta como um instrumento de política pública usando índices mensuráveis de qualidade com base no desempenho.

Nesse contexto, foi construída a terceira categorização, que tem como premissa a percepção dos/as diretores/as sobre a política de resultados. Os códigos temáticos mais relevantes foram: metas, resultados, desempenho escolar e responsabilização. No quadro 4 apresentamos a frequência em que os códigos de análises foram mencionados e o que essas frequências podem nos dizer sobre como os diretores/as têm visto a política de resultados dentro da gestão das escolas.

Quadro 4 – A percepção dos diretores em relação à política de resultados

Análise das avaliações externas	Metas	DA; DB; DC; DD; DE	14
	Resultados	DA; DB; DC; DD; DE	19
	Concorrência	DB; DC; DE	7
	Responsabilização	DA; DE; DC; DD; DE	7
Total			47

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro nos permite vislumbrar quais aspectos são mais visíveis aos/as diretores/as em relação à política de resultados que se tem se desenvolvido no contexto escolar. Os códigos temáticos mais ressaltados foram ‘resultados’ e ‘metas’, com dezenove e quatorze citações, respectivamente. Podemos observar que houve um equilíbrio entre ‘concorrência’ e ‘responsabilização’, com sete menções cada, totalizando quarenta e sete códigos temáticos citados nesta categoria.

Metas/Resultados

A análise que os/as diretores/as fazem das avaliações externas tem a ver com os estudos de Oliveira (2015, p. 640) que mostram “a centralidade das avaliações externas nas escolas, como forma de regulação e verificação da eficiência nas escolas usando como fator indicadores educacionais”. Os/as diretores/as reconhecem a influência da avaliação no cotidiano escolar, assim como as políticas de responsabilização decorrentes delas. Isto porque, nas políticas de Estado, as avaliações externas se tornaram sinônimo de qualidade da educação e prestação de contas à sociedade, dos recursos e do desempenho de alunos e docentes.

Para os/as diretores/as, as avaliações externas interferem no cotidiano das escolas do trabalho da gestão às salas de aulas, extrapolando os muros das escolas com a publicização dos resultados na mídia, ou como já foi usual, em placas de resultados fixadas nas escolas. A publicização de resultados tem servido ao Estado como forma de controle social e reforço das políticas de quase-mercado na educação, na intencionalidade de dar às famílias o poder de escolha na educação dos seus filhos.

Em praticamente todas as entrevistas, os/as diretores/as têm demonstrado uma preocupação com as avaliações e resultados que saem delas.

Hoje as avaliações externas é o que mais interfere, porque o calendário é feito justamente pra gente tá trabalhando essas avaliações, então a gente tem que parar toda a rotina da escola e ficar por conta dessas avaliações, dos simulados, das maratonas, feitos exaustivamente. E é algo que realmente fica assim o ano todo só focado nessas avaliações externas, pra gente atingir as metas. É importante para a unidade escolar? Claro, sem dúvidas, mas nós temos outras ações, tem outros projetos a serem trabalhados também, que aí fica muito trabalho pra pouco tempo, ficando pra depois (DA, 2023).

Quando falamos em metas e indicadores de desempenho, é preciso pontuar que as metas dos sistemas de ensino são estabelecidas a partir de indicadores que refletem as metas econômicas, sociais e políticas (Conti; Riscal; Santos, 2012, p. 93), portanto, responde a um

ajustamento do sistema as políticas de mercado e aos projetos socioeconômicos dos governos locais, tendo na figura do diretor/a o líder que comanda o trabalho.

Em Goiás, as metas são por escola, definidas pelo Instituto Unibanco e Seduc em seus vários programas e monitoramento do desempenho no cotidiano escolar. As projeções, embora sustentem o discurso da aprendizagem, estão relacionadas à apreensão das habilidades e competências das disciplinas avaliadas. Constituindo um treinamento do currículo referência, com o uso de blocos de atividades, simulados, avaliações diagnósticas. Conteúdos trabalhados repetidas vezes, de acordo com o planejamento e cronograma da secretaria. “A gente para tudo em função das avaliações, seguimos os calendários dos simulados, das avaliações diagnósticas, dos materiais que o professor trabalha na sala [...]” (DA, 2023). E, DB completa “o material já vem pronto, é só usar, o professor não precisa mais planejar, tá tudo ali” (DB, 2023).

Através das falas percebemos que a rotina pedagógica da escola é controlada pela Seduc que coordena o calendário, os conteúdos e as formas de trabalho, secundarizando outros projetos da escola, inclusive os constantes no PPP. A Seduc utiliza as avaliações como forma de padronização pedagógica e controle dos resultados. “A lógica das avaliações externas não é a aprendizagem real dos alunos, mas promover ajustes pontuais que favoreçam os resultados” (Freitas; Libâneo; Silva, 2018, p. 102).

E, como forma de reforçar o compromisso dos/as diretores/as com os resultados, cada diretor/a assina um documento de metas individuais por escola nas avaliações do IDEB (Goiás, 2023) que representa não apenas a projeção para as escolas, mas também para o Estado no *ranking* nacional.

O que a avaliação externa influencia na escola? É uma referência pra escola, as notas, e diz também como conduzir o pedagógico dentro da unidade escolar, a escola tem que estar focada pra esses resultados. É aprendizado do estudante, mas ele tem que dar um resultado pra escola, se não der, compromete a nossa meta, né? A gente assina aquele pacto de metas, né? com a secretaria, do cumprimento das metas e entrega dos resultados, nossa influencia demais, e não é fácil (DE, 2023).

É sempre uma preocupação, esses resultados são pertinentes à escola, a gente tem que se preparar para isso. A gente tem o resultado estadual que é o Saego, mas também tem o IDEB, é um resultado que também é para o Brasil, a gente tem metas a cumprir, a Secretaria estabelece isso junto com uma consultoria, a gente trabalha pra alcançar, mas não é fácil, temos muitas realidades (DB, 2023).

As avaliações estão ligadas aos resultados e, conseqüentemente, ao cumprimento de metas que passaram a orientar as políticas de governo e os programas de financiamento na

educação. “O foco nos resultados representa um mecanismo de controle social pela sociedade para trazer transparência à gestão e melhor aproveitar o orçamento público” (Terto; Pereira, 2014, p. 4).

Como forma de melhorar os resultados, os/as diretores/as adotam estratégias de reforço escolar, criando mecanismos que intensificam mais o trabalho nas séries e disciplinas avaliadas, português e matemática. “Aqui na escola, todos os professores ajudam como podem, mesmo o que é de geografia, arte, química ajudam no reforço do português ou da matemática, tem dias que as aulas são dessas matérias” (DB, 2023).

Por meio das falas dos/as participantes notamos que tem sido utilizado como estratégia o envolvimento e engajamento de outros professores no processo, “induzindo a conformação dos demais agentes a ampliarem suas responsabilidades individuais para o alcance dos objetivos e resultados previamente estabelecidos” (Silva; Teixeira, 2019, p. 112). Ou seja, se torna uma soma de esforços e corresponsabilização pelos resultados, que acabam por reforçar o esvaziamento do currículo em detrimento das avaliações externas.

Outro aspecto importante é trabalhar para a aprovação e deixar o fluxo positivo. Segundo Silva (2014, p. 194) “o Pacto pela Educação estabelece implicitamente uma política de aprovação automática, que repercute no trabalho do professor, uma vez que não se consegue realmente verificar o nível de aprendizagem dos alunos”. Em contrapartida, os/as diretores/as já aprenderam que um fluxo positivo é tão importante quanto um bom rendimento. A combinação entre fluxo e aprendizagem resulta em uma média que varia de 0 a 10 (Castro, 2009).

Podemos deduzir que as avaliações externas em larga escala fazem parte das políticas educacionais adotadas nos últimos anos para verificação da qualidade do ensino público através da medição do rendimento dos alunos, focadas nas competências e habilidades necessárias para as séries avaliadas. Essas avaliações possuem um objetivo muito maior do que simplesmente medir a aprendizagem dos alunos, estão presentes em uma proposta de educação que é exterior à educação e à escola.

Desta forma, as avaliações em larga escala figuram na agenda dos organismos internacionais, OCDE e Banco Mundial, com políticas de financiamento e internacionalização ancorados em valores de racionalidade do mercado e no modelo de gestão empresarial caracterizadas pela responsabilização dos desempenhos, competição entre as escolas, valorização e publicização dos resultados. Essas medidas são justificadas em nome da

erradicação da pobreza, redução das desigualdades e aumento da produtividade do trabalho dos pobres, investindo na educação (Evangelista; Shiroma, 2004, apud Libâneo; Cavalcanti, 2019).

Concorrência

Em Goiás, as avaliações externas têm incentivado a concorrência. Esse código temático foi lembrado sete vezes durante as entrevistas. A concorrência pode ser sentida na criação de ambientes competitivos nos sistemas de ensino e escolas, representada na publicização dos resultados das escolas, tornando-se uma concorrência pautada em *ranking*, premiada ou punida, pois está articulada a política de bônus. A reforma da educação goiana, em sua gênese, foi marcada pelos princípios meritocráticos e de responsabilização, que giram em torno de um sistema avaliativo que controla desempenho, resultados e o trabalho dos atores da escola, emergindo o controle dos resultados e da competição administrada, levando à comparação das escolas.

A concorrência imposta para as escolas como forma de melhorar o desempenho e ranquear resultados é vista pelos/as os/as diretores/as como mecanismo de se obter *status* junto à CRE e a Seduc. “Não há rivalidade, nem concorrência pelos resultados, mas, bons resultados abrem portas para a escola” (DE, 2023). “O importante é mostrar seu trabalho, né? A sua força, a sua potência, pra gente ter mais abertura, mostrar que é um/a bom/a diretor/a” (DC, 2023). Em outras palavras, estar em destaque favorece as negociações junto aos superiores em favor das demandas da escola, constituindo uma forma de premiação pelos resultados alcançados.

Para os/as diretores/as ter bons resultados significa uma moeda de troca, bem como fortalecimento da credibilidade da equipe escolar junto à CRE. Conforme os relatos, atualmente, eles/as estão mais focados em atingir suas metas, “cada escola tem uma meta, uma realidade, mas o aluno é o mesmo, a rede é a mesma, mas isso, não permite comparar minha escola com a outra aqui a quinhentos metros, são realidades diferentes” (DB, 2023). Os/as participantes não reforçam as comparações no seu coletivo de trabalho, mas já entenderam que na política de resultados, quanto melhores forem os resultados apresentados, mais poder de negociação terá.

No entanto, eles/as não reconhecem que os dispositivos de competição que os coloca na posição de destaque, representam um contexto muito maior que os domínios de sua escola ou gestão. Conforme Lima (2019), a

Introdução da competitividade como princípio de organização e gestão, de produção de resultados e excelência, de uma pedagogia empreendedora, de

uma avaliação estandardizada, de fabricação da distinção institucional, nunca se abate apenas sobre as unidades escolares nem sobre os sistemas de ensino que são objetos de comparação e de hierarquização. Incide, forçosamente, sobre os alunos, os professores e as famílias, sobre as concepções de educação e de cultura escolar, sobre a gestão do currículo, as práticas pedagógicas, os sistemas de regras dentro e fora da sala de aula, as modalidades de avaliação pedagógica, as relações de poder, os processos de socialização e de convivialidade (Lima, 2019, p. 9).

Responsabilização

Outra característica que decorre das avaliações em Goiás tem a ver com as práticas de *accountability*, responsabilização e prestação de contas. “Tanto profissionais como gestores ficaram sujeitos às exigências de missões organizacionais, estratégias comerciais e normas de desempenho” (Newman; Clarke, 2012, p.363). Segundo os/as diretores/as, essa é uma preocupação que aumentou nos últimos anos, comprometendo, por vezes, o CPF do/a diretor/a, no que tange à administração financeira e à prestação de contas. Isto porque, o presidente do conselho escolar é o/a responsável legal pela gestão da escola e responde civilmente e administrativamente pela prestação dos recursos financeiros. Entendida como forma de transparência na gestão, a responsabilização impõe aos sistemas educativos e aos/as diretores/as, ações que visam, por meio da avaliação, melhorar os resultados.

Existe sim uma prática de responsabilização, a gente tá à frente do processo, a gente é responsabilizado sim, pelo positivo e pelo negativo, é a gente só gosta do positivo, mas quando a coisa dá muito errado, a gente tem que olhar e tem que ter força, é o que eu falo para minha equipe, a gente tem que ser profissional ao ponto de saber que a gente errou e tem que consertar a rota e tem que fazer diferente, tem que melhorar, precisa espírito de liderança (DD, 2023).

As práticas de responsabilização estão desde a hora que o gestor toma posse, a gente assina, se não atingir o resultado, a gente pode sair da função, né? Então, a gente tem que dar o resultado, porque a gente quer continuar na função, a gente sabe que a secretaria pode tirar você (DA, 2023).

A responsabilização mesmo é em cima dos resultados, a responsabilidade é grande. Seu trabalho é monitorado, você trabalha para os resultados, quantos acessos o seu alunado, os seus estudantes têm no portal do NetEscola. Então assim, isso tudo é contado para o gestor, para o grupo gestor, para a unidade escolar. Isso é para quê? Para o resultado. Então, acho que é responsabilização sim (DE, 2023).

As práticas de *accountability* são instrumentos da NGP aplicados à educação e à gestão e estão associadas à responsabilização e prestação de contas. Na educação goiana, a responsabilização esteve centrada no desempenho e mérito, mas também no uso racional dos

recursos financeiros e do patrimônio público pertencente à escola. O uso não adequado dos recursos financeiros pode ocasionar a suspensão do recurso. Estar adimplente é um dos requisitos para os diretores/as disputarem uma nova eleição. O cuidado com o patrimônio público em uso nas escolas é de responsabilidade do diretor/a, na guarda, manuseio e preservação.

A forma de responsabilização por mérito está ligada aos resultados alcançado nas avaliações padronizadas em larga escala, nesse sentido, é direcionada às escolas, docentes e comunidade local. Pode-se observar que se trata de um mecanismo de regulação que permite o controle das tarefas cotidianas e da conduta dos atores nas escolas. “Os resultados alcançados nos exames são utilizados como estratégias de rotulação do trabalho das escolas e exigência de maior gestão profissional” (Souza, 2019a, p. 13), configurando em um meio do Estado mostrar para a sociedade o comprometimento com a educação e minimizar os impactos negativos como a falta de investimentos na estrutura física, material e de pessoal nas escolas.

Na percepção dos diretores/as a responsabilização é uma cobrança da Secretaria para cumprimento de metas e resultados, haja vista que estão sujeitos à perda da função, conforme estabelecido pela Portaria nº 2783/SEDUC. A necessidade de uma gestão de resultados e responsabilização pode “levar a escola a atuar com predomínio do quantitativo em detrimento do qualitativo, para obter melhores índices” (Terto; Pereira, 2011, p.7). Isso coloca como finalidade para a gestão escolar não só melhorar o desempenho da escola, mas também em elevar a posição do Estado nos *rankings* nacionais. Destaque para a escola e para o Estado.

No entanto, “para alcançar os resultados desejados, os administradores escolares precisam ter poder de decisão e autonomia para mobilizar a comunidade escolar a fim de atingir os resultados” (*Ibid.*, p.11). Mas, as escolas vivem “o conjunto de normas estabelecidos por órgãos superiores, responsáveis pela administração da educação, que define as margens de liberdade de ação das unidades escolares” (Conti; Lima; Nascente, 2017, p.781).

Mais recentemente, outra forma de responsabilização sobre o trabalho dos diretores/as nas escolas, incide na frequência escolar o ‘incentivo’ para que os alunos tenham a média 6,0 no desempenho bimestral. A Lei nº 22.256 de 5 de janeiro de 2024, entre outras providências, dispõe das Funções Comissionadas Educacionais do Grupo Gestor (FCEGE), na qual, a gratificação pela função de gestor escolar corresponderá ao quantitativo de alunos e uma variável que será mensurada pelo mérito e o desempenho. A responsabilização incide diretamente sobre o salário mensal dos gestores, e o responsabiliza financeiramente pela evasão, ausências e rendimentos abaixo da média 6,0 pontos. Notamos que essas medidas reforçam a

diminuição das responsabilidades do Estado em problemas estruturais, direcionando-os para às escolas e sociedade civil a busca de caminhos para uma escola mais produtiva e que cumpra as metas nacionais e as de acordos internacionais, como a adequação idade-série e alunos até 17 anos concluindo o Ensino Médio.

O objetivo da reforma da educação goiana era melhorar o desempenho da rede estadual de ensino, que seria feito, “dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento por mérito em todas as instâncias” (Goiás, 2011). As principais iniciativas da Seduc foram expressas no pilar quatro do Pacto pela Educação, “criação da avaliação externa regional, o Saego e do índice de Goiás, o Idego”. Assim, percebemos que as avaliações têm norteado todo o trabalho da escola, o financiamento, as estratégias pedagógicas para aumento do desempenho e fluxo escolar, mas não tem promovido uma aprendizagem significativa, à medida que o controle pelos resultados se tornou uma política de gabinete.

5.4.4 A forma de gestão exercida nas escolas – percepção dos diretores/as

A gestão escolar representa no contexto da escola as formas de organização das ações administrativas, pedagógicas e financeiras devendo envolver a participação de todos no funcionamento da escola e no processo de ensino e aprendizagem. Ela deve estar associada às ações democráticas e coletivas na elaboração do projeto pedagógico da escola que definirão os rumos da escola. Embora exista normativos jurídicos e administrativos que orientam a gestão nas escolas, na prática, ela é construída no dia a dia, no modo de gerir de cada diretor/a de acordo com a realidade da sua escola e dos atores envolvidos no processo.

Nesse sentido, construímos nossa quarta categoria, como os diretores/as concebem as formas de gestão em suas escolas e se os princípios por eles levantados condizem com sua prática de gestão. Os códigos temáticos mais usados por eles na categorização da gestão são - democrática, eleições, participação e autonomia. Quanto aos processos de decisão temos - Conselho Escolar e diretor/a e nas condições de trabalho foram citados - desafios.

As palavras utilizadas durante a entrevista carregam, em si, conotações que, contextualizadas, demonstram como a gestão se desenvolve no interior e no cotidiano das escolas, de forma conscientes ou não. Essas palavras nos ajudaram a perceber como eles/as concebem e administram suas escolas.

Quadro 5 – Concepção dos/as diretores/as sobre a forma de gestão que exercem nas escolas e os princípios que a norteiam

Sistemas de Categorias	Códigos de análise: temática	Entrevistados	Frequência
Característica da gestão	Democrática	DA; DB; DC; DD, DE	13
	Eleições	DB; DC; DE	5
	Participação	DA; DB; DD, DE	9
	Autonomia	DB; DD; DE	4
Processos de tomada de decisão	Conselho Escolar	DA; DB; DC; DD, DE	11
	Diretor	DA; DC; DE	5
Condições de Trabalho	Desafios	DA; DB; DC; DD; DE	5
Total			51

Fonte: elaborada pela autora

No que se refere à forma de gestão escolar, para os/as cinco diretores/as entrevistados/as, a palavra que aparece com mais frequência em sua caracterização de gestão é ‘democrática’, com 13 referências. Como dispositivo democrático foram mencionadas 5 vezes a palavra ‘eleições’, logo após vem ‘participação’ com 9 citações e ‘autonomia’ com 4 menções, totalizando 31 códigos temáticos mencionados para essa categoria.

Gestão democrática

De acordo com os/as diretores/as, em seus discursos, todos classificam sua gestão como democrática. Em suas falas, eles/as deixam claro que os princípios norteadores da gestão democrática: participação e autonomia, estão presentes nas formas de gestão. Pois, gestão democrática é um princípio constitucional definido pela Constituição Federal e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), que está baseada na participação dos segmentos das escolas e da comunidade que formam os conselhos escolares. Então, de acordo com as normas jurídicas, os diretores/as, segundo suas definições, se encaixam em uma gestão democrática.

Vejamos algumas das concepções apresentadas. Na percepção da DB, a gestão democrática é tida como uma forma de participação, mas dentro dos padrões estabelecidos e da tarefa a ser cumprida, assim:

[...] a gestão democrática, é aquela que você incentiva a participação dos seus colegas... ela é participativa, né? No caso aqui, nós trabalhamos com professores, com a parte administrativa, com os demais servidores e também trabalhamos com os alunos. Então, o que é uma gestão democrática? É aquela que você tem uma tarefa a ser cumprida, mas que você compartilha junto com os professores, com o núcleo pedagógico, o “como fazer”. E além do que

acabei de dizer, é que a Seduc já traz também esse norte pedagógico, o que se espera que aconteça dentro de uma escola. Assim, se faz a gestão democrática. Agora a gestão participativa talvez seja mais complicada, porque a gente já recebe as coisas prontas, a ponto de serem implementadas. Então, eu trato a gestão democrática na escola quando a gente vê a melhor forma de se fazer uma ação pedagógica ou financeira, ou mesmo uma ação com pais, alunos, mas que seja muito clara e explicitadas com todo o grupo da escola (DB, 2023).

A gestão democrática é uma tendência que vem acontecendo nos últimos anos nas escolas públicas, né? Mas eu sinto que ela não se efetivou na prática... a gente tenta motivar a participação, né? Mas, tem assuntos que nem dá pra fazer nada, tudo funciona de forma quase mecânica, a gente faz o que tem pra fazer [...] (DC, 2023).

As falas dos/as DB e DC se mostram coerentes com a defesa e a importância da gestão democrática nas escolas, contudo, os dados nos mostram a complexidade que é conciliar os dispositivos democráticos com as demandas externas, dificultando que a gestão democrática se efetive ou que avance nas escolas. Existe, ainda, a iniciativa de motivar a participação, entendida como condição para a gestão democrática, mas, quando as decisões são definidas pela Secretaria de Educação, não existe espaço para uma decisão coletiva da escola. A participação, nesse caso, torna-se uma mera formalidade de compartilhar informações, e como diz a/o DB “[...] é a gente ver a melhor forma de fazer [...]”. Não há espaço para o diálogo, nem condições para a construção de decisões coletivas.

Essa situação apontada pelos/as diretores/as mostra que o gerencialismo tem interferido nas formas de concepção da gestão democrática nas escolas e ressignificado conceitos, como o de democracia. A democracia defendida nas escolas está relacionada à representatividade, a participação pelo direito de opinar ou votar, porque representa um modelo mais viável e sem sobressaltos para os dirigentes. E isso faz com que exista contradições entre o ideal de gestão democrática defendida e a praticada.

O modelo gerencial e o democrático coexistem em um mesmo espaço, a escola, mas com realidades opostas. Enquanto a gestão democrática, tem por princípio a participação social e coletiva e o exercício para a cidadania, a gestão democrática, está associada a descentralização e aos resultados.

A gestão democrática associada à descentralização, se torna uma forma de distribuição do poder central ao poder local. Contudo, o que vemos é uma descentralização imposta pelo Estado às escolas manifestado na forma de desconcentração – implementação e execução de tarefas. Há uma pressão por parte da Seduc sobre as decisões dos diretores/as, “recomendações

burocráticas ou do alto escalão” (Silva; Teixeira, 2022, p. 121) na organização e trabalho das escolas, o que é ciente pelos/as diretores/as.

Acerca desse processo, DE destaca que, “nós somos cientes de que a gente é do escalão do governo. Nós somos. Você aceita, isso é um cargo de diretor, que está abaixo da Secretaria que está o governo (...) a gente não quebra hierarquia”. Essa posição confirma que existe uma influência da Seduc nas escolas inibindo uma participação coletiva, não há espaço nem para o/a diretor/a questionar o que já vem pronto. Desse modo, a Seduc transfere para o/a diretor/a o papel de executor/a das demandas e programas do Estado a serem socializadas no coletivo de trabalho. A par disso, existe uma resistência por parte dos professores, afinal estão despojados do seu papel de pedagógico, da formação acadêmica, mas, nos valendo novamente da fala de DB “procurar a melhor forma de se fazer” e não uma alternativa.

Souza (2009) aponta que uma gestão democrática é pautada pela ação dos diversos atores que compõem o processo de ensino aprendizagem na identificação, deliberação e soluções de problemas e o respeito às normas constituídas coletivamente. E, percebemos que a gestão democrática que está em construção ainda tem um longo caminho pela frente, haja vista que não atende os pressupostos democráticos em sua essência.

Essa ideia de gestão democrática pode existir nas escolas enquanto dispositivo legal e jurídico, como forma representativa. A democracia representativa, que remete o respeito à maioria, não é suficiente para a efetivação da gestão democrática. O próprio modelo gerencial não sobrevive sem dispositivos mínimos de democracia. Os acordos políticos internacionais incentivam a descentralização e a participação na gestão das escolas e dos recursos financeiros; porém, na prática, está longe de representar uma essência de democracia participativa ou uma autogestão nas escolas. Se existe uma política de controle dos resultados não há espaço para se pensar a formação humana nem a qualidade do processo educativo.

Constatamos que democracia e participação estão sujeitas “a estratégias de controle, regulação e convencimento que acabam por produzir o confinamento da democracia a uma prática que não questiona quem delibera, mas sim, conforma-se com a aplicação e fiscalização das deliberações” (Medeiros; Luce, 2006, p. 17).

Outro elemento classificado pelos/as diretores/as como dispositivo democrático dentro das escolas, são as ‘eleições’ para diretores/as, lembrado 5 vezes. O entendimento de gestão democrática também é cristalizado pela percepção de eleições para a escolha do/a diretor/a. “Desde a década de 1990, Goiás já realiza eleições para diretores da rede estadual de ensino” (Silva, 2013, p. 39), sendo uma reivindicação antiga dos profissionais de educação como forma

de combater práticas patrimonialistas nas escolas. E, com o Pacto pela Educação Goiana, a partir de 2011, a escolha para diretores/as da rede pública de educação de Goiás, passou a ser por avaliação e mérito.

A Portaria nº 2783/Seduc 2011 dispõe que o processo de escolha dar-se-á em cinco etapas, entre elas a avaliação de conhecimentos gerais e a escolha pela comunidade escolar e formação em curso de especialização em gestão escolar. Esse processo constitui-se, portanto, um reflexo da NGP nas “políticas educativas, uma gestão profissional dos serviços públicos que leva à profissionalização e empoderamento dos gestores escolares” (Marques, 2020, p. 6). Atualmente, como prevê a Meta 19 do PNE (2014-2024), o provimento do cargo de diretores/as é mediante consultas públicas à comunidade, associando critérios técnicos de mérito e desempenho da função, para assegurar a gestão democrática (Brasil, 2014).

Embora todos os/as candidatos/as sejam submetidos ao mesmo processo, existe controvérsias sobre os procedimentos que antecedem às eleições. Segundo DB, “a gente é eleita pela comunidade, precisa da aprovação dela, mas precisa também que a Secretaria aprove a gente, os critérios não são fáceis, teve muita gente reprovada esse ano (2023), gente com perfil mesmo de gestão”. Na fala de DB, gestão escolar tem que ter perfil, os critérios avaliativos são importantes, mas não contempla a realidade de uma direção de escola; embora seja necessário e tenha se tornado requisito. As falas de DB são confirmadas por DC:

[...] gestão democrática é uma tendência que vem acontecendo nos últimos anos nas escolas públicas, dependendo, né? Onde há escolha de diretores. (...) Um exemplo foi o último processo de escolha de gestores, que assim, foi bem complicado. Quem participou, né? Eu adorei, me fez estudar, me fez sair da zona de conforto, mas teve muitas reclamações de outros colegas que acharam que era desnecessário aquela prova, até porque muitos já tinha feito isso antes, mas eu acho que tem que ter sim, mas diretor tem que ter perfil também, né? (DC, 2023).

Os/as diretores/as concordam que é preciso perfil para estar à frente da escola. Quando perguntados sobre o que seria esse perfil, DB respondeu que “perfil não é apenas saber da legislação, das obrigações de diretores/as, da prestação de contas, é importante você conseguir com que seu grupo faça um bom trabalho, independente das circunstâncias, ser político e técnico é imprescindível”. “Administrar conflitos é muito importante hoje, da família, da escola, dos professores, é uma parte difícil, mas tem que ter preparo, jogo de cintura” (DE, 2023). Perfil, segundo as diretrizes operacionais da rede pública de educação é “ser mediador de conflitos; dinâmico e espírito inovador, competências e habilidades para lidar com o público e executar com habilidades suas tarefas”.

Podemos perceber que as eleições são aceitas como parte integrante da gestão democrática, um momento em que a comunidade é convidada a participar da gestão da escola. Mas, quais os critérios que a comunidade usa na hora da escolha? “O trabalho que a gente faz na comunidade, com os alunos, porque são eles que falam para os pais, pela escola também, pela organização” (DB). Para DC, “você precisa tá ali na cabeça da coisa. Você precisa tá sempre mostrando o seu trabalho, de liderança, de empreendedor, a comunidade gosta”. DE confirma que o trabalho que a escola realiza é o que faz a comunidade apoiar seu projeto e dar continuidade. “Tenho 200 pais, então eu tenho uma confiança, eles vêm conversar comigo, essa onda agora de grupos de WhatsApp pós-pandêmico, você continua com os grupos, eles conversam comigo 24 horas” (DE, 2023).

De acordo com Paro (2010, p. 766), é o/a diretor/a o/a responsável pelo “bom funcionamento da escola, de acordo com a lei ou com a comunidade”. O poder de escolha centra-se no trabalho desenvolvido na escola e como ele se projeta para além dos muros da escola e na relação com a comunidade. Hoje esse é um ponto importante: abrir canais de diálogo com os pais. Isso pressupõe o reforço dos preceitos democráticos nas escolas e o/a diretor/a sabe usar isso a seu favor.

É interessante observar que os/as diretores/as entrevistados já estão na gestão escolar desde 2011 e 2015, e três deles entraram via intervenção, ou seja, foram indicados pela CRE, justamente em lugares onde os candidatos das escolas que dirigem não passaram no processo avaliação de conhecimentos gerais de caráter eliminatório. Desse modo, observamos que, embora tenha tido um avanço, a indicação para a função de diretor/a ainda se faz presente nas escolas goianas. Segundo Souza (2019b, p. 274-275), a indicação de diretor/a política ou tecnicamente, “significa que a função representa mais um cargo de confiança do dirigente que indica, podendo se constituir em uma forma clientelista na escola”. Contudo, “as formas de provimento por eleições são as que potencializam mais democracia nas escolas” (*Ibid.*, p. 276).

Em Goiás, a presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego), Bia de Lima, questiona o atual processo de eleição de diretores/as para as escolas goianas. Segundo a presidente do Sintego, atualmente os diretores são trocados sem consulta prévia e pessoas que não são da comunidade da escola são inseridos conforme interesses políticos (Melo, 2022). Os/as diretores/as entrevistados não quiseram se posicionar sobre o assunto, mesmo os que entraram na gestão sob a forma de indicação dizem que foi por questões técnicas e experiência, mas admitem que “essas coisas acontecem” (DB, 2023).

A Participação

No que concerne à ‘participação’, todos/as os/as diretores/as disseram estimular a participação, que a gestão tem que contar com a opinião dos colegas de trabalho, mas, em nenhuma das citações falam em participação dos pais ou alunos. “Eu acho que gestão tem que ter a participação de todos” (DD, 2023). “A minha gestão é realmente democrática, com a participação de toda a escola [...]” (DA, 2023). “A gente aqui motiva a participação, eu não exerço a função de chefia, né? A gente tem que pegar a opinião” (DE, 2023). Subtende-se que a participação nas decisões e ações da escola fica restrita aos servidores da escola. Entretanto, obter a participação do corpo docente não é uma tarefa fácil. Os programas educacionais e as orientações pedagógicas enfrentam questionamentos e resistências por parte do corpo docente por representarem demandas de cima para baixo, cabendo ao diretor/a criar estratégias de adesão e participação.

Nos extratos de fala fica evidente que eles/as criam situações para que a participação aconteça. Para a/o DA, “qualquer atividade que a gente vai fazer, a gente pergunta ao grupo e sempre tem *votação*, mesmo quem não concorda, acaba que vai ter que fazer, porque aqui tem essa rotina”. Então, para DA, fazer uma votação é uma forma de participação, é como ele/a agrega os professores para participar. Ao longo de sua fala para a esta pesquisa não foi mencionada a participação e alunos ou pais, o que podemos perceber que, a participação que importa é a dos servidores da escola. Pois, de acordo com Medeiros e Luce (2006, p. 18), existem distintas formas de entendimento da participação e democracia nas escolas, que podem promover ou restringir a inserção dos indivíduos em espaços ‘previstos e autorizados’.

Para DB, o artifício é a *sugestão* “da melhor forma de se fazer [...]”. Também é um processo que está restrito ao corpo docente. O que percebemos é que eles/as compreendem os limites da participação, mas, precisam incluir de alguma forma os colegas de trabalho. Esse processo acaba constituindo-se em uma extensão das práticas de *accountability* na participação, dividindo as responsabilidades e justificando as ações.

Os espaços democráticos nas escolas resultaram de muitas lutas sociais, no entanto como ela está posta hoje, em uma participação formal, regulada e disciplinada sobre a qual é possível ter controle das ações, fica normatizada na vontade da maioria, com o voto, o que acaba sendo pouco participativo (Souza, 2009). O problema está em compreender o que é participação e qual o papel que cada ator tem dentro do processo educativo, estar presente, sugerir ou votar, não garante a participação, ela não se resume aos processos de tomadas de

decisão. Concordamos com Lima (2014, p. 1072), quando ele diz que “participar é mais que ter acesso à informação e o direito de ser informado, é se envolver no processo, participar é decidir”. “A participação, nesta perspectiva, significa não apenas dialogar, conversar ou construir um consenso, mas implementar debates de propostas de projetos para a escola” (Conti; Riscal; Santos, 2012, p. 95-96).

Nos valem, ainda, da posição de DB “pensar a escola como o ‘nosso’, remetendo decisões coletivas, mesmo que sendo direcionadas pela Seduc, é muito pouco. A gestão verdadeiramente democrática é aquela que é a gestão participativa, que só é possível com o pertencimento”. Gerar espírito de pertencimento não é uma tarefa fácil quando está disseminado nas escolas a presença do individualismo como valor incorporado às práticas cotidianas, mostrando que os valores do capitalismo, do mercado, do gerencialismo são incompatíveis com a democracia (Poli; Lagares, 2017).

Autonomia na avaliação do diretor/a

A gestão democrática tem como elementos constitutivos a participação e a autonomia. Quando perguntamos para os/as diretores como eles/as avaliam sua autonomia na escola, tivemos as seguintes considerações:

Eu posso dizer que a gente tem autonomia desde que a gente busque ela. Porque não adianta você ter autonomia e não saber usar, entendeu? E dar com os burros n'água e mostrar que não tem competência pra ter aquela autonomia, entendeu? Você vai alcançando a autonomia mesmo com toda a hierarquia a ser respeitada, da Seduc pra CRE e depois pra escola, pra tutoria que tá aqui para fazer esse vínculo, né? Na escola eu tenho autonomia quando eu sei me colocar, eu ligo para minha chefe imediata, e falo: tá acontecendo isso, isso e isso, você me dá autonomia para fazer isso? Eu posso fazer assim? Ela vai dizer, ‘pode, pode, que eu seguro aqui do meu lado (DD, 2023).

Autonomia, não existe! Não existe. Ela pode existir de forma, assim, simbólica, mas na sua totalidade não existe. Você sempre tem que tá lá, batendo a cabeça pra alguém, prestando contas, principalmente se tratando de questões mais complexas. Você acha que tá arrasando, é só virar a noite, você leva, então, você tem que seguir o beabá (DC, 2023).

Autonomia já diz respeito muito às suas decisões próprias. Como já disse a gente trabalha numa rede, e é uma rede que tem funcionado com um norte no pedagógico, no financeiro e no administrativo. Mas, a gente consegue usar o dinheiro para as necessidades da escola e isso é positivo, penso que é autonomia aí (DB, 2023).

Foram apresentadas aqui três concepções de como é vista a autonomia dentro dos/as diretores/as dentro das escolas. A primeira, acredita ter autonomia porque na concepção dele/a,

autonomia é algo que se conquista, mas, ela tem que ser permitida. Segundo Freitas, Libâneo e Silva (2018, p. 110), “a autonomia não depende apenas do sujeito, ela também está associada às condições materiais, das relações sociais e do contexto em que atua”. Nesse sentido, podemos ver que a autonomia “pode estar sendo artificializada” (Souza, 2003, p. 41), pois não conseguiu romper as formas de dependência e a hierarquia, justamente por ela estar relacionada à política de responsabilização. “Se por um lado a escola conquista a autonomia, por outro lado é obrigada a prestar contas desta autonomia” (Drabach, 2011, p. 6).

Em relação à não existência de autonomia, expressada pelo/a diretor/a DC, é um reflexo das práticas de regulação nos sistemas de ensino e nas escolas. As escolas convivem com o modelo gerencial de gestão com a valorização dos resultados e a busca pela eficiência. Assim, “o controle *a priori*, pelas normas, é substituído pelo controle *a posteriori*, pelos resultados” (Barroso, 2011, p. 13). É uma forma de regulação que se aproxima do contexto da lógica empresarial, que permite o controle das ações e dos sujeitos. A perda de autonomia está relacionada ao sistema avaliativo de caráter meritocrático e responsivo, que está sob o controle da Seduc e das parcerias público-privadas. A autonomia administrativa e pedagógica é sempre limitada porque depende das políticas de governo e das formas como eles organizam as escolas.

Como foi citado pelo/a participante DB, a autonomia tem avançado no aspecto financeiro. “O gerenciamento dos recursos financeiros é uma proposta dos Banco Mundial, sob o discurso de tornar as instituições mais autônomas e descentralizadas” (Souza, 2003, p. 20). A descentralização administrativa tem se manifestado nas escolas por meio de programas de repasses de Programas Dinheiro Direto na Escola e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), que “incentiva a gestão direta dos recursos financeiros pelas escolas” (Silva; Teixeira, 2019, p. 111). As escolas passaram a administrar os recursos de acordo com suas prioridades. Aos diretores/as essa é uma iniciativa muito importante, à medida que “dá liberdade de usar no que a gente precisa, só temos que ter a autorização do conselho, né? Que já tá aqui mesmo, isso é muito positivo” (DE, 2023).

Concluimos que as reformas educacionais estruturadas na NGP trouxeram relativas concepções de autonomia, tornando-a um caso peculiar na educação e organização das escolas. Como já vimos em Verger e Normand (2015), a autonomia resulta das formas de descentralização e/ou da responsabilização, ela pode tanto conferir poder de decisão, quanto ser usada para fomentar a produtividade baseada no desempenho escolar.

No Pacto pela Educação em Goiás, a autonomia aparece na forma de descentralização financeira e associada às políticas de responsabilização e meritocráticas, próximas às

orientações da OCDE, “uma responsabilização vertical que envolve todo o corpo docente na implementação das políticas, pois, a vincula ao desempenho escolar nas avaliações externas” (Verger; Normand, 2015, p. 604). A autonomia do/a diretor/a aparece na criação de mecanismos que torne as escolas mais eficientes e com resultados.

Quando as ações provenientes das políticas de descentralização chegam às escolas, anunciando o incremento da autonomia dos estabelecimentos de ensino, não apresentam esta possível autonomia como um fenômeno político, relacional. Apresenta-se a autonomia vinculada ao aumento das tarefas/atribuições das escolas, afirmando-se ser a escola livre e autônoma o suficiente para organizar essas tarefas conforme melhor lhe aprouver, desde que cumprindo com os dispostos nas regulamentações feitas pelo órgão que transfere as responsabilidades (Casassus, 1995, apud Souza, 2003, p.44).

Conselho Escolar

Em relação ao processo de decisões nas escolas encontramos uma contradição nas falas dos/as diretores/as. Em suas respostas todos mencionaram a participação do Conselho Escolar como um órgão atuante na tomada de decisões nos assuntos pertinentes à escola, mas três dos/as diretores/as afirmaram que as decisões são apenas compartilhadas com o conselho, porque muitas vezes o poder de decisão é mesmo o/a do/a diretor/a.

O Conselho escolar é ativo aqui na escola, tem feito parte das decisões. A gente tem a pessoa que gerencia os recursos, né? Hoje a gente tem ali o CAF, que ele tá ali, ele gerencia, ele faz a prestação de contas, mas ele não sabe se a pessoa lá da cozinha, que tá lavando, não falar: ‘olha, o melhor material não é o sabão de quadro, é o sabão líquido e eu preciso é desse’, não é só a gente gastar menos, entendeu? Tem que ouvir, o Conselho serve pra isso, pra gente escolher junto (DD, 2023).

Quando os/as diretores registram a atuação do conselho se referem à destinação dos recursos financeiros da escola. Quando questionamos com que periodicidade o conselho se reúne, tivemos como informação: “ah, quando chega o recurso, aí tem que passar com eles, eu sempre vejo com a coordenadora primeiro, peço para ela perguntar para os professores se eles precisam de algo, depois a gente fecha nos pedidos... na hora do recreio mesmo” (DB, 2023).

Sob o aspecto legal, os Conselhos têm importantes tarefas dentro das escolas, como o de elaborar o regimento escolar, a proposta pedagógica e mesmo acompanhar os indicadores educacionais (Brasil, 2004), ele constitui um espaço democrático dentro das escolas, que está subutilizado. As políticas atuais não têm favorecido a participação e não contribuíram para o engajamento da comunidade e dos alunos nas tomadas de decisões da escola. As assembleias

foram substituídas pela comunicação digital. Hoje, praticamente todas as instituições de ensino utilizam aplicativos de mensagens, “nossa comunicação maior é nos grupos de *WhatsApp*, toda escola tem no mínimo dois, pois lá é mais fácil encontrar todo mundo, mas é um grupo mais para informação” (DB, 2023).

Concordamos como Souza (2019b) que, em seus estudos, destaca que a constituição dos conselhos escolares nas escolas como um mecanismo de solução de problemas que inclui a sociedade para a discussão e solução, não tem sido suficiente e eficiente tecnicamente, pois suas potencialidades técnicas e políticas têm sido limitadas; haja vista que a tarefa tem sido formalizar decisões já tomadas pela direção da escola ou pelo grupo dominante. E, dessa forma, mesmo que envolva a participação da comunidade, esta fica estabelecida de acordo com os regulamentos da própria escola, com determinação de horário, pauta e condução dos assuntos a serem apresentados para possível discussão.

Diretor/a

Eu não tomo opinião sozinho. Claro, em algumas situações extremas tem que prevalecer, né? A minha voz ativa ali naquele processo é a tomada de decisão, a gente sabe em quem vem tudo, né? (DE, 2023).

Aqui na escola, quando precisa fazer alguma coisa, mesmo quem é contra, vai fazer mesmo assim, tem hora que a gente tem que tomar uma decisão rápida (DA, 2023).

Alguns assuntos eu chamo a coordenadora ou a CAF, mas outros eu acho desnecessário, quando é uma coisa pertinente, acho bacana (DC, 2023).

A influência da Secretaria no poder de decisão dos diretores/as e o peso da responsabilidade em apresentar resultados, acabam por distanciar das práticas democráticas e participativas e fortalecer a centralização do poder na figura do/a diretor/a. Outro fator é a normatização das formas de participação, não oferecendo condições mínimas para as pessoas de manifestarem, apenas legitimar as decisões tomadas (Souza, 2009). A não-participação também serve a interesses da administração, tendo em vista que evita ações inusitadas que contrarie a administração pública.

Para Lima (2014), na atual forma gestonária nas escolas, o/a diretor/a deve responder diretamente e primeiramente às autoridades superiores, segundo seus objetivos de avaliação e prestação de contas. Sendo assim, o diretor/a passa a concentrar mais poderes no interior das escolas como forma de responder às demandas para a produção de resultados escolares mensuráveis. Assim, entre democracia e eficácia é preferível optar pela segunda.

O fato é que a gestão nas escolas não abandonara seu caráter burocrático e tem atuado de forma híbrida na condução das escolas, atuando, segundo Barroso (2011, p. 16), como um diretor/a gerencialista, se comportando como gestor/a de uma empresa “preocupado em garantir a eficiência e a eficácia dos resultados, mas também como um negociador e mediador de interesses”. Contudo, estão expostos aos constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela Secretaria de Educação.

As condições de trabalho

Em relação às condições de trabalho, observamos que os/as diretores/as têm posto como desafios para a escola a organização do quadro de pessoal, as estruturas físicas e as próprias condições de trabalho no cotidiano das escolas.

Fica difícil trabalhar com um número reduzido de pessoal, a gente acaba sobrecarregando outros, e quando um sai de licença, vixe, não tem cobertura, até sair é muita burocracia, acaba atrapalhando o pedagógico, sendo um desafio para alcançar os resultados (DA, 2023).

As condições físicas das escolas, não acompanhou a modernidade, a gente tem tanta coisa, computador, Chromebook, ar-condicionado, televisão, datashow, mas a gente não consegue ligar tudo, a rede não suporta, é um desafio pra gente manter tudo funcionando, ajudaria no pedagógico, mas tem que escolher... só uma reforma ajudaria (DE, 2023).

[...] o nosso trabalho aumentou muito, a gente chega a dedicar mais de 60h por semana na gestão da escola, presencialmente a gente é obrigada a ficar 8h, agora tem ponto eletrônico, mas mesmo assim, se cumprir seu horário e o telefone tocar, tem que parar tudo e fazer o que precisa. A gente tem sistemas pra alimentar, atender as demandas externas, buscar material, reorganizar a escola todo dia para minimizar os déficits. E qual diretor/a nunca tirou dinheiro do bolso para arrumar alguma coisa na escola, nem que seja para pagar um frete. É o dinheiro que sai da minha casa (DB, 2023).

Nas respostas dos/as diretores fica evidente a insatisfação em não conseguir resolver questões que independem da sua atuação. As burocracias junto à CRE e à Seduc em relação ao quadro de pessoal tem se tornado um desafio. Há uma restrição em contratar novos servidores, e, nesse ínterim, o/a diretor/a está sempre reorganizando a escola, o pessoal, as atividades, porque não tem o quadro completo de pessoal. “A sobrecarga de trabalho tem adoecido os professores”.

O pedagógico das escolas parece sempre comprometido por situações que são cotidianas nas escolas. A ampliação das exigências em relação ao desempenho dos alunos tem pressionado os/as diretores/as a dedicarem seus esforços mais no pedagógico, mas o quadro de pessoal da

escola tem deixado a desejar. A burocracia impede que o servidor/a seja substituído em tempo hábil, os demais servidores da escola, ficam sobrecarregados.

Segundo Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 716), “em escolas goianas já apontavam que uma das principais queixas era a insuficiência de funcionários para atender a escola”. A política de racionalização econômica e eficácia imposta às escolas pela NGP, que coloca o Estado em constante ajuste fiscal, traz como consequência para as escolas a redução da contratação de pessoal e mesmo de professores e, ao mesmo tempo, o cumprimento de metas definidas pelo Estado, mesmo sem fornecer as condições necessárias.

As estruturas físicas também são fonte de reclamação dos/as diretores/as. Os programas do Estado de equipar as escolas com diversos equipamentos tecnológicos têm efeito contraditório nas escolas. Por um lado, as estruturas das escolas são antigas, não comportam o uso contínuo de tudo o que chega na escola. Por outro lado, as escolas não têm recursos para fazer a manutenção de todos os equipamentos. Conforme DB “a escola é climatizada, mas existe um custo para isso, limpeza, gás, instalação, não é só comprar”.

Em 2014, Oliveira, Vieira e Augusto (2014, p. 541), já apontavam que 70,5% dos/as diretores/as afirmaram que o financiamento da educação não garante condições adequadas de trabalho. De lá para cá, as escolas não tiveram muita alteração em suas estruturas físicas, como descrito na caracterização das escolas, três escolas são de placas, em processo de licitação para reforma; o que, naturalmente, afeta mais o pedagógico. Das escolas pesquisadas, apenas uma tinha biblioteca e sala de informática. As condições físicas da escola é um desafio para a direção, como postulou DB, “qual diretor nunca tirou dinheiro do bolso para arrumar alguma coisa na escola [...]”

Outra questão que afeta as condições de trabalho levantadas pelos/as diretores/as tem a ver com o trabalho em si e a remuneração. Nossos/as diretores/as vivenciam diferentes realidades, a começar pelo padrão de escolas, parcial e CEPI. Enquanto os CEPIS trabalham com uma média a partir de 200 alunos, as parciais têm em média 600 alunos e com uma gratificação bem menor “a escola tem muito aluno, eu tenho por volta de 700, é três turnos pra trabalhar, e você sabe né? A gratificação da gente é pequena” (DA). O aumento da jornada de trabalho e o número de alunos incide diretamente no trabalho do/a diretor/a. Segundo dados extraídos do questionário do Saeb, a média de horas dedicadas à escola é de 45,9 horas (Qedu, 2023).

Em uma gestão escolar que representa uma ferramenta de resultados (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014), é preciso respeitar as realidades de cada escola e valorizar o profissional que

está à frente da gestão, uma vez que o/a diretor/a tem suas atuações limitadas, seja pela estrutura física ou de pessoal, na busca de melhores resultados escolares.

Eu sempre fiquei muito chateada quando eu via que os esforços daqui da escola não tinham um bom resultado, a gente trabalha, tem aula todo dia, não solta mais cedo e mesmo assim, parece que é em vão. Ai, entendi que a localização da escola interfere, meus alunos tiveram menos chance de aprendizagem, a maioria das escolas daqui nem estrutura física tem (DB, 2023).

5.4.5 A articulação política dos/as diretores/as

No modelo gerencial, o diretor foi “empoderado” ganhando *status* de liderança, junto à escola e à comunidade. Isso lhes possibilitou uma maior mobilidade política em prol das demandas da comunidade e da própria escola, tanto junto aos órgãos superiores ou a lideranças políticas de Goiás. A conexão foi estabelecida com os deputados goianos e seus assessores.

Em Goiânia, os/as diretores/as têm tido acesso aos deputados e levado suas demandas, construindo aqui, uma parceria que entrou os muros das escolas. Essa relação é percebida pelos/as diretores de diferentes formas. A fim de apreender como se dá essa relação no contexto escolar, criamos a quinta categoria de análise desta pesquisa, a articulação política dos diretores/as.

Quadro 6 – A articulação política dos diretores com os deputados estaduais de Goiás – na visão dos diretores

Sistemas de Categorias	Códigos de análise: temática	Entrevistados	Frequência
O caráter político no cotidiano escolar	Liderança	DA; DB; DC; DD; DE	5
	Parceria	DB; DD; DE	3
	Intervenção	DC; DD; DE	3
Total			13

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta categoria procuramos entender como os/as diretores/as da Coordenação Regional de Goiânia vêm essa aproximação com algumas lideranças políticas do nosso estado, os deputados estaduais. Os códigos temáticos mais usados por eles/as - liderança, parceria e intervenção, nos orientam na compreensão de como se dá essa relação no chão das escolas.

O código ‘liderança’ foi citado por todos os/as diretores/as, com cinco citações; ‘parceria’ fez parte do discurso de três diretores/as, com três menções; e, ‘intervenção’ foi citado por três diretores/as, com três citações. Partindo desse pressuposto, podemos deduzir, a priori, que as relações estabelecidas entre diretores/as e deputados estaduais são fundamentadas na liderança escolar e política, na construção de parcerias dentro e fora das escolas e intervenções que podem ser positivas ou negativas para o contexto escolar.

A liderança na perspectiva dos diretores/as

O gerencialismo trouxe para a educação novos arranjos de poder, atitudes e comportamentos para dentro das escolas, tornando-as “importantes espaços de produção e reprodução de políticas públicas” (Conti; Lima; Nascente, 2017, p. 774). As novas formas de administração com critérios da NGP, trouxeram a flexibilização e a descentralização para a gestão, conferindo mais autonomia aos agentes públicos, trazendo como efeito o que Newman e Clarke (2012) chamam de empoderamento dos gestores, para competirem por financiamento, alunos e boa reputação das escolas. Nesse contexto, a função de diretor/as assume um caráter de liderança, exigindo do ocupante da função habilidades e competências para articular e executar políticas educacionais e incorporando as demandas e anseios da comunidade local na proposta da escola (Goiás, 2020).

Nas entrevistas os/as diretores/as se posicionam como liderança na escola e na comunidade, por força da própria função, a de gestão, ou pelo perfil do/a diretor/a.

A política na escola tem se tornado algo natural, a gente é vista como uma liderança pelos pais, alunos, professores, e isso é positivo, dá abertura para que a gente consiga trazer coisas boas para a escola, para a comunidade... uma faixa de pedestre, a iluminação do poste, até mesmo conseguir uma vaga no Cemei, muita gente recorre a gente (...) a gente é parte da comunidade, mesmo que não more aqui, é um dever moral, se a gente tem abertura porque não usar [...] (DB, 2023).

A gente é liderança aqui na nossa escola, muitos confiam no nosso trabalho, a gente é liderança e precisa saber se impor, a gente tem uma proximidade muito grande com a comunidade, a parceria é sempre para a comunidade, você sabe, né? Até consulta a gente tenta (...), mas sozinho a gente não dá conta de nada, né? (DE, 2023).

Podemos perceber nas respostas que a liderança que o diretor/a afirma exercer é conferida pela escola e pela comunidade e, fica evidente também que suas demandas extrapolam o pedagógico ou o administrativo das escolas. Como estão sempre muito acessíveis tem sido uma ponte entre os serviços que a comunidade precisa e os órgãos competentes

prestadores desses serviços. Podemos dizer que o/a diretor/a desempenha uma função política junto à comunidade.

A parceria – na concepção dos/as diretores/as

A liderança dos diretores/as junto às escolas e à comunidade tem levado à aproximação dos/as diretores/as com o poder político local. Essa aproximação tem sido estabelecida através de parcerias para a escola ou comunidade, como relatado por eles/as. Essas demandas não são conseguidas sem a intervenção de alguma autoridade; por isso, os/as diretores/as desenvolveram parcerias com os deputados.

A proximidade da regional de Goiânia é um fator positivo, uma vez que cada deputado já tem uma atuação dentro da grande Goiânia. A parceria pode ser vista como uma soma de interesses, que pode ser interpretada de forma positiva ou negativa.

As parcerias são muito bem-vindas quando atendem a comunidade, a escola, como te falei, quando a gente consegue alguma coisa pra comunidade. Pra escola é importante também, consegui alguns contratos administrativos, aqui da região, foi bom pra todo mundo...” Sei que muitos deputados dão emendas parlamentares, isso ajuda as escolas, que tem tão pouco dinheiro, é um reforço para o projeto da escola, eu só tive ofertas (risos) (DB, 2023).

É perigoso achar que tudo na escola tem que ser resolvido pelo político. Não concordo, a gente tem essa abertura, tem as parcerias, mas tem que ser as de interesse da escola, o diretor tem que saber se posicionar (DE, 2023).

As relações não acontecem em todas as escolas e, da mesma forma, existe um entendimento de que essa parceria pode ser lucrativa para ambos os lados, mas depende muito do perfil do diretor/a. Mas, foi possível perceber nas respostas as parcerias positivas são as que trazem benefício para os dois lados. No primeiro caso, conseguir mais contratos administrativos significa um reforço para a escola e, evidencia a influência que os deputados têm junto à Seduc e a Coordenação Regional.

“As emendas parlamentares são formas de financiamento que tem sido direcionado para a escolas para apoiar projetos e/ou manutenção”, segundo o DB. Esse parece ser um fator relevante na construção de parcerias entre diretor/a e deputados. Em contrapartida, de acordo com a segunda opinião, esse tipo de parceria pode ser perigoso, se não a escola passa a ter uma dependência da influência política dos deputados e eles acabam por entrar nas escolas, “como se fossem a casa deles, aí não pode, né?” (DD, 2023). Assim, para diretor/a e deputado a parceria pode ser entendida:

Ter o diretor como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira a troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público (Mendonça, 2001, p. 88-89).

As parcerias sob essa perspectiva têm um favorecimento pessoal na manutenção dos cargos públicos, tanto para o/diretor/a quanto para o deputado, visto que são os deputados que votam a leis que regem o provimento de diretor/a, que tem permitido a reeleição na função de diretor/a.

As intervenções na e para a escola – na percepção dos/as diretores/as

As intervenções políticas na e para a escola podem significar que as práticas clientelistas não foram rompidas no contexto da educação. Em um estudo de Silva (2013), a autora abordava essa relação do poder político local com a gestão nas escolas. Os dados de sua pesquisa datam de 2008, naquele ano, ela já apontava alguns efeitos desse relacionamento político, tais como: a troca de favores, o medo de ficar devendo favores, a dependência da gestão das escolas aos políticos locais, e não objetivar a transferência de ganhos políticos aos interesses próprios. Quinze anos depois, em nossa pequena amostra, com cinco diretores/as estaduais de Goiânia, apresentamos dados semelhantes, mas a forma de intervenção tem se mostrado segundo um dos/as diretores/as, mais escancarado:

Hoje as escolas viraram bases eleitorais, na verdade sempre foi, só que nesses últimos anos é bem escancarado, é bem visível, bem visível a coligação política dentro das escolas... é uma imposição, principalmente na época da eleição, a gente vira cabo eleitoral (...). Tô até hoje esperando um colega aí, eu to precisando que ele resolva um problema pra escola, não é pra mim, e não to conseguindo achar ele (risos) (DC, 2023).

Eu não gosto dessa intervenção, prefiro ficar de fora, quando dá né? Mas, a vezes, vou lá tiro foto, converso, mas, não quero nada em troca, não quero ficar presa, se é que me entende? (DA, 2023).

Não concordo quando a intervenção vem sem a gente pedir, achando que pode tudo, quando alguém fala, eu estou mandando um servidor aí, peraí, eu preciso? Ele sabe trabalhar? Não, não, não pode ser uma intervenção de político. Tem que ser discutido. No final, a gente nunca pede nada pra gente né, mas a gente sabe que tem um preço [...] (DE, 2023)

Segundo essa perspectiva a intervenção tem sido negativa para os diretores/as quando passam por cima da sua autoridade na escola, como ficou evidenciado na fala do DE. Entretanto, é possível ter a dimensão da relação política com a escola, na resposta do DC, “as escolas como bases eleitorais”, refletem as ideologias político partidárias, deve ser da base governista, assim, não encontra resistência com os órgãos superiores.

Nesse contexto, o papel do/a diretor/a é ser captador de votos durante as campanhas. De acordo com as considerações dos/as diretores/as, o “trabalho” é compensado em favor da escola ou com o recebimento de emendas parlamentares, usadas na manutenção da escola (DC; DE; DB). Na prática, é visto como uma conquista para a escola, pois está materializada em pequenas reformas ou aquisição de bens, vistos e apreciados pela comunidade. Mesmo aqueles que não querem essa aproximação admitem que é quase uma obrigação, “vou lá tiro fotos, faço a minha obrigação, aparecer” (DA).

Segundo DB existe uma intervenção dos deputados estaduais nas eleições para diretores/as em Goiânia, que são usadas a favor do/a diretor/a, principalmente na reeleição, fortalece-o perante a comunidade. É sabido que todo o processo de escolha de diretores/as passa pela Assembleia Legislativa e, desde 2011, as leis que regem o processo permitem a reeleição, fato comprovado em nossas entrevistas, uma vez que, três dos cinco diretores/as estão na gestão das escolas há mais de dez anos, podemos inferir que nesse quesito, diretor/a e deputado acabam se beneficiando.

Em comparação com o estudo de Silva (2013), nossos diretores/as reafirmaram a trocade favores e o não interesse próprio; no entanto, apresentaram dados novos, as escolas como ‘bases eleitorais’ e o poder de influência dos deputados junto aos órgãos superiores em direcionar servidores mesmo sem a escola pedir. Seria a escola uma forma de cabide de emprego? Ao que parece, as escolas têm servido a uma teia de empregos públicos destinados aos colaboradores dos deputados, o uso da máquina pública, para fins políticos traz prejuízo não apenas financeiro aos cofres públicos, mas constitui em um prejuízo moral e social aos princípios públicos da transparência e impessoalidade.

No contexto da escolas, a engrenagem conta com a concordância ou não do/a diretor/a, quando ela se efetiva, vem ao encontro de atender as necessidades da escola, compondo o quadro de pessoal e, algumas vezes possibilitando a permanência na função de diretor/a. Pode-se dizer que está se construindo uma nova forma contemporânea de clientelismo.

Os dados mostram que as práticas patrimonialistas continuam vivas dentro do modelo de gerencial, fundindo a esfera pública à privada e, reforçando o poder de um grupo político no provimento de cargos dentro da administração pública, o que é contraditório ao próprio modelo gerencial meritocrático na ascensão, remuneração e carreira. A privatização do público é algo muito forte e tem dificultado as práticas democráticas nas escolas. No entanto, é algo que vem sendo tratado como natural ou mesmo desejável, recomendável. A articulação política dos diretores/as com os deputados estaduais, o que acaba por manter nas mãos de quem governa o poder e abrir espaços para os favoritismos o que contraria os princípios da gestão pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como o novo gerencialismo reestruturou a gestão nas escolas, recorremos a um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas envolvendo cinco diretores/as de escolas estaduais da Coordenação Regional de Goiânia, que indicaram através das suas percepções quais foram as mudanças mais significativas no exercício da gestão nas escolas. O estudo de caso é, segundo Ventura (2007, p. 384), “a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.

Partindo desse princípio, pretendíamos conhecer mais sobre o contexto e as condições que favoreceram as reformas gerenciais e os seus impactos na gestão das escolas e no papel do diretor/a. Na elaboração das entrevistas consideramos os temas relevantes levantados na revisão de literatura, dos princípios da NGP que orientaram as reformas administrativas do Estado. Direcionadas para a área da educação, a NGP reorganizou as escolas sob a lógica empresarial e deu forma a um novo perfil de diretor/a de acordo com a concepção gerencialista, “espelhado no gestor de empresa com competências para garantir a eficiência e eficácia dos resultados alcançados” (Barroso, 2011, p. 16).

A definição de NGP foi importante para esse estudo, porque a partir desse entendimento foi possível encontrar respostas para nossos objetivos. A NGP é um modelo administrativo que imita os métodos gerenciais do setor privado, mas não como um modelo único, apresenta variações de acordo com os projetos de governo, o contexto nacional e os acordos internacionais e, mesmo assim, tem se tornado um modelo quase hegemônico nos países ocidentais (Dasso Junior, 2014). A justificativa para a sua adoção é a busca pela eficiência e eficácia dos serviços públicos voltados às necessidades da sociedade.

Para identificar como os princípios da NGP se relacionam com a educação, foi necessário entender o processo da própria reforma do Estado. Segundo Verger e Normand (2015, p. 601), “o Estado não se retira dos serviços públicos, mas repensa seu papel na gestão, oferecimento e financiamento desses serviços”. Isso quer dizer que o Estado não quer ser mais o provedor direto dos serviços, mas se assume como regulador em áreas como saúde e educação, pois envolve investimento em capital humano (Brasil, 1995). No caso da educação, fomenta políticas de quase-mercado, estimula a competição e abre o setor à iniciativa privada.

Esses aspectos só confirmam o caráter financeiro e mercadológico da NGP. A identificação do público com privado se fundamentou no Brasil pela descentralização,

meritocracia e *accountability* - avaliação, prestação de contas e responsabilização, segundo as quais tornariam a gestão mais eficaz e voltada para os resultados.

A necessidade de resultados não significa apenas uma forma de dar transparência à administração dos serviços públicos, representa uma racionalização econômica. Sob tais pressupostos, a eficiência e a eficácia devem ser alcançadas a custos mínimos, mas podendo agregar parcerias com a iniciativa privada. Nesse sentido, a função do Estado é deslocada para a regulação dos serviços públicos e, na educação, tem na avaliação externa de larga escala seu principal mecanismo de controle que chega às salas de aulas.

“As avaliações externas colocam os alunos em desvantagens educacionais, e jamais conseguirão desfazer as defasagens de aprendizagem” (Libâneo, 2018, p. 71). E, os professores e a gestão não conseguem reverter essa situação uma vez que perderam a autonomia sobre o que antes era o seu domínio, o pedagógico. Portanto, a NGP na educação significou para as escolas novas formas de controle e regulação do trabalho desenvolvidos e dos atores da escola, interferindo na forma de gestão, autonomia escolar e nos processos de tomada de decisão.

Assim, quando nos propomos a examinar como se concebe a gestão democrática nas escolas, realizamos uma análise dos seus marcos históricos e legais (LDB e PNE) e confrontamos com a percepção dos diretores/as participantes da pesquisa. Para eles/as a forma de gestão vivenciada nas escolas é o modelo democrático, caracterizado pela presença de um conselho atuante, uma participação dos servidores da escola nas decisões e autonomia para gerir os recursos financeiros. Esses elementos estão de acordo com os princípios da LDB, de autonomia para os sistemas de ensino definirem suas formas de gestão democrática que agregue a participação dos profissionais da educação e comunidade escolar.

A presença de órgãos colegiados reforça a gestão, a democracia e a autonomia da escola como forma de desburocratização e descentralização das decisões. Mas, de acordo com as entrevistas, percebemos que a tomada de decisão muitas vezes se centra no diretor/a. A participação se limita aos servidores da escola e não há reuniões constantes dos conselhos escolares. As decisões, quando tomadas ou compartilhadas, acontecem nos intervalos das aulas, durante o recreio, ou em momentos de trabalho coletivo; e, em nenhum dos momentos citados envolve a presença de pais, alunos ou comunidade.

Conforme os relatos, ainda não há uma fórmula de incluir a comunidade escolar, nem mesmo uma participação mais efetiva dos servidores, falta conscientização e políticas públicas que favoreçam o fortalecimento desse espaço democrático nas escolas. Percebemos, também, que a maior parte das decisões já chegam prontas nas escolas e, desse modo, há pouco o que se

discutir. E, sendo assim, isso acaba cerceando a autonomia escolar. Vimos que a ideia de gestão democrática tem seguido sua trajetória na escola e na história, mas ainda é um processo lento e em construção, atrasado em grande parte pelo modelo gerencial e interesses externos a escola.

Em Goiás, o gerencialismo se instituiu, principalmente, a partir do Pacto pela Educação Goiana de 2011. Esse programa foi o responsável pela reforma na educação e reestruturação da gestão nas escolas. Assim, com base na análise dos documentos que fizeram parte do *corpus* dessa pesquisa, procuramos entender como e quais princípios nortearam o exercício da gestão nas escolas. Ao analisarmos as diretrizes do Pacto pela Educação encontramos dois princípios fundamentais, a meritocracia e a responsabilização (*accountability*), articulada a um sistema avaliativo, indicadores de qualidade, avaliação padronizada, pressão por resultados, publicização dos resultados com placas nas escolas, como forma de estimular as políticas de quase-mercado e dar o poder de decisão às famílias.

Essas políticas incentivaram a competição nas escolas, a individualização e o aumento do controle social com a criação de programas de bonificação e a ideia de meritocracia. O aumento do controle e a abertura das escolas a iniciativa privada, estatisticamente surtiram efeito na educação goiana, conseguindo melhores posições no *ranking* nacional do Ideb. Internamente, as escolas e a gestão passaram a conviver com plataformas de monitoramento do planejamento e da avaliação, do fluxo e desempenho escolar de forma mais continua.

Quanto aos reflexos para a gestão, houve um processo de profissionalização para responder positivamente ao modelo gerencial e o diretor/a passou a ser o/a gestor/a conforme a lógica empresarial. A necessidade de produzir resultados levou à criação de estratégias por parte dos diretores/as para que as escolas melhorassem sua produtividade, o que representa também a sua manutenção na função. Em Goiás, o pacto de metas – documento assinado pelos diretores junto com a Seduc – eles/as se comprometem a cumprir as metas estipuladas para a escola, o que reforça a responsabilização. Hoje o principal desafio é manter-se na função.

Em relação aos resultados da nossa pesquisa que teve por objetivo compreender como a gestão nas escolas passa a ser concebida a partir de 2011 com a incorporação do novo gerencialismo contido nas diretrizes do Pacto pela Educação Goiana; e, a partir dos extratos de fala foi possível chegar a algumas considerações.

Em relação ao tema, como eles perceberam as mudanças na gestão das escolas a partir de 2011, os códigos temáticos mais mencionados por eles foram: compromisso, formação, monitoramento e cobranças. Partindo dessa perspectiva, podemos inferir que o modelo gerencial representou um aumento das responsabilidades do diretor principalmente ao que tange

às novas formas de organização das escolas, sinalizando que o diretor/a devia ser capacitado para as novas demandas e responder de forma rápida aos órgãos superiores. Notamos que mesmo sem correlacionar NGP ou gerencialismo, os diretores identificaram que o controle pelas normas foi substituído pelo controle dos resultados (Barroso, 2011). A cobrança é uma forma expressa da regulação do Estado no cotidiano das escolas e na gestão. O monitoramento é sinônimo de vigilância, limitando a tomada de decisão e direcionando o trabalho para os interesses do poder central, no caso a Seduc.

Em relação ao programa de bônus e seu reflexo nas escolas, os/as diretores associaram à desvalorização, o que não representa uma opinião coletiva. Isto porque, até mesmo entre os diretores houve quem defendesse a bonificação e ainda a relacionasse com reconhecimento e valorização. Mas, a maioria percebe nessa política aspectos negativos, como exclusão, controle do colega pelo colega, o que era comum no Programa Reconhecer, a exposição da frequência e planejamento em mural da escola. Isso gerou, além da vigilância, uma exclusão dentro da própria escola, a começar por aqueles profissionais que não foram incluídos no bônus, como os servidores administrativos e aqueles que não conseguiam atingir os critérios para a sua concessão, no caso a frequência diária.

Atualmente, a política de bônus continua a existir, mas claramente relacionada à produtividade, o bônus por resultados, estendidos a todos na unidade escolar. O que esse estudo nos traz de novo é a dependência que se criou em relação ao bônus no final de cada ano, impactando até mesmo em questões de aposentadoria. Conforme um dos participantes, “estão amarrado no bônus” (DE, 2023). Por um lado, reforça a ideia de que ele tem sido acolhido com bons olhos pelos servidores administrativos, por outro lado, fica visível a falta de investimento na carreira docente. No momento atual, temos R\$ 1.000,00 em bônus no contracheque de cada servidor da educação, que por lei não podem ser incorporados ao vencimento. Portanto, existe uma dependência do bônus e uma evidência de desvalorização da categoria.

No que concerne ao papel das avaliações externas nas escolas, existe uma unanimidade nos discursos em afirmar que elas interferem no cotidiano das escolas, na gestão, no trabalho do professor e na rotina dos alunos. “A avaliação e os instrumentos que a define seguem a lógica do quase-mercado por ressaltar princípios eficiência, produtividade e competitividade o que importa é o desempenho do aluno” (Silva; Carvalho, 2014, p. 220). Qualidade e mérito são fatores quantitativos, o que importa hoje são os resultados da rede estadual de ensino, que controla o processo sem considerar a realidade de cada escola.

Nas entrevistas ficou evidente que a responsabilização é o princípio mais presente no trabalho dos diretores/as de escola, a preocupação passou a ser com resultados e não com a aprendizagem. Retrata também políticas de responsabilização da gestão, para a escola e para os alunos que passaram a ser responsáveis pelo seu próprio resultado. Por sua vez, as avaliações externas do Saego e do Saeb secundariza os outros projetos da escola e faz com que os diretores criem estratégias de submissão de toda a equipe ao sistema avaliativo e manutenção do fluxo positivo; nesse sentido, como apontado em outros estudos, a aprovação é automática e o número de desistentes e reprovados praticamente não existe no fechamento do ano letivo.

Uma unidade temática que, embora não fizesse parte do nosso roteiro de entrevista, porque não está ligado ao referencial teórico, é a ‘articulação política dos diretores’, que se veem como liderança, são tratados assim pela CRE, escola e comunidade, é um termo que tem um significado tanto positivo quanto negativo. Liderança pode ser entendido como o guia, o responsável, portanto, é nele que recai as responsabilidades, e pode ter um lado positivo, como uma pessoa que consegue uma representação, é um canal para projetos maiores.

Conforme observamos nos relatos, os diretores/as têm mantido uma estreita ligação com lideranças políticas em prol de benefícios para a comunidade e para a escola, têm uma facilidade de se comunicar com eles e seus assessores. Essa troca de favores tem se configurado dentro das escolas como uma nova forma de clientelismo, que também indica que as escolas têm se tornado espaços para o emprego de apoiadores políticos, que já foram úteis ou serão. Observamos que, dentre os participantes da pesquisa, alguns gostam desse processo e outros não gostam, mas nenhum nega essa proximidade, ela existe, está presente nas escolas, na CRE e na Seduc.

A importância acadêmica deste estudo se sustenta em conhecer a realidade, em uma pequena amostra, como a gestão escolar tem sido concebida após o modelo gerencial. Percebemos, através da realidade apresentada pelos/as diretores/as participantes da pesquisa, que o gerencialismo na gestão escolar trouxe novas funções e responsabilidades para os/as diretores/as, que passaram a responder por demandas externas e a políticas de resultados com base no desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Dentre as mudanças percebidas, constatamos um controle externo sobre a escola e sobre a gestão escolar e uma responsabilização pelos resultados. A função de diretor/a está mudando de perfil para uma mais gerencialista, comprometido com a eficiência e eficácia da escola, que marca a filosofia da NGP para as reformas administrativas e a educação. Inferimos que o modelo implantado em Goiás está alinhado aos princípios da NGP e tem como centralidade as

avaliações externas e os resultados projetados por elas como o norteador para todas as ações desenvolvidas nas escolas, tanto pela Seduc através do controle e regulação, quanto pelos diretores/as com estratégias que conduzam aos resultados.

Em relação às formas de gestão concebidas por eles/as entendemos que o ideal democrático está introjetado no discurso dos/as diretores/as e da Seduc é destacar a importância da gestão democrática, como defesa, como projeto, como política de governo. Mas, ela é marcada pela contradição, uma vez que a participação é limitada e a autonomia é de forma administrada, atendendo aos interesses da administração pública e do mercado. Notamos que há um longo caminho a ser perseguido até que a gestão democrática faça parte das escolas e reflita como a aprendizagem para contextos maiores como a política e a cidadania.

Entendemos que esse estudo, realizado em uma pequena amostra, retrata um pouco da realidade vivida pela gestão nas escolas goianas, considerando as particularidades de cada escola, seus atores e diretores/as, conseguimos apreender algumas semelhanças em opiniões e na prática da gestão das escolas. Consideramos que novas pesquisas devem ser realizadas e publicizadas como forma de promover uma conscientização dos profissionais da educação, da sociedade civil, alunos e pais e promover mudanças no atual modelo de gestão e processo de ensino e aprendizagem que valoriza mais os resultados do que o conhecimento. Para finalizar, usando uma fala de DB, “qualquer ação que consiga criar uma brecha no sistema e promover uma mudança, deve ser estimulada, apoiada e incentivada, precisamos recuperar o controle do nosso trabalho, quem conhece os alunos e as escolas, somos nós”. O que mostra a resistência ao modelo gerencial está presente dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18, n.53, p.267-284, 2013.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n.1, p.2011-239, janeiro/abril; 2019.

ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana; ALMEIDA, Silvio. Neoliberalismo autoritário no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-25, e021020, 2021

AZANHA, José Mario Pires. Autonomia da escola um reexame. *Série Ideias*, n. 16. São Paulo: FDE, 1993, p. 37-46.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 2. ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. , p. 227. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BARROSO, João. Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In: António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa; Alexandre Ventura (org) **A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 11-22, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (org.) **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, p. 167-189, 1996.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 11-32

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBPAE** – v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.

especial, p. 1367-1382, dez, 20115. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

BRAGA, Gabriella, 15 mil adolescentes estão na EJA do ensino médio da rede estadual de Goiás. **O Popular** – Cidades – 30 de julho de 2023. Disponível em <https://opopular.com.br/cidades/15-mil-adolescentes-est-o-na-eja-do-ensino-medio-da-rede-estadual-em-goias-1.3052379>. Acesso em 12 de maio de 2024.

BRASIL. **FUNDESCOLA**. Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA. Brasília, 2000. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000569.pdf>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB Lei nº 9.394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 12 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Ministério da Educação. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf_/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file. Acessado em 24 de maio de 2024.

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

BRASIL. **Nota Técnica nº 9/2022/CGIME/DIRED** – proposta de metodologia para a aferição da condicionalidade de gestão escolar que atenda às exigências do inciso I do § 1º do artigo da Lei Nº 14.113/2020, que instituiu o Fudeb como mecanismo permanente de financiamento da Educação Básica. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/copy_of_pdf/pdf/nota_tecnica_0911875.pdf. Acessado em 16 de junho de 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares** – Caderno 1 - Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF, novembro de 2004a. p. 57.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares** – Caderno 5 – Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, 2004b, p. 61.

BRASIL. Resumo Técnico do Estado de Goiás – **Censo da Educação Básica 2021**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [resumo eletrônico]. Brasília: INEP; 2022. p. 84. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecn

ico_do_estado_de_goiás_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acessado em 15 março de 2024.

BRASIL. **TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Educação: agenda de todos – a trajetória do todos pela educação 2006-2016. São Paulo: Moderna, 2017. p. 113.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. MEC. Compromisso Todos pela Educação. Assessoria de Comunicação Social. [s.d]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em 16 de fevereiro de 2024.

BRASIL. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Apresentação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/pesquisas-e-estatistica-e-indicadores/ideb>. Acesso em 23 novembro de 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, 50(4), p. 5-29, n. 4, out.dez 1999.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n. 1, p. 3-23, Abril 1991.

CAEd/UFJF. **Saego-Caedjfdigital**. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/>

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAMPOS, Giovanna. Pais denunciam encerramento de convênios e fechamento de escolas. **Jornal Opção**, Goiás, 28 de novembro de 2023. Disponível em <https://www.jornalopcao.com.br/educacao/pais-denunciam-encerramento-de-convenios-e-fechamento-de-escolas-549785/>

CANDIOTTO, Cesar. Neoliberalismo e Democracia. **Princípios Revista de filosofia**. Natal-RN, v. 19, n. 32, p.153-179, jul/dez 2012.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em 10 de setembro de 2023.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, n. 15, p. 679-684, 2006.

CARNEIRO, Cristiana. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicologia USP**. 2018. vol. 29, n. 2. 314-321. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/7gFBf3bL9XnZn5JnxdChXNH/?format=pdf>

CARVALHO, Allan Rodrigues de. **Gestão para resultados: diagnóstico da avaliação de desempenho em uma organização do estado brasileiro**. Orientador: Prof. Doutor Antonio Lassance. 2016. P. 33. Trabalho de Conclusão de Curso. Gestão Pública, Escola Nacional de Administração Pública, 2016.

CASTRO, Elaine de; OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/46089/48619/250060> Acesso em: 15 de setembro de 2023.

CASTRO, Maria Helena Guimaraes de. **Sistema de avaliação da educação no Brasil – avanços e novos desafios**. São Paulo Perspectiva, v. 23, n.1, p.5-18, jan./jun. 2009.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n. 1, p.168-189, 2017.

CLAD. Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento. **Uma Nova Gestão Pública para a América Latina**. p. 1-18, aprovado em 14 de outubro de 1998 pelo Conselho Diretor do CLAD. Disponível em: <https://besserpereira.org.br/documents/mare/CLAD/ngppor.pdf>. Acessado em 21 de abril de 2024.

CONSALTER, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O gerencialismo empresarial na escola pública: eficácia ou proselitismo? **Educativa**. Goiânia, v. 24, p. 1-20, 2021.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Visões de diretoras de escolas sobre políticas públicas e determinações legais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.7, p. 49488-49495, jul., 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/49962/pdf/124802> Acesso em: 12 de outubro de 2023.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. Organização Escolar – da administração tradicional à gestão democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 105.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

CROCHICK, José Leon. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e80472, p.1-22, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE** – v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. **Nova gestão pública**: a teoria da administração pública do estado ultraliberal. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 08 mar. 2023

DRABACH, Neila Pedrotti. **Perfil do Gestor Público**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Educação a Distância, 2011.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de um trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo – SP: ICC/PUC-SP, 2001, p.13-42.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de setembro de 2023.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educ. Soc.**, Campinas, vo. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicap.br>

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. **GT: Estado e Política Educacional/n.05**. Agencia financiadora: FUNAPE. 2002. Disponível em: <https://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/05tmarfo.pdf>

FONSECA, Marília. O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302- 318, 2003.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 139-152, 2004.

FREITAS Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez.,2014.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>.Acesso em 12 agosto de 2022.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p.364.

GODOY, Arilda. Schimidt. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais, **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v, 35, n.3, p.20-29, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 323, n. 85, p. 63-81, jan./Abr. 2019.

GOIÁS, Manual de Gestão das unidades escolares- Agosto/2012. Disponível em: <https://educacao2.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/3578/1.Manual%20de%20Gestao%20-%20Modulos%20pedagogico%20e%20administrativo.pdf>. Acesso em 24 de setembro de 2023.

GOIÁS. **Decreto Nº 9.990**, de 30 de novembro de 2021. Bônus por resultados ao pessoal do magistério e administrativo lotado na Secretaria de Estado da Educação, exclusivamente, nos meses de dezembro de 2021 a janeiro de 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/go/>

GOIÁS. **Lei nº 20.115**, de 06 de junho de 2018, processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da Rede Pública de Educação Básica. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/99991/pdf>. Acessado em 19 setembro de 2023.

GOIÁS. Seduc – Durante encontro em Goiânia, gestores escolares assinam Pacto de Metas para o Ideb 2023. Disponível em <https://educacao2.go.gov.br/sala-deimprensa/noticias3/5487-pacto-de-metas-ideb-2023.html>. Acessado em 25 de março de 2024

GOIÁS. **Lei nº 21. 672**, de 9 de dezembro de 2022. Bônus por resultados. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/106387/lei-21672. Acessado em 16 março de 2024.

GOIÁS. **Abertas matrículas para Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino**. 19 de Janeiro de 2024. Disponível em <https://goias.go.gov.br/casacivil/abertas-matriculas-para-educacao-de-jovens-e-adultos-na-rede-estadual-de-ensino/>. Acessado em 10 de junho de 2024.

GOIÁS. **Caderno de Atividades Aprender + será potencializador do ensino e aprendizagem**. Material pedagógico complementar, que inclui atividades de Língua Portuguesa e Matemática, foi lançado nesta terça-feira (21/2). Mais de 150 mil estudantes de Goiás receberam o caderno. 2017. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/aprendermais/> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

GOIÁS. **Dados do censo escolar 2023 são divulgados**. Disponível em <https://goias.gov.br/educacao/dados-do-censo-escolar-2023-sao-divulgados/> fevereiro de 2023. Acessado em 15 maio de 2024.

GOIÁS. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de educação de Goiás (2020-2022)- Seduc-Go**. Goiânia, 2020. p. 284. Disponível em: <https://www.see.go.gov.br>. Acessado em 16 setembro de 2023.

GOIÁS. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de educação de Goiás (2023-2025)- Seduc-Go**. Goiânia, 2023. p. 284. Disponível em: <https://www.see.go.gov.br>. Acessado em 16 setembro de 2023

GOIÁS. **Educação de Jovens e Adultos** – sobre a Eja – Seduc. Disponível em <https://goias.gov.br/educacao/educacao-de-jovens-e-adultos/>

GOIÁS. **Educação estadual**: gratificação de diretores de escolas será atrelada à frequência e ao rendimento dos alunos. Seduc-Go, 08 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/educacao-estadual-gratificacao-de-diretores-de-escolas-sera-atrelada-a-frequencia-e-ao-rendimento-dos-alunos/>. Acessado em 25 fevereiro de 2024.

GOIÁS. **Ensino Médio integrado à educação profissional terá rede Itego e IFG como parceiros da Seduc**. 16 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional-tera-rede-itego-e-ifg-como-parceiros-da-seduc/>. Acessado em 01 de junho de 2024.

GOIÁS. **Lei N° 17.402**, de 06 de setembro de 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências. 2011. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/89395/pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

GOIÁS. **Lei nº 18.093, de 17 de julho de 2013**. Institui, para o ano de 2013, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Goiânia: [s.n.], 2013.

GOIÁS. **Lei nº 21.575**, de 14 de setembro de 2022, processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da rede pública de educação básica e dá outras providências. 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/go/lei-ordinaria-n-21576-2022-goias-altera-a-lei-no-20-115-de-06-de-junho-de-2018-que-dispoe-sobre-o-processo-de-escolha-democratica-de-diretor-de-unidade-escolar-da-rede-publica-de-educacao-basica-e-da-outras-providencias>. Acessado em 12 fevereiro de 2024.

GOIÁS. **Lei nº 21.672, de 9 de dezembro de 2022**. Institui o Bônus por Resultado, exclusivamente nos meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Goiânia: [s.n.], 2022.

GOIÁS. **Lei Ordinária 22.526**, de 5 de janeiro de 2024, Capítulo II-B – Das funções comissionadas educacionais do grupo gestor – Anexo Único -A- função comissionada de gestor escolar. Disponível em:

GOIÁS. **Manual de gestão das unidades escolares**, Agosto/2012. Disponível em: www.seduc.go.gov.br

GOIAS. **Polícia Militar do Estado de Goiás** – Colégios Militares. Disponível em <https://www.pm.go.gov.br/ao-cidadao/colegios-militares-2/> [s.d]. Acessado em 12 de junho de 2024.

GOIÁS. **Portaria 2783/2011b/SEDUC**. Institui os critérios para o processo de escolha dos diretores das unidades escolares. Goiânia: [s.n.], 2011.

GOIÁS. **Revisa Goiás**. Recomposição de aprendizagem – Matemática e Língua Portuguesa 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – 1º, 2º e 3º séries do Ensino Médio. 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

GOIÁS. Sancionada lei que altera o processo de escolha de diretores das escolas públicas. Disponível em: <https://portal.al.go.le.br/noticias/127414/sancionada-lei-que-altera-o-processo-de-escolha-de-diretores-das-escolaspublicas#:~:text=16%20%de%202022%2à2008%3a33%20Aprovada,escolar%20da%0publica%estadual%20da%educacao%20%basica>.

GOIÁS. Governo de Goiás anuncia implantação de 10 novos colégios militares. 2023. Seduc. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/goias-anuncia-implantacao-de-10-novos-colegios-militares/> Acesso em 11 de junho de 2024.

GOIÁS. Seduce. **Pacto pela educação: um futuro melhor exige mudanças.** 2011c. Disponível em <http://seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/docs/MicrosoftPowerPoint>. Acessado em: 24 de fev. 2023.

GOIÁS. Bolsa Estudo – Seduc.2022. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/bolsa-estudo-secretaria-estado-da-educacao/> Acesso em janeiro de 2024.

GOIÁS. Educação Profissional e Tecnológica – Cursos Profissionalizantes.2024. Disponível em: <https://goias.gob.br/educacao/educacao-profissional-e-tecnologica/> Acesso em 22 de maio de 2024.

GOIÁS, Pesquisas de escolas detalhadas – Coordenação Regional de Educação de Goiânia – 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/pesquisa-de-escolas-detalhadas>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** Tradução: Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo – SP, Loyola, 2008, p. 256

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão/** Friedrich August von Hayek; tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro – 5. Ed – Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 221p. 1990.

HOOD, Christopher. Public management for all seasons? In: **Public Administration**, Londres, v.69, nº 01, 1991, p. 03-19.

INSTITUTO UNIBANCO. **Revista Relatório de Atividades Jovem de Futuro Goiás 2013-2018** – como funciona o circuito de gestão, 2018, Goiás, p.46-49.

KLEES, Steven J.; EDWARDS JR., D. Brent. Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo – SP: Cortez, p.33-57.

LIBÂNEO, Jose Carlos, **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação Goiana: reforma educacional Goiana** – Setembro de 2011. Disponível em: <https://libanioabgo.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf> Acesso em 24 de fevereiro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, Jose Carlos; CAVALCANTI, Lana. S. Políticas educacionais neoliberais, geopolíticas, currículo nacional e ensino de geografia no Brasil. In: HERRERO, C. F. **Eurasia y Latinoamérica: dos espacios geopolíticos convulsos**. – Livro no prelo, 2019

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p.364.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, n 129, p. 1067-1083, out/dez 2014.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0218952, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FTTGCYGb5rFZ4PBdRNcHhhk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de outubro de 2023.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco Lima. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Revista Ensaio** – Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 51-64, 2021.

LIMA, Licínio Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão? Educar em Revista. Curitiba, v. 34, n 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf Acesso 20 de setembro de 2023.

MACHADO, Eulália Nazaré Cardoso; FALSARELLA, Ana Maria. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **RPGE – Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago., 2020.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo; CRUZ, José Adelson da. O “pacto pela educação” e o mistério do “todos”: estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.34, e169491, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WqvyLwMMDWZvpSfdNGvRjrc/?format=pdf> Acesso 20 de setembro de 2023.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, p.1-19, 2020.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 77, p.28-48, 2001.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, março/2002.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudo em avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, 2009. Disponível em

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf>. Acesso em 22 de março de 2024.

MELO, Thuanny. Em Goiás, escolha dos diretores de escolas está nas mãos de políticos. **O Hoje.com**. Postado em 27/04/2022. Disponível em: <https://ohoje.com/noticia/politica/n/141783/t/em-goias-escolha-dos-diretores-esta-nas-maos-de-politicos/> Acesso em 25 de maio de 2024.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz (Orgs). **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.15-25.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A Análise de Conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de outubro de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Priscila de Oliveira. **O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)**. (Dissertação). UFG. Goiânia. 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, p.64, 2011.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. **Descentralização educacional: características e perspectivas**. RBPAE, v. 26, n.3, p. 585-602, set/dez. 2010.

OLIVEIRA, Augusto Neftali Corte de. Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na onda Rosa Latino-Americana. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 26, nº1, p. 158-192, jan./abr. 2020.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 529-548, 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implantação. Disponível em: https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf. Acesso em 11 de janeiro de 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Cosnelho Escolar e autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola. Disponível em: https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf. Acesso em 11 de março de 2024.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cad. Pesq.**, São Paulo (60), p. 51-53, fev. 1987.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set/dez. 2010

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ed. São Paulo: Ática, 2012.

PEREIRA, Giselia Antunes; COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes da. O estudo de caso: alternativa ou panacéia?. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs). **A trama do conhecimento** – teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas -SP: Papirus, p.169-189, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2(68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago 2013.

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

POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto a Nova Gestão Pública. **RBPAE** -v. 33, n. 3, p. 835-849, 2017.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, vol. 33, núm. 121, outubro-diciembre, 2012, pp. 1133-1156. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87325199020.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2023.

SANDER, Benno. Gestão educacional – concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan/jun. 2009. Disponível em: <https://www.bennosander.com> Acesso em 15 de agosto de 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RASTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador; reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE** – v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015.

SEGATTO, Catarina; ABRUCIO, Fernando. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. RSP. **Revista do Serviço Público**. v. 68 n. 1. 2017. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/762> Acesso em 15 de agosto de 2023.

SILVA, Andréia Ferreira da. O poder político local e suas relações com a gestão da escola pública. **Revista EXITUS**, v.03, n. 02, p. 31-43, jul-dez, 2013.

SILVA, Emanuel Lourenço da; ARAGÃO, Wilson Honorato. Gestão escolar para resultados: como as escolas fazem a política de eficiência gerencial em Pernambuco. **Rev. Bras. Polit. Adm. Educ.** v. 39, n. 01, p. 1-20, 2023.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. As mudanças na gestão e organização da escola: a participação como estratégia de reforma. **Linhas Críticas, Brasília**, v. 11, n. 21, p. 265-284, jul/dez. 2005.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. Novos parâmetros de gestão na escola pública: o perfil e os sentidos meritocráticos contidos no processo de reforma educacional na rede pública estadual de ensino de Goiás. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 22, p. 1-19, junho 2019. Disponível em: DOI. <https://10.5380/ipe.v13i0.66495>

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública. 1 ed. Curitiba: **Appris**, 2022, p. 149.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Reforma educacional no sistema estadual de ensino: do enfraquecimento dos princípios democráticos às contradições na gestão dos processos educativos na escola pública em Goiás. **Rev. Bras. Polit. Adm. Educ** – v. 37, n. 3, p. 1181-1198, 2021.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; 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.

SILVA, Simônia Peres. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás**. Orientador: José Carlos Libâneo. 2014. P.1-249. Tese de Doutorado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antônio Cabral. A nova gestão pública em educação – planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul/dez. 2017. Disponível em <https://www.esforce.org.br>

SOUZA, Allan Solano. Nova Gestão Pública e as consequências da responsabilização na gestão educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. Especial, p.7-17, set/dez 2019a. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020195especial774p.7-17>

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 271-290. 2019b.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003, Editora UFPR.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. Reverberações da nova gestão pública na organização e democratização da gestão escolar. **Revista Internacional de Políticas**. Currículo. Práticas e Gestão da Educação. v. 01, n. 01. ISSN 2764-0337, p. 41-57, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/235555.1.1-6>.

TERTO, Daniela Cunha; PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. A Nova Gestão Pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira. **Anpae**. 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/posters/0041.pdf>

UNIBANCO, Instituto. **Boas práticas de gestão escolar em Goiás – Jovem de Futuro – 2018**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc//detalhe/tf-boas-praticas-de-gestao-escolar-em-goias-jovem-de-futuro-2018,dc294c7e-cddf-41be-a6ec-2c80409623e3>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico na escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, p. 1-10, novembro de 2010.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ** – p.383-386, 2007.

VERGER, Antonio; NORMAND, Romualdo. Nueva gestión pública e educacion: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n.2, p. 137-148, jul./dez. 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1. P. 11-25, jan/abr. 2019. Disponível em: DOI: <https://dx.doi.org/10.14244/198271993175>

XAVIER, Lena Núbia Bezerra; SIQUEIRA, Edir Veiga. Movimentos Educacionais no Brasil e a crise dos anos 90. **XV Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba. p. 1-5, 2011.

APÊNDICE

Roteiro para entrevista semiestruturada

Dados gerais a serem levantados em cada unidade escolar pesquisada.

Dados da Escola

Nome: _____

Modalidade de ensino: _____

Número de turmas: _____

Número de alunos: _____

Número de servidores da unidade: _____

Dados do Gestor escolar

Idade: _____

Sexo: _____

Formação: _____

Especialização: _____

Tempo de exercício no magistério: _____

Tempo na função de gestor escolar: _____

Turno de trabalho: _____

Tempo na unidade escolar: _____

01. Em sua opinião o que mais mudou na gestão escolar nos últimos anos? Quando você percebeu a mudança?
02. Você consegue descrever o Pacto pela Educação implantado em Goiás em 2011, na gestão do Secretário Thiago Peixoto? Houve alteração no seu trabalho?
03. O que você entende por gestão democrática? Como ela acontece na escola?
04. Como você avalia a autonomia da gestão na sua escola?
05. Na sua opinião as avaliações externas interferem na gestão da escola?
06. Como você avalia o programa de bônus na educação?
07. Existem políticas ou práticas de responsabilização do gestor nos resultados da escola?
08. Na sua opinião quais os desafios enfrentados hoje na gestão escolar?
09. Existe uma competitividade com as demais escolas da rede?
10. Como você avalia a relação da gestão escolar com as lideranças políticas?