

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

DAIANA PIRES TIZZO

**TUTORIA EDUCACIONAL: DILEMAS E CONTRADIÇÕES DA FUNÇÃO NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE
GOIÂNIA**

GOIÂNIA
2026



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

DAIANA PIRES TIZZO

3. Título do trabalho

TUTORIA EDUCACIONAL: DILEMAS E CONTRADIÇÕES DA FUNÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

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 **Luis Gustavo Alexandre Da Silva**, **Professor do Magistério Superior**, em 15/06/2026, às 14:23, 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 **Daiana Pires Tizzo**, **Discente**, em 16/06/2026, às 08:57, 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 **6264759** e o código CRC **02858DD7**.

Referência: Processo nº 23070.020088/2026-03

SEI nº 6264759

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

DAIANA PIRES TIZZO

**TUTORIA EDUCACIONAL: DILEMAS E CONTRADIÇÕES DA FUNÇÃO NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Gustavo Alexandre da Silva.

Área de concentração: Educação

GOIÂNIA
2026

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

Tizzo, Daiana Pires

Tutoria educacional: dilemas e contradições da função nas escolas públicas da regional de educação de Aparecida de Goiânia [manuscrito] / Daiana Pires Tizzo. - 2026.

CXXI, 121 f.: il. 2026

Orientador: Prof. Dr. Luís Gustavo Alexandre da Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2026.

Ilustrações.

Bibliografia.

Inclui: siglas, tabelas, grafico.

1. Educação.

I. Silva, Luís Gustavo Alexandre da, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **49** da sessão de Defesa de Dissertação de **DAIANA PIRES TIZZO**, 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 **vinte e nove dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e seis (29/05/2026)**, a partir das **14h00**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“TUTORIA EDUCACIONAL: DILEMAS E CONTRADIÇÕES DA FUNÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Luís Gustavo Alexandre da Silva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela UFG, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular interna e Prof.^a Dr.^a **Alessandra de Oliveira Santos (SEDUC-GO)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular externa. 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 pelo Prof. Dr. **Luís Gustavo Alexandre da Silva**, 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 vinte e nove dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e seis.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luís Gustavo Alexandre da Silva

Prof.^a Dr.^a Amone Inácia Alves

Prof.^a Dr.^a Alessandra de Oliveira Santos

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Luis Gustavo Alexandre Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 31/05/2026, às 19:38, 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 **Amone Inacia Alves, Diretora**, em 09/06/2026, às 11:13, 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 09/06/2026, às 15:43, 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 **6191243** e o código CRC **31E87647**.

Referência: Processo nº 23070.020088/2026-03

SEI nº 6191243

DEDICATÓRIA

À minha mãe, em sua memória, que, com seu amor, sua força e seus ensinamentos, foi um exemplo de vida. Mesmo em sua ausência, sua presença permanece em cada passo da minha trajetória, em cada conquista e em cada desafio superado. Sua dedicação, coragem e carinho continuam sendo a base que sustenta meus sonhos e minha caminhada acadêmica (Você sempre soube o quanto lutei por isso). Esta dissertação é também sua, pois foi em seu amor que encontrei inspiração para seguir, resistir e acreditar. Com eterna saudade, gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo constante durante todo o percurso da escrita.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Gustavo Alexandre da Silva, pela paciência, orientação, confiança e valiosas contribuições. Seu olhar humanizado e generoso contribui de forma significativa para a elaboração desta dissertação.

Aos colegas de caminhada, pelas trocas, pelo apoio mútuo e pela amizade construída ao longo dessa trajetória, e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desse trabalho, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação e analisa o trabalho do tutor educacional, bem como as contradições inerentes ao exercício dessa função nas escolas públicas vinculadas à Coordenação Regional de Educação de Aparecida de Goiânia, no contexto do Circuito de Gestão Goiano e das prescrições da rede estadual para o Ensino Médio. O estudo problematiza a tensão entre a estruturação centralizada das políticas educacionais e as especificidades locais das unidades escolares, examinando em que medida o tutor educacional pode atuar como mediador entre as diretrizes institucionais e a realidade concreta das escolas. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, documental e exploratório, articulada à aplicação de questionário semiestruturado junto a tutores educacionais, cujas respostas foram submetidas à análise crítica. O modelo de tutoria, difundido no Brasil como estratégia de reorganização e otimização da gestão educacional no âmbito das reformas recentes, está associado a abordagens gerencialistas, particularmente àquelas vinculadas à Nova Gestão Pública e à ampliação de mecanismos de controle, monitoramento e responsabilização no campo educacional. Os resultados indicam que a atuação do tutor educacional se configura como espaço de tensões, marcado pela necessidade de conciliar apoio pedagógico, formação em serviço e acompanhamento da gestão escolar com exigências institucionais orientadas pela padronização dos processos educativos. Conclui-se que, embora o tutor exerça função relevante na mediação entre a política educacional estadual e o cotidiano das escolas, sua autonomia permanece condicionada pelas prescrições do programa e pela racionalidade gerencial que atravessa a gestão da educação pública.

Palavras-chave: Circuito de gestão. Tutor Educacional. Circuito de Gestão Ensino Médio. Nova Gestão Pública.

ABSTRACT

This research is situated within the research line *State, Policies and History of Education* and examines the work of educational tutors, as well as the contradictions inherent in the performance of this function in public schools under the jurisdiction of the Regional Education Coordination of Aparecida de Goiânia, in the context of the Goiás Management Circuit and the guidelines established by the state education network for upper secondary education. The study problematizes the tension between the centralized structuring of educational policies and the local specificities of school units, examining the extent to which educational tutors may act as mediators between institutional directives and the concrete realities of schools. Methodologically, the study adopts a qualitative, bibliographical, documentary, and exploratory approach, combined with the application of a semi-structured questionnaire to educational tutors, whose responses were critically analyzed. The tutoring model, widely disseminated in Brazil as a strategy for reorganizing and optimizing educational management within recent reforms, is associated with managerial approaches, particularly those related to New Public Management and the expansion of mechanisms of control, monitoring, and accountability in education. The findings indicate that the work of educational tutors constitutes a field of tensions, marked by the need to reconcile pedagogical support, in-service professional development, and the monitoring of school management with institutional demands oriented toward the standardization of educational processes. It is concluded that, although tutors play a relevant role in mediating between state educational policy and everyday school practices, their autonomy remains constrained by programmatic prescriptions and by the managerial rationality that permeates the administration of state public education.

Keywords: Management circuit. Educational tutor. High School Management Circuit. New Public Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ciclo do Circuito de Gestão	74
Figura 2 - Mapa dos Estados Parceiros do Instituto UNIBANCO – Programa Jovem do Futuro	74
Figura 3 - Em qual faixa etária você se enquadra?	81
Figura 4 - Qual é o seu sexo	81
Figura 5 - Qual é o seu estado civil?	81
Figura 6 - Há quanto tempo você atua na função de tutor educacional?	83
Figura 7 - Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?	84
Figura 8 - Qual função você considera mais específica do tutor educacional?	84
Figura 9 - Qual é a principal dificuldade enfrentada no trabalho com o grupo gestor escolar?	85
Figura 10 - Quais estratégias de trabalho você adota no Circuito de Gestão Goiano para atender às necessidades da escola?	86
Figura 11 - Qual é o principal desafio enfrentado no trabalho com o grupo gestor nos momentos de formação em serviço?	87
Figura 12 - Quais estratégias você adota diante da diversidade de níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando as metas da SEDUC em Língua Portuguesa e Matemática?	88
Figura 13 - Quais dificuldades de comunicação você enfrenta com a equipe gestora?	89
Figura 14 - Como você percebe o processo de construção do plano de ação com a equipe gestora?	89
Figura 15 - De que forma você oferta formação à equipe gestora?	90
Figura 16 - Como você acompanha o progresso dos gestores no Circuito de Gestão Goiano?	91
Figura 17 - Como você comunica à Regional e à SEDUC os avanços e desafios da equipe pedagógica das unidades escolares?	92
Figura 18 - A formação inicial foi suficiente para o trabalho realizado no Circuito de Gestão Goiano?	93
Figura 19 - Como você percebe o papel do tutor educacional diante das metas da SEDUC e da realidade das unidades escolares?	94
Figura 20 - Quais adaptações você realiza nas pautas formativas para viabilizar a formação continuada em serviço na escola?	95

Figura 21 - Quais desafios você enfrenta para conciliar as orientações da SEDUC e as demandas de controle da gestão escolar? _____	95
Figura 22 - Como você percebe o impacto do seu trabalho a longo prazo, considerando as formações e os acompanhamentos semanais? _____	96
Figura 23 - Qual é a importância do tutor educacional para o fortalecimento da gestão democrática e do diálogo reflexivo? _____	97

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CF – Constituição Federal

CRE – Coordenação Regional de Educação

DC-GO – Diretriz Curricular de Goiás

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SEDUC-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL	18
1.1 Reforma educacional: princípios, histórico e fundamentos	19
1.2 Novos parâmetros da reforma educacional nos sistemas estaduais de ensino no Brasil: os casos de Pernambuco, São Paulo e Ceará	28
1.3 O público e o privado na educação pública	37
CAPÍTULO 2 - A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O CONTEXTO EDUCACIONAL	40
2.1 A nova gestão pública e o terceiro setor: implicações na educação	41
2.1.1 A NGP na educação brasileira	44
2.2 O gerencialismo aplicado à educação	50
2.2.1 O modelo gerencial e a prática docente em Goiás	57
CAPÍTULO 3 - REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS E O TUTOR EDUCACIONAL	61
3.1 A estrutura da rede estadual de ensino de Goiás: o pacto pela educação	62
3.2 O perfil do tutor educacional a partir dos documentos oficiais	67
3.3 Circuito de gestão goiano e Instituto UNIBANCO	71
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DO ESTUDO	77
4.1 Caracterização da rede estadual de ensino de Goiás na regional em Aparecida de Goiânia	78
4.2 Caracterização e perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho do tutor educacional no contexto do Circuito de Gestão Goiano, modelo de gestão educacional voltado para o Ensino Médio público estadual, implementado no estado de Goiás em parceria com o Instituto Unibanco¹, no âmbito do Programa Jovem de Futuro. Busca-se, em especial, analisar as contradições inerentes ao seu papel na gestão escolar. Na política educacional goiana, o tutor educacional é um profissional proveniente do quadro da Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC-GO), que se ocupa, entre outras tarefas, do monitoramento e controle da gestão escolar com ferramentas oferecidas pelo setor privado, mais especificamente pelo Instituto Unibanco.

O modelo de tutoria educacional adotado em Goiás inspira-se na experiência da cidade de Nova Iorque e foi sistematizado pela Fundação Itaú Social. A proposta visa integrar a tutoria à estrutura dos sistemas públicos de ensino, funcionando como uma estratégia permanente de acompanhamento e desenvolvimento profissional nas unidades escolares. De acordo com o *Guia de Tutoria Pedagógica*² do Itaú Social, essa política foi incorporada ao Circuito de Gestão Goiano, que formou cerca de trezentos tutores distribuídos em quarenta órgãos regionais, consolidando uma rede de apoio à gestão escolar comprometida com resultados educacionais mais efetivos.

A função do tutor educacional no contexto da educação pública surge, assim, como uma estratégia de intervenção pedagógica e de gestão, cujo objetivo é fortalecer o acompanhamento das escolas e promover a melhoria dos índices educacionais. Essa figura, inicialmente pensada como um articulador entre as equipes técnicas e as escolas, tem ganhado centralidade nos programas de políticas públicas voltados à melhoria da qualidade do ensino, como forma de garantir que as diretrizes e metas educacionais se materializem no cotidiano escolar (Silva; Tizzo, 2022).

Desde o seu surgimento, a função do tutor sofreu significativa reconfiguração. Até 2011, havia a chamada "dupla pedagógica", cuja atribuição era acompanhar a prática pedagógica das escolas. A partir do Pacto pela Educação, criado em Goiás em 2011, o cargo foi renomeado para "tutor educacional", assumindo um papel mais estratégico e voltado à gestão da aprendizagem, com foco na melhoria dos indicadores educacionais, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Silva; Tizzo, 2022). Dessa forma, essa

¹ Organização do terceiro setor que atua na área da educação pública, principalmente no Ensino Médio, oferecendo assessoria técnica e metodologias de gestão escolar com foco em resultados.

² Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/48-guia-tutoria-pedagogica-09082017_1510329199.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

função passou a ser associada à necessidade de consolidar processos de formação continuada em serviço e, também, ao acompanhamento sistemático das práticas escolares.

Entretanto, a atuação dos tutores educacionais não se limita ao acompanhamento e monitoramento pedagógico. Para além disso, desempenham um papel estratégico ao organizarem, semanalmente, a pauta de trabalho e ajustá-la às necessidades, ao perfil e ao contexto de cada escola sob sua supervisão. Cada tutor acompanha, em média, cinco escolas de uma mesma regional, o que exige sensibilidade para compreender as singularidades de cada unidade de ensino e propor ações alinhadas às suas realidades. Esse processo exige escuta qualificada, capacidade analítica e articulação constante com a equipe gestora.

Contudo, esses profissionais enfrentam desafios. O maior deles é garantir, em parceria com a gestão escolar, o controle e o monitoramento do trabalho pedagógico focado na melhoria dos resultados, sem negligenciar a formação integral do indivíduo. Como centro de estudo, a escola passa a ser o espaço privilegiado para o acompanhamento e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, e o tutor atua diretamente na indução de mudanças nesse cenário.

Além do trabalho direto nas unidades escolares, os tutores participam de momentos formativos nas regionais, em encontros semanais. Nesses momentos, estudam e discutem temas pedagógicos com os assessores da SEDUC-GO, formados pela Gerência de Tutoria em parceria com o Instituto Unibanco. Essa estrutura de formação contínua busca garantir a atualização teórica e metodológica desses profissionais, qualificando sua intervenção nas escolas e fortalecendo o seu papel como formador de gestores e professores (Silva; Tizzo, 2022).

Desse modo, o tutor atua como mediador entre a teoria das políticas educacionais e a prática pedagógica, constituindo-se em um elo entre a gestão central e o "chão da escola" (Neto, 2022). De acordo com Alarcão (2001), a tutoria fundamenta-se na colaboração e no desenvolvimento mútuo, configurando-se como um espaço de reflexão compartilhada sobre a prática.

Diante desse contexto, esta pesquisa visa compreender como a atuação dos tutores contribui para o fortalecimento da gestão escolar e para o avanço dos indicadores de qualidade da educação pública em Goiás. Propõe-se, ainda, a investigar o papel do tutor educacional especificamente dentro do Circuito de Gestão e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), bem como os desafios e as contradições identificados em suas atribuições (Silva; Tizzo, 2022). Estudar essa função é essencial para compreender as dinâmicas contemporâneas da gestão escolar e as formas de intervenção que buscam elevar a qualidade do ensino público.

Ao investigar essa atuação, pretende-se analisar de que forma os tutores contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a construção de uma cultura escolar

orientada por resultados, sem prescindir do compromisso com a formação humana integral. O estudo se debruça sobre o processo de implementação da metodologia do Circuito de Gestão Goiano na rede estadual de ensino de Goiás e sobre a atuação do tutor nesse cenário.

O Circuito de Gestão é uma metodologia proposta pelo Instituto Unibanco que visa promover a eficiência da gestão escolar por meio da formação, monitoramento, gerenciamento de metas e corresponsabilização. Utilizando um discurso gerencial, busca identificar e suprimir falhas na administração pública das escolas com procedimentos divididos em ciclos trimestrais. Todavia, segundo Lima (2008), o Circuito evidencia valores gerenciais e a transferência de parâmetros empresariais para o contexto escolar, muitas vezes sem ponderar as especificidades da cultura escolar local.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), implementado como projeto-piloto a partir de 2007, visa aprimorar a aprendizagem e impactar a gestão por meio do monitoramento e da formação pedagógica (Unibanco, 2019). Em 2012, o programa foi reformulado devido ao Pacto pela Educação, formalizando a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Unibanco em Goiás. Nesse contexto, o papel do tutor tornou-se central como mediador entre as diretrizes institucionais e as práticas escolares, evidenciando as potencialidades e as contradições do modelo adotado.

A parceria buscou integrar práticas de gestão orientadas por dados e resultados, consolidando uma cultura de gestão estratégica voltada à melhoria dos indicadores educacionais, como o IDEB e o SAEGO³ (Unibanco, 2020). Salienta-se que, recentemente, houve uma intensificação da responsabilização dos agentes escolares relativa ao desempenho estudantil e ao monitoramento do trabalho gestor (Itaú Social, 2016).

Assim, esta dissertação tem como objetivo geral analisar o trabalho do tutor educacional na implementação do Circuito de Gestão em Aparecida de Goiânia - GO, discutindo até que ponto essa metodologia fortalece ou limita a autonomia desses profissionais e os efeitos dessa dinâmica na organização do trabalho pedagógico.

A metodologia fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa. A pesquisa documental ancora-se na análise de documentos oficiais, como a Portaria n. 1.874/2023 da SEDUC-GO e a Diretriz Operacional 2023-2025. O recorte

³ O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) é uma avaliação em larga escala criada em 2011 pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em parceria com o CAEd/UFJF, com o objetivo de mensurar o desempenho dos estudantes da rede pública em Língua Portuguesa e Matemática. Aplicado de forma censitária em diferentes etapas da educação básica (como 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), o SAEBO produz indicadores que subsidiam a formulação de políticas educacionais, o monitoramento da qualidade do ensino e a gestão escolar orientada por resultados.

temporal de 2012 a 2025 justifica-se pela necessidade de analisar o impacto das políticas educacionais recentes e as transformações na gestão escolar no contexto goiano.

O Quadro 1 aponta o resultado do levantamento bibliográfico a partir dos descritores empregados:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico nas bases de dados Capes e BDTD

Base de Dados	Descritores de Busca	Quantidade de Artigos
Periódicos CAPES	Tutor educacional <i>and</i> rede estadual de ensino	4
	Reforma educacional <i>and</i> tutor educacional	4
BDTD	Tutor educacional <i>and</i> rede estadual de ensino	2
	Reforma educacional <i>and</i> tutor educacional	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da BDTD e da Capes (2025).

Para a análise das dissertações e teses selecionadas, realizou-se a leitura dos resumos dos 12 estudos identificados a partir dos descritores elencados no Quadro 1. Notou-se que as produções científicas derivam de pesquisas desenvolvidas em diferentes estados, como São Paulo, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraná, o que demonstra que a temática vem sendo explorada por diversos centros de pesquisa brasileiros.

Na sequência, procedeu-se à leitura integral das obras. Entre elas, destaca-se o artigo de Paola González (2008), que aborda o trabalho do assessor educacional na implementação do projeto Montegrando. A autora analisa a atuação desse profissional no contexto das reformas educacionais voltadas à inovação e à melhoria do ensino, inserindo-o na dinâmica de implantação de políticas públicas.

Relevante também é a dissertação de Hugo Felipe Tavares Ramos (2023), que trata do programa de modernização da gestão e da implementação de um sistema de responsabilização na rede de ensino de Pernambuco. O foco do estudo reside na gestão para resultados, fruto da reforma gerencial daquele estado, e na análise das formações específicas para gestores das disciplinas avaliadas no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Já na tese de doutorado de Luís Renato Maldonado (2024), examinou-se o processo de reelaboração da concepção de gestão escolar sob a ótica da direção da escola, considerando as reformas efetivadas pela SEDUC-SP entre 2007 e 2023. Segundo o autor, tais reformas reforçaram os preceitos da Nova Gestão Pública (NGP) para estabelecer uma nova governabilidade. Nessa lógica, a direção escolar deve não apenas efetivar formas de regulação

e controle do trabalho docente, mas também lidar com as mudanças na gestão democrática e na autonomia da escola pública paulista, que se tornou permeável a lógicas privatizantes voltadas à obtenção de resultados e à limitação da autonomia pedagógica.

O artigo de Rodrigo da Silva Pereira (2019) analisa as estratégias do capital na conformação de redes de governança que rompem as fronteiras entre o público e o privado. O estudo aponta que a NGP integra o projeto neoliberal e a caracteriza como um constructo de classe que, sob indução de organismos internacionais como a OCDE, promove a presença ativa do setor empresarial na execução de políticas educacionais e na expropriação do fundo público.

Identificou-se ainda o estudo de Georgia Sobreira dos Santos Cêa (2023), que investiga as parcerias público-privadas (PPPs) e a reforma do Ensino Médio em Alagoas, mapeando a divisão de trabalho de entidades privadas na condução dessa reforma. Somado a este, o artigo de Luís Gustavo Alexandre da Silva e Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira (2022) investiga os efeitos da descentralização na gestão escolar e no trabalho do diretor em Goiás. A análise toma como referência o "Pacto pela Educação" e programas associados, como o Reconhecer, o Currículo-referência e o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), responsáveis pela materialização dos princípios gerencialistas nas escolas estaduais goianas.

A partir deste levantamento, foram elencadas as seguintes categorias de análise: "reforma educacional", "tutor educacional", "rede pública de ensino", "parâmetros gerencialistas" e "circuito de gestão goiano". A fundamentação teórico-metodológica destas categorias apoia-se em autores como Paro (2001), Lima (2008), Laval (2021), Brooke e Soares (2008), Barroso (2004), Silva (2012; 2015) e Gil (2017).

Após a revisão bibliográfica, iniciou-se a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa: tutores educacionais da rede estadual de ensino de Goiás, lotados no município de Aparecida de Goiânia. Estes profissionais vivenciam diretamente a implementação do Circuito de Gestão e suas implicações na administração escolar. A amostra, de caráter voluntário, alcançou a totalidade dos 13 tutores que representam a regional, o que possibilita a identificação de padrões e contradições em suas práticas cotidianas.

A inclusão desses sujeitos permitiu verificar como compreendem e justificam suas ações, além de identificar as tensões na relação entre as diretrizes institucionais e as demandas reais da escola. Analisar as relações entre as práticas desenvolvidas e suas justificativas torna-se fundamental para articular essa realidade local com uma visão político-filosófica e econômica mais ampla, considerando os impactos dessas políticas na qualidade da educação pública.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, composto por perguntas fechadas, encaminhado aos participantes por meio da plataforma *Jotform*⁴ e respondido de forma on-line. O procedimento ocorreu sem a presença ou mediação direta do pesquisador, conforme a metodologia proposta por Marconi e Lakatos (2003).

Considerando o número de participantes alcançados e a facilidade de envio aos e-mails cadastrados, o questionário *on-line* semiestruturado mostrou-se o instrumento de coleta de dados mais apropriado. Sua escolha permitiu viabilizar a participação voluntária dos sujeitos, garantindo maior sistematização e confiabilidade às informações obtidas. Além disso, foi fundamental para capturar as percepções dos tutores sobre sua atuação, contribuindo para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo.

As perguntas estão organizadas em três seções: a primeira aborda o perfil do tutor educacional; a segunda, o tempo de atuação na função; e a terceira trata do trabalho no âmbito do Circuito de Gestão Goiano perante a SEDUC-GO. Cabe acrescentar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (Parecer n. 7.540.463) e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A escolha da Coordenação Regional de Educação (CRE) de Aparecida de Goiânia como recorte territorial deveu-se à sua relevância estratégica, sendo a terceira maior regional em número de escolas da rede estadual. O município possui uma diversidade de contextos escolares que possibilitam uma análise abrangente sobre a implementação do Circuito de Gestão e suas implicações. Ressalte-se, ainda, que a maioria dos tutores locais atua na função desde a implantação do Pacto pela Educação, experiência que enriquece significativamente a coleta de dados.

A análise teórico-metodológica fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, por entender que este permite interpretar de forma crítica o movimento histórico e a realidade social. Busca-se apreender o movimento social em sua totalidade para compreender as contradições nas relações sociopolítico-econômicas, em contraposição a uma visão de realidade organizada por leis naturais imutáveis. Essa opção possibilita qualificar a intensidade dos movimentos de negação e recriação inerentes à dinâmica social.

O materialismo histórico-dialético, contudo, transcende a ideia de um mero método. Segundo Tozoni-Reis (2020), trata-se de uma abordagem epistemológica que permite a

⁴ O *Jotform* é uma plataforma de gerenciamento de formulários digitais que permite a coleta e a organização de dados. A escolha desse recurso justifica-se pela familiaridade dos tutores educacionais de Aparecida de Goiânia com a interface, uma vez que já a utilizam em sua rotina laboral para a elaboração de relatórios, o que facilita o preenchimento e minimiza dificuldades técnicas durante a pesquisa.

compreensão profunda da realidade educacional ao superar a lógica formal que separa sujeito e objeto. Ao aplicar esse método, torna-se possível identificar as leis que regem os fenômenos, rastrear conexões determinantes e promover uma interpretação transformadora. A aproximação ao objeto considerará, portanto, a totalidade, o movimento dialético e as contradições, partindo do empírico para chegar, mediante as abstrações possíveis, ao concreto pensado.

Compreender os eventos da vida social é uma tarefa complexa, marcada por questionamentos e sucessivas aproximações da realidade em um processo permanente e inacabado (Minayo, 2001). A pesquisa exige considerar a complexidade dos fatos e suas determinações históricas e econômicas. Concluída a etapa de investigação, procedeu-se à síntese, organizando o texto dissertativo em quatro seções.

A primeira seção analisa os princípios da reforma educacional e seus novos parâmetros na rede estadual, examinando os casos de Pernambuco, São Paulo e Ceará, além da relação público-privado. Sobre o tema, Brooke (2012) oferece uma análise crítica das reformas norte-americanas da década de 1980, focadas na responsabilização e no desempenho. Tais experiências serviram de referência para o Brasil, onde estados como Minas Gerais adotaram políticas de bonificação. O autor ressalta que, sem transparência e credibilidade nas regras, tais reformas podem gerar desmotivação entre os profissionais.

A segunda seção busca compreender a Nova Gestão Pública (NGP) e suas implicações nas reformas do Estado e da educação. A NGP surge como resposta às limitações da administração tradicional, buscando eficiência e transparência por meio de práticas gerenciais inspiradas no setor privado. Enfatiza a adoção de estratégias de mercado, a competição e a inovação (Silva; Teixeira, 2022). Contudo, para Barroso (2012), a coexistência desses modos de regulação tende a complexificar a gestão escolar, produzindo efeitos contraditórios e gerencialistas.

A terceira seção contextualiza a estrutura da rede pública de Goiás, detalhando o Pacto pela Educação, o perfil do tutor conforme documentos oficiais, o Circuito de Gestão Goiano e a parceria com o Instituto Unibanco. O Pacto visa a melhoria das práticas pedagógicas e a formação integral, sendo o tutor um mediador crucial na implementação dessas ações (Silva; Tizzo, 2022). A parceria com o Instituto Unibanco amplia o suporte aos educadores por meio de um modelo colaborativo que busca otimizar a gestão, embora alinhado ao modelo gerencialista da NGP.

Nesse contexto, o tutor assume um perfil contraditório: atua como facilitador e elo entre a escola e os órgãos centrais, mas sua autonomia é limitada pelos parâmetros gerencialistas que regem a parceria institucional (Silva; Tizzo, 2022). Ao mesmo tempo em que deve cumprir

determinações lineares da SEDUC-GO, precisa respeitar as especificidades de cada comunidade escolar. Por fim, as considerações finais apontam os desafios dessa função frente a uma lógica neoliberal de educação. O estudo evidencia o tutor como elo estratégico, cuja proximidade com a escola permite intervenções reais, mas cuja posição impõe desafios constantes à sua autonomia profissional.

A relevância desta pesquisa decorre da necessidade de compreender como as políticas educacionais formuladas em âmbito estadual se materializam no cotidiano das escolas públicas, especialmente por meio de agentes que ocupam posições de mediação entre as instâncias centrais de gestão e as equipes escolares. Ao focalizar o trabalho do tutor educacional no contexto do Circuito de Gestão Goiano, a investigação evidencia as tensões entre as prescrições institucionais orientadas por metas, monitoramento e responsabilização e as condições concretas em que se desenvolve o trabalho pedagógico nas unidades escolares. A escolha da Coordenação Regional de Educação de Aparecida de Goiânia justifica-se por sua expressividade na rede estadual e pela diversidade de contextos escolares sob sua abrangência, permitindo examinar como os tutores interpretam, operacionalizam e, eventualmente, reconfiguram as diretrizes recebidas. O estudo mostra-se pertinente, ainda, por contribuir para o debate sobre os efeitos das reformas gerencialistas na educação pública, sobre os limites da autonomia profissional e sobre as possibilidades de construção de práticas de acompanhamento que não reduzam a gestão escolar ao cumprimento de indicadores, mas considerem sua função pedagógica, pública e socialmente referenciada.

CAPÍTULO 1 - REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL

As reformas educacionais no Brasil e no mundo vêm sendo marcadas por mudanças estruturais orientadas por princípios neoliberais e por recomendações de organismos internacionais. No Brasil, buscou-se a ampliação do acesso, a descentralização da gestão e o fortalecimento da avaliação em larga escala. A aprovação de leis e programas consolidou a flexibilização curricular e a adoção de itinerários formativos, alinhando o Ensino Médio às demandas do mercado de trabalho. Essas mudanças refletem uma agenda de modernização com foco na qualidade mensurada por desempenho e resultados.

A reforma do Ensino Médio ancorou-se em pilares como eficiência, responsabilização, meritocracia e gestão por resultados, transpondo para a educação pública uma lógica gerencial proveniente do setor privado. A descentralização das políticas transferiu responsabilidades para estados e municípios muitas vezes sem o devido suporte técnico ou financeiro, acentuando desigualdades. Simultaneamente, intensificou-se a presença de instituições privadas e fundações empresariais na formulação e gestão das políticas — processo caracterizado como privatização indireta. Assim, a reforma educacional brasileira configurou-se como um projeto de reestruturação estatal no qual a educação, enquanto direito social universal, passa a ser tratada como um serviço regulado por critérios de produtividade e competitividade.

Sobre esse contexto debruça-se esta seção, examinando os princípios que norteiam a reforma educacional, como avaliação de desempenho, responsabilização, descentralização e privatização endógena, e a Nova Gestão Pública na educação. Analisa-se a implementação dessa gestão em estados brasileiros e a tensão entre o papel do Estado como garantidor da educação emancipadora e os preceitos gerencialistas da iniciativa privada nas políticas públicas. No cenário goiano, ao analisar o controle e a descentralização sob a égide do Pacto pela Educação, observa-se que tais políticas:

Promoveram a alteração de uma lógica de funcionamento do setor público com o estímulo a convênios e parcerias com o setor privado. Trata-se de um processo simultâneo de alteração do padrão de gestão pública e de indução a parcerias. Salienta-se que a transferência de parte das responsabilidades educativas do estado para o setor privado, em especial, nas modalidades mais onerosas, como a educação especial e o ensino profissionalizante, bem como a indução dos assuntos educacionais, representa uma grande alteração da dinâmica educativa do sistema de ensino, ao instituir parâmetros privados como referência para a condução de serviços públicos (Silva; Teixeira, 2022, p. 65).

A análise dos autores evidencia que a reforma educacional em Goiás não se limitou a uma reorganização administrativa, mas operou uma mudança na própria natureza da gestão pública ao hibridizar as fronteiras entre o Estado e o mercado. Ao adotar parâmetros privados para reger o ensino público, o "Pacto pela Educação" institui uma racionalidade na qual a

eficiência técnica sobrepõe-se à função social da escola. Para esta pesquisa, tal constatação é fundamental, pois é justamente nessa zona de tensão — entre a norma estatal e a métrica empresarial — que se situa a atuação do tutor educacional. Ele emerge, portanto, não apenas como um técnico, mas como o agente encarregado de operacionalizar essa nova dinâmica, mediando as contradições entre o direito à educação e a exigência por resultados mercadológicos.

1.1 Reforma educacional: princípios, histórico e fundamentos

Por reforma educacional compreende-se um conjunto de mudanças estruturais, políticas e pedagógicas no sistema de ensino, teoricamente voltadas à melhoria da qualidade, ampliação do acesso e garantia da equidade. No Brasil, tais reformas intensificaram-se a partir da década de 1990, em um contexto de redemocratização e inserção ativa do país nas agendas globais de desenvolvimento. Esse movimento alinhou-se às diretrizes de organismos mundiais, especialmente após eventos internacionais que influenciaram as políticas educacionais em escala global (Unesco, 1990).

Um marco fundamental desse processo foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O evento reuniu representantes de diversos países, incluindo o Brasil, sob o patrocínio de organismos como a Unesco, o Unicef, o Pnud e o Banco Mundial. O objetivo central era promover a universalização da educação básica, garantindo o direito à aprendizagem ao longo da vida. A Declaração de Jomtien enfatizou a necessidade de uma educação acessível, equitativa e relevante, tratando-a como um direito humano e ferramenta essencial para o desenvolvimento econômico (Unesco, 1990). Nessa perspectiva, observa-se que a retórica da universalização, embora apresentada sob um viés humanitário, carregava consigo uma agenda de padronização técnica. Ao estabelecer metas globais, esses organismos passaram a ditar o que deveria ser considerado "qualidade", subordinando as necessidades sociais locais a métricas universais de desempenho.

Carnoy (2005) discute amplamente o papel desses organismos internacionais na formulação das políticas em países em desenvolvimento. Segundo o autor, instituições como o Banco Mundial e o FMI promoveram uma visão instrumental da educação, vinculando-a estritamente à eficiência econômica e à competitividade global. A análise crítica de documentos internacionais revela que esses organismos contribuíram para a padronização de metas e para o incentivo a avaliações de desempenho externas e comparativas, como o PISA, muitas vezes desconsiderando as especificidades locais dos sistemas de ensino. Tal influência denota o início

de uma reconfiguração na qual o estudante passa a ser visto como capital humano e a escola como um centro de treinamento para o mercado. Essa lógica ignora as desigualdades estruturais dos países periféricos, uma vez que a eficácia é medida apenas pelo resultado final, ocultando os processos de exclusão que ocorrem no cotidiano escolar.

No Brasil, essas diretrizes influenciaram fortemente a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu novos pilares para a organização do ensino, valorizando a autonomia escolar e a busca por padrões de qualidade (Unesco, 2005). É preciso considerar, todavia, que a LDB de 1996 é um documento híbrido: ao mesmo tempo em que consolida avanços democráticos, abre caminho para a inserção de modelos gerenciais. A autonomia proposta muitas vezes se traduz em uma transferência de responsabilidades, em que o Estado descentraliza a execução das tarefas, mas centraliza o controle por meio de avaliações externas, criando o cenário ideal para a atuação de parceiros privados.

Para Carnoy (2002), tais reformas estão profundamente vinculadas ao processo de globalização e às transformações econômicas e políticas. Portanto, não se trata de um fenômeno isolado, mas de uma reconfiguração provocada pela mundialização, que exige a adaptação da educação às demandas de um mercado de trabalho baseado na inovação e na flexibilidade. Assim, as reformas operam sob princípios como a descentralização administrativa, a privatização endógena e a responsabilização por resultados, moldando um paradigma no qual a educação deixa de ser um direito social para ser tratada como um serviço subordinado à lógica da oferta e da demanda. Essa transição é o que sustenta a necessidade da figura do tutor educacional em redes como a de Goiás. O tutor emerge como o braço executor dessa lógica neoliberal, encarregado de garantir que a escola pública se comporte como uma unidade produtiva, focada no alcance de metas que, muitas vezes, esvaziam o sentido emancipatório do ensino.

Essa mudança compromete a função social da escola, pois, conforme Dourado (2010), a centralidade na gestão e nos resultados tende a obscurecer o debate pedagógico e o compromisso com a formação cidadã integral. Nesse sentido, Carnoy (2002) observa que essa racionalidade econômica busca reduzir o papel do Estado mediante a descentralização e a introdução de avaliações padronizadas, medidas justificadas pela retórica da eficiência e da transparência. O autor alerta para os riscos da homogeneização e da ênfase excessiva em modelos gerenciais pautados apenas por critérios financeiros. Para ele, a eficácia de uma reforma depende de sua capacidade de dialogar com o contexto social de cada nação, sob o

risco de converter a educação em um simulacro de qualidade que atende aos índices, mas falha com o indivíduo.

a mundialização obriga os Estados a desempenharem um papel de promotores do crescimento em prol da economia nacional e não de protetores da identidade nacional ou de um projeto nacionalista (Carnoy, 2002, p. 30).

Essa lógica, criticada pelo autor, conduz à adoção de políticas que priorizam metas econômicas em detrimento da justiça social e da coesão nacional. Sob esse prisma, a educação é reconfigurada para atender às demandas de produtividade, tornando-se um instrumento de competitividade que subordina a formação humana aos interesses do mercado global.

Um componente instrumentalizador central dessa reforma educacional é a avaliação de desempenho. Os testes padronizados, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e os rankings de escolas tornam-se dispositivos essenciais para medir a eficácia dos sistemas educacionais. O objetivo recai sobre a comparação de resultados, o estabelecimento de metas e o estímulo à competitividade entre as instituições escolares. Dessa forma, a gestão é atravessada por uma racionalidade contábil, em que o desempenho estatístico sobrepõe-se à qualidade do processo pedagógico e às subjetividades dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Nessa direção, Oliveira, Vieira e Augusto (2014) atestam que as reformas educacionais da década de 1990 foram determinantes para a consolidação deste novo perfil de gestão escolar. Inspiradas em modelos empresariais, tais reformas enfatizam a eficiência, a descentralização e o desempenho mensurado por avaliações externas. Essas transformações, impulsionadas por organismos internacionais, reproduzem uma racionalidade técnica voltada à produtividade, o que interfere diretamente na cultura escolar e na identidade dos profissionais da educação. A avaliação, nesse contexto, perde seu caráter formativo e passa a servir ao controle e à comparação entre escolas, justificando políticas públicas pautadas em evidências puramente quantitativas.

Carnoy (2002) observa que esse modelo avaliativo é fortemente influenciado por uma lógica de mercado extraída dos modelos gerenciais da iniciativa privada, o que transforma o conhecimento em mercadoria e as escolas em prestadoras de serviços submetidas à concorrência. Para o autor, a maneira de aplicar os testes com vistas ao aprimoramento da qualidade é amplamente condicionada pela conjuntura política e pelos objetivos ideológicos da avaliação. A adoção de exames em larga escala e de sistemas de bonificação por desempenho reforça uma cultura meritocrática que ignora as múltiplas dimensões da aprendizagem e as condições objetivas em que ela se realiza. Nesse cenário, escolas localizadas em contextos de

vulnerabilidade social são penalizadas por não atingirem os mesmos índices que instituições situadas em regiões privilegiadas, agravando a estigmatização de alunos e professores e aprofundando as desigualdades escolares.

Outro pilar central da racionalidade neoliberal aplicada à educação é a lógica da responsabilização, inserida no contexto da *accountability*⁵, que transfere para escolas, gestores e professores a obrigação de alcançar metas previamente estipuladas, sem considerar as desigualdades históricas e estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro.

Por responsabilização entende-se, de acordo com Oliveira, Vieira e Augusto (2014), um conjunto de políticas que associam os resultados escolares, especialmente os índices de desempenho dos estudantes, a processos de avaliação e à consequente premiação ou punição de professores, diretores e unidades de ensino. Tal lógica parte do princípio de que os profissionais da educação devem responder publicamente pelos resultados obtidos, o que implica um aumento nas exigências sobre o seu desempenho funcional, independentemente das condições materiais e estruturais das escolas. Esse cenário gera um deslocamento do foco da equidade de oportunidades para a busca por uma igualdade de resultados, perspectiva criticada por estudiosos por desconsiderar a diversidade dos contextos socioeconômicos e culturais (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014).

Assim, conforme as autoras, a responsabilização representa uma forma de regulação pautada em metas, que tende a intensificar o controle sobre o trabalho docente e a gestão escolar. Simultaneamente, amplia-se a autonomia das escolas de maneira paradoxal, uma vez que, frequentemente, não são garantidas as condições reais para que essa autonomia se efetive de forma democrática. Brooke (2006) igualmente apresenta reflexões sobre o conceito, os modelos e os desafios desse processo no contexto brasileiro. Para o autor, a responsabilização educacional refere-se à atribuição de responsabilidade a escolas e profissionais pelo desempenho discente, aferido por testes padronizados. Essa política objetiva induzir melhorias na qualidade do ensino por meio da publicidade dos resultados e da associação entre performance e consequências, sejam elas prêmios ou sanções. Inspirada em experiências da Inglaterra e dos Estados Unidos, essa lógica pressupõe que a transparência dos dados e a pressão externa levariam as instituições a se reorganizarem para otimizar seu desempenho.

⁵ Conjunto de políticas e práticas que enfatizam a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização pessoal dos agentes envolvidos no sistema educacional. Seu objetivo é, de acordo com a perspectiva neoliberal, garantir a eficiência e a qualidade da educação pública, através de mecanismos de controle e monitoramento que visam a impulsionar resultados e a responsabilizar aqueles que não os alcançam (Leite; Lima, 2024).

Brooke (2006) identifica três formas históricas de responsabilização: a burocrática, vinculada à obediência às normas legais; a profissional, baseada nas normas da própria categoria; e a baseada em resultados, centrada na aprendizagem dos alunos. É esta última que se torna dominante a partir da década de 1990, sob a influência de organismos internacionais e da racionalidade neoliberal. Oliveira, Vieira e Augusto (2014) acrescentam que tais políticas transformaram o papel do diretor escolar, impondo-lhe novas exigências e ampliando significativamente sua carga de trabalho. Ao associarem os resultados educacionais a mecanismos de premiação, essas políticas depositam sobre a gestão a responsabilidade pelo alcance de metas mensuradas por avaliações externas, como o Ideb. Tal dinâmica instaura um campo de tensão entre autonomia e controle, exigindo que o gestor atue como líder pedagógico ao mesmo tempo em que gerencia demandas burocráticas e gerenciais crescentes.

A responsabilização individual substitui, assim, a análise crítica das políticas públicas e desonera o Estado de seu dever de garantir uma educação de qualidade para todos. Ao deslocar o foco dos direitos sociais para a eficiência individual, o neoliberalismo legitima desigualdades em nome de uma suposta neutralidade técnica e meritocrática.

Outro desdobramento das reformas neoliberais é a crescente fragmentação do sistema público de ensino, impulsionada pela ampliação das parcerias público-privadas, das organizações sociais e dos modelos de terceirização da gestão escolar. Essas políticas foram fortemente influenciadas por reformas educacionais de orientação gerencial, inspiradas em modelos do setor privado e promovidas por organismos internacionais.

Para Casassus (2002):

nos países descentralizados que se encontram em processos de centralização nas esferas centrais e/ou intermediárias, como nos Estados Unidos ou Canadá, ocorrem também simultaneamente pressões fortes em favor de uma maior descentralização no nível da escola e da família. Outro âmbito em que isso se dá é nos processos de desburocratização. A descentralização como processo de desburocratização teve como efeito não uma racionalização e diminuição de pessoal, mas o contrário: aumento das burocracias, devido à necessidade de multiplicar as administrações, como se pode observar, por exemplo, no caso do Chile. Esse movimento, no entanto, talvez possa ser resolvido com um melhor uso das tecnologias de informação modernas (Casassus, 1995. p. 42).

Tais mecanismos introduzem, na esfera educacional, uma lógica concorrencial, baseada em indicadores de produtividade e rentabilidade, que tende a corroer os princípios de universalidade do direito à educação e da equidade. Para Adrião (2018), as parcerias com o setor privado têm promovido uma reconfiguração da educação pública, transformando direitos em oportunidades sujeitas à lógica do mercado. Além disso, essas estratégias ampliam a influência de fundações empresariais e organismos multilaterais na formulação de políticas educacionais, deslocando o protagonismo do Estado e da comunidade escolar.

Nessa lógica, em vez de fortalecer as estruturas públicas, o Estado passa a atuar como regulador e financiador de serviços prestados por entes privados, o que compromete a transparência, a participação democrática e a sustentabilidade das políticas educacionais. Assim, a mercantilização da educação configura-se como uma ameaça à sua função social, favorecendo interesses econômicos em detrimento da formação humana integral e da construção da cidadania.

Nesse sentido, Lima (2008) apresenta uma análise crítica das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, particularmente no contexto da chamada Nova Gestão Pública (NGP). Para o autor, ocorre uma verdadeira mercantilização da educação pública mediante a adoção de modelos empresariais na gestão escolar, orientados por metas, resultados e competitividade, em detrimento de uma perspectiva democrática e emancipadora⁶.

Segundo o autor, as reformas educacionais têm sido pautadas por uma lógica de eficiência técnico-administrativa que reduz a escola a um espaço de produção de resultados. Ele observa que a instituição é convertida em uma organização produtiva que deve ser eficiente, eficaz e capaz de competir no mercado de serviços educativos, o que limita sua função formadora à obtenção de índices mensuráveis. Essa concepção de gestão escolar, pautada em uma racionalidade técnico-instrumental que privilegia procedimentos, normas e resultados quantificáveis em detrimento de processos pedagógicos mais amplos e complexos, tende a esvaziar o sentido pedagógico da escola e a impor um modelo de controle externo que desvaloriza a prática docente (Lima, 2008).

Além disso, o foco exclusivo na eficácia acaba por obscurecer o compromisso ético e político da escola com a formação de cidadãos críticos e com a promoção da justiça social (Lima, 2008). Foi nesse contexto que surgiu o movimento das escolas eficazes, cuja análise é pertinente neste momento. De acordo com Lima (2012), a concepção de escolas eficazes foi inicialmente formulada a partir do Relatório Coleman, de 1966, encomendado pelo governo dos Estados Unidos e publicado como parte da Lei dos Direitos Civis de 1964.

Embora Coleman (1966 apud Brooke; Soares, 2008) não tenha utilizado diretamente o termo "escolas eficazes", sua pesquisa impactou profundamente o debate sobre a eficácia das instituições. O estudo investigou se havia igualdade de oportunidades educacionais nos Estados Unidos e se as diferenças no desempenho escolar estavam relacionadas às características das escolas ou às origens socioeconômicas e familiares dos alunos. As conclusões geraram grande repercussão e serviram de ponto de partida para o movimento que surgiu em contraposição à

⁶ A NPG será explorada com mais profundidade na seção a seguir.

visão pessimista de que as escolas pouco podiam fazer para alterar o destino educacional dos discentes. Em contraponto, pesquisadores posteriores, como Rutter (1979) e Mortimore (1988), buscaram demonstrar que as escolas podem fazer a diferença, desde que adotem práticas pedagógicas e organizacionais assertivas.

Contudo, a sobrecarga administrativa, a ausência de suporte técnico e a carência de recursos humanos e financeiros comprometem o engajamento dos diretores com a dimensão pedagógica. Isso os transforma em gestores operacionais de demandas externas, distanciados da função educativa e da mediação democrática dos conflitos escolares (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014). Essa expansão da autonomia institucional sem os devidos investimentos estruturais resulta em uma maior responsabilização individual dos diretores, o que reforça uma lógica gerencialista capaz de esvaziar o conteúdo pedagógico e democrático da educação pública (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014).

A responsabilização na educação, conforme defende Brooke (2006), deve estar amparada em suporte institucional e na busca por equidade. O autor critica os modelos baseados exclusivamente em metas, argumentando que eles ignoram as desigualdades estruturais que afetam o desempenho escolar. Para ele, a responsabilização eficaz precisa reconhecer as distintas realidades sociais das unidades de ensino e oferecer apoio técnico, pedagógico e financeiro para garantir que todas alcancem padrões de qualidade. Isso implica abandonar a lógica punitiva e adotar uma abordagem que respeite o papel formativo da avaliação, articulando-a com políticas de fortalecimento da escola pública.

Adrião e Peroni (2005) apresentam um alerta importante ao destacarem que, no contexto das reformas neoliberais, a responsabilização tem sido acompanhada de processos de terceirização e de transferência de obrigações do Estado para a sociedade civil. Essa dinâmica promove a fragmentação do sistema educacional e enfraquece a concepção da educação como um direito público e universal. Quando o Estado se exime de seu papel central e delega funções educacionais a organizações não governamentais ou empresas privadas, há o risco de que os princípios de equidade, controle social e justiça sejam substituídos por critérios de eficiência e competitividade.

Nessa mesma linha, Paro (2006) argumenta que a responsabilização deve considerar a função social da escola e não se limitar à análise de indicadores quantitativos. O autor reforça que a escola pública deve estar comprometida com a formação integral do cidadão, o que inclui aspectos éticos, culturais e políticos. Ao reduzir a atuação escolar a metas de desempenho, corre-se o risco de desumanizar o processo educativo e negligenciar as dimensões essenciais da

aprendizagem. A avaliação deve ser compreendida como um instrumento de melhoria da prática pedagógica, e não como ferramenta de controle e exclusão.

Essas reflexões convergem para as análises de Oliveira, Vieira e Augusto (2014), que apontam as contradições da responsabilização no contexto brasileiro. Tal processo, em vez de promover a melhoria da educação, tem servido para intensificar a lógica gerencial e afastar a gestão escolar dos princípios democráticos e participativos. A centralidade dos sistemas de avaliação e a vinculação entre desempenho e premiação ilustram uma concepção estreita de qualidade educacional. Portanto, uma abordagem crítica exige que se considerem os múltiplos fatores que influenciam o desempenho escolar, reconhecendo que a equidade não se atinge apenas com a cobrança de resultados, mas com políticas estruturantes. É fundamental que a responsabilização esteja integrada a uma concepção de educação pública comprometida com o bem comum e com a construção de uma escola socialmente referenciada.

A análise de experiências nos estados de Pernambuco, São Paulo e Ceará mostra os diferentes modos como a responsabilização tem sido aplicada no país. O Ceará, por exemplo, adotou um modelo de premiação monetária para escolas com melhores desempenhos no Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaeece), enquanto o Rio de Janeiro vinculou gratificações ao desempenho e à gestão escolar por meio do Programa Nova Escola. Já o Paraná implementou o Boletim da Escola, um modelo de responsabilização leve, classificado como *low-stakes*, baseado na divulgação de informações para a comunidade sem vínculo direto com premiações. Essas experiências demonstram a diversidade de abordagens e as resistências encontradas, especialmente por parte dos profissionais da educação.

Entre as principais críticas apontadas por Brooke (2006) está a ausência de um suporte adequado às escolas por parte do Estado, o que torna injusta a responsabilização por resultados em contextos de desigualdade. Muitos docentes e gestores consideram que não é possível cobrar desempenho sem antes garantir as condições mínimas de infraestrutura e apoio pedagógico. Além disso, a ausência de uma cultura de avaliação consolidada no Brasil dificulta a legitimação dessas políticas, especialmente quando associadas a incentivos financeiros ou punições (Brooke, 2006). O autor sustenta que responsabilizar unidades de ensino sem oferecer os meios para que cumpram sua função é ineficaz e injusto. Assim, é preciso construir um modelo que respeite a complexidade do processo educativo e promova tanto resultados mensuráveis quanto a qualidade da formação cidadã.

A descentralização também figura entre os pontos centrais das reformas educacionais. Segundo Carnoy (2002), embora ela seja apresentada como uma forma de tornar os sistemas mais ágeis e responsivos às necessidades locais, é preciso questionar até que ponto representa

uma real redistribuição de poder ou apenas uma estratégia para repassar responsabilidades sem o devido suporte técnico e financeiro. Nos anos 1990, impulsionadas pelo Consenso de Washington, as reformas enfatizaram a descentralização sob o argumento de que o Estado centralizado é ineficiente. Assim, o termo tornou-se uma palavra-chave associada à eficiência, promovendo a ideia de que a escola, como unidade autônoma, deveria se responsabilizar por seus próprios resultados, verificados por meio de avaliações externas padronizadas (Martins, 2001).

Martins (2001) pondera, entretanto, que a pauta é frequentemente utilizada de maneira imprecisa no discurso político, sendo confundida com desconcentração ou com a simples outorga de autonomia escolar. Segundo o autor, descentralizar implica uma transformação real na estrutura de poder do Estado, com a transferência de decisões para esferas locais, o que afeta as relações políticas e administrativas consolidadas. Ao contrário da desconcentração, que apenas distribui tarefas dentro do mesmo nível hierárquico, a descentralização desafia o controle central e propõe novas formas de gestão mais próximas da sociedade civil e das comunidades escolares.

Assim, a autora destaca que a autonomia escolar, inserida nesses processos descentralizadores, está muitas vezes associada à responsabilização pelos resultados, sem que sejam fornecidas as condições materiais e estruturais para tal. Em vez de garantir a liberdade de gestão e de decisão pedagógica, essa autonomia limita-se ao cumprimento de metas impostas externamente, especialmente com base em indicadores de rendimento acadêmico. Desse modo, configura-se um paradoxo: espera-se que a escola atue com liberdade, mas dentro de um modelo altamente regulado e monitorado por políticas de avaliação e controle centralizado (Martins, 2001).

Outro aspecto relevante que Martins (2001) destaca é a forma como essa descentralização se aplicou na América Latina, onde, apesar da retórica de participação e democratização, o processo frequentemente ocorreu de forma fragmentada e sem apoio técnico ou financeiro adequado. Em muitos casos, a descentralização tornou-se mais uma estratégia de redução do papel do Estado do que uma real transferência de poder para as comunidades locais. As experiências de países como o Chile e a Argentina, por exemplo, mostram que a descentralização sem equidade agrava as desigualdades entre escolas e regiões (Martins, 2001).

Além disso, consoante a autora, para que a descentralização seja efetiva e democrática, é necessário que a sociedade civil tenha condições reais de participar das decisões, o que exige uma reestruturação profunda das relações entre Estado e sociedade. Isso inclui não apenas o fortalecimento de instâncias de controle social e gestão participativa, mas também a superação

da cultura política autoritária que, historicamente, marcou os países da América Latina. Descentralizar, portanto, não é apenas uma medida administrativa, mas uma transformação política e cultural de longo prazo (Martins, 2001).

Martins (2001) ainda acrescenta que o uso instrumental do conceito de descentralização nas reformas educacionais precisa ser superado por um entendimento mais crítico e comprometido com a justiça social. Descentralizar não pode ser sinônimo de redistribuir recursos; deve, outrossim, significar a ampliação de uma autonomia real e a construção de um sistema educacional mais qualitativo e democrático. Sem isso, a descentralização corre o risco de tornar-se apenas um discurso legitimador de políticas de retração do Estado e de responsabilização injusta das escolas pelos problemas da educação.

De todo o exposto, infere-se que a reforma educacional é um processo complexo, inserido em um contexto de transformações globais. Contudo, embora as mudanças sejam necessárias, elas não devem pautar-se exclusivamente por lógicas de mercado ou imperativos financeiros. Reformar a educação implica repensar o papel do Estado, valorizar o trabalho docente, garantir a equidade e assegurar que o conhecimento continue sendo um bem público, voltado à construção de sociedades mais justas e democráticas (Carnoy, 2002).

Com efeito, um dos pontos mais sensíveis das reformas educacionais globais é a equidade. Segundo Carnoy (2022), ao adotar políticas de cunho neoliberal, muitos países vêm reforçando as desigualdades já existentes. Desse modo, o acesso à educação de qualidade continua condicionado por fatores como renda, localização geográfica e capital cultural das famílias. Em vez de promover inclusão, as reformas podem consolidar um sistema dual, no qual apenas uma parcela da população tem acesso às melhores oportunidades.

Assim, o papel do Estado na educação, segundo o autor, não deve ser reduzido, mas transformado. Em vez de se retirar, o Estado precisa atuar como regulador e garantidor da equidade, assegurando que todos tenham acesso às oportunidades educacionais necessárias para participar da economia global. Um sistema educacional eficiente e justo depende de políticas públicas coerentes, investimentos sustentados e gestão escolar que articule democracia, participação e compromisso com a justiça social, sem sucumbir à performatividade imposta pelas métricas de resultado.

1.2 Novos parâmetros da reforma educacional nos sistemas estaduais de ensino no Brasil: os casos de Pernambuco, São Paulo e Ceará

As reformas educacionais implementadas nos sistemas estaduais de ensino no Brasil, especialmente nos estados de Pernambuco, São Paulo e Ceará, expressam um alinhamento cada vez mais evidente à racionalidade gerencialista que passou a dominar o campo das políticas públicas a partir dos anos 1990. Essa dinâmica, influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco, introduziu parâmetros baseados na racionalidade técnica e no controle por resultados, desconsiderando, em grande medida, as complexidades locais das realidades escolares. Conforme destaca Carnoy (2005), tais reformas tendem a reduzir a função social da educação à sua dimensão econômica, atrelando-a à produtividade e à competitividade global em detrimento de seu papel na formação cidadã.

Silva Filho (2023) aponta que, no estado de Pernambuco, essas práticas se firmaram por alianças estratégicas com fundações empresariais e organismos internacionais, que participaram ativamente da construção de modelos de avaliação, gestão e financiamento da educação básica. Programas como a Educação Integral e o sistema de gestão por resultados, com metas padronizadas, exemplificam essa lógica ao vincularem o financiamento e a valorização profissional ao desempenho em avaliações externas. Tais mecanismos reproduzem, no interior da escola pública, valores do mercado como a concorrência, a responsabilização individual e a cultura da performance.

Essas mudanças no cenário pernambucano se intensificaram entre 2010 e 2018, com a implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública, entre 2007 e 2010, e, posteriormente, com o Pacto pela Educação, instituído em 2011. Essas políticas introduziram mecanismos como metas de desempenho por escola, sistemas de avaliação padronizada, a exemplo do SAEPE, bonificação por resultados, por meio do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), e monitoramento pelo Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), formando um robusto aparato de controle que responsabiliza professores e gestores pelos indicadores educacionais da rede (Santos et al., 2019). A ênfase recaiu sobre o cumprimento de metas, intensificando o trabalho docente e esvaziando o projeto pedagógico de sua dimensão crítica e formativa. Esse modelo, fundamentado na responsabilização educacional, converte o professor em agente executor de um sistema regulado por dados e metas, submetido à constante vigilância e à lógica da performatividade (Dameto; Esquinzani, 2015).

Outro elemento importante do caso pernambucano foi a criação das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), concebidas sob o discurso da educação integral, mas que, na prática, operam segundo critérios seletivos, oferecendo melhores condições de ensino a um grupo restrito de estudantes. Tais escolas, além de intensificar o tempo de permanência

dos alunos, também impõem formas específicas de gestão da rotina escolar, com foco quase exclusivo na elevação dos indicadores de rendimento em Língua Portuguesa e Matemática. A lógica de responsabilização se materializa ainda mais claramente nas políticas de bonificação, que condicionam ganhos salariais ao desempenho estudantil nas avaliações, criando um ambiente de competição entre escolas e profissionais e minando, simultaneamente, a cooperação e a solidariedade no ambiente escolar (Santos et al., 2019).

Situação semelhante pode ser observada no estado de São Paulo, onde reformas educacionais como o programa Inova Educação e o fortalecimento da Prova Paulista reforçaram o modelo de ensino baseado em desempenho e padronização curricular. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) passou a orientar a alocação de recursos e a concessão de bonificações, intensificando o controle sobre o trabalho docente. As inovações tecnológicas, amplamente promovidas pela gestão paulista, são incorporadas como ferramentas de gestão e monitoramento, e não como instrumentos pedagógicos emancipatórios. Como apontam Oliveira e Vieira (2014), essa racionalidade transforma a escola em espaço de prestação de contas subordinada às exigências de um paradigma gerencial típico do setor privado.

O Ceará, por sua vez, apresenta um modelo de reforma centrado na alfabetização e no desempenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estado construiu uma rede descentralizada e cooperativa entre os governos estadual e municipais, o que gerou avanços significativos em seus indicadores educacionais. No entanto, esse modelo também se ancora na lógica de metas e bonificações por desempenho, o que revela aproximações importantes com os modelos de Pernambuco e São Paulo. Embora apresente diferenciais na gestão do território e no apoio técnico aos municípios, o Ceará também adota um conjunto de práticas voltadas à responsabilização dos atores escolares pelos resultados alcançados nos exames padronizados, o que gera pressões semelhantes sobre professores e gestores (Sordi, 2012).

Esta convergência entre os três estados evidencia uma inflexão nas políticas educacionais estaduais brasileiras em direção à Nova Gestão Pública, cujos pilares são a eficiência, o desempenho e a *accountability*. Bonamino e Sousa (2012) observam que essa orientação reformista cria um ciclo de padronização e monitoramento que, embora possa gerar ganhos em termos de indicadores, empobrece a formação integral do estudante, restringindo o currículo às disciplinas avaliadas e desconsiderando saberes locais e experiências escolares relevantes. A escola passa, assim, a ser concebida como um espaço de produção de resultados, e não de construção coletiva do conhecimento.

Em consequência, professores veem-se compelidos a adaptar sua prática a um modelo que valoriza dados estatísticos em prejuízo do vínculo pedagógico e da autonomia docente. A intensificação do trabalho, a pressão por resultados e o receio de punições ou perda de bônus impactam diretamente na saúde e na motivação dos profissionais da educação. A experiência pernambucana é emblemática nesse sentido, pois evidencia como a responsabilização centrada em avaliações externas leva à precarização das condições de trabalho e à redefinição das finalidades educativas (Santos et al., 2019). Nesses moldes, a avaliação, que poderia ser um instrumento de diagnóstico e melhoria da prática, torna-se um fim em si mesma, guiando toda a ação pedagógica em função de seu resultado numérico.

Carnoy (2005) adverte que esse modelo ignora os fatores socioeconômicos e culturais que influenciam o aprendizado, atribuindo à escola e aos professores a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso escolar. Ao fazê-lo, desvia o foco do papel do Estado em garantir condições adequadas de funcionamento das escolas, valorização profissional e formação continuada, criando a ilusão de que a melhoria da educação pode ser conquistada apenas com disciplina e esforço individual, negligenciando o contexto estrutural em que as instituições operam.

Em outras palavras, a padronização de metas, a bonificação por desempenho e o controle por dados impõem uma racionalidade técnica que desumaniza a prática pedagógica. Nessa perspectiva, Sordi (2012) argumenta que essa cultura de resultados tende a distorcer o sentido do trabalho educativo, pois leva os professores a priorizarem estratégias que aumentem as notas nas avaliações em detrimento de um ensino voltado à formação crítica e emancipadora. O ensino passa a ser reduzido ao treinamento para testes, e os currículos se estreitam àquilo que pode ser mensurado.

Embora os três estados examinados tenham demonstrado avanços quantitativos em seus indicadores educacionais, estudos reunidos por Santos, Andrade e Marques (2019) mostram que esse progresso tem sido acompanhado de tensões profundas: intensificação do trabalho, perda de autonomia, esvaziamento curricular e fragilização da gestão democrática. Essas contradições indicam que o sucesso numérico pode mascarar processos de desvalorização da escola pública e de seus profissionais, além de não garantir, necessariamente, a aprendizagem significativa dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar os rumos das reformas educacionais nos estados brasileiros. A busca por resultados não pode se sobrepor ao direito à educação com qualidade socialmente referenciada. A valorização do trabalho docente, o fortalecimento da gestão democrática e o reconhecimento das especificidades locais devem ser pilares de uma

nova agenda educacional que recuse o reducionismo dos números e reafirme a escola como espaço de formação integral. Apenas assim será possível articular os avanços técnicos com a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

Ademais, ao se importarem, mecanicamente, modelos de gestão empresarial de modo acrítico, desconsideram-se as especificidades do processo educativo e da formação humana (Lima, 2008, p. 58), comprometendo a função pública, crítica e democrática da educação. Vale reforçar que essa lógica reconfigura a escola pública como uma instituição subordinada a políticas de avaliação externa, indicadores quantitativos e ranqueamento. Embora as reformas propaguem a ideia de autonomia escolar, esta, amiúde, se revela como uma autonomia tutelada. De acordo com Lima (2008), o discurso da autonomia, tal como é frequentemente utilizado, serve para transferir responsabilidades sem garantir o poder efetivo de decisão. Desse modo, as escolas passam a ter que responder por resultados que não controlam, sujeitas à lógica da prestação de contas e a modelos padronizados de avaliação.

Lima (2008) também denuncia a fragmentação decorrente da imposição de currículos padronizados e metas externas. Em contraposição, defende uma gestão democrática baseada na participação efetiva de todos os atores escolares, incluindo professores, estudantes, famílias e comunidade. A democratização da escola exige a participação ativa dos seus agentes educativos, num processo contínuo de construção coletiva da ação pedagógica e organizacional. O autor propõe, assim, um modelo de escola como organização educativa emancipadora, que prioriza o diálogo, a inclusão e a justiça social. A escola deve se constituir como espaço de formação integral, crítica e cidadã. Mais do que uma organização que educa, trata-se de uma organização que se educa, que se constrói permanentemente no exercício da participação, da deliberação e da transformação social.

Brooke e Soares (2008) também analisam o surgimento e o fortalecimento de sistemas de avaliação da educação básica como parte fundamental das reformas iniciadas nos anos 1990. A criação do SAEB em 1990, posteriormente complementado pela Prova Brasil e pelo IDEB, marca uma mudança na lógica de formulação e monitoramento de políticas públicas. A avaliação tornou-se, a partir daquele período, um instrumento privilegiado para a orientação das políticas educacionais e da gestão pública do ensino. Os autores destacam que essas avaliações contribuem para tornar visíveis as desigualdades e deficiências da educação pública, além de permitir a elaboração de metas e indicadores. Entendem que esse movimento representou uma transformação importante na forma como o Estado passou a se relacionar com a gestão educacional, com um avanço na coleta e no uso de dados para subsidiar decisões.

Entretanto, os pesquisadores criticam a forma como essas ferramentas vêm sendo utilizadas. Segundo eles, embora a produção de dados seja positiva para identificar problemas reais, como as diferenças de aprendizagem entre regiões e redes, sua aplicação prática nas escolas nem sempre é eficaz. Há, ainda, o risco da redução da complexidade educativa, uma vez que a avaliação externa pode induzir a uma visão estreita de qualidade, centrada apenas no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Os exames padronizados correm o risco de se tornarem metas em si mesmos, desconsiderando outros aspectos fundamentais da aprendizagem escolar (Brooke; Soares, 2008).

Outra crítica dos autores refere-se ao impacto nas práticas escolares: há indícios de que a pressão por resultados leve à adoção de estratégias de "ensino para o teste", desvirtuando a função pedagógica da avaliação e ignorando o papel formativo da escola, o que compromete a formação ampla e crítica dos estudantes. Desse modo, a tendência de se reduzir o conceito de qualidade escolar a um conjunto de indicadores padronizados é apontada como um problema central. Ao destacar os limites dessas avaliações, Brooke e Soares (2008) observam que, muitas vezes, os exames são tomados como fins em si mesmos, servindo mais como instrumentos de ranqueamento do que como apoio à melhoria do ensino.

Alves e Franco (2008) discutem, de forma mais aprofundada, as barreiras estruturais e políticas que dificultam a construção de um sistema educacional que conjugue, de maneira equilibrada, os três pilares: equidade, qualidade e sustentabilidade. Segundo os autores, esses entraves, historicamente, dificultam a consolidação de políticas educacionais duradouras que sejam, ao mesmo tempo, justas, eficazes e sustentáveis. Identificam, nesse sentido, uma série de fatores interligados que ajudam a explicar por que o Brasil, mesmo após décadas de reformas, ainda enfrenta dificuldades significativas na área da educação básica.

Inicialmente, Alves e Franco (2008) chamam a atenção para as desigualdades estruturais e históricas persistentes no sistema educacional, como a disparidade de recursos entre regiões e municípios. Apesar de avanços importantes, como a ampliação do acesso à escola, tanto o financiamento quanto a infraestrutura educacional continuam desigualmente distribuídos, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido e afeta a capacidade de oferta de um serviço de qualidade. Mesmo com políticas como o Fundef e o Fundeb, ainda existem grandes diferenciais de financiamento per capita entre as redes.

Outro ponto crítico é a descontinuidade das políticas públicas. Os autores argumentam que, a cada troca de governo, muitas políticas educacionais são interrompidas, reformuladas ou substituídas por iniciativas novas, frequentemente sem diagnóstico prévio ou avaliação de impacto. Isso impede a consolidação de um projeto bem-sucedido e de longo prazo para a

educação nacional, tornando as políticas instáveis. Esse padrão compromete a eficiência das reformas e dificulta a avaliação de suas reais contribuições (Alves; Franco, 2008).

Além disso, os autores apontam a fragmentação da gestão educacional no modelo federativo brasileiro. Embora a descentralização tenha ampliado a autonomia de estados e municípios, ela também gerou um cenário de dispersão e sobreposição de competências, o que dificulta a coordenação de ações integradas. Essa situação tende a afetar, sobretudo, os municípios com menor capacidade administrativa e técnica. Essa ausência de coordenação efetiva entre União, estados e municípios resulta em políticas fragmentadas e, por vezes, conflitantes. Sammons (2008) pondera, ainda, que nenhuma política de qualidade será sustentável sem a valorização real dos professores, promovida por meio de melhores condições de trabalho, salários dignos e formação continuada de qualidade. A negligência com o profissional da educação compromete a eficácia de qualquer reforma.

Diante desse cenário, Sammons (2008) propõe uma visão sofisticada e equilibrada: as reformas educacionais precisam ir além da tecnocracia avaliativa e se estruturarem como projetos integrados de Estado, baseados em evidências e guiados por princípios éticos e sociais. Equidade, qualidade e sustentabilidade não são metas concorrentes, mas dimensões complementares de uma política educacional justa. Nesse sentido, sugere que a avaliação externa, embora seja um elemento importante de um sistema educacional moderno, precisa estar articulada a políticas de formação docente, valorização profissional e fortalecimento das práticas pedagógicas escolares. Caso contrário, o resultado tende a ser um sistema de controle técnico que ignora a complexidade do trabalho educativo. Em outras palavras, embora seja inegável que a avaliação sistemática é essencial para a melhoria da educação, seu uso deve ser integrado a políticas formativas, de valorização docente e de desenvolvimento curricular, e não como uma ferramenta isolada de controle.

Desse modo, a valorização de métricas quantitativas como critério de qualidade, sem conjugar as políticas mencionadas, tende a desconsiderar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Essa redefinição se manifesta por meio da difusão de uma racionalidade gerencial que reconfigura a escola e as redes públicas como organizações a serem administradas segundo princípios empresariais. A ideia central pautada por esses princípios é a de que a educação deve ser tratada como um "serviço" a ser oferecido aos cidadãos que, por sua vez, passam a ser vistos como "consumidores". Essa mudança simbólica e prática tem implicações profundas para a forma como o ensino é concebido, organizado e avaliado.

Barroso (2018) analisa esse fenômeno ao destacar que as políticas educacionais contemporâneas têm se caracterizado pela "tecnocratização" das decisões, nas quais

especialistas, gestores e consultorias privadas definem parâmetros e metas de desempenho, muitas vezes afastados das demandas sociais e das especificidades culturais dos territórios. O autor ressalta que essa tecnocratização tende a despolitizar a educação, reduzindo o debate democrático e transformando a escola em uma unidade de produção de resultados mensuráveis.

Essa lógica tem como principal instrumento a gestão por resultados (*management by results*), amplamente difundida por organismos multilaterais e adotada em diferentes níveis do governo brasileiro. Verner (2015) observa que, embora essa abordagem prometa mais eficiência e transparência, ela frequentemente se traduz na padronização das práticas pedagógicas, na imposição de metas quantitativas e na responsabilização individualizada dos profissionais da educação, especialmente professores e gestores escolares. Segundo a autora, a educação passa a ser reduzida a indicadores numéricos que nem sempre capturam a complexidade do processo educativo (Verner, 2015).

Outro ponto relevante da tecnocratização é a centralidade dada aos mecanismos de *accountability*, que visam garantir que os recursos públicos sejam aplicados com eficiência e que os resultados esperados sejam alcançados, atribuindo responsabilidades pessoais aos gestores escolares e professores. Embora a prestação de contas seja um princípio legítimo na administração pública, sua aplicação acrítica pode gerar efeitos perversos, como a burocratização excessiva, o foco na competição entre escolas e a adoção de estratégias que privilegiam a melhoria dos indicadores em detrimento do processo formativo (Silva Filho, 2023).

Na análise de Silva Filho (2023), essa lógica empresarial se consolidou de maneira concreta em algumas redes públicas de ensino, como no estado de Pernambuco, entre os anos de 2010 e 2018, conforme visto anteriormente. O autor evidencia como os princípios da Nova Gestão Pública foram incorporados de forma sistemática às políticas estaduais, provocando reestruturações significativas na maneira como se organizam o trabalho pedagógico e a administração das escolas. Ele afirma que a lógica do mercado permeia a organização interna das instituições, orientando desde a gestão financeira até as estratégias pedagógicas adotadas, criando um ambiente de competição entre unidades escolares e individualização das responsabilidades (Silva Filho, 2023). Nesse contexto, as escolas passam a competir entre si por melhores indicadores, criando um ambiente de pressão constante por resultados que pouco dialogam com os desafios concretos das comunidades escolares.

Esse cenário contribui para a consolidação de uma cultura organizacional centrada na busca incessante por eficiência, desempenho e produtividade, ao mesmo tempo em que se marginalizam discussões sobre equidade, inclusão e justiça social. A educação, nesse modelo,

perde sua dimensão emancipatória e passa a ser concebida como um serviço técnico, mensurável por métricas de desempenho que nem sempre traduzem a qualidade real dos processos de ensino-aprendizagem. Como observa Laval (2019), a economização da educação não afeta apenas as estruturas institucionais, mas transforma profundamente a subjetividade dos atores escolares. Essa mudança interfere diretamente na maneira como estudantes, professores e gestores se relacionam com o trabalho escolar, promovendo novas formas de controle social baseadas na autoexploração, na pressão por resultados e na internalização da lógica da eficiência.

Além disso, essa forma de privatização endógena insere-se em um movimento maior de governança híbrida, no qual o Estado compartilha ou delega parte de sua autoridade em políticas educacionais a atores privados, como fundações empresariais, consultorias e organizações da sociedade civil. Essa configuração não apenas fragmenta a gestão da educação pública, como também reduz os espaços de controle democrático e participação social, comprometendo a transparência das políticas e sua aderência às reais necessidades das escolas. De acordo com Silva Filho (2023), essa lógica enfraquece o papel do Estado como garantidor de direitos, ao mesmo tempo em que fortalece uma perspectiva tecnocrática de gestão que privilegia soluções padronizadas e externalizadas.

A presença desses atores privados nas decisões educacionais, respaldadas por organismos internacionais e interesses corporativos, implica uma redefinição dos próprios objetivos da escola pública. A noção de educação como direito é substituída pela ideia de oportunidade individual, condicionada ao desempenho e à eficiência. Essa concepção é consoante à racionalidade neoliberal, que desloca o foco da política educacional das garantias coletivas para as responsabilidades individuais, legitimando desigualdades sociais sob o discurso da meritocracia. Nesse sentido, a escola pública corre o risco de perder sua identidade e sua finalidade social, transformando-se em uma unidade produtora de resultados voltada a atender demandas externas e interesses que nem sempre correspondem ao bem comum. Essa substituição do diálogo pedagógico por ferramentas gerenciais compromete o papel da escola como espaço de formação integral, onde o conhecimento deve estar articulado com os valores éticos, culturais e sociais da comunidade.

É urgente, portanto, repensar tais reformas à luz de uma concepção mais ampla de escola que valorize a autonomia pedagógica e a participação coletiva, bem como o compromisso com a transformação social, com a equidade, com a justiça social e com a construção democrática, de modo a reconhecer a escola como espaço de direito, e não como mercadoria.

1.3 O público e o privado na educação pública

A análise crítica da privatização e da lógica privada na educação pública brasileira exige uma abordagem que vá além dos mecanismos formais de terceirização ou concessão. É necessário considerar as mudanças culturais, organizacionais e simbólicas em curso no interior das instituições públicas, as quais ameaçam subverter os princípios democráticos e republicanos da escola pública. Reconhecer essas dinâmicas constitui o primeiro passo para construir resistências efetivas e propor políticas educacionais que reafirmem a educação como um direito social fundamental, inegociável e comprometido com a promoção da equidade, da inclusão e da formação de sujeitos críticos e autônomos.

Um dos aspectos centrais da governança híbrida consiste na capacidade de reorganizar a autoridade política sobre a educação pública, redistribuindo competências e recursos entre diferentes atores, sem que isso seja acompanhado, necessariamente, por mecanismos equivalentes de controle democrático. Outro ponto relevante é o potencial dessa governança em aprofundar as desigualdades educacionais. Ao priorizar escolas que atingem melhores resultados em avaliações padronizadas, o modelo tende a concentrar recursos e incentivos em instituições localizadas em contextos socioeconômicos favoráveis, enquanto aquelas situadas em áreas de vulnerabilidade acabam penalizadas ou negligenciadas. Verger (2015) observa que esse tipo de lógica meritocrática, aplicada de maneira uniforme, ignora as desigualdades históricas entre as escolas, promovendo uma falsa sensação de equidade baseada na comparação de indicadores descontextualizados.

Além disso, a fragmentação das responsabilidades e a pluralidade de agentes envolvidos dificultam a transparência e a responsabilização pública. Os tradicionais espaços de participação democrática, como os conselhos escolares, fóruns de educação e conferências, perdem centralidade nas decisões, sendo substituídos por instâncias técnicas ou consultivas controladas por organizações privadas. Como observa Oliveira (2015), essa reconfiguração reduz a possibilidade de controle social efetivo, enfraquecendo o debate público sobre os rumos da educação e dificultando a mobilização da sociedade em defesa do direito ao ensino.

É importante considerar que essa configuração não se apresenta de forma homogênea em todo o país, variando conforme o contexto político, econômico e institucional de cada estado e município. No entanto, observa-se uma tendência crescente à adoção de modelos gerenciais e à incorporação de soluções técnicas oferecidas por instituições privadas, que frequentemente se apresentam como parceiras do poder público na modernização da gestão educacional. Tal

movimento pode ser compreendido como parte de uma estratégia mais ampla de reconfiguração do Estado, alinhada às exigências do capital global e às recomendações de organismos multilaterais.

Diante desse quadro, torna-se imprescindível refletir sobre os limites e as contradições da governança híbrida no campo educacional. Embora possa ampliar a capacidade de ação do Estado em determinados contextos, esse modelo também pode fragilizar o compromisso com os princípios da universalidade, equidade e participação democrática. Em outros termos, a crescente influência de atores privados, com lógicas próprias e interesses específicos, coloca em risco a concepção da educação como um direito social inalienável e como um bem público a ser garantido pelo Estado. Assim, a análise da governança híbrida e da influência de atores privados nas políticas educacionais revela uma complexa recomposição do campo, marcada por tensões entre as lógicas pública e privada, e uma inflexão profunda no papel estatal e no sentido da escola pública.

Como discutido ao longo desta seção, a crescente atuação de atores privados e a adoção de modelos gerenciais resultaram em uma reconfiguração das estruturas educacionais, tanto no plano normativo quanto no cotidiano das instituições. Esse fenômeno, que Silva Filho (2023) define como privatização endógena, vai além da simples presença do setor privado no fornecimento de serviços: trata-se da internalização de uma lógica mercadológica no funcionamento da escola pública. Nesse processo, torna-se urgente que o Estado, os educadores, os movimentos sociais e a sociedade civil repensem seus papéis e fortaleçam os espaços de deliberação democrática, de modo a garantir que a educação pública continue pautada por princípios de justiça social, inclusão e emancipação humana. Como adverte Laval (2019), resistir à mercantilização da educação implica, sobretudo, reafirmar sua dimensão ética e política como prática social orientada à formação de sujeitos críticos e à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse cenário, Brooke (2008) argumenta que a melhoria da educação brasileira depende de fatores que transcendem métricas e diagnósticos. Para o autor, políticas eficazes devem combinar avaliação com formação, financiamento com justiça federativa e planejamento com continuidade. Não se trata apenas de medir o desempenho ou implementar novas tecnologias de gestão, mas de articular uma visão sistêmica, integrada e comprometida com o direito à educação. O autor sustenta que equidade, qualidade e sustentabilidade não são metas isoladas, mas dimensões interdependentes que só se concretizam mediante compromisso político duradouro, investimento público consistente e participação democrática.

As reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas ilustram, portanto, a tensão permanente entre dois projetos distintos: de um lado, o modelo gerencialista, guiado pela lógica de eficiência e pela influência crescente de agentes privados; de outro, a concepção da educação como bem público, direito social e instrumento de justiça. A convergência crítica dos autores analisados em relação à lógica de mercado e à fragmentação das políticas reforça a necessidade urgente de reafirmar a centralidade do Estado na regulação do sistema educativo, sustentada pelos princípios da equidade, participação e qualidade socialmente referenciada.

A síntese dessas perspectivas mostra que o avanço da lógica privada na educação pública não é apenas um fenômeno estrutural, mas também cultural, uma vez que modifica o modo como os sujeitos educacionais se percebem e se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que isso, propicia a perda da identidade da escola pública como espaço de formação cidadã e crítica, tornando-a um ambiente de produção de indicadores voltados para metas externas e interesses alheios à realidade escolar.

Nesse ponto, o desafio contemporâneo da educação pública brasileira é duplo: resistir à mercantilização silenciosa que opera por dentro das instituições e, simultaneamente, reconstruir formas de gestão, financiamento e avaliação alinhadas ao projeto democrático e emancipador. Isso exige não apenas o fortalecimento do papel do Estado, mas também a ampliação dos espaços de participação social, a valorização dos profissionais da educação e o compromisso com políticas estruturantes que enfrentem as desigualdades históricas do país.

Portanto, a superação das limitações impostas pela governança híbrida e pela lógica neoliberal requer uma visão estratégica de longo prazo, que reconheça a complexidade da educação como fenômeno social e político. Como apontado por Brooke (2008), não há soluções simples ou tecnocráticas para os problemas educacionais brasileiros. O que está em jogo é a construção de um projeto de nação que compreenda a educação como fundamento da cidadania, da justiça e da soberania popular. Para isso, é preciso afirmar com clareza que a educação pública, gratuita, laica e de qualidade é um direito inegociável que cabe ao Estado garantir.

CAPÍTULO 2 - A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O CONTEXTO EDUCACIONAL

A Nova Gestão Pública (NGP) pode ser conceituada, inicialmente, como um modelo de reforma do Estado inspirado em práticas do setor privado. O modelo surgiu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, principalmente em países anglo-saxões, como Reino Unido, Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália, em resposta à crise do modelo burocrático-weberiano e ao avanço das ideias neoliberais na reforma do Estado.

O conceito está associado a um movimento de modernização administrativa que buscava reduzir o tamanho do Estado, aumentar sua eficiência e adotar práticas de gestão oriundas do setor privado (Hood, 1991). A NGP, como explicam Osborne e Gaebler (1993), defende que a administração pública deve ser menos centralizada, mais flexível e orientada para resultados, valorizando instrumentos como a descentralização, a competitividade, a privatização e a responsabilização dos gestores públicos. Nesse sentido, ela se opõe à burocracia tradicional, tida como lenta e ineficaz, propondo um modelo pautado em metas, indicadores de desempenho e *accountability*. Segundo Pollitt e Bouckaert (2011), o surgimento da NGP esteve profundamente ligado ao contexto do Estado neoliberal, marcado pela necessidade de reduzir gastos públicos e aumentar a eficácia dos serviços estatais em um cenário de globalização e crise fiscal. Assim, a NGP pode ser entendida como uma corrente de reforma administrativa que desloca o foco da obediência às regras e aos procedimentos para a obtenção de resultados mensuráveis, transformando a lógica da gestão pública e inserindo-a em um paradigma empresarial.

A emergência da NGP provocou profundas transformações nos modos de organização e funcionamento das instituições estatais, incluindo o campo educacional. No Brasil, essas diretrizes foram incorporadas às reformas do Estado a partir da década de 1990, especialmente por meio da busca pela racionalização administrativa e pela ampliação da autonomia das unidades escolares (Pereira, 1998).

Assim, no contexto educacional, essas ideias têm se traduzido na centralidade de mecanismos de avaliação e *accountability*, na descentralização administrativa e na adoção de práticas gerenciais que tratam as escolas como organizações voltadas ao alcance de metas (Ball, 2001; Barroso, 2005). Embora tais reformas prometam modernizar a gestão educacional e torná-la mais responsiva às demandas locais, elas também têm gerado tensões e contradições, pois, frequentemente, reduzem a educação a indicadores de desempenho e obscurecem sua dimensão social e cultural (Adrião, 2011; Oliveira, 2013).

Além disso, a implementação dessas diretrizes ocorre em um cenário de desigualdades históricas e regionais, o que suscita reflexões sobre os reais impactos dessas políticas nas redes estaduais de ensino e na democratização do acesso à educação (Shiroma, 2014). Nesse sentido, analisar as implicações da Nova Gestão Pública nas reformas do Estado e na educação pública brasileira, bem como o gerencialismo aplicado na educação, é um exercício necessário para compreender não apenas as mudanças na gestão, mas também as disputas de sentido e de projeto que atravessam a escola pública e a função social da educação.

2.1 A nova gestão pública e o terceiro setor: implicações na educação

A Nova Gestão Pública (NGP) emerge no final do século XX como resposta às críticas à ineficiência burocrática, transpondo para o setor público lógicas gerenciais inspiradas no setor privado, inclusive no campo educacional. Suas bases residem na descentralização administrativa, na responsabilização por resultados e na busca por eficiência e qualidade mensuráveis.

A emergência da NGP coincide com o fortalecimento do chamado terceiro setor, espaço que se situa entre o Estado e o mercado, englobando organizações sem fins lucrativos, associações, fundações, organizações não governamentais (ONGs) e entidades filantrópicas. Essas instituições passaram a desempenhar um papel estratégico na implementação de políticas públicas, sobretudo em áreas sociais como saúde, educação, cultura e assistência social (Fernandes, 1994; Tenório, 2008).

O discurso hegemônico da NGP defende que a atuação do terceiro setor pode conferir maior eficiência, inovação e capilaridade às ações públicas, ao mesmo tempo em que contribui para a redução do aparato estatal e para o fortalecimento da sociedade civil organizada. Assim, o terceiro setor legitima-se como parceiro preferencial do poder público, principalmente por meio de mecanismos de parcerias público-privadas não estatais, tais como convênios, termos de parceria e contratos de gestão (Franco, 1998).

A NGP, ao priorizar práticas gerenciais, transfere para o terceiro setor parte das responsabilidades estatais, sob a justificativa de que tais organizações, por estarem mais próximas da realidade local, podem oferecer serviços de forma mais ágil e menos onerosa (Salamon, 1998). Essa perspectiva dialoga diretamente com a lógica da descentralização administrativa e orçamentária, segundo a qual o Estado atua predominantemente como financiador e regulador, enquanto as organizações da sociedade civil assumem a função executora.

Dessa forma, o fortalecimento do terceiro setor não pode ser dissociado da racionalidade da NGP. Ambos os processos convergem na redefinição do papel do Estado que, sob essa ótica, deixa de ser o executor direto das políticas públicas para assumir as funções de regulador, financiador e avaliador. Nesse arranjo, o terceiro setor ocupa o espaço de executor, frequentemente amparado por contratos de gestão ou termos de parceria (Franco, 1998). Segundo Salamon (1998), esse modelo é defendido como uma alternativa mais eficiente e inovadora, visto que as organizações do terceiro setor estariam supostamente mais conectadas às demandas comunitárias.

No entanto, essa relação apresenta contradições importantes. Se, por um lado, o terceiro setor amplia a pluralidade de atores na arena pública, por outro, pode levar a uma substituição da responsabilidade estatal pela lógica da filantropia e da gestão por resultados, o que tende a reforçar desigualdades sociais (Montaño, 2002). Além disso, muitas organizações acabam pressionadas a adotar critérios empresariais de gestão, o que intensifica o processo de mercantilização das políticas sociais.

Críticos como Montaño (2002) e Paes de Paula (2005) apontam que a atuação do terceiro setor dentro da lógica da NGP tem reproduzido formas de privatização indireta do espaço público, fragilizando a função estatal de garantir direitos sociais universais. Existe, ainda, o risco de captura dessas organizações por interesses privados, o que dificulta a transparência e a efetividade social de suas ações. A intersecção entre o terceiro setor e a Nova Gestão Pública revela, portanto, que a lógica gerencialista tende a subordinar as organizações sociais a critérios de produtividade, muitas vezes em detrimento da dimensão cidadã.

O modelo gerencialista foi adotado em diversos países a partir dos anos 1980, focado na eficiência, na *accountability* e no transplante de práticas do setor privado para o público. Na educação, a NGP traduziu-se em reformas que enfatizaram a performance, a competição e a descentralização administrativa vinculada à centralização de metas. No contexto latino-americano, o Chile foi um dos pioneiros na implementação dessas reformas. Durante a ditadura de Pinochet (1973-1990), implantou-se um sistema de *vouchers* que transformou as escolas públicas em competidoras no mercado educacional, geridas por entidades diversas, inclusive privadas. As instituições passaram a concorrer por alunos e recursos, o que privilegiou as escolas mais competitivas (Falabella, 2015).

Ainda conforme Falabella (2015), o Chile implementou o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), um robusto aparato de avaliação externa que produz rankings públicos e influencia as decisões das famílias. Essa prática reforçou a concorrência e pressionou as instituições a adotarem estratégias mercadológicas. A "liberdade de escolha" das

famílias, contudo, ocorreu em um sistema altamente segmentado, no qual o Estado atuava apenas como árbitro e avaliador de resultados.

Na Argentina, as reformas orientadas pela NGP intensificaram-se na década de 1990 com a municipalização da gestão. O processo transferiu competências administrativas para escolas e conselhos locais, buscando aproximar a gestão das realidades regionais. Contudo, essa descentralização encontrou dificuldades práticas, pois as escolas receberam autonomia sem a devida garantia de recursos, gerando uma tensão entre a liberdade formal e a dependência financeira (Astiz, 2015). A avaliação externa e os indicadores de desempenho também foram fortalecidos em solo argentino, criando dispositivos de *accountability* que estimulavam a competição, embora sem atingir o mesmo grau do mercado educacional chileno.

A comparação entre Chile e Argentina evidencia diferenças significativas: enquanto no Chile o mercado educacional é estruturante e conta com forte participação privada subsidiada, na Argentina a descentralização fortaleceu o poder local, mas o Estado permaneceu como principal provedor. Ambos os casos, contudo, compartilham o foco na eficiência e na responsabilização, avaliando as escolas por sua habilidade em responder a uma lógica de resultados que nem sempre considera as desigualdades estruturais dos territórios (Astiz, 2015; Falabella, 2015).

No contexto europeu, a Inglaterra iniciou reformas sob o governo Thatcher e as consolidou com o Ato de Reforma Educacional de 1988. As medidas incluíram currículos padronizados e testes nacionais, transformando escolas em unidades autônomas submetidas à lógica de competição incentivada por rankings. A partir de 2010, esse processo intensificou-se com a conversão massiva de escolas em Academias independentes do controle local (Oliveira, 2015).

Na Espanha, a adoção da NGP ocorreu mais fortemente a partir dos anos 1990, com a descentralização para as comunidades autônomas. Na Catalunha, especificamente, a reforma consolidada na Lei de Educação de Catalunha (LEC) de 2009 centrou-se na autonomia escolar, na profissionalização das direções e nos sistemas de avaliação. A autonomia foi defendida como meio de flexibilizar a gestão, enquanto a profissionalização buscava fortalecer o papel do diretor como um líder-gerente (Verger; Curran; Parcerisa, 2015).

Entretanto, a implementação na Catalunha foi paradoxal e enfrentou resistências sindicais. Verger, Curran e Parcerisa (2015) destacam que a autonomia acabou sendo tratada mais como desconcentração administrativa do que como fortalecimento pedagógico, subordinando projetos coletivos às decisões individuais do diretor. Essa abordagem hierarquizada contradiz inclusive recomendações internacionais que defendem lideranças

colaborativas. O significado dessas reformas foi moldado por disputas políticas locais, ilustrando como as políticas globais são sempre recontextualizadas.

Em suma, a introdução da NGP nesses países transformou o *ethos* escolar, deslocando a educação de um bem público para uma perspectiva de serviço gerenciado. Essa mudança implicou a adoção de planos de metas e bonificações por desempenho, lógicas que atualmente permeiam também a realidade das políticas educacionais no Brasil.

2.1.1 A NGP na educação brasileira

Inspirada no modelo inglês, a NGP no Brasil consolidou-se a partir dos anos 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, e manteve-se presente nos governos posteriores. Esse movimento coincidiu com a expansão do terceiro setor no país, intensificada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a importância da participação da sociedade civil na implementação de políticas sociais. A partir da década de 1990, com a reforma do Estado e a introdução do modelo gerencial proposto pela NGP, surgiram figuras jurídicas específicas, como as Organizações Sociais (OSs) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), criadas pelas Leis n. 9.637/1998 e n. 9.790/1999, respectivamente. Essas entidades passaram a firmar contratos de gestão com o Estado, atuando fortemente nas áreas da saúde, educação e cultura (Gohn, 2010).

Segundo Oliveira (2013; 2015), a NGP no país preservou sua influência mesmo durante os governos democrático-populares, como os do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, embora tenham ampliado direitos sociais, mantiveram a racionalidade gerencial das políticas educacionais, com ênfase na avaliação e na regulação por resultados. Tal permanência evidencia que a ideia de uma gestão pública eficiente e gerencialista, centrada em resultados, consolidou-se como eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras. Na prática, isso se expressou em políticas como o Fundef e o Fundeb, além de programas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que vincularam o financiamento escolar à performance discente em avaliações externas, a exemplo do SAEB e do ENEM. Esses indicadores passaram a orientar o financiamento e a organização das unidades escolares com base em uma racionalidade técnica que, por vezes, limita a discussão sobre justiça social e desigualdades regionais, gerando tensões com movimentos sociais que defendem uma escola pública inclusiva e democrática.

Desse modo, é possível afirmar que o Brasil convive com um modelo híbrido que revela contradições internas, ao combinar a lógica gerencial da NGP, consubstanciada nas avaliações

de desempenho, com programas de inclusão social, como o Bolsa Família. Como aponta Oliveira (2015), essa convivência cria um "pêndulo" de políticas, com avanços em inclusão simultâneos à continuidade de mecanismos de controle e regulação por resultados. Essa lógica gerencial, marcada pela atuação do terceiro setor, caracteriza-se pela busca de eficiência e pela ênfase na avaliação de resultados. Apesar de diferenças de contexto político e social entre os países, as reformas inspiradas pela NGP compartilham elementos como a mercantilização da educação, a responsabilização de professores e gestores por resultados, a competição entre escolas e a centralização das diretrizes curriculares. As consequências dessas reformas têm sido alvo de críticas que apontam para a precarização das condições de trabalho docente, o aumento da desigualdade educacional e a desestabilização de sistemas antes pautados pela proteção social e pela universalidade do direito à educação.

Com efeito, a atuação do terceiro setor no marco da NGP no Brasil revela contradições que merecem análise criteriosa. A primeira delas diz respeito ao processo de desresponsabilização do Estado, visto que o repasse de funções sociais para organizações da sociedade civil tende a reduzir o compromisso estatal com a universalização de direitos. Em vez de fortalecer a capacidade pública de garantir serviços sociais básicos, transferem-se para entidades privadas sem fins lucrativos responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo poder público, o que fragiliza a concepção de cidadania plena (Montaño, 2002).

Outro ponto crítico refere-se à mercantilização das políticas públicas, pois a adoção de parâmetros de eficiência e produtividade aproxima a gestão social de lógicas empresariais. Essa perspectiva pode comprometer os princípios de equidade e justiça social, transformando direitos em serviços sujeitos à lógica de desempenho e de custo-benefício, em detrimento das complexidades que envolvem a questão social (Paes de Paula, 2005). Além disso, observa-se a dependência financeira e institucional de grande parte das organizações do terceiro setor em relação aos recursos públicos. Essa condição as torna vulneráveis às oscilações políticas e às prioridades definidas pelos gestores estatais. Como consequência, a autonomia dessas entidades é frequentemente comprometida, o que limita sua capacidade de desenvolver ações de longo prazo e de atuar de forma crítica diante do próprio Estado (Gohn, 2010).

Dessa forma, embora o discurso que legitima o terceiro setor esteja associado à democratização da gestão pública, muitas experiências revelam uma participação social limitada. Na prática, diversas parcerias estabelecidas entre o Estado e organizações da sociedade civil funcionam mais como instrumentos de gestão de serviços do que como espaços efetivos de deliberação e controle social. Isso significa que a retórica participativa nem sempre se traduz em práticas que ampliem a cidadania ou o protagonismo das comunidades (Tenório,

2008). Diante dessas contradições, torna-se evidente que a relação entre o terceiro setor e a NGP exige reflexão crítica. Embora possa representar oportunidades de inovação na execução de políticas públicas, esse modelo também reforça dinâmicas de privatização indireta da esfera pública, colocando em risco a universalização de direitos e a efetiva democratização das políticas sociais no Brasil.

Ao adotar práticas de gestão empresarial, muitas organizações do terceiro setor acabam subordinadas a metas e indicadores que desconsideram as especificidades sociais e culturais dos territórios em que atuam. Isso reflete o caráter ambíguo da relação entre NGP e terceiro setor: ao mesmo tempo em que amplia a pluralidade de atores sociais, também pode reproduzir desigualdades e esvaziar a dimensão democrática das políticas públicas. Em Goiás, recorte de análise deste estudo, a influência da NGP na educação destaca-se como um ponto nodal, determinando políticas e práticas pedagógicas. Como afirma Marques (2020), a NGP é hegemônica na política educacional do estado, constituindo-se como um elemento central. Essa hegemonia articula-se com os objetivos de competitividade e desenvolvimento econômico propostos pelo Programa Goiás Mais Competitivo e Inovador (GMCI), que incorpora a educação como eixo fundamental (Goiás, 2018; Marques, 2020).

Marques completa que:

De forma geral, a NGP pode ser definida como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas décadas do século XX: a globalização e a democracia. A NGP se constitui atualmente como modelo hegemônico da administração pública ocidental (Marques, 2020, p. 2).

As principais características da NGP em Goiás incluem a gestão profissional, a ênfase na avaliação de resultados, a autonomia escolar e as parcerias com o setor privado. Junquillo (2002) identifica elementos como a profissionalização da burocracia e a delegação de responsabilidades aos gestores, princípios que se tornaram centrais no discurso educacional goiano (Marques, 2020). Essa racionalidade empresarial, segundo Oliveira (2017), busca substituir o modelo de Estado provedor por um Estado promotor e gestor, consolidando a ideia de que a lógica do privado deve ser a referência para o setor público (Marques, 2020, p. 4).

Entretanto, a adoção de práticas empresariais na gestão pública em Goiás também encontra críticas contundentes, a exemplo do que ocorre em âmbito geral. Dasso Júnior (2014, apud Marques, 2020) alerta para o erro conceitual de importar modelos corporativos para o setor público, pois a gestão pública deve basear-se na solidariedade e nos interesses coletivos, enquanto a lógica privada está ancorada no consumo e nos interesses individuais. Dardot e Laval (2016), citados por Marques (2020), enfatizam que essa cultura de resultado desconsidera

os critérios éticos e políticos das instituições educacionais, reduzindo-as a indicadores de eficiência.

Verger (2015) destaca que a profissionalização e o empoderamento dos gestores, a padronização curricular e a ênfase em avaliações externas são práticas fundamentais da NGP. Em Goiás, essas diretrizes aparecem no currículo único implantado desde 2011, no fortalecimento da figura do gestor escolar e na realização de avaliações bimestrais pela Secretaria de Educação (Marques, 2020). Para a Secretaria, a formação dos gestores e a avaliação contínua são instrumentos indispensáveis para alcançar os resultados esperados.

Posteriormente, o Programa Goiás Mais Competitivo e Inovador (GMCI), instituído pelo Decreto nº 8.895, publicado em 21 de fevereiro de 2017, consolidou essa lógica ao inserir a educação e a qualificação do capital humano como eixo central de ampliação da competitividade do Estado. Segundo o decreto que institui o GMCI, o programa identifica a educação como uma das áreas de atuação do eixo de "Ampliação da Competitividade", junto com qualificação profissional, ambiente de negócios, inovação e promoção de investimentos, evidenciando que o Estado considera a formação dos cidadãos uma alavanca para o crescimento econômico e a atração de investimentos (Goiás, 2017). Isso revela como a educação vem sendo concebida, no território goiano, como motor do desenvolvimento econômico.

Segundo o superintendente de gestão pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), a formação está atrelada ao desenvolvimento econômico do estado (Marques, 2020). Dito de outro modo, a educação passa a ser entendida como um meio para suprir as demandas do mercado de trabalho, fortalecendo o vínculo entre ensino e competitividade econômica. Esse discurso reforça a centralidade da NGP na política educacional goiana e articula a escola como espaço de preparação para o mercado.

A avaliação em larga escala é um dos principais eixos estruturantes da política educacional goiana. Oliveira (2015, p. 640) ressalta que a avaliação passou a constituir-se como um mecanismo central de regulação. Em Goiás, o IDEB e o SAEGO são indicadores que influenciam o financiamento das escolas e até mesmo a remuneração de profissionais, consolidando o discurso de gestão por resultados. Esse foco, porém, pode ignorar desigualdades estruturais e transformar a qualidade educacional em uma métrica puramente estatística.

Apesar das críticas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), que denuncia manipulações e omissões nos dados de reprovação e abandono escolar, observa-se um silêncio relativo para não fragilizar a categoria. A dirigente sindical da entidade reconhecia, em 2020, que os professores apreciam esses indicadores, sentindo-se gratificados ao saber que o estado de Goiás é campeão no resultado do IDEB (Marques, 2020). Esse

posicionamento evidencia a força do discurso hegemônico, que naturaliza a competitividade e os processos avaliativos como legítimos e indiscutíveis.

Outro aspecto essencial da NGP em Goiás é a forte presença de parcerias com o setor privado, como o Instituto Unibanco, o Itaú Social e o Instituto Ayrton Senna. Essas organizações colaboram na formação de gestores e na implementação de projetos que replicam modelos de gestão empresarial (Marques, 2020). Para a Secretaria de Educação, o modelo de sucesso é o da escola particular e, por isso, adota-se a lógica do desempenho, partindo do pressuposto de que o gestor de uma empresa é o mesmo perfil que se espera para a escola (Marques, 2020).

Essa realidade revela a complexidade da política educacional goiana, que não se limita a uma dicotomia entre a gestão democrática e a lógica gerencial da NGP. Para além disso, segundo Marques (2020), há uma convivência paradoxal entre práticas empresariais e processos democráticos, como a eleição de diretores e a participação nos Conselhos Escolares. Essa dualidade forma um discurso híbrido, em que a hegemonia da NGP coexiste com elementos de participação e diálogo, resultando em um arranjo complexo que articula competitividade e democracia.

A pesquisa de Marques (2020) recorre à Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, que entende que o discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo a realidade em significação (Fairclough, 2001; Marques, 2020). Essa perspectiva permite entender como sentidos concorrentes, como gerencialismo e democracia, disputam espaços nas políticas educacionais de Goiás. Essa complexidade, segundo o autor, exige aprofundar os estudos para revisitar as premissas teóricas da NGP, considerando as contradições e as possibilidades de transformação no cotidiano das escolas goianas.

Segundo o autor, a hegemonia da Nova Gestão Pública na política educacional de Goiás é compreendida como um ponto nodal que estrutura e orienta discursos e práticas, especialmente no que diz respeito à centralidade das avaliações e à gestão baseada em resultados. Assim, a hegemonia da NGP na educação goiana manifesta-se não apenas como imposição de um modelo de gestão, mas como um consenso que se expressa nas falas de gestores, sindicatos e professores, naturalizando a lógica empresarial como sinônimo de qualidade e eficiência. Esse entendimento permite perceber como o discurso da NGP articula e incorpora elementos de participação democrática e corresponsabilidade, criando um campo discursivo onde diferentes sentidos são negociados, mas que reforça a lógica do desempenho e da competitividade como elementos centrais do projeto educacional. A autora traz ainda que

essa hegemonia, ao se estabilizar como verdade institucional, acaba por moldar a identidade dos profissionais da educação, que passam a balizar sua excelência pedagógica pelo alcance de metas e índices externos.

Esse modelo de gestão pública se torna hegemônico e a partir de então observa-se sua preponderância inclusive em governos que se colocam no campo progressista popular (nos diferentes níveis). Tendo a avaliação como elemento fulcral, a implantação da NGP nas políticas educacionais é justificada pela busca da qualificação da educação” (Marques, 2020, p. 9)

De todo o exposto, verifica-se que a NGP, ao substituir o modelo burocrático por uma administração orientada por eficiência, metas, resultados e responsabilização (*accountability*), constitui a base do gerencialismo aplicado à educação. Este modelo transpõe princípios empresariais para o campo escolar, no qual a qualidade educacional passa a ser medida por avaliações externas padronizadas, bonificações por desempenho e mecanismos de controle que responsabilizam professores e gestores pelos resultados obtidos, ainda que inseridos em contextos marcados por profundas desigualdades (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014).

Como observa Carnoy (2002), essas reformas vinculam a educação à competitividade global e à lógica de mercado, reduzindo-a a um serviço submetido à performatividade. Lima (2008) critica o fato de a escola, convertida em organização produtiva, ver sua função pedagógica e emancipadora obscurecida por metas quantitativas. Assim, a NGP fornece o arcabouço ideológico e administrativo, enquanto o gerencialismo o traduz em práticas concretas, configurando uma racionalidade que despolitiza a educação e ameaça sua função social (Dourado, 2010; Brooke, 2008).

Cabe, por fim, ponderar que as críticas à adoção da NGP na educação guardam semelhanças nos países estudados. No Brasil, argumenta-se que essa gestão por resultados ignora as desigualdades regionais ao aplicar os mesmos instrumentos de avaliação em contextos distintos, o que acaba por penalizar escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social. Essas experiências revelam que a NGP, ao priorizar a eficiência e a competição, pode aprofundar as disparidades educacionais se não for acompanhada de políticas compensatórias e de justiça social. A retórica gerencial tende a despolitizar o debate educacional, reduzindo a instituição escolar a um espaço de prestação de serviços e métricas estatísticas.

Desse modo, pode-se afirmar que o desafio para os sistemas educacionais, especialmente do Brasil, Chile e Argentina, consiste em conciliar as exigências de uma gestão eficiente com o compromisso de garantir o acesso a uma educação pública de qualidade e equidade. Tal processo exige o reconhecimento das particularidades históricas e sociais de cada

nação, assegurando que a busca por resultados não se sobreponha ao direito fundamental à formação humana integral.

2.2 O gerencialismo aplicado à educação

O gerencialismo, entendido como a incorporação de práticas e discursos da administração empresarial na esfera pública, consolidou-se no Brasil a partir da Reforma do Estado nos anos 1990, especialmente com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995). Inspirado pela *New Public Management* (NPM), difundida, inicialmente, nos governos de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos, esse modelo defende princípios de racionalidade financeira, eficiência, descentralização e responsabilização por resultados (Parente, 2018; Medeiros; Rodrigues, 2014).

Na educação, a lógica gerencialista foi incorporada às políticas públicas como resposta às pressões da globalização e às recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, que apontavam a necessidade de modernizar a gestão dos sistemas escolares. Segundo Ball (2005), o gerencialismo tornou-se o mecanismo central das reformas educacionais contemporâneas, ao remodelar as relações de poder nas escolas e introduzir uma cultura empresarial competitiva em substituição às tradições ético-profissionais.

Nesse contexto, o trabalho docente e a gestão escolar passaram a ser regulados por indicadores de desempenho, avaliações externas e mecanismos de responsabilização, o que caracteriza um processo de performatividade. Para Ball (2005, p. 544), trata-se de uma tecnologia de regulação que emprega "julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança". Assim, a performatividade desloca a noção de qualidade da educação do campo ético-pedagógico para parâmetros essencialmente técnicos e mensuráveis.

Autores brasileiros, como Parente (2018), destacam que a expansão dessa racionalidade no país legitimou a competitividade e a padronização do ensino, exigindo do professor elevada produtividade e *accountability*. Esse movimento transformou a concepção de educação, reduzindo-a a resultados aferidos em avaliações em larga escala, como o SAEB e a Prova Brasil, em detrimento da formação integral do sujeito.

Do ponto de vista político, o gerencialismo aplicado à educação também produziu tensões com a perspectiva democrática de gestão escolar prevista na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Medeiros e Rodrigues (2014) argumentam que essa atuação de grupos restritos de gestores e líderes, muitas vezes vinculados a parcerias público-privadas, colide frontalmente

com a gestão participativa, ao deslocar a tomada de decisões da coletividade para núcleos técnico-gerenciais:

O gerencialismo vem sendo intensificado nas políticas implementadas em nosso país, e evidenciado em vários estados brasileiros, por meio de programas e projetos considerados exitosos, servindo de inspiração para novos gestores. É o que se pode observar em âmbito educacional, por exemplo, com a implantação de políticas de remuneração por desempenho, objetivadas no pagamento de bônus ou de salários adicionais em função de resultados obtidos (Medeiros e Rodrigues, 2014).

Em pesquisas empíricas recentes, Andriguetto Junior e Gisi (2022) evidenciam que gestores de escolas básicas em Curitiba relatam forte influência da lógica gerencialista e performativa, mas apontam que tais princípios são insuficientes diante da complexidade das instituições escolares, cuja natureza não pode ser reduzida a métricas empresariais. Assim, observa-se que o gerencialismo, ao mesmo tempo em que introduz práticas de racionalização administrativa, produz efeitos contraditórios, ao tensionar a autonomia, a democracia e a qualidade social da educação.

No campo da educação pública brasileira, as contradições da atuação do terceiro setor sob a lógica da Nova Gestão Pública tornam-se ainda mais visíveis. A primeira contradição reside na desresponsabilização do Estado em relação à garantia do direito à educação. Quando a gestão escolar é repassada a organizações privadas, o poder público desloca para terceiros a tarefa de administrar políticas educacionais, o que enfraquece seu compromisso direto com a universalização e a qualidade do ensino. Essa dinâmica reforça a ideia de que o Estado atua como mero regulador ou financiador, em detrimento de sua função central de promotor de direitos fundamentais (Montaño, 2002).

Outro aspecto relevante é a mercantilização das políticas educacionais à medida que critérios típicos da gestão empresarial passam a ser aplicados às escolas. Indicadores de desempenho, metas numéricas e avaliações padronizadas tornam-se parâmetros centrais de gestão, reduzindo a complexidade do processo educativo a índices quantitativos. Como consequência, a educação corre o risco de ser tratada como serviço mercantilizável, desconsiderando seu papel de formação cidadã e emancipatória (Paes de Paula, 2005).

A questão da dependência financeira e institucional também se manifesta no setor educacional. Muitas escolas sob gestão de organizações sociais ficam atreladas a recursos vinculados a contratos de gestão, que podem ser revistos ou suspensos conforme as mudanças de governo. Isso gera instabilidade e limita a autonomia escolar, já que os projetos pedagógicos passam a depender das diretrizes e dos interesses das entidades gestoras, que nem sempre estão alinhados às necessidades da comunidade escolar (Gohn, 2010).

Ademais, observa-se uma participação social limitada nesse modelo de gestão. Embora a presença do terceiro setor seja frequentemente associada ao fortalecimento da sociedade civil, na prática, os espaços de participação das comunidades escolares, como conselhos e associações de pais e mestres, acabam esvaziados ou subordinados às diretrizes das organizações contratadas. Assim, a gestão educacional deixa de ser espaço de deliberação democrática e se transforma em campo de aplicação de práticas gerenciais, distanciando-se das demandas locais e do protagonismo da comunidade (Tenório, 2008).

Diante desse cenário, a inserção do terceiro setor na educação pública, mediada pela lógica da Nova Gestão Pública, deve ser vista com cautela. Embora possa trazer experiências inovadoras e ampliar a diversidade de atores no campo educacional, corre-se o risco de subordinar a escola a lógicas externas ao seu caráter social e pedagógico. Mais do que eficiência administrativa, a educação exige compromisso ético, equidade e participação cidadã, princípios que não podem ser reduzidos a indicadores de mercado ou a contratos de gestão. Em outras palavras, se, por um lado, o gerencialismo pode contribuir para maior racionalidade e transparência na gestão, por outro, tende a enfraquecer o caráter democrático e formativo da escola, ao transformar o espaço educativo em local de competição, padronização e controle.

A crítica central reside no fato de que a aplicação de uma lógica empresarial ao espaço escolar desconsidera sua especificidade como instituição social, cultural e formativa. Como observam Andriguetto Junior e Gisi (2022), a escola é uma organização complexa, marcada por ambiguidades e múltiplas demandas, não podendo ser reduzida a uma empresa de resultados. Para Ball (2005), o avanço das tecnologias de performatividade e gerencialismo provoca a destruição de sistemas ético-profissionais, ao substituir a autonomia docente por uma lógica de controle e mensuração de desempenho. Esse processo, além de comprometer a identidade profissional dos educadores, reforça desigualdades, à medida que a qualidade passa a ser medida por indicadores técnicos que não captam as dimensões humanas e sociais da educação. O autor ainda reforça que, em vez de promover qualidade social, a performatividade tende a incentivar um ambiente de competição e controle.

No Brasil, autores como Paro (1988) e Souza (2007) defendem que a gestão democrática, comunitária e participativa deve ser compreendida como alternativa ao modelo gerencial, como forma de resgatar o caráter público e social da escola. Para Paro, a administração escolar deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da instituição e à participação coletiva, rompendo com a visão tecnocrática de eficiência. Nessa perspectiva, professores, estudantes, famílias e a comunidade local compartilham responsabilidades nas

decisões. Trata-se de um modelo mais coerente com a missão social da escola pública, voltado à formação cidadã e à emancipação, em oposição à lógica mercadológica e performática.

De seu lado, Souza (2007) destaca que a democratização da gestão é condição essencial para a construção de uma escola pública de qualidade social, pois permite que professores, estudantes, famílias e a comunidade local tenham voz nos processos de decisão. Essa abordagem valoriza o diálogo, a construção coletiva do projeto pedagógico e a inserção da escola em seu contexto sociocultural, priorizando a formação cidadã e o desenvolvimento humano integral em contraposição à lógica da competição.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram a gestão democrática como princípio fundamental da educação pública. No entanto, o avanço de políticas gerencialistas, apoiadas em parcerias público-privadas e em programas de responsabilização por desempenho, muitas vezes esvazia esse princípio, ao deslocar a decisão coletiva para núcleos gerenciais restritos (Medeiros; Rodrigues, 2014). Assim, a crítica ao gerencialismo não se restringe a negar a necessidade de eficiência e planejamento na gestão escolar, mas aponta para a urgência de recolocar a educação em seu lugar originário, como direito social e prática formativa, não como mercadoria regulada por metas e indicadores.

Meira (2019), de seu turno, reforça a crítica ao avanço da lógica gerencialista e performativa no campo educacional. Para o autor, a autonomia das instituições escolares vem sendo progressivamente restringida por dispositivos de controle externo, especialmente por meio de políticas de avaliação em larga escala, comparações entre escolas e programas de responsabilização, o que reduz a capacidade das unidades de desenvolverem projetos pedagógicos próprios ajustados às realidades locais. Assim, a autonomia, princípio fundamental da gestão democrática, acaba sendo fragilizada diante de um modelo centralizado em métricas de desempenho.

Portanto, ao ser contextualizado no debate sobre o gerencialismo aplicado à educação, o estudo de Meira (2021) mostra que o cerco à autonomia escolar é um dos efeitos mais visíveis e problemáticos da cultura gerencialista. Isso exige não apenas reflexão crítica, mas também a defesa de alternativas de gestão participativa e comunitária, capazes de equilibrar a necessidade de planejamento e avaliação com a preservação da autonomia pedagógica e da função social da escola. Com efeito, essa cultura do desempenho coloca as escolas em um regime permanente de vigilância e competição, no qual a qualidade educacional é medida por indicadores técnicos e classificações externas. O autor argumenta que esse processo representa um verdadeiro cerco

à autonomia, pois condiciona a gestão escolar às exigências de produtividade e padronização, em detrimento da liberdade pedagógica.

Ainda, esse cerco se manifesta em diferentes dimensões. No plano pedagógico, a autonomia docente é restringida pela pressão por resultados em avaliações externas, o que conduz a uma padronização curricular e metodológica. No plano administrativo, os gestores escolares são compelidos a assumir funções de caráter técnico-gerencial, priorizando relatórios, metas e indicadores em detrimento da construção coletiva de projetos pedagógicos. Isso representa uma inversão da missão da escola: em vez de espaço de formação crítica e cidadã, ela se torna instrumento de políticas de regulação e controle social (Meira, 2015).

Assim, o debate contemporâneo aponta para a necessidade de reequilibrar as dimensões técnica e política da gestão escolar. Se a eficiência administrativa e o planejamento são indispensáveis, é preciso garantir que tais instrumentos estejam subordinados à finalidade maior da educação, a formação integral do ser humano e a consolidação da democracia. Ao relacionar essas reflexões com Ball (2005) e Andriguetto e Gisi (2022), observa-se que a performatividade não apenas redefine o papel dos gestores e docentes, mas também remodela a própria identidade institucional das escolas. As instituições deixam de ser espaços formativos voltados à construção cidadã e passam a operar como organizações submetidas a lógicas de mercado.

Significa dizer que os efeitos da performatividade afetam, segundo Ball (2005), a alma do professor, levando-o a internalizar os mecanismos de controle e a redefinir sua identidade profissional em função de critérios externos de produtividade. Andriguetto e Gisi (2022) confirmam esse diagnóstico ao mostrarem que gestores de escolas investigadas relatam que sua prática cotidiana está marcada pela tensão entre os imperativos gerenciais e a complexidade da realidade escolar.

Nesse sentido, o cerco à autonomia escolar não é apenas uma consequência administrativa, mas também política e simbólica. Ele deslegitima a gestão democrática ao deslocar o centro das decisões da coletividade escolar para instâncias externas e técnicas. Como afirma Meira (2015), essa lógica reduz o papel da escola ao cumprimento de metas pré-estabelecidas, comprometendo sua capacidade de responder de forma criativa e crítica às demandas sociais e culturais do território em que está inserida. Em síntese, Meira (2015) reforça a crítica ao gerencialismo ao mostrar que, sob o discurso da eficiência e da modernização, estabelece-se um regime de vigilância e controle que limita a autonomia, empobrece a prática pedagógica e ameaça a própria função social da escola.

Nesse contexto, o gestor escolar assume o papel de gerente da performance institucional, sendo o responsável por alinhar os docentes às metas estabelecidas pela rede. Por sua vez, os

professores vivenciam um processo de responsabilização individual, no qual são, muitas vezes, culpabilizados por resultados insatisfatórios (Oliveira, 2009). Esse cenário tende a esvaziar o caráter democrático da gestão escolar, uma vez que a autonomia pedagógica é subordinada às exigências externas de controle e avaliação.

Conforme alerta Laval (2004), essa transformação desloca a escola de seu papel tradicional de formação cidadã para uma função predominantemente instrumental, voltada à empregabilidade e à competitividade econômica. Assim, o gerencialismo aplicado à educação não apenas redefine a organização escolar, mas também afeta a subjetividade de seus atores, ao impor um ethos competitivo e produtivista que fragiliza a dimensão emancipatória da escola pública. Ainda de acordo com o autor, a escola contemporânea sofre o impacto direto do neoliberalismo, que a submete à racionalidade econômica e a transforma em um espaço de produção de capital humano. Essa perspectiva, incorporada no Brasil por meio de políticas de reforma do aparelho estatal e, posteriormente, pelos sistemas de avaliação em larga escala, reforça a lógica gerencialista, na qual a eficácia e a eficiência passam a ser valores centrais do trabalho escolar.

A noção de performatividade, desenvolvida por Ball (2001) para descrever os efeitos das políticas educacionais orientadas por resultados, métricas e comparações constantes de desempenho, torna-se essencial para compreender os efeitos desse processo. A performatividade consiste em um regime de regulação que valoriza a apresentação de evidências de desempenho em detrimento da qualidade do processo educativo em si. Ela se materializa quando o valor das instituições, dos professores e até dos alunos passa a ser medido, prioritariamente, por indicadores de eficiência e produtividade, em prejuízo da função social e formativa da escola. Assim, os agentes educativos são avaliados a partir de resultados objetivos e comparáveis, como notas em testes padronizados e índices de aprovação. Essa dinâmica, ao mesmo tempo em que pretende elevar a qualidade da educação, produz efeitos de padronização curricular, intensificação do trabalho docente e deslocamento da finalidade escolar para o atendimento a demandas de mercado.

Nesse contexto, o terceiro setor desempenha um papel estratégico, uma vez que, ao assumir a gestão de escolas ou programas educacionais, incorpora instrumentos típicos do gerencialismo, como avaliações externas, bonificação por resultados e monitoramento sistemático de indicadores. Embora essas práticas sejam defendidas como formas de melhorar o ensino, na realidade geram efeitos de controle e pressão sobre os profissionais, limitando sua autonomia pedagógica e reforçando uma lógica de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar (Ball, 2004).

A desresponsabilização do Estado, já observada em outros setores sociais, manifesta-se aqui na transferência do compromisso com a qualidade para as escolas e seus profissionais, frequentemente mediados por organizações privadas. A lógica da NGP converte problemas estruturais, como a falta de financiamento, as desigualdades regionais e a ausência de políticas de valorização docente, em falhas atribuídas exclusivamente à gestão escolar ou ao desempenho individual dos professores.

A mercantilização da política educacional também se intensifica à medida que as escolas passam a ser avaliadas e ranqueadas, transformando os resultados em testes padronizados em moeda de valor para justificar contratos de gestão, repasses financeiros ou a manutenção de organizações do terceiro setor em determinada rede de ensino. Assim, a qualidade educacional, que deveria ser compreendida em sua complexidade, é reduzida a números, metas e comparações (Paes de Paula, 2005).

A promessa de ampliação da participação social também não se concretiza nesse modelo. Os espaços de gestão democrática, previstos pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, são enfraquecidos em favor de estruturas de controle ligadas às organizações gestoras. A comunidade escolar passa a ser consultada de forma limitada, enquanto as decisões estratégicas permanecem centralizadas em atores externos à instituição (Tenório, 2008).

Assim, a performatividade escolar torna-se uma consequência direta da combinação entre a NGP e a atuação do terceiro setor. O professor passa a ser constantemente avaliado, comparado e pressionado a cumprir metas, enquanto a escola perde sua autonomia como espaço de construção coletiva do conhecimento. O resultado é um ambiente de trabalho marcado pela intensificação, pela culpabilização e pela substituição do sentido formativo da educação por uma lógica de resultados. Para Ball:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar... A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. (Ball, 2005; p. 544).

Dessa forma, o desafio que se apresenta não é apenas compreender as contradições do terceiro setor no âmbito da NGP, mas também resistir às formas de performatividade que esvaziam a função social da escola pública e reduzem a educação a índices quantitativos. A construção de uma educação democrática, inclusiva e crítica exige o fortalecimento do Estado como garantidor de direitos, a valorização da autonomia docente e a ampliação de espaços reais de participação social.

2.2.1 O modelo gerencial e a prática docente em Goiás

No estado de Goiás, a adoção de modelos inspirados na Nova Gestão Pública, com forte presença do terceiro setor, trouxe impactos significativos sobre o trabalho docente, especialmente a partir de 2015, quando o governo estadual anunciou a proposta de transferir a gestão de parte das escolas públicas para Organizações Sociais (OS), em um modelo semelhante ao já aplicado em hospitais e unidades de saúde. A justificativa oficial para essa medida baseou-se nos princípios da NGP: eficiência, eficácia, metas de desempenho, redução de custos e inovação gerencial. As OS, enquanto entidades privadas sem fins lucrativos, seriam responsáveis pela administração das unidades escolares mediante contratos de gestão, nos quais seriam estabelecidos indicadores de qualidade, metas de aprendizagem e formas de monitoramento contínuo. O Estado, nesse arranjo, passaria a desempenhar um papel regulador e avaliador, em vez de executor direto da política educacional.

Entretanto, a aplicação desse modelo gerou fortes tensões e resistências no campo educacional. Para os defensores, a entrada das OS traria maior dinamismo à gestão escolar, diminuiria a burocracia e permitiria um acompanhamento mais próximo do desempenho das unidades. Para os críticos, contudo, esse processo representou a privatização indireta da educação pública, já que transferia para organizações privadas a responsabilidade pela oferta de um direito social garantido constitucionalmente. A experiência goiana com as OS na gestão escolar gerou intensos debates, visto que introduziu mecanismos típicos do gerencialismo na administração das escolas públicas estaduais. Esse modelo, pautado em indicadores de desempenho, metas e contratos de gestão, repercutiu diretamente no cotidiano dos professores, alterando tanto suas condições de trabalho quanto o sentido de sua prática pedagógica. Em outros termos, observou-se um enfraquecimento da gestão democrática escolar, com a redução dos espaços de participação docente nos processos de decisão, uma vez que muitas deliberações passaram a ser centralizadas nas organizações contratadas. Conselhos escolares e associações de professores perderam relevância diante da lógica contratual estabelecida pelas OSs, o que intensificou a sensação de distanciamento entre os docentes e a gestão educacional (Tenório, 2008).

Um dos primeiros impactos observados é a intensificação da performatividade docente. Professores passaram a ser avaliados não apenas pelo cumprimento do currículo ou pela qualidade das práticas pedagógicas, mas, principalmente, pelos resultados em avaliações externas, como o IDEB e o SAEGO. Tal processo desloca o foco da formação integral do aluno para a obtenção de resultados numéricos, gerando pressão constante sobre o professor e

afetando sua autonomia pedagógica (Ball, 2004). Em Goiás, relatos de docentes indicam que as cobranças por metas têm ampliado a sensação de vigilância e de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso da escola.

Outro efeito é a precarização das condições de trabalho, já que a lógica gerencial favorece contratações temporárias em detrimento da realização de concursos públicos, fragilizando vínculos empregatícios e gerando rotatividade nas escolas. Professores contratados por tempo determinado ficam mais vulneráveis às pressões da gestão e menos propensos a participar de processos coletivos de decisão, o que enfraquece o caráter democrático da escola (Oliveira, 2004). A introdução de práticas de gestão empresarial também interfere no sentido social da docência. Ao serem cobrados prioritariamente por resultados, os professores são levados a priorizar estratégias de treinamento para provas e indicadores, em vez de práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Isso reduz a educação a uma lógica instrumental, limitando a função emancipatória da escola pública (Paes de Paula, 2005).

Desse modo, é inegável que esses fatores combinados impactam diretamente na identidade profissional dos professores. O trabalho docente, historicamente vinculado a uma missão social e formativa, passa a ser redefinido pela lógica da eficiência e da mensuração de resultados. Em Goiás, essa mudança tem gerado sentimentos de desvalorização, insegurança e desgaste emocional, visto que os professores são responsabilizados por problemas estruturais da educação que extrapolam sua atuação individual (Hypolito, 2011). Assim, a experiência goiana evidencia como a presença do terceiro setor na educação, mediada pela NGP, redefine o papel dos docentes, intensificando a performatividade, precarizando as condições de trabalho e esvaziando a autonomia pedagógica. Mais do que uma questão administrativa, trata-se de um processo que ameaça a própria função social da escola pública, ao transformar o professor em um executor de metas e não em um sujeito ativo da formação cidadã. Conforme explicam Medeiros e Rodrigues (2014), os servidores públicos, de modo geral, estão sendo responsabilizados da seguinte forma:

é necessário superar esse modelo de rigidez hierárquica e responsabilizar os funcionários públicos por metas, conscientizando-os da missão de sua organização. Para tanto, considera que a melhor forma é delegar poder (empowerment) e autonomia aos gerentes. Por isso, defende que, para os estados latino-americanos transformarem, efetivamente, as estruturas da administração pública, é preciso investir em pessoal qualificado e numa administração pública baseada nos resultados, com avaliação de desempenho individual e institucional (Medeiros; Rodrigues, 2014, p.224).

Assim, é possível resumir, de modo objetivo, quatro impactos da NGP no contexto goiano. Em primeiro lugar, observa-se a reconfiguração do papel do Estado: em vez de investir

diretamente na valorização docente, na infraestrutura escolar e na construção de um sistema educacional público fortalecido, o governo apostou na transferência de responsabilidades, o que reduziu sua presença direta no cotidiano das escolas. Isso corresponde ao movimento mais amplo de desresponsabilização estatal, apontado por Montaña (2002) e Paes de Paula (2005), que é típico das reformas neoliberais iniciadas nos anos 1990.

Em segundo lugar, a introdução da lógica gerencial trouxe consigo o fenômeno da performatividade escolar, de acordo com o preceituado por Ball (2004). As escolas passaram a ser avaliadas prioritariamente por resultados em exames padronizados, como o IDEB e o SAEGO, e os professores passaram a ser cobrados por indicadores de produtividade. Assim, a função pedagógica e formativa da escola foi reduzida a uma dimensão instrumental, subordinada a metas quantitativas.

Outro impacto é a fragilização da gestão democrática. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) preveem a participação da comunidade escolar nos processos de decisão, por meio de conselhos e colegiados. No entanto, com a gestão escolar sendo transferida para OS⁷, muitos desses espaços foram esvaziados, e as decisões passaram a ser centralizadas nas organizações contratadas, limitando a participação de professores, pais e alunos.

Por fim, destaca-se a resistência social e sindical diante da implementação desse modelo em Goiás. Diversos segmentos, como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), os estudantes secundaristas e os movimentos sociais, organizaram manifestações, ocupações de unidades escolares e debates públicos para questionar o projeto. A crítica central residia no risco de mercantilização do ensino, na precarização das condições de trabalho docente e na perda do caráter público e universal da escola estadual.

Portanto, a experiência goiana exemplifica como a NGP, ao ser aplicada à educação, não se restringe a alterações administrativas, mas implica transformações profundas na natureza da política educacional. Mais do que uma busca isolada por eficiência, o modelo adotado revela o embate entre duas concepções antagônicas de educação: de um lado, a escola vista como um

⁷ O governo do Estado de Goiás estabeleceu as condições materiais para a privatização do sistema de ensino por intermédio de Organizações Sociais (OSs). No final de 2015, sob a forma de "balão de ensaio", o projeto passou a ser defendido nos principais veículos de comunicação para angariar apoio público. A despeito dos protestos do meio acadêmico, da resistência de parte do corpo docente e das ocupações estudantis na rede estadual, a proposta foi aprovada celeremente. A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) publicou o Chamamento Público nº 001/2016 para a contratação dessas entidades, ignorando inclusive os questionamentos dos Ministérios Públicos Federal e Estadual sobre a transferência da administração, a contratação de professores via CLT e o repasse direto de recursos de custeio e manutenção para entes privados (Magalhães; Cruz, 2018).

serviço a ser gerenciado por resultados; de outro, a escola compreendida como um direito social, um espaço de formação cidadã e de democratização do conhecimento.

CAPÍTULO 3 - REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS E O TUTOR EDUCACIONAL

Como visto, a incorporação dos princípios da NGP nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da década de 1990, promoveu reformas marcadas pela busca de eficiência, responsabilização e controle por resultados, alinhando a escola à lógica do gerenciamento e da competitividade. Nesse cenário, as reformas educacionais no Brasil passaram a valorizar sistemas de avaliação externa, o estabelecimento de metas de desempenho e mecanismos de monitoramento, transformando a gestão escolar em um processo cada vez mais vinculado a indicadores de produtividade.

Essa racionalidade gerencialista abriu espaço para a criação de programas como a Tutoria Educacional, concebidos como instrumentos de acompanhamento técnico e pedagógico voltados a assegurar que as metas estabelecidas pelas políticas públicas fossem efetivamente alcançadas. Em Goiás, a tutoria educacional se materializou em iniciativas que reforçaram a articulação entre formação docente, desempenho escolar e desenvolvimento econômico, consolidando a tutoria como elo entre a política central e a prática cotidiana das escolas.

A tutoria educacional no Estado de Goiás é tida como uma política estratégica de acompanhamento pedagógico, resultado de um processo histórico de reformas educacionais que buscaram alinhar a escola pública às demandas de eficiência e resultados. Institucionalizada por meio de normativas estaduais, como a Portaria nº 1.667/2021, posteriormente revogada pela Portaria nº 1.874/2023, ambas da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-GO), a função do tutor educacional foi regulamentada a partir de requisitos específicos de ingresso, perfil profissional e atribuições que o colocam como responsável por assessorar gestores e coordenadores pedagógicos. Além disso, o tutor deve acompanhar e monitorar as práticas pedagógicas das escolas com vistas à melhoria da proficiência dos estudantes (Goiás, 2021; Goiás, 2023). Assim, a função de tutor educacional é concebida como potencialmente capaz de transformar a realidade escolar ao refletir e propor ações a partir de elementos práticos existentes nas unidades escolares (Teixeira, 2002).

Entretanto, essa função extrapola a dimensão pedagógica e revela tensões próprias das políticas educacionais contemporâneas alinhadas à Nova Gestão Pública. Souza (2023) observa que, embora a tutoria seja apresentada como uma metodologia de formação em serviço sustentada em princípios de parceria e foco na aprendizagem, sua implementação em Goiás tem sido permeada por exigências de caráter gerencial, aproximando-se das lógicas neoliberais que associam a educação à preparação de capital humano para o mercado. Essa ambiguidade gera

desafios para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à emancipação dos sujeitos e à formação crítica.

Na mesma direção, Neto (2022) evidencia que o tutor educacional pedagógico emergiu no sistema goiano em meio a disputas políticas e interesses governamentais, assumindo um caráter ambíguo, sendo ora reconhecido como parceiro na formação docente, ora percebido como fiscal das metas e indicadores estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Esse movimento reflete a lógica do Estado avaliador, que busca controlar o rendimento escolar por meio de instrumentos de monitoramento e responsabilização.

Para compreender essa lógica, é necessário antes entender tanto a estrutura da rede estadual de ensino de Goiás e os marcos que sustentam a função, presentes nas diretrizes operacionais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Goiás, 2025a), quanto as práticas efetivamente vivenciadas pelos tutores nas unidades escolares. Tal perspectiva crítica permite identificar as contradições entre o discurso oficial, que associa a tutoria à formação continuada e ao apoio pedagógico, e a prática cotidiana, marcada por pressões gerenciais e pela responsabilização individual dos profissionais da educação.

Desse modo, a tutoria educacional em Goiás é concebida como um espaço de possibilidades, à medida que pode contribuir para a construção de práticas mais colaborativas dentro da escola pública, mas também de tensões e contradições. Isso ocorre porque a função é marcada por pressões e se direciona para o alcance de resultados e o cumprimento de metas e objetivos definidos em instituições externas, sem considerar as especificidades das unidades escolares, o que pode representar a limitação da sua potencialidade formativa (Teixeira, 2002).

3.1 A estrutura da rede estadual de ensino de goiás: o pacto pela educação

Até o ano de 2011, a rede estadual de ensino em Goiás se organizava em torno das Delegacias Regionais de Educação, instâncias que possuíam funções administrativas limitadas. Nas escolas, a equipe gestora era composta por diretor, vice-diretor, secretário escolar e coordenador pedagógico, contando ainda com o apoio da denominada dupla pedagógica. Naquela época, o acompanhamento pedagógico apresentava-se de forma menos sistematizada, sendo restrito às avaliações nacionais, enquanto as parcerias externas ocorriam apenas em caráter pontual. Prevaleciam, nesse período, uma maior autonomia local e o foco nas questões estritamente pedagógicas.

Essa estrutura organizacional passou por transformações significativas a partir de 2011, ocasião em que o governo estadual lançou o Pacto pela Educação. O programa foi concebido

como uma iniciativa de reforma abrangente, estruturada em cinco eixos, sendo eles a valorização do capital humano, o fortalecimento da gestão pedagógica, a redução da desigualdade educacional, a implementação do programa Reconhecer e a reestruturação da gestão e infraestrutura da rede (Seduc-GO, 2011). Sua formulação esteve diretamente vinculada ao Movimento Brasil Competitivo (MBC), uma organização da sociedade civil que promove a aproximação entre os setores público e privado ao difundir práticas de gestão empresarial na administração pública (Silva; Tizzo, 2022).

Dessa forma, a partir do Pacto, a estrutura da rede estadual de ensino goiana foi reconfigurada e passou a ser organizada em Coordenações Regionais de Educação (CREs), instâncias intermediárias de gestão situadas entre a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e as unidades escolares. As CREs assumiram funções mais incisivas de controle pedagógico, a figura do tutor educacional substituiu a dupla pedagógica e, progressivamente, o cargo de vice-diretor foi suprimido em diversas escolas (Silva; Tizzo, 2022). Adicionalmente, parcerias com o MBC, a Fundação Itaú Social e o Instituto Unibanco introduziram instrumentos de monitoramento, como o SGP, e programas de formação em serviço (Itaú Social, 2014). Essa nova configuração acentuou a verticalização das relações entre a Secretaria e as escolas, consolidando a gestão por resultados como eixo estruturante da política educacional. Buscou-se descentralizar a administração, embora tenha se mantido, simultaneamente, uma forte centralidade decisória na SEDUC-GO, órgão que define metas, distribui recursos e regula as práticas pedagógicas por meio de documentos normativos, como portarias, resoluções e diretrizes operacionais (Goiás, 2021a; 2021b; 2025⁸).

Nesse contexto, a rede estadual de ensino passou a ser reconfigurada a partir de parâmetros próprios da Nova Gestão Pública (NGP), em que os princípios de eficiência, meritocracia e responsabilização se sobrepuseram a concepções tradicionais de gestão escolar. A criação da função de tutor educacional, concebida para atuar como elo entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares, foi uma das medidas centrais do Pacto, voltada ao atendimento desses princípios, acompanhando gestores e coordenadores pedagógicos e

⁸ Firmado em março de 2025 no 1º Fórum do Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação (Gaepe-go), o Pacto Interinstitucional pela Educação em Goiás reuniu a pasta da educação, órgãos de controle e o legislativo para fortalecer a governança por meio da cooperação técnica e soluções consorciadas. Diferente de um programa de metas stricto sensu, o pacto instituiu canais de diálogo permanente entre esferas de poder, priorizando a transparência e a responsabilidade compartilhada (Tce-go, 2025; Gaepe-go, 2025). Embora compartilhe com o Pacto de 2011 o objetivo de elevar a qualidade do ensino, o atual modelo marca uma transição paradigmática: enquanto a política de 2011 centrava-se na responsabilização e bonificação profissional via monitoramento de resultados pedagógicos (Silva, 2017), o pacto de 2025 desloca o foco para a articulação interinstitucional e o fortalecimento do regime de colaboração, consolidando a passagem de uma política de gestão escolar para uma política de governança educacional (Gaepe-go, 2025; Silva, 2017).

orientando-os para o alcance de metas definidas em indicadores como o Ideb e o Saego (Goiás, 2021a; 2021b).

Segundo Silva e Tizzo (2022), a incorporação da tutoria como função permanente na rede estadual expressa a tentativa do Estado de alinhar as escolas às diretrizes de desempenho, privilegiando o monitoramento contínuo, o controle de resultados e a padronização de práticas pedagógicas. Significa dizer que o tutor, embora apresentado como formador em serviço, assume também o papel de agente de supervisão e controle, o que revela uma sobreposição de funções tradicionalmente exercidas por coordenadores pedagógicos. Esse arranjo ampliou a verticalização das relações na escola, pois vinculou diretamente as práticas locais às metas estipuladas pela Secretaria.

Desse modo, o Pacto pela Educação de 2011 não apenas reorganizou a rede estadual, mas também introduziu novas lógicas de regulação. Laval (2019) observa que reformas educacionais inspiradas em princípios neoliberais tendem a impor à escola pública mecanismos de competição, ranqueamento e meritocracia, estimulando comparações entre unidades e profissionais na busca por resultados mensuráveis e pela intensificação do controle. No caso goiano, a concessão de bônus de desempenho, o uso de sistemas informatizados de monitoramento e a priorização das chamadas escolas prioritárias são evidências desse processo (Silva; Tizzo, 2022; Seduc-GO, 2021b).

Ao mesmo tempo, autores como Barroso (2004) e Lima (2021) lembram que a escola, embora submetida a orientações burocráticas e gerenciais, mantém dinâmicas próprias que produzem alternativas e resistências. Assim, ainda que a implementação do Pacto pela Educação tenha reforçado mecanismos de responsabilização, ela também abriu espaço para debates sobre formação continuada e para novas práticas de acompanhamento pedagógico mediadas pelos tutores.

Dessa forma, é possível afirmar que a estrutura educacional em Goiás é permeada por disputas e contradições, revelando que a função do tutor educacional, criada nesse contexto, é um dos elementos centrais para compreender os tensionamentos entre regulação estatal, autonomia escolar e efetividade das políticas públicas de educação no estado. E, ainda como Oliveira ressalta:

Como se não bastasse, para se aferir os resultados educacionais das crianças e jovens no país, muitos estados e municípios desenvolveram seus próprios sistemas de testes, em alguns casos sobrepondo-se aos já existentes. Em certa medida isso explica pela grande aderência dos gestores municipais e estaduais a essa lógica de mensuração, que põe a técnica no lugar da política e a eficiência no lugar da ampliação do bem-estar como um direito. Se explica ainda, pelo fato de que a avaliação se tornou um grande negócio que envolve importantes cifras monetárias e que representa um campo de interesses direto ou indireto em que especialistas e empresas de consultorias, ONG,

Institutos empresariais, entre outros, envolvem-se nas políticas de Estado para disputar recursos públicos para seus fins privados.” (Oliveira, 2015, p. 642).

Uma das principais inovações do Pacto foi a criação da função de tutor educacional, posteriormente regulamentada pela Portaria nº 1.667/2021, revogada dois anos depois pela Portaria nº 1.874/2023, que consolidou a função. Com o normativo de 2021, o tutor passou a atuar como assessor pedagógico, acompanhando, em média, cinco escolas por regional, entre unidades de tempo integral, ensino fundamental, médio e EJA, com atribuições que incluem planejar com coordenadores, monitorar aulas, orientar gestores e analisar dados de desempenho escolar (Silva; Tizzo, 2022). O documento Tutoria Educacional – Escolas Prioritárias ainda estabeleceu que os tutores deveriam concentrar esforços em escolas com baixos indicadores, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, vinculadas ao SAEB e ao SAEGO (Seduc-GO, 2021b).

Esse arranjo institucional reforçou a lógica avaliativa na rede estadual. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passou a ser um indicador central para orientar as ações do Pacto. Os dados demonstram que Goiás, após a implementação das reformas promovidas pelo Pacto, obteve destaque nacional: em 2019, foi o único estado a alcançar a meta do IDEB para o ensino médio, com nota 4,8 (Brasil, 2019; Silva; Tizzo, 2022).

A tabela de evolução do IDEB (2005-2019) mostra ganhos significativos no ensino fundamental e médio, o que foi amplamente divulgado como resultado da política de tutoria e das medidas gerenciais. Contudo, estudiosos como Bonamino e Sousa (2012) alertam que tais índices, ao gerarem ranqueamento e competição entre escolas, podem provocar efeitos perversos de rotulação e estigmatização.

Do ponto de vista estrutural, o Pacto de 2011 introduziu mudanças também na composição das equipes gestoras das escolas. A figura do tutor educacional foi incorporada ao grupo gestor ao lado de diretores, secretários escolares e coordenadores pedagógicos, substituindo a antiga dupla pedagógica e intensificando a presença de agentes externos às unidades no acompanhamento do trabalho escolar (Silva; Tizzo, 2022). Esse movimento foi inspirado em experiências internacionais, como o modelo de tutoria de Nova York sistematizado pela Fundação Itaú Social, e contou com a parceria do Instituto Unibanco, responsável por fornecer sistemas de monitoramento (SGP) e formação de gestores (Itaú Social, 2014).

Embora os documentos oficiais apresentem a tutoria como prática de formação em serviço e de apoio pedagógico, pesquisas como as de Souza (2023) e Neto (2022) destacam que a função tem sido tensionada entre seu caráter formativo e sua dimensão de controle. Por um

lado, os tutores contribuem para a análise dos indicadores de aprendizagem e para a realização de formações pedagógicas; por outro, sua autonomia é restrita, já que as orientações são fortemente condicionadas por metas externas e pelo discurso da gestão por resultados. Assim, o tutor é percebido, simultaneamente, como parceiro e como fiscal das ações escolares, o que evidencia as ambiguidades da política.

No mesmo sentido, Laval (2019) argumenta que essas reformas se inserem no movimento de mercantilização da educação, em que a busca pela igualdade de oportunidades se traduz em mecanismos de competição e responsabilização. Barroso (2004) e Lima (2008) lembram que a escola, apesar dessas imposições, opera em uma lógica de autonomia construída ou de anarquia organizada, combinando normas burocráticas com práticas locais, o que gera espaços de resistência e reinvenção, como já destacado.

A literatura crítica se aprofunda nessas contradições. Souza (2023) evidencia que, embora a tutoria seja apresentada como prática formativa, na realidade sua autonomia é limitada pela centralidade das metas externas. Dias Neto (2022) aponta que a figura do tutor emergiu como um ator ambíguo, visto, simultaneamente, como parceiro e como fiscal do governo. Silva e Tizzo (2022) reforçam que a atuação do tutor, embora formativa em parte, tem forte viés administrativo e gerencial, aproximando-se das funções de supervisão. Esse cenário confirma a leitura de Laval (2019), para quem as reformas neoliberais na educação promovem competição e responsabilização sob o discurso da igualdade de oportunidades.

Portanto, a estrutura da rede estadual de ensino de Goiás, redesenhada pelo Pacto pela Educação, combina avanços nos indicadores oficiais com a intensificação da lógica gerencial e avaliativa. A figura do tutor educacional, como já enfatizado, sintetiza essas tensões, representando tanto uma estratégia de formação em serviço quanto um mecanismo de controle de resultados. Essa ambivalência é fundamental para compreender os impactos do Pacto na organização da rede e no trabalho pedagógico das escolas públicas goianas.

Nesse sentido, é importante situar a experiência goiana no cenário mais amplo das políticas educacionais brasileiras. Por certo, o Pacto pela Educação de Goiás dialoga com iniciativas de outros estados que, a partir da segunda metade da década de 1990 e, especialmente, dos anos 2000⁹, adotaram modelos semelhantes de gestão por resultados.

⁹ As iniciativas de diversos estados brasileiros fundamentam-se no Plano Nacional de Educação (PNE), principal documento de planejamento da política educacional no Brasil. Previsto na Constituição Federal e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, este plano define os resultados que o país pretende alcançar em períodos de dez anos. O objetivo central é garantir que os avanços da educação básica e superior sejam planejados, articulados e acompanhados por meio de metas pactuadas no âmbito federal. O primeiro Plano Nacional de Educação entrou em vigor em 2001, por intermédio da Lei nº 10.172, com vigência até 2010. O segundo plano, implementado pela Lei nº 13.005/2014, está em vigor desde 2014. Embora a legislação previsse

Em São Paulo, por exemplo, a política de bonificação por desempenho, adotada de 1996 em diante, e a criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP) consolidaram a lógica meritocrática e de ranqueamento entre as instituições (Adrião; Peroni, 2009). No Ceará, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), iniciado em 2007, obteve reconhecimento nacional ao vincular os repasses financeiros e o apoio técnico ao desempenho das escolas e dos municípios, o que reforçou a centralidade das avaliações externas (Brooke, 2019). Em Pernambuco, o Programa de Educação Integral, instituído em 2004, também incorporou práticas de monitoramento e gestão de resultados associadas ao discurso da qualidade e da modernização da escola pública (Santos; Andrade; Marques, 2019).

A comparação evidencia que, embora existam particularidades locais, Goiás compartilha com esses estados a adoção de mecanismos de responsabilização e de indução de resultados, aproximando a unidade escolar de lógicas empresariais e gerenciais. Vale ainda ressaltar que, em todos esses contextos, persiste a tensão entre a dimensão pedagógica e a dimensão de controle, revelando que a reestruturação da rede, mediada por programas como o Pacto pela Educação, integra um movimento nacional mais amplo marcado pelas contradições do neoliberalismo aplicado à educação pública.

Nesse contexto, o perfil do tutor educacional ganha centralidade, visto que ele articula as exigências de eficiência e responsabilização, características do modelo gerencial, com as demandas pedagógicas próprias da escola. Mais do que um mero executor de diretrizes, o tutor é concebido como um mediador capaz de alinhar as políticas públicas às práticas cotidianas, o que exige formação sólida, capacidade de diálogo e habilidade para acompanhar, orientar e apoiar professores e estudantes na busca por melhores resultados educacionais. É o que passamos a debater.

3.2 O perfil do tutor educacional a partir dos documentos oficiais

No contexto da tutoria educacional e da NGP, as parcerias entre o poder público e a iniciativa privada assumem protagonismo ao orientar tanto a definição do perfil do tutor quanto a lógica de sua atuação, o que evidencia a influência do setor privado na formulação e execução de políticas educacionais no estado. Em Goiás, essa parceria se materializa entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-GO), o Instituto Unibanco e a Fundação Itaú Social,

sua conclusão em junho de 2024, o Congresso Nacional prorrogou sua validade até 31 de dezembro de 2025, conforme estabelecido pela Lei nº 14.934/2024 (Todos pela Educação, 2025).

organismos privados sem fins lucrativos, consolidando-se como estratégia central no âmbito do Pacto pela Educação e articulando iniciativas de gestão educacional e práticas vinculadas à tutoria. Assim, essa atuação conjunta se expressa no fortalecimento da tutoria como mecanismo de mediação entre escolas e políticas públicas.

Enquanto o Instituto Unibanco consolida instrumentos tecnológicos e formações orientadas à gestão de metas, a Fundação Itaú Social promove um repertório de práticas formativas que reforçam a dimensão de acompanhamento e liderança escolar, contribuindo para padronizar o perfil do tutor em consonância com políticas neoliberais de educação (Brooke, 2019; Bonamino; Sousa, 2012). Dessa forma, o tutor educacional em Goiás não é apenas um mediador pedagógico, mas também um operador de políticas de gestão orientadas a resultados. Esse arranjo institucional ocorre por meio de convênios e programas de cooperação técnica, nos quais as fundações privadas oferecem ferramentas de monitoramento, formação de tutores e apoio metodológico voltado para o acompanhamento docente e a elevação dos indicadores de desempenho (Goiás, 2023; Instituto Unibanco, 2018; Fundação Itaú Social, 2019).

Segundo o Instituto Unibanco (2018), o tutor atua como mediador entre professores, gestores e estudantes, promovendo o acompanhamento pedagógico que visa elevar o desempenho escolar. Em relatórios institucionais, como o Relatório Anual do Instituto Unibanco (2018), é destacado que a tutoria contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas ao oferecer suporte contínuo ao desenvolvimento das competências docentes e à organização das rotinas escolares, principalmente no contexto da gestão e inovação educativas. A Fundação Itaú Social, em documentos como o Guia de Tutoria Pedagógica, complementa essa visão ao detalhar a atuação do tutor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. O tutor, segundo o guia, deve orientar professores e estudantes, acompanhando o planejamento pedagógico, apoiando a execução de atividades e promovendo a reflexão sobre práticas educativas. Além disso, a instituição ressalta a importância da comunicação eficaz, do acompanhamento individualizado e do suporte à gestão escolar como elementos centrais na função (Fundação Itaú Social, 2017).

Além disso, o tutor educacional é responsável por supervisionar o cumprimento das diretrizes e normas educacionais estabelecidas, colaborar na formação pedagógica da equipe escolar e contribuir para o alcance das metas, como as avaliações externas e a frequência dos alunos. Essas atribuições reforçam o papel do tutor como agente de transformação e melhoria contínua nas unidades de ensino (Neto, 2022). Assim, o papel desse profissional não se limita ao acompanhamento do desempenho discente, mas se estende a funções amplas que incluem mediação pedagógica, desenvolvimento profissional docente e promoção de práticas de

aprendizagem colaborativas. O trabalho do tutor se configura, desse modo, como um elemento-chave na busca por qualidade educacional ao articular os diversos atores do sistema de ensino.

Segundo o Livroto de Orientações para Tutores Educacionais da SEDUC-GO, o tutor deve cumprir uma carga horária de quarenta horas semanais, sendo oito horas destinadas a reuniões, formações e planejamentos na Coordenação Regional de Educação, e as trinta e duas horas restantes dedicadas ao acompanhamento pedagógico em unidades escolares (Seduc-GO, 2024). Para cumprir suas funções de modo satisfatório, é exigido um perfil profissional que combine competências pedagógicas, acadêmicas, comunicacionais, organizacionais e socioemocionais. No âmbito pedagógico, o tutor deve possuir conhecimento aprofundado das disciplinas acompanhadas, bem como habilidades para orientar professores e alunos na execução de atividades, na elaboração de planos de aula e na interpretação de resultados de avaliações externas (Neto, 2022; Seduc-GO, 2024).

A capacitação dos tutores é um aspecto fundamental para o sucesso de suas atividades. A SEDUC-GO realiza seleções periódicas para a função, que incluem etapas como análise curricular, vivência pedagógica e entrevista, visando identificar profissionais comprometidos com a melhoria da educação estadual (Seduc-GO, 2025). Além disso, a formação acadêmica constitui um elemento central do perfil. Em Goiás, é comum que os tutores possuam graduação completa e pós-graduação, o que evidencia o compromisso com o aprimoramento profissional contínuo. O tutor também deve apresentar habilidades de comunicação e mediação, considerando sua atuação como facilitador do diálogo e provedor de feedbacks constantes (Itaú Social, 2017; Instituto Unibanco, 2018).

A organização e o planejamento são igualmente essenciais, pois o tutor deve articular agendas de acompanhamento, participar de reuniões e implementar estratégias alinhadas às metas estaduais (Seduc-GO, 2024). Por fim, o profissional deve possuir competências socioemocionais como resiliência, proatividade e empatia, características necessárias para lidar com os desafios cotidianos da escola e apoiar professores de diferentes níveis de experiência (Neto, 2022). Com a crescente presença do terceiro setor e o avanço das plataformas digitais, o tutor emerge como agente articulador de políticas públicas e práticas educativas, capaz de integrar múltiplos atores e tecnologias para potencializar resultados (Neto, 2022; Barbosa, 2024).

O terceiro setor, composto por instituições como o Instituto Unibanco e a Fundação Itaú, atua em parceria com o estado para ampliar a eficácia das ações públicas (Brasil, 2014; Ministério Público do Estado de Goiás, 2025). Nesse cenário, o tutor deve estabelecer uma interlocução eficaz entre a escola e essas organizações, o que o coloca também como um agente

político dentro de uma lógica gerencialista. Esse contexto revela outro aspecto central do perfil: a habilidade no manuseio das plataformas dos sistemas educacionais para gestão do ensino e acompanhamento de desempenho (Barbosa, 2024). Para que essa tecnologia contribua para a aprendizagem, é necessário que o tutor possua competências digitais e capacidade de orientar o uso crítico dessas ferramentas, evitando que o ensino se torne puramente padronizado.

Nessa linha, autores defendem que o tutor dotado dessas habilidades é capaz de atuar como agente de transformação. Entretanto, como mostra Meira (2021), a utilização de plataformas eletrônicas reforça mecanismos de centralização e de controle burocrático, restringindo a autonomia de escolas e professores. Nesse sentido, o tutor, longe de atuar apenas como mediador pedagógico, passa também a ser responsável por alimentar sistemas e traduzir dados em relatórios, o que reforça práticas de *accountability* e prestação de contas. Afonso (2021) aponta que a *accountability* digital emerge como um dos principais dispositivos do capitalismo contemporâneo, transformando dados em instrumentos de avaliação e comparação. Isso significa que o tutor, em Goiás, assume um perfil híbrido: além de acompanhar o processo formativo, ele é parte do processo de coleta de dados, garantindo que as metas sejam monitoradas em tempo real. Diante disso:

Esse poder deve ser questionado e escrutinado, o que implica perceber como, em cada caso, pode operar uma forma de *accountability* viável e democraticamente desejável em relação aos usos possíveis das plataformas digitais em educação. Há algum mecanismo que possa ser acionado caso se faça mau uso do poder das plataformas? Como é que as plataformas podem incorporar valores públicos e beneficiar o bem comum? (Afonso, 2021, p.8-9).

Palú (2023) amplia essa análise ao destacar que a plataformização da educação tende a intensificar a burocracia e submeter os fins educativos aos meios digitais. Diante disso, no cenário goiano, o tutor se vê, muitas vezes, dividido entre o apoio às práticas pedagógicas e o atendimento às demandas dos sistemas informatizados, como cadastros, registros de acompanhamento e relatórios. Essa dupla função aproxima o tutor de um perfil de gestor intermediário dentro da lógica empresarial, operando como elo entre os professores da base e as instâncias centrais de decisão.

Lima (2021) alerta para o risco da constituição de uma burocracia aumentada ou hiperburocracia, na qual a promessa de desburocratização se converte em intensificação de controles digitais e vigilância. Nesse sentido, o tutor educacional em Goiás pode ser visto como peça-chave na operacionalização dessa nova racionalidade, pois seu trabalho envolve a conciliação entre o acompanhamento pedagógico e a execução de procedimentos técnicos e administrativos, sob forte vigilância de sistemas digitais e metas de desempenho. Assim:

Novos significados de autonomia, descentralização e participação emergiram, de forma congruente, transitando dos debates em torno da democracia para as agendas da meritocracia e da competitividade, sob o lema de uma revolução empreendedora” (Lima, 2021, p. 6)

Além disso, a adoção de práticas associadas à gestão empresarial na educação pública, característica da NGP, ao introduzir uma lógica orientada a resultados, eficiência e mensuração de indicadores (Souza, 2023), impõe ao tutor o desafio de conciliar a demanda por indicadores quantitativos com a compreensão holística do processo educativo, considerando o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e o contexto social em que estão inseridos. Tal atuação exige resiliência, proatividade e empatia, atributos essenciais para lidar com os desafios cotidianos das escolas públicas e atuar como mediador e facilitador de processos complexos (Neto, 2022; Souza, 2023). Esses desafios despertam tanto a resistência de alguns docentes à atuação do tutor quanto a necessidade de maior regulamentação e reconhecimento oficial da função. Nesse aspecto, Neto (2022) aponta que a maioria dos tutores considera essencial a regulamentação da função em todas as instâncias governamentais, visando à valorização e ao fortalecimento da sua atuação.

Assim, em síntese, é possível enquadrar essa combinação de múltiplas habilidades em três dimensões: a pedagógica, no acompanhamento dos professores e estudantes; a burocrático-administrativa, no preenchimento e monitoramento de plataformas; e a política, ao reproduzir os princípios da NGP e da lógica empresarial aplicada à educação. Esse hibridismo faz com que o tutor deixe de ser apenas um agente de apoio formativo, repita-se, para se tornar também um operador da plataformização e da *accountability* digital no campo educacional.

O trabalho desse profissional em Goiás se articula de forma direta com mecanismos mais amplos de monitoramento e avaliação firmados por meio da parceria entre o poder público e o terceiro setor. Um desses mecanismos é o Circuito de Gestão Goiano, a ser estudado a seguir. Ao assumir funções pedagógicas, burocrático-administrativas e políticas, o tutor não apenas acompanha o desempenho escolar, mas também fornece insumos para a tomada de decisão nos espaços de gestão coletiva. Dessa maneira, a atuação do tutor alimenta e é, ao mesmo tempo, orientada pelo Circuito, que sistematiza os resultados e define estratégias de intervenção. Assim, a figura do tutor e o Circuito de Gestão constituem engrenagens complementares dentro da lógica de responsabilização e controle de resultados, o que evidencia a integração entre acompanhamento pedagógico e gestão por indicadores.

3.3 Circuito de gestão goiano e instituto UNIBANCO

O Circuito de Gestão Goiano é uma política de gestão educacional desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em parceria com o Instituto Unibanco, no contexto do Programa Jovem de Futuro. Criado em 2011, o Circuito tem como propósito acompanhar o desempenho das escolas estaduais por meio de reuniões sistemáticas entre gestores escolares, técnicos regionais e representantes da Secretaria, de modo a avaliar indicadores, monitorar metas e propor estratégias de intervenção pedagógica.

Sua dinâmica baseia-se na análise de dados relativos ao rendimento escolar, frequência dos estudantes e desempenho em avaliações externas, articulando planejamento e responsabilização coletiva. A cada encontro, as escolas apresentam resultados e planos de ação que são discutidos de forma comparativa, o que fomenta uma cultura de avaliação permanente e de cobrança por resultados (Instituto Unibanco, 2016).

Esse modelo reflete princípios da Nova Gestão Pública (NGP), ao adotar práticas de gerenciamento inspiradas no setor privado, como a centralidade em metas, indicadores de desempenho e resultados quantificáveis (Oliveira, 2015). Assim, o Circuito promove maior integração entre as escolas e a Secretaria, institucionalizando processos de planejamento e monitoramento, mas também introduz uma lógica de performatividade, em que diretores, coordenadores e docentes passam a ser pressionados a atingirem metas previamente definidas (Ball, 2005).

Algumas pesquisas, como a de Souza e Oliveira (2020), indicam que essa política gerou avanços na organização da rede e no acompanhamento sistemático dos indicadores educacionais, mas, ao mesmo tempo, intensificou tensões no trabalho escolar, especialmente pela ênfase em resultados mensuráveis e pela exposição pública dos desempenhos das unidades. Nesse sentido, o Circuito de Gestão Goiano ilustra as contradições próprias das políticas de inspiração gerencialista, as quais, ao mesmo tempo em que buscam melhorar a eficiência do sistema, podem reduzir a educação a números, obscurecendo dimensões mais amplas de formação cidadã e emancipatória.

De acordo com o protocolo do Circuito de Gestão Goiano, publicado pelo Instituto Unibanco em 2023, o tutor faz parte do grupo gestor da escola e deverá participar das reuniões na regional, na Secretaria e entre os profissionais das escolas, agregando instrumentos com referências de práticas e roteiros indutores do aprofundamento da reflexão sobre problemas dentro e fora da governabilidade das instâncias. Na prática, o papel do tutor educacional é ser o elo entre a unidade escolar e os órgãos de gestão regional e central. Por um lado, sua proximidade com a escola possibilita a leitura refinada das principais dificuldades encontradas na realização do trabalho educativo; por outro, o tutor é o agente mobilizador e articulador das

práticas de gestão na rede de ensino. O tutor educacional desempenha um papel significativo na ampliação e disseminação do método do Circuito de Gestão para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na modalidade de Tempo Integral (Unibanco, 2023).

A experiência do Circuito, ainda vinculado ao Programa Jovem de Futuro, revela uma configuração de governança híbrida no campo educacional, caracterizada pela coparticipação entre o Estado e organizações privadas na formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas. Nessa lógica, a gestão educacional passa a ser compartilhada entre instâncias governamentais e instituições empresariais ou do terceiro setor, que oferecem metodologias, instrumentos de avaliação e suporte técnico para a rede pública (Adrião; Peroni, 2018). O Instituto Unibanco, ao introduzir mecanismos de monitoramento e acompanhamento por metas, atua como um agente central na definição das práticas gerenciais adotadas em Goiás, configurando-se não apenas como parceiro, mas também como indutor de políticas.

Embora esse arranjo possa contribuir para a inovação em termos de planejamento e uso de indicadores, ele evidencia uma tendência de desresponsabilização do Estado, à medida que parte das funções estratégicas da gestão pública é delegada a organizações privadas. Tal dinâmica desloca a centralidade do poder decisório, o que fragiliza o princípio da educação como direito social universal e reforça a ideia de que a eficiência só pode ser alcançada por meio de intervenções externas ao poder público (Montaño, 2002; Oliveira, 2015). Em consequência, em vez de fortalecer as capacidades internas da Secretaria de Educação, o Estado compartilha sua responsabilidade com entes privados que operam a partir de uma lógica de resultados e de racionalização gerencial.

Esse processo não é neutro, pois, como aponta Ball (2005), a introdução de modelos performativos implica a criação de novas formas de controle e responsabilização, as quais pressionam escolas e profissionais a se adequarem a métricas previamente definidas. No caso goiano, a ênfase em indicadores de aprovação, frequência e desempenho em avaliações externas orienta a prática escolar, ao mesmo tempo em que desvia o foco de dimensões formativas mais amplas. Assim, a governança híbrida estabelece uma tensão estrutural, pois, se por um lado aproxima a escola de instrumentos modernos de gestão, por outro enfraquece a autonomia da rede pública e legitima a entrada de interesses privados na definição da política educacional.

Dessa forma, o Circuito de Gestão Goiano torna-se um exemplo emblemático das contradições da gestão educacional contemporânea no Brasil. Ao buscar a eficiência e a melhoria dos índices, o modelo pode acabar por reforçar a mercantilização das políticas públicas, naturalizando a presença de atores privados em esferas que deveriam ser de responsabilidade exclusiva do Estado e, consequentemente, relativizando o caráter universal do

direito à educação. O fluxograma a seguir demonstra como o Circuito de Gestão funciona dentro de uma metodologia própria baseada nos moldes gerencialistas, na qual o tutor educacional em Goiás trabalha inserido na lógica da NGP, ao mesmo tempo em que tenta compreender a complexidade do cotidiano escolar.

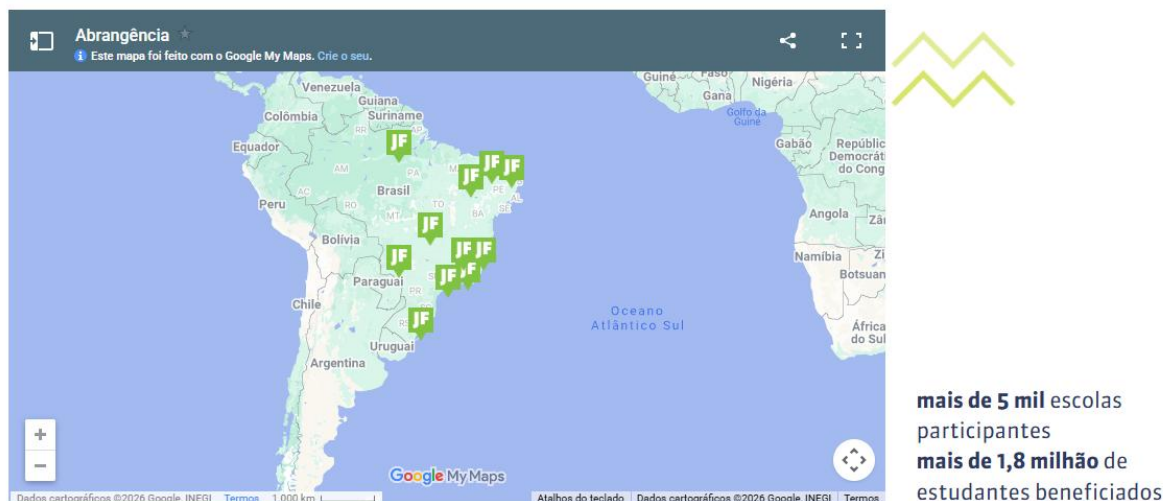
Figura 1 - Ciclo do Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco (2021), <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/> Acesso em: 10 mai. 2026.

Figura 2 - Mapa dos Estados Parceiros do Instituto UNIBANCO – Programa Jovem do Futuro

VEJA NO MAPA OS ESTADOS PARCEIROS



Fonte: Instituto Unibanco (2021), <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/> Acesso em: 10 mai. 2026.

Outro elemento a ser considerado é que o Programa Jovem de Futuro se integra a outras iniciativas de assessoria pedagógica, como os programas de tutoria apresentados em guias metodológicos de organizações privadas, a exemplo do Itaú Social (Itaú Social, 2014). Isso evidencia uma articulação entre diferentes atores do setor empresarial na indução de políticas

educacionais, o que compõe um cenário mais amplo de privatização sutil das políticas públicas, no qual o papel do Estado se limita à coordenação e validação de propostas externas.

Dessa forma, o Circuito de Gestão Goiano não deve ser compreendido apenas como um mecanismo técnico de monitoramento escolar isolado, mas como parte de um projeto político mais abrangente, que reflete as contradições das reformas educacionais contemporâneas. Se, por um lado, favorece a integração entre as escolas e a Secretaria ao ampliar o planejamento e a utilização de indicadores, por outro, repita-se, reforça a lógica gerencialista, transfere responsabilidades a instituições privadas e restringe a concepção de qualidade educacional ao alcance de metas numéricas. Essa ambiguidade revela o risco de que a busca por eficiência se sobreponha à garantia da educação como direito social universal.

Essa dinâmica é mais bem visualizada nos relatórios de atividades do Instituto, como os referentes ao período de 2020 a 2022. Neles, o Circuito aparece como um espaço estratégico para a chamada gestão por resultados, no qual cada unidade escolar é estimulada a analisar seus indicadores de rendimento, fluxo e desempenho em avaliações externas para a definição de metas e ações específicas. Isso cria um ambiente de responsabilização coletiva e, simultaneamente, de competição velada entre as escolas, visto que os desempenhos são expostos e comparados (Instituto Unibanco, 2020; 2021; 2022).

Dentro desse arranjo, os tutores educacionais ocupam um papel central. Eles atuam como mediadores entre as diretrizes propostas pela Secretaria, as metodologias do Instituto Unibanco e a realidade cotidiana vivenciada por gestores e professores. Sua função, como explicitado nos relatórios do programa e em referenciais externos, como o Guia de Tutoria Pedagógica (Itaú Social, 2014), consiste em acompanhar as equipes escolares, apoiar a implementação dos planos de ação e estimular o cumprimento das metas pactuadas. Esse trabalho não se limita ao suporte técnico, pois envolve também um processo de alinhamento ideológico com a lógica da gestão por resultados.

Na prática, a tutoria, conforme observado no interior do Circuito de Gestão Goiano, representa uma nova camada de controle sobre o trabalho docente e gestor. Ao mesmo tempo em que fornece apoio metodológico e promove momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, a função carrega um caráter de vigilância, já que os tutores têm a responsabilidade de reportar avanços e dificuldades, o que reforça a *accountability* dentro do Circuito. Essa configuração está em sintonia com o diagnóstico de Libâneo (2018), para quem as políticas neoliberais na educação impõem uma qualidade restrita, centrada em indicadores, em detrimento de uma formação mais ampla e humanizadora.

Portanto, tanto o Circuito de Gestão Goiano quanto o trabalho dos tutores associados ao Programa Jovem de Futuro precisam ser compreendidos como elementos de um projeto político de reconfiguração da gestão da educação pública. Esse projeto, como apontam Oliveira (2015) e Adrião e Peroni (2018), traduz as contradições da NGP ao buscar a eficiência administrativa, mas correndo o risco de reduzir a educação a metas numéricas, reforçar a performatividade (Ball, 2005) e naturalizar a presença de agentes privados em um campo de responsabilidade estatal. Assim, embora a função dos tutores seja apresentada como pedagógica e de suporte, ela se insere em uma lógica de controle em que a ação docente é constantemente orientada por parâmetros quantitativos de rendimento.

Cabe novamente reforçar que o fortalecimento do trabalho do tutor nesse contexto reflete as mudanças no papel da gestão escolar, que, em tempos de gerencialismo, passa a operar sob forte pressão e segundo princípios do setor privado (Silva; Teixeira, 2022). Para tanto, diretores e coordenadores precisam ajustar-se a uma cultura organizacional orientada para o desempenho, na qual prevalece a racionalização dos processos, a padronização das práticas e a responsabilização pelos resultados alcançados (Teixeira, 2002). Essa lógica altera o papel histórico do diretor, transformando-o em um gestor de indicadores e metas mais do que em um articulador pedagógico.

Esse redirecionamento também se reflete na cultura organizacional da escola. Para Teixeira (2002), processos de mudança impostos externamente tendem a padronizar as práticas e a limitar a autonomia das unidades, o que cria resistências internas e tensões entre as diretrizes oficiais e a realidade cotidiana. No caso goiano, o Circuito de Gestão reforça essa padronização, mas encontra limites nas condições concretas das escolas, nas desigualdades regionais e na diversidade de contextos em que os tutores atuam.

Em síntese, o Circuito de Gestão Goiano representa um processo de reorganização da política educacional sob forte influência de atores privados, que introduzem padrões de gestão empresariais no espaço escolar. Se, por um lado, o modelo contribui para estruturar processos de planejamento e acompanhamento, por outro, reforça mecanismos de controle, intensifica a pressão por resultados e limita a autonomia de diretores, professores e tutores. Essa configuração expressa os dilemas contemporâneos da educação pública: a dificuldade de garantir a qualidade e a equidade sem reduzir a escola a uma instituição gerida exclusivamente por metas numéricas.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA DO ESTUDO

Diante do cenário exposto, esta dissertação tem como objetivo geral analisar o trabalho do tutor educacional no contexto da implementação do Circuito de Gestão no município de Aparecida de Goiânia, Goiás, especialmente no que tange às suas atribuições e ao seu papel mediador entre as orientações institucionais e a realidade pedagógica das escolas públicas estaduais. Ao examinar as tensões e os desafios enfrentados por esses profissionais, pretende-se discutir até que ponto a implementação do Circuito de Gestão fortalece ou limita a autonomia dos tutores educacionais, bem como os efeitos dessa dinâmica na organização do trabalho pedagógico dentro das unidades escolares.

A partir desse recorte, alguns questionamentos foram levantados para a reflexão acerca da prática de trabalho do tutor educacional. Investigou-se de que maneira o trabalho do tutor educacional, no contexto do Circuito de Gestão Goiano em Aparecida de Goiânia, se articula com a gestão escolar e quais contradições surgem dessa relação. Buscou-se compreender quais são as principais atribuições do tutor educacional dentro do Circuito de Gestão e como essas atribuições se materializam no cotidiano escolar, além de identificar quais desafios e possibilidades surgem da atuação desse profissional como mediador entre a gestão escolar e as políticas educacionais implementadas em rede.

Para alcançar esses objetivos e responder às perguntas da pesquisa, a metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa, por se tratar de um estudo que busca compreender fenômenos educacionais complexos e em constante transformação. A pesquisa bibliográfica permitiu o embasamento teórico a partir da análise crítica de autores consagrados na área da educação, gestão escolar e políticas públicas. A natureza exploratória da investigação justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a atuação do tutor educacional, que é um campo ainda pouco sistematizado.

A abordagem qualitativa possibilita a interpretação dos dados coletados na bibliografia, nos documentos e no questionário aplicado aos sujeitos de pesquisa, com base em significados e contextos específicos, o que favorece uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada. É essa combinação metodológica, ancorada no referencial bibliográfico, na análise de documentos oficiais e na aplicação de questionário, que permite a triangulação de dados, garantindo maior riqueza à análise e consistência na construção das conclusões.

Já a pesquisa documental ancora-se na análise de documentos oficiais do Instituto Unibanco e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás acerca do Programa Ensino Médio

Inovador e na estruturação da metodologia do Circuito de Gestão no estado goiano. Dentre os documentos examinados, destacam-se a Portaria nº 1.874, de 12 de abril de 2023 (Seduc-GO, 2023), que normatiza o trabalho do tutor educacional e define as suas atribuições dentro da rede estadual de ensino de Goiás, e a Diretriz Operacional 2023-2025 (Goiás, 2025), que orienta a implementação do Circuito de Gestão e estabelece os parâmetros para a atuação desses profissionais. Além disso, a pesquisa buscou levantar dados disponíveis sobre a parceria entre o Instituto Unibanco e a SEDUC-GO, investigando de que forma essa colaboração influencia a organização das formações continuadas para professores, mediadas pelos tutores educacionais.

Para a construção da fundamentação teórico-bibliográfica, foram estudadas obras de autores referenciais na área da gestão educacional, políticas públicas e avaliação educacional, a fim de aprofundar a análise sobre o contexto de atuação dos tutores e as contradições inerentes ao modelo de gestão implementado pelo Instituto Unibanco em parceria com a SEDUC-GO. A pesquisa ainda se apoia em um arcabouço teórico discutido em teses e dissertações que abordam a atuação do tutor educacional na rede pública de ensino, com o intuito de situar a discussão dentro de um quadro teórico mais amplo, considerando as tensões e os desafios desse modelo de gestão escolar.

Assim, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar os principais referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, além de contribuir para a delimitação do tema. A revisão permitiu mapear as recorrências e lacunas existentes nos estudos sobre a atuação do tutor educacional, a implementação do Circuito de Gestão e as relações entre gestão escolar e políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio. Esse levantamento foi fundamental para compreender as abordagens já consolidadas na literatura e evidenciar aspectos ainda pouco explorados, o que orientou a construção do problema de pesquisa e dos objetivos específicos.

A amostra, apesar de voluntária, alcançou os treze tutores educacionais que representam a regional, o que possibilita a identificação de padrões, desafios e contradições na sua prática cotidiana. Esse quantitativo considerou a disponibilidade dos sujeitos e a viabilidade do estudo, garantindo que os dados coletados fossem consistentes para uma análise qualitativa aprofundada. Para a coleta dos dados, utilizou-se um questionário semiestruturado composto por perguntas fechadas, encaminhado aos participantes via aplicativo de mensagens e respondido de forma on-line, sem a presença ou mediação do pesquisador, conforme a metodologia descrita por Marconi e Lakatos (2003).

4.1 Caracterização da rede estadual de ensino de Goiás na regional em Aparecida de Goiânia

A rede estadual de ensino de Goiás, a partir de evidências documentais, apresenta em sua estrutura a composição e a distribuição da oferta nas esferas estadual, municipal e privada, além de indicadores de organização escolar definidos por etapas de tempo integral, ensino médio, EJA e ensino fundamental (Inep, 2025). O levantamento dos resumos técnicos do Censo Escolar revela que a gestão estadual assume papel central, em especial no ensino médio, e possui participação relevante nos anos finais do ensino fundamental (Inep, 2025; Seduc-GO, 2024). Tais características constituem estratégias de alocação de recursos em políticas voltadas à reorganização da oferta de vagas.

As séries históricas do Censo permitem identificar tendências locais, como variações em matrículas de um ano para outro, por etapa e em diferentes contextos urbanos e rurais, o que configura um instrumento que auxilia na formulação e na avaliação de políticas públicas no estado (Inep, 2025). Boletins e relatórios estaduais apontam um aumento, ainda que restrito, de matrículas em tempo integral, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, indicando esforços de ampliação da jornada escolar, embora persista uma cobertura insuficiente diante das metas públicas mais amplas (Seduc-GO, 2024).

As avaliações externas constituem uma característica de destaque no estado, a exemplo do SAEB e do SAEGO, sendo a utilização desses indicadores elemento central da rede. Os documentos sobre políticas em Goiás adotam sistemas de avaliação vinculados a programas de incentivo, com efeitos distintos em contextos de escolas situadas na cidade ou no campo (Marques, 2020; Silva, 2021).

Assim, como já citado no trabalho, o programa Reconhecer e iniciativas similares implementadas no estado aproximam a gestão pública das lógicas de responsabilização e avaliação por metas, alterando os incentivos para a prática docente e a gestão escolar. Os documentos apontam debates a respeito dos efeitos dessas medidas sobre as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem (Marques, 2020). A rede estadual de ensino de Goiás é marcada por forte protagonismo governamental, especialmente no ensino médio, e por uma composição variada, com presença significativa de redes municipais e escolas privadas em segmentos específicos. Intervenções na gestão, como o programa Reconhecer, o PEE-GO e os sistemas avaliativos, reorganizam as prioridades e geram efeitos complexos sobre a prática escolar, persistindo desafios quanto à desigualdade territorial, infraestrutura e formação docente (Silva, 2021).

O tutor educacional é um sujeito dentro da rede estadual que surgiu para apoiar e monitorar as unidades no processo de gestão pedagógica. Sua atuação vai além do acompanhamento burocrático, sendo ele o responsável por orientar e formar a equipe gestora, acompanhar indicadores e implementar ações pedagógicas que impactem diretamente a

aprendizagem. Segundo Souza (2023), a tutoria em Goiás foi regulamentada a partir do Pacto pela Educação e das diretrizes operacionais da Seduc-GO, estabelecendo uma política de gestão escolar que articula acompanhamento, formação continuada e avaliação de resultados.

Em Aparecida de Goiânia, os tutores educacionais desempenham papel na mediação com o órgão central, utilizando sistemas como o SIGE e o SIGAE para monitorar rendimento, frequência e abandono escolar. A função requer mediação de conflitos, apoio à gestão democrática e atenção às demandas locais, dialogando com a realidade socioeconômica de um município marcado pela expansão populacional acelerada e por desigualdades sociais (Souza, 2023). Nesse sentido, Neto (2022) já havia apontado, em sua análise sobre Anápolis, que a tutoria deve ser compreendida como elo integrador entre políticas educacionais centralizadas e práticas cotidianas das escolas, papel que se repete e se intensifica em Aparecida de Goiânia.

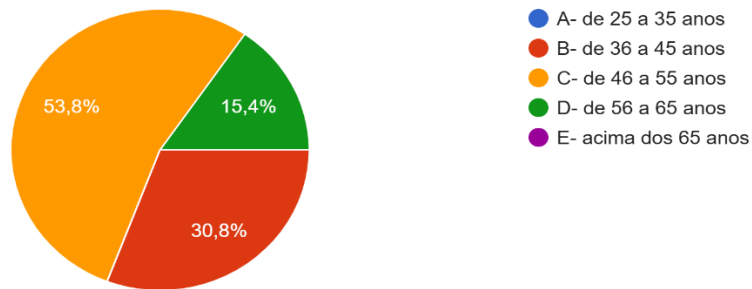
A rede estadual em Aparecida de Goiânia é composta por 71 unidades escolares, abrangendo o ensino fundamental II, o ensino médio, a EJA e modalidades específicas. Essa regional se destaca pela heterogeneidade de seus estudantes, muitos oriundos de bairros periféricos ou de contextos de vulnerabilidade social, o que coloca desafios adicionais à gestão escolar. O crescimento populacional do município, aliado à pressão por mais matrículas, torna a rede estadual fundamental para absorver a demanda educacional, especialmente no ensino médio. Dados recentes do IDEB revelam avanços em algumas unidades, como os colégios estaduais da polícia militar, mas ainda persistem desafios relacionados à infraestrutura e à rotatividade docente (Goiás, 2025).

4.2 Caracterização e perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Na pesquisa aplicada em Aparecida de Goiânia, os dados coletados evidenciam a predominância feminina entre os tutores educacionais da regional. Quanto à faixa etária, observa-se uma distribuição concentrada entre 31 e 45 anos, o que sinaliza que esses profissionais já possuem maturidade profissional e experiência acumulada na função.

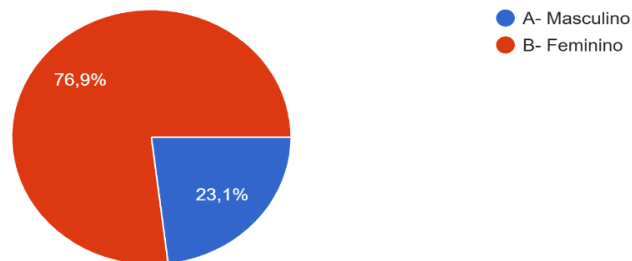
Todos os participantes da pesquisa apresentam graduação em licenciatura, ou seja, possuem uma formação inicial que garante a base necessária para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, requisito indispensável para o acompanhamento dos professores e para o monitoramento dos indicadores educacionais. Essa sólida formação acadêmica é um elemento que qualifica a atuação desses sujeitos como mediadores pedagógicos e técnicos dentro da rede estadual.

Figura 3 - Em qual faixa etária você se enquadra?



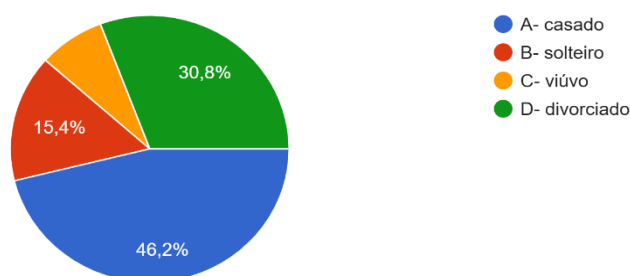
Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Figura 4 - Qual é o seu sexo



Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Figura 5 - Qual é o seu estado civil?



Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

O perfil desses profissionais demonstra que todos possuem especialização lato sensu em áreas como gestão escolar, coordenação pedagógica e educação básica. A busca por tal qualificação reflete a pressão exercida pelas políticas de responsabilização e pelas novas exigências do Circuito de Gestão. Com isso, percebe-se que os sujeitos compreendem a necessidade de atualização constante, sobretudo em metodologias de avaliação, indicadores de

desempenho e gestão pedagógica. Os dados indicam, ainda, que poucos cursaram o mestrado, o que aponta um campo de formação acadêmica ainda em desenvolvimento entre os tutores.

A maior parte dos tutores possui mais de dez anos de carreira docente, caracterizando-se como profissionais experientes, cuja vivência acumulada fortalece a capacidade de análise crítica das demandas escolares e permite o apoio em práticas pedagógicas já testadas. Conforme apontam Neto (2022) e Marques (2020), funções como a de tutoria exigem um repertório amplo para lidar com os desafios da gestão e da mediação pedagógica.

Por outro lado, apesar da longa experiência no magistério, o tempo de atuação na função de tutor é relativamente recente, sendo que a maioria dos sujeitos possui apenas até cinco anos de experiência nessa atividade específica. Esse fato explica-se pela normatização do cargo em Goiás por meio da Portaria nº 1.874/2023, tratando-se de uma função nova na estrutura da Seduc-GO. Tal aspecto reforça a ideia de que a tutoria está em processo de consolidação como política pública, permanecendo atravessada por tensões entre a prescrição institucional e a prática pedagógica. A referida portaria detalha diversas atribuições do tutor educacional, inclusive a responsabilidade direta no aumento dos índices das avaliações externas:

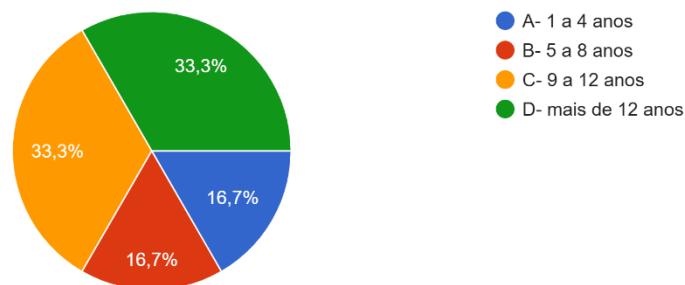
Art. 9.º Definir a modulação da Tutoria Educacional: I - a Tutoria Educacional é função comissionada vinculada à Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular/Gerência de Tutoria Educacional, desta Pasta, quando se tratar de seleção, solicitação de nomeação, orientação, organização e distribuição de unidades escolares, estruturação de trabalho e solicitação de desligamento da função, não sendo permitido à CRE deliberar acerca dessas situações; II - o Tutor Educacional será modulado na CRE, para efetivação de lotação com dedicação exclusiva; III - o desligamento do Tutor Educacional se dará apenas em finais de semestre, exceto: a) por solicitação do próprio servidor, quando a remoção se der para unidade escolar que apresente vaga disponível; b) por solicitação expressa, via Sistema Eletrônico de Informações - SEI, da Coordenação Regional de Educação, após comprovada ausência de eficiência no exercício da função, por meio de relatórios que evidenciem o acompanhamento do Assessor Pedagógico ao tutor, devidamente assinados pelo Coordenador Regional de Educação; c) não cumprimento da jornada de trabalho e das atribuições da função na CRE e/ou nas unidades escolares sob a responsabilidade; **d) baixo rendimento das unidades escolares verificado pelos resultados de aprendizagem, fluxo escolar e avaliações internas e externas¹⁰**; e) omissos informações acerca de vínculos empregatícios com outras instituições que não permitam o cumprimento integral da jornada de trabalho; e f) afastamento por licenças ou outros motivos apresentados e documentados pela Coordenação Regional de Educação; IV - em todos os casos, o desligamento só se dará após a análise da Gerência de Tutoria Educacional, deste Órgão, validação da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular, desta Secretaria, autorização da Titular desta Pasta e publicação de portaria; V - a nenhum servidor será garantido o retorno à função de Tutor Educacional, quando este for colocado à disposição para assumir outro cargo, ser desligado ou solicitar desligamento da função (SEDUC, 2023).

¹⁰ Grifo nosso.

A análise minuciosa do Art. 9º da referida Portaria descortina a lógica da responsabilização (*accountability*) que sustenta a função do tutor na rede goiana. Ao classificar a tutoria como uma "função comissionada" de dedicação exclusiva e vincular explicitamente a permanência do profissional ao "rendimento das unidades escolares" e aos resultados de "avaliações internas e externas", a normativa converte o apoio pedagógico em um mecanismo de pressão por resultados.

Evidencia-se, aqui, o que Ball (2005) define como performatividade: o valor do tutor é mensurado pela produtividade estatística das escolas sob sua responsabilidade, sob pena de desligamento por "ausência de eficiência". Essa estrutura legal retira a tutoria do campo da mediação formativa para inseri-la em um regime de vigilância centralizada, no qual o saber da experiência docente, acumulado em mais de dez anos de carreira, é tensionado pela urgência do cumprimento de metas externas. É nesse cenário de tensões entre a burocracia estatal e o "chão da escola" que se inserem as percepções dos sujeitos da pesquisa, conforme se observa na distribuição dos dados a seguir.

Figura 6 - Há quanto tempo você atua na função de tutor educacional?

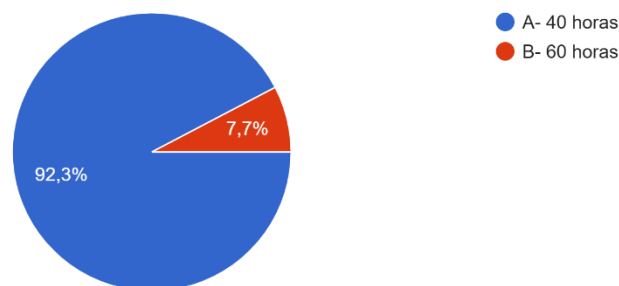


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Na pergunta n. 08 que diz respeito ao tempo de trabalho do tutor educacional nesta regional, os dados evidenciaram que um grupo específico tem bastante experiência nesta função. Conforme o resultado desta figura, observa-se que 66,6% dos que responderam atuam como tutores educacionais há mais de nove anos, sendo que 33,3% com tempo de exercício entre 9 e 12 anos e outros 33,3% com mais de 12 anos de atuação. Esse dado revela que a maioria dos participantes acompanhou, de forma contínua, diferentes fases de implementação das políticas educacionais na rede estadual de ensino de Goiás, incluindo o Pacto pela educação e a consolidação do circuito de gestão goiano, o que lhes confere uma leitura contextualizada e sólida dessas políticas. (Silva; Tizzo, 2022; Goiás, 2023)

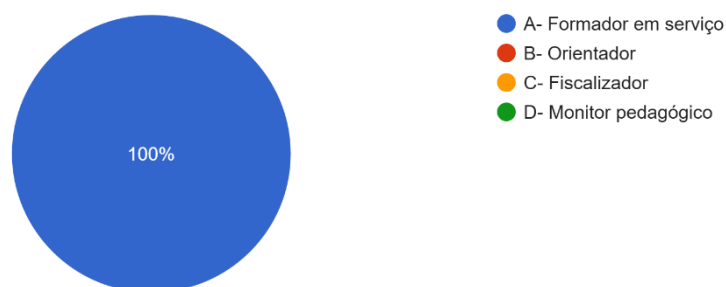
No entanto, 16,7% dos tutores indicaram atuar na função entre 5 e 8 anos, enquanto outros 16,7% possuem entre 1 e 4 anos de experiência. Embora representem uma parcela menor da amostra, esses percentuais evidenciam a presença de profissionais mais recentes na função. Essa diversidade no tempo de atuação contribui para a pluralidade de percepções acerca do papel do tutor educacional e das formas de implementação do Circuito de Gestão nas escolas (Goiás, 2023; Silva; Teixeira, 2022). Os dados mostram, ainda, que a predominância de tutores com trajetória mais longa na função constitui um elemento importante para esta análise, uma vez que esses sujeitos vivenciaram diferentes transformações históricas do papel do tutor educacional, especialmente a passagem de uma atuação mais pedagógica para um perfil fortemente orientado pelo monitoramento de resultados, pela gestão por metas e pela lógica gerencial do Circuito de Gestão, tal como apresentada na Portaria de 2023. Essa trajetória permite que tais profissionais identifiquem, de forma mais crítica, as contradições entre as prescrições institucionais e as demandas concretas das escolas públicas, aspecto que dialoga diretamente com as análises sobre a Nova Gestão Pública e o gerencialismo educacional desenvolvidas nesta dissertação (Ball, 2001; Barroso, 2012; Lima, 2008).

Figura 7 - Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?



Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Figura 8 - Qual função você considera mais específica do tutor educacional?

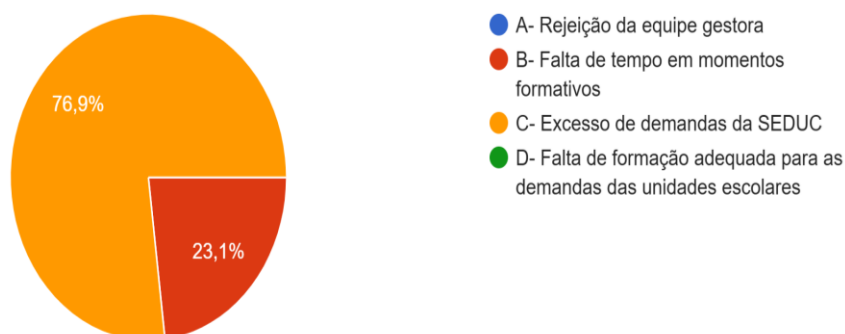


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

O gráfico 7 apresenta a distribuição dos tutores educacionais segundo a função que consideram mais específica no exercício da tutoria na regional de Aparecida de Goiânia. A análise dessa percepção permite compreender como esses profissionais interpretam seu papel dentro da organização escolar e das diretrizes estabelecidas pela SEDUC. Observa-se que a função mais destacada está relacionada a formação em serviço que neste caso se dá a partir do diálogo formativo com equipe gestora especialmente no que se refere ao acompanhamento do plano de ação no SIGAE e cumprimento das metas, indicadores de desempenho e execução do plano de ação. Esse dado evidencia que a atuação do tutor educacional está fortemente vinculada à mediação entre escola e mecanismos institucionais de controle e acompanhamento, consolidando uma prática orientada pela lógica gerencial.

Dessa forma, a figura do tutor educacional assume uma posição estratégica dentro da política educacional contemporânea, funcionando como elo entre a gestão central e a escola, ao mesmo tempo em que materializa os princípios da governança educacional baseada em resultados.

Figura 9 - Qual é a principal dificuldade enfrentada no trabalho com o grupo gestor escolar?

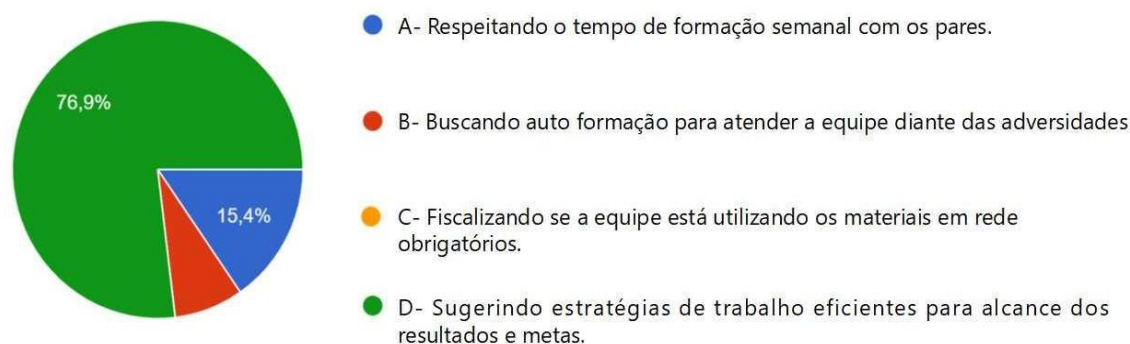


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Diante da pergunta sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo tutor educacional na escola, em articulação com o grupo gestor, 76,9% dos participantes responderam que o excesso de demandas da SEDUC dificulta seu trabalho na unidade escolar. Entre essas demandas, destacam-se aquelas relacionadas ao monitoramento de plataformas e ao cumprimento de orientações institucionais, o que faz com que sua atuação como formador acabe sendo relegada a um segundo plano. Tais atribuições, previstas na Portaria de 2023 e também presentes nos documentos oficiais do Instituto Unibanco, reforçam a lógica da Nova Gestão Pública e da plataformização da educação (Palú; Arbighaus; Silveira, 2023).

Já os demais tutores, correspondentes a 23,1%, apontam a falta de tempo para os momentos formativos destinados à equipe gestora, tal como previsto na metodologia do Instituto Unibanco e da SEDUC. Diante da diversidade dos contextos escolares, essa função mostra-se necessária para identificar demandas concretas e apoiar os gestores na construção de estratégias que favoreçam a qualidade e a eficiência do ensino, fortalecendo, assim, a gestão escolar (Instituto Unibanco, 2023).

Figura 10 - Quais estratégias de trabalho você adota no Circuito de Gestão Goiano para atender às necessidades da escola?

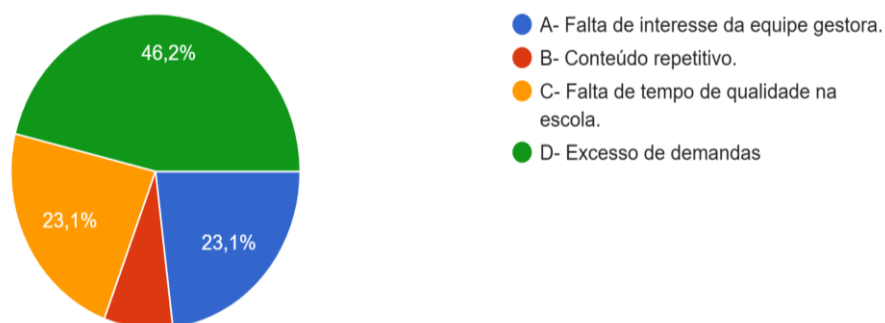


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Em relação ao questionamento sobre a adaptação do tutor educacional, no âmbito do Circuito de Gestão Goiano, para atender às necessidades da escola considerando os resultados e as metas definidos pela SEDUC, 76,9% dos participantes entendem que sua atuação consiste em sugerir estratégias de trabalho eficientes para o alcance desses resultados e metas, o que reforça a linguagem da Nova Gestão Pública e evidencia a forte presença do modelo empresarial no interior da escola (Dasso J., 2025).

Entre os demais tutores, 15,4% consideram como estratégia a fiscalização da equipe escolar, verificando se são utilizados os materiais disponibilizados em rede. Retoma-se, aqui, a questão da plataformização, uma vez que o tutor, muitas vezes, vê-se restrito às orientações e ao monitoramento, chegando, inclusive, a acionar mecanismos de coerção e vigilância. Os outros 7,7% apontam a autoformação como estratégia para atender às equipes escolares. Nesse caso, evidencia-se uma contradição, pois o tutor reconhece a necessidade de ampliar seus conhecimentos para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Essa formação deve ser permanente, já que esse profissional ocupa uma posição central na escola e necessita compreender os processos educacionais, a legislação que rege a educação básica e as resoluções da rede, para que possa, de fato, fortalecer a gestão democrática no espaço escolar, e não apenas os resultados e metas estabelecidos pelos órgãos centralizadores (Brasil, 2025; Adrião, 2009; Instituto Unibanco, 2023).

Figura 11 - Qual é o principal desafio enfrentado no trabalho com o grupo gestor nos momentos de formação em serviço?



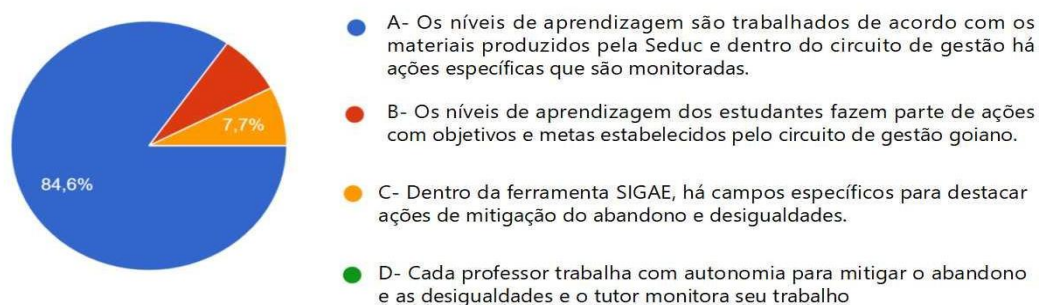
Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Outro questionamento acerca da formação em serviço foi aplicado aos tutores com o objetivo de identificar o principal desafio enfrentado no trabalho com a equipe gestora nesses momentos formativos. Entre os participantes, 46,2% responderam que o excesso de demandas dificulta o processo de formação; 23,1% indicaram a falta de interesse dos gestores durante a formação; e outros 23,1% atribuíram essa dificuldade à ausência de tempo qualificado na escola.

Os dados confirmam, nesse ponto, que a escola possui uma rotina própria, marcada por vivências múltiplas e por um dinamismo que nem sempre a configura como espaço adequado para a formação. No caso dos tutores, essa formação está voltada à metodologia do Circuito de Gestão, especialmente ao acompanhamento do plano de ação da unidade, organizado anualmente com professores e equipe gestora e inserido no SIGAE, plataforma criada pelo Instituto Unibanco para fortalecer o monitoramento e a análise de dados das escolas.

Os resultados sugerem, ainda, que, embora exista uma iniciativa de formação e acompanhamento, a sobrecarga de atividades pode limitar o potencial pedagógico dessa função. Desse modo, as políticas educacionais precisam considerar condições mais concretas de trabalho para os tutores, equilibrando as demandas administrativas com o tempo necessário para um acompanhamento efetivo na unidade escolar (Paro, 1998; Itaú Social, 2019).

Figura 12 - Quais estratégias você adota diante da diversidade de níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando as metas da SEDUC em Língua Portuguesa e Matemática?

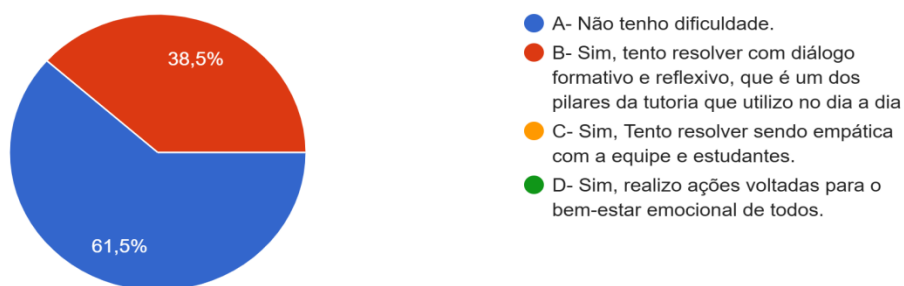


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Para esse questionamento, a maioria dos tutores, correspondente a 84,6%, respondeu que os níveis de aprendizagem são trabalhados com base nos materiais elaborados pela SEDUC e que, no âmbito do Circuito de Gestão, há ações específicas voltadas para esse acompanhamento, as quais são constantemente monitoradas. Os demais tutores responderam que acompanham o processo de aprendizagem por meio da plataforma SIGAE, na qual existem campos específicos para registrar ações de mitigação relacionadas ao abandono e às desigualdades educacionais. Já uma parcela minoritária indicou que os níveis de aprendizagem dos estudantes integram ações orientadas por objetivos e metas previamente estabelecidos pelo Circuito de Gestão Goiano. Quanto à última alternativa, referente à autonomia do professor, não houve nenhuma resposta assinalada (Instituto Unibanco, 2023).

Essa análise evidencia, portanto, um trabalho fortemente orientado pelo plano de ação construído e inserido no SIGAE. Tal plano é continuamente monitorado e fiscalizado, assim como as plataformas e os materiais elaborados pela SEDUC, com vistas ao alcance das metas estipuladas para o IDEB. Dentro da lógica da Nova Gestão Pública, esse modelo tem produzido efeitos visíveis em Goiás, uma vez que os resultados do estado no IDEB costumam figurar entre os mais elevados do país, reforçando o discurso da educação para resultados. Desde o Pacto pela Educação, instituído no governo de Marconi Perillo, até o período mais recente, sob o governo de Ronaldo Caiado, observa-se a permanência de uma racionalidade de feição empresarial, marcada pela redução da autonomia docente e pela necessidade de adequação aos materiais padronizados da SEDUC, especialmente fortalecidos durante a gestão da secretária Fátima Gavioli, em parceria com o Instituto Unibanco (Brasil, 2022).

Figura 13 - Quais dificuldades de comunicação você enfrenta com a equipe gestora?

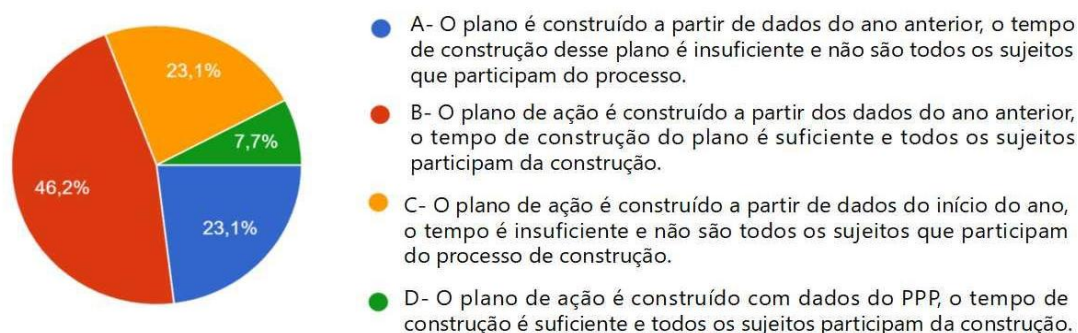


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Além disso, outro questionamento dizia respeito à dificuldade em estabelecer uma boa comunicação com a equipe gestora. A maior parte dos tutores respondeu que não encontra dificuldade para se comunicar com os gestores escolares, enquanto os demais afirmaram enfrentar entraves nesse processo comunicativo, especialmente no contexto da formação em serviço que devem realizar junto às equipes, de acordo com a metodologia do Circuito de Gestão Goiano e com as orientações propostas pela rede em parceria com o Instituto Unibanco.

Dessa forma, evidencia-se que o gestor constitui um ator central na atuação do tutor no interior da escola e que ambos necessitam construir uma relação de diálogo e convivência satisfatória. Isso se justifica porque a articulação entre tutor e gestor é decisiva para a condução de processos importantes no cotidiano escolar. Consequentemente, o acompanhamento do plano de ação no SIGAE e o cumprimento das orientações da SEDUC não podem ser compreendidos como responsabilidade exclusiva do tutor, mas como parte de uma engrenagem compartilhada de gestão, inserida no cenário neoliberal discutido ao longo desta dissertação.

Figura 14 - Como você percebe o processo de construção do plano de ação com a equipe gestora?



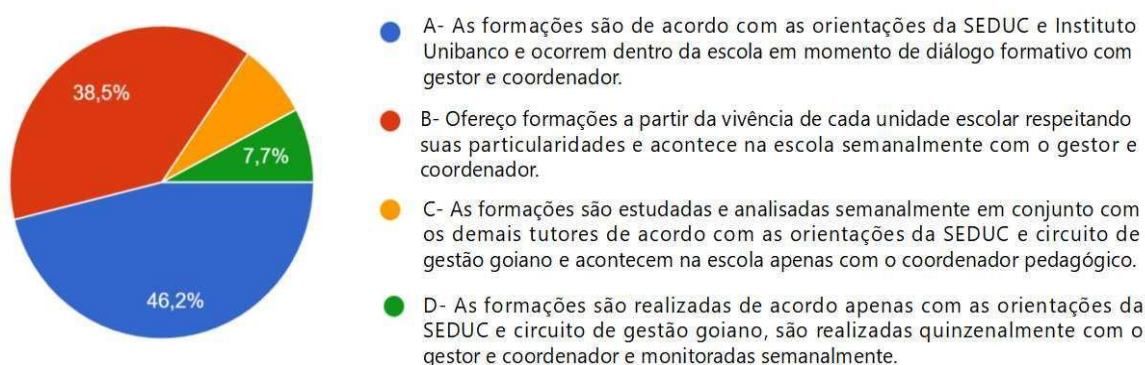
Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Na pergunta seguinte, dirigida aos tutores, buscou-se compreender como é construído o plano de ação com a equipe escolar, inserido anualmente no SIGAE e monitorado ao longo do

ano, bem como se o tempo destinado à sua elaboração é suficiente e se há participação democrática dos diferentes sujeitos da escola nesse processo. Entre os participantes, 46,2% responderam que o plano de ação é construído a partir dos dados do ano anterior, que o tempo destinado à sua elaboração é suficiente e que todos os sujeitos da escola participam dessa construção. Já 23,1% afirmaram que o plano é elaborado no início do ano, que o tempo é insuficiente e que nem todos os sujeitos da escola participam do processo. Outros 23,1% indicaram que o plano também é construído com base nos dados das unidades escolares do ano anterior, porém consideram o tempo insuficiente e avaliam que nem todos participam dessa elaboração. Por fim, 7,7% disseram que o plano de ação é construído com base nos dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que o tempo é suficiente e que todos participam do processo.

Pode-se concluir, de modo geral, que os resultados indicam avanços na utilização de dados educacionais para orientar o planejamento escolar, mas também revelam desafios relacionados ao tempo disponível para a construção do plano de ação e à participação democrática dos diferentes sujeitos da escola. Nesse contexto, o tutor educacional desempenha um papel ao mesmo tempo importante e contraditório do ponto de vista democrático e participativo, ao apoiar a equipe gestora e os professores na análise dos indicadores educacionais, na organização do planejamento e no acompanhamento das ações ao longo do ano letivo. Nessa direção, Neto (2022) destaca que o tutor educacional ocupa uma função de apoio essencial à gestão pedagógica, especialmente para aqueles que estão iniciando nesse papel, contribuindo para a articulação das demandas do ensino e da aprendizagem no interior da escola e para a implementação das políticas públicas educacionais com foco na unidade escolar.

Figura 15 - De que forma você oferta formação à equipe gestora?

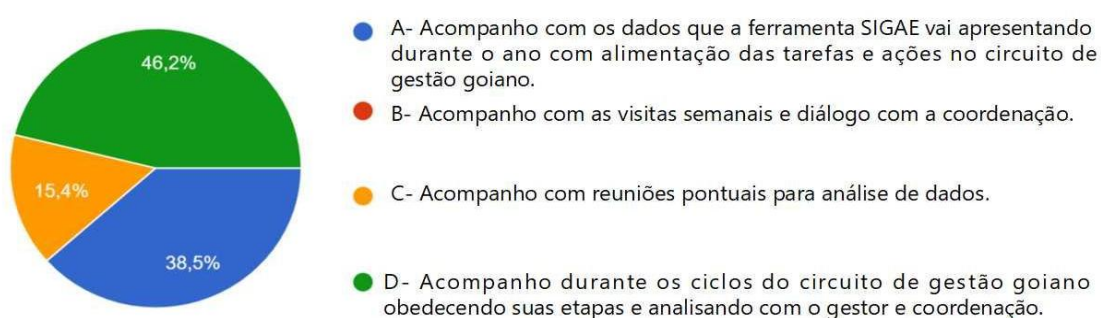


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Na pergunta seguinte, dirigida aos tutores, buscou-se identificar, para além do apoio à gestão, quais tipos de formação são oferecidos aos gestores e como essas ações ocorrem na escola. Entre os participantes, 46,2% responderam que oferecem formações com base nas orientações da SEDUC e do Instituto Unibanco, realizadas no interior da escola em momentos de diálogo que, segundo a metodologia de tutoria, caracterizam a formação em serviço. Já 38,5% afirmaram desenvolver formações a partir da vivência de cada unidade escolar, respeitando suas particularidades, em encontros semanais com o gestor e o coordenador. Outros 7,7% indicaram que as formações seguem as orientações da SEDUC, ocorrem quinzenalmente com o gestor e o coordenador e são monitoradas semanalmente.

Os dados indicam que as formações oferecidas pelos tutores ocorrem, em sua maioria, nas próprias escolas e junto às equipes pedagógicas, especialmente gestores e coordenadores. Isso reforça a ideia de formação em serviço como estratégia de desenvolvimento profissional dos gestores escolares e de alcance de resultados. Ao mesmo tempo, demonstra que essas formações articulam as orientações institucionais da rede com adaptações específicas às realidades das unidades escolares. Nesse contexto, o tutor assume um papel estratégico na mediação entre as políticas educacionais da rede e as necessidades formativas das escolas, contribuindo para o fortalecimento da gestão e para a melhoria da aprendizagem (Itaú Social, 2020; Henriques, 2018; Instituto Unibanco, 2019).

Figura 16 - Como você acompanha o progresso dos gestores no Circuito de Gestão Goiano?



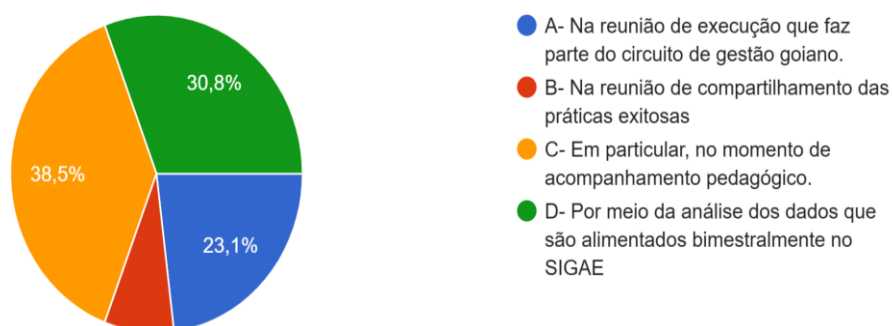
Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

De acordo com o acompanhamento das ações ao longo do ano no Circuito de Gestão Goiano, 46,2% dos tutores responderam que acompanham o plano de ação durante os ciclos do programa, obedecendo às suas etapas e analisando os dados em conjunto com o gestor e o coordenador. Outros 38,5% afirmaram acompanhar os dados no SIGAE, apresentando-os ao longo do ano e alimentando o sistema com as tarefas e ações realizadas pela equipe no âmbito do Circuito de Gestão Goiano. Além disso, 15,4% indicaram realizar esse acompanhamento por meio de reuniões pontuais voltadas à análise de dados. Mais uma vez, torna-se possível

evidenciar uma prática alinhada aos modelos da Nova Gestão Pública, baseados em ciclos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, sustentados pelo discurso de melhoria da eficiência das políticas e de orientação para a tomada de decisões nas organizações escolares (Ball, 2005; Banco Mundial, 2018).

As resoluções e orientações institucionais que regulamentam a função de tutoria na rede estadual reforçam essa compreensão da tutoria como atividade de acompanhamento pedagógico e de mediação entre as diretrizes da SEDUC e as práticas desenvolvidas na escola (Goiás, 2021).

Figura 17 - Como você comunica à Regional e à SEDUC os avanços e desafios da equipe pedagógica das unidades escolares?



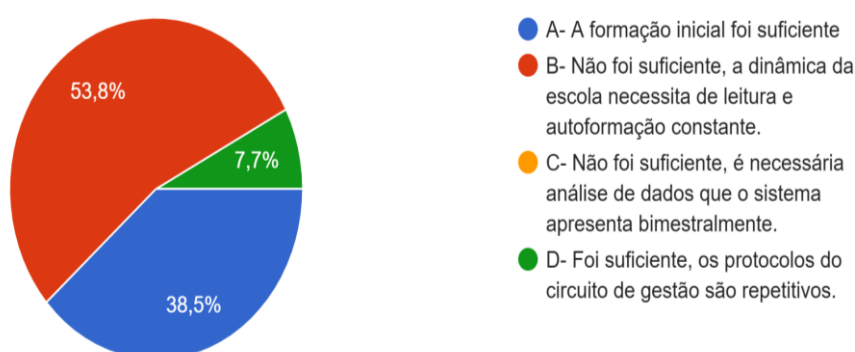
Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

A pergunta seguinte refere-se à comunicação realizada pelos tutores acerca dos avanços e desafios da equipe pedagógica das unidades escolares atendidas pela regional de Aparecida de Goiânia e pela SEDUC, buscando compreender de que modo essa comunicação é efetivada. Nesse sentido, 38,5% dos tutores responderam que realizam essa comunicação de forma individualizada, no momento do acompanhamento pedagógico. Outros 30,8% afirmaram que esse processo ocorre por meio da análise dos dados alimentados bimestralmente no SIGAE. Os demais tutores indicaram que essa comunicação é realizada nas reuniões de compartilhamento de dados sobre práticas consideradas exitosas e nas reuniões de execução, que integram o Circuito de Gestão Goiano de acordo com a metodologia do Instituto Unibanco.

Percebe-se, contudo, uma divergência nas respostas dos tutores sobre essa comunicação, uma vez que, de acordo com as atribuições da função descritas pela SEDUC para 2025, esse processo deveria ocorrer, prioritariamente, nos momentos de estudo semanal realizados nas regionais. Além disso, cabe ao tutor orientar as equipes gestoras para que o SIGAE permaneça atualizado conforme o cronograma estabelecido pelo Instituto Unibanco, possibilitando o monitoramento da SEDUC a partir dos relatórios de tutoria inseridos diariamente no sistema (Goiás, 2025).

Esse resultado demonstra a centralidade dos sistemas de informação educacional na organização das políticas de monitoramento da gestão escolar. A utilização de plataformas para o registro e o acompanhamento das ações escolares relaciona-se à ampliação dos mecanismos de controle e avaliação das políticas educacionais, práticas incentivadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que defende o uso de dados e indicadores para orientar a gestão educacional e promover maior transparência e responsabilização nos sistemas de ensino (Banco Mundial, 2018).

Figura 18 - A formação inicial foi suficiente para o trabalho realizado no Circuito de Gestão Goiano?



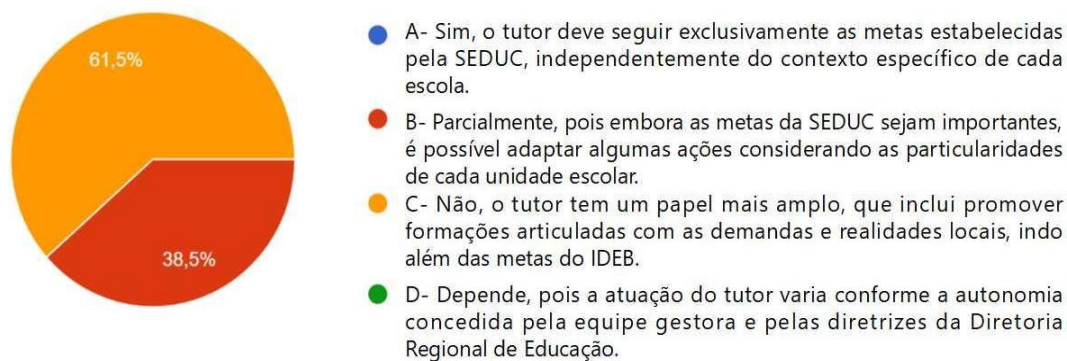
Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Diante das atribuições do tutor já levantadas, questionou-se o grau de segurança desses profissionais em relação ao trabalho que realizam no âmbito da proposta do Circuito de Gestão Goiano, elaborada pelo Instituto Unibanco, bem como se se sentem apropriados dos conteúdos e das formações que lhes são ofertados nesse contexto. Entre os participantes, 53,8% responderam que as formações não foram suficientes e que a escola exige leitura e autoformação constantes. Outros 38,5% concordam que a formação inicial sobre o Circuito de Gestão Goiano foi suficiente, enquanto os demais apontaram que os protocolos seguidos pelo Instituto são repetitivos. Esse resultado sugere que, embora existam iniciativas formativas voltadas à implementação do Circuito de Gestão, parte significativa dos profissionais percebe lacunas nesse processo.

A presença de respostas que destacam a importância da autoformação também sugere que esses profissionais compreendem a complexidade da função de tutoria e reconhecem a necessidade de ampliar seus conhecimentos para lidar com as demandas do acompanhamento pedagógico nas escolas. Nesse contexto, a consolidação do trabalho do tutor educacional depende não apenas da oferta de formações institucionais, mas também da construção de

espaços permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências entre os profissionais envolvidos no acompanhamento pedagógico das unidades escolares (Henriques, 2018; Silva; Tizzo, 2022; Neto, 2022).

Figura 19 - Como você percebe o papel do tutor educacional diante das metas da SEDUC e da realidade das unidades escolares?



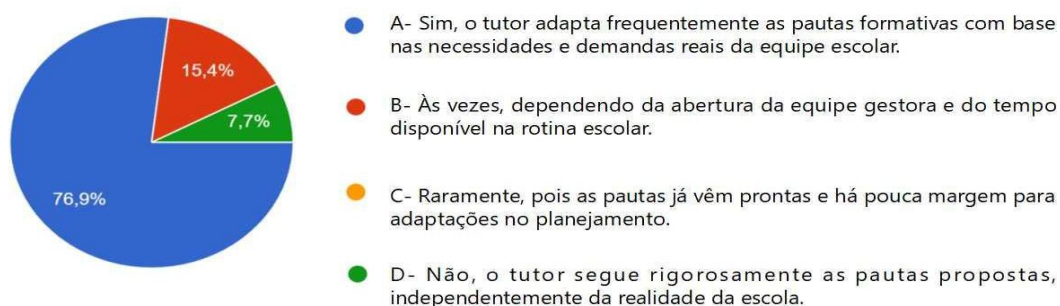
Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

O gráfico a seguir problematiza a percepção dos tutores acerca de seu papel na unidade escolar, buscando identificar se sua atuação se limita às prescrições e metas estabelecidas pelos órgãos regulatórios ou se, para além delas, conseguem atender às especificidades de cada unidade escolar. Nesse sentido, 61,5% dos tutores afirmaram que o papel do tutor é mais amplo, incluindo a promoção de formações articuladas às demandas e realidades locais, indo além das metas vinculadas ao IDEB. Os demais responderam que conseguem atender às necessidades e particularidades das unidades apenas parcialmente, em razão das metas que precisam ser cumpridas.

Os dados obtidos nesse gráfico são relevantes porque demonstram que os tutores, em certa medida, buscam adaptar sua atuação às especificidades das unidades escolares, embora, ao mesmo tempo, precisem atender às prescrições dos órgãos regulatórios. Essa tensão é recorrente em contextos marcados pela forte presença de mecanismos de responsabilização baseados em resultados, os quais, de forma contraditória, limitam a autonomia dos profissionais na construção de práticas pedagógicas emancipatórias (Paro, 2012).

A atuação do tutor educacional pode, portanto, ser compreendida, à luz dos dados, como uma prática de mediação entre a realidade concreta da escola e as prescrições educacionais. Trata-se de uma contradição já evidenciada ao longo desta dissertação, pois esse lugar intermediário produz tensões permanentes entre as atribuições formais da função e a necessidade de conciliar demandas distintas em um processo contínuo de transformação.

Figura 20 - Quais adaptações você realiza nas pautas formativas para viabilizar a formação continuada em serviço na escola?

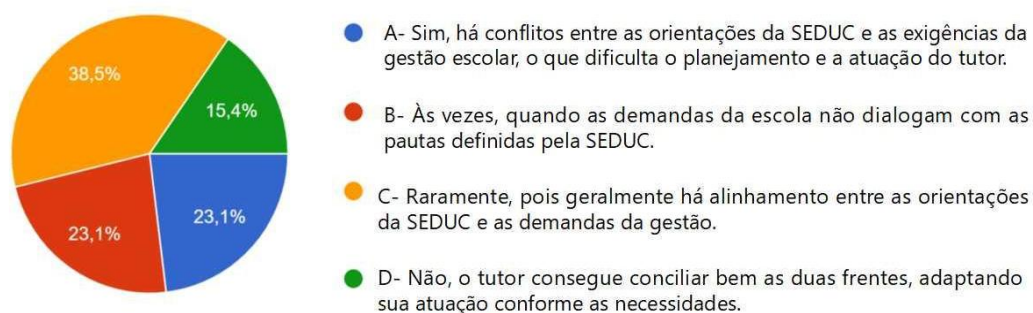


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

No que se refere ao cotidiano do trabalho do tutor, o questionamento seguinte buscou compreender como esse profissional realiza adaptações nas pautas de formação em serviço para que elas se efetivem, de fato, na prática cotidiana da escola. A maioria dos participantes, correspondente a 76,9%, afirmou adaptar com frequência as pautas formativas com base nas necessidades reais da equipe escolar. Outros 15,4% disseram que o fazem apenas às vezes, uma vez que a adaptação das pautas exige tempo. Já 7,7% responderam que seguem rigorosamente as pautas propostas, independentemente da realidade escolar.

Mais uma vez, evidencia-se a tentativa do tutor de compreender o contexto escolar e de buscar alternativas e estratégias para enfrentar os problemas concretos da unidade. De acordo com a diretriz referente à função do tutor educacional de 2025, as pautas devem ser adaptadas conforme a necessidade local, desde que sejam mantidos os componentes previstos pela rede, como o monitoramento das plataformas e o cumprimento das demais orientações institucionais. Essa contradição do trabalho da tutoria, quando chega efetivamente à unidade escolar, é concreta: nem sempre é possível alcançar, com eficiência, os resultados exigidos. Tal constatação fica ainda mais evidente no gráfico seguinte.

Figura 21 - Quais desafios você enfrenta para conciliar as orientações da SEDUC e as demandas de controle da gestão escolar?

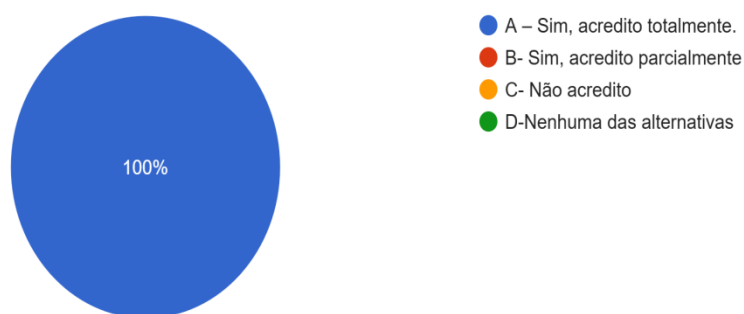


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

O questionamento formulado foi o seguinte: o tutor educacional encontra desafios para conciliar as orientações mensais da SEDUC com as constantes demandas de controle do trabalho da gestão escolar? O gráfico permite observar certa contradição nas respostas. Entre os participantes, 38,5% afirmaram que raramente encontram dificuldades nessa conciliação, pois, em geral, há alinhamento entre as orientações da SEDUC e as demandas da gestão. Outros 23,1% consideram que existem conflitos entre as orientações da SEDUC e as exigências da gestão escolar, o que dificulta o planejamento e a atuação do tutor. Além disso, 23,1% responderam que, às vezes, há dificuldades de articulação entre as demandas da SEDUC e as necessidades da escola, enquanto os outros 15,4% afirmaram que o tutor não consegue conciliar adequadamente essas duas frentes, precisando adaptar sua atuação conforme as circunstâncias.

O resultado demonstra a existência de percepções distintas entre esses profissionais. Isso sugere que, em determinadas situações, as diretrizes centrais conseguem orientar, ainda que de modo relativo, o trabalho desenvolvido nas unidades escolares, favorecendo o planejamento das ações pedagógicas e administrativas. No campo das políticas educacionais, essa articulação entre as instâncias centrais de gestão e o cotidiano das escolas é frequentemente considerada importante para garantir maior coerência na implementação das ações propostas. Entretanto, quando emergem conflitos entre as orientações da SEDUC e as demandas da gestão escolar, torna-se evidente que as especificidades da vivência escolar nem sempre ocupam lugar prioritário. Nesse cenário, o tutor aparece como um agente capaz de interpretar e adaptar as orientações recebidas, buscando equilibrar as exigências institucionais com as necessidades concretas das escolas. Desse modo, a implementação das políticas educacionais não ocorre de forma linear, mas por meio de processos de interpretação, mediação e negociação realizados pelos profissionais que atuam no cotidiano escolar (Ball, 2005).

Figura 22 - Como você percebe o impacto do seu trabalho a longo prazo, considerando as formações e os acompanhamentos semanais?

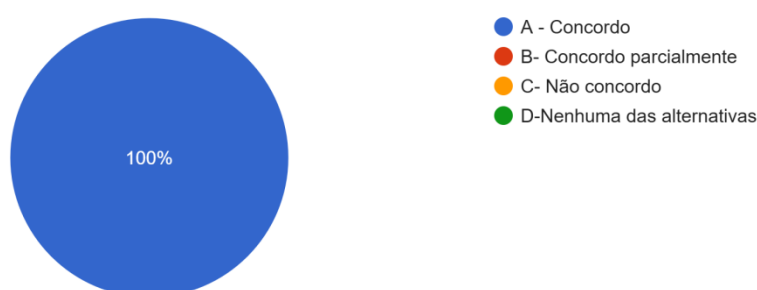


Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

A pergunta seguinte buscou identificar se o tutor acredita no impacto de seu trabalho, a longo prazo, nas unidades escolares atendidas, considerando as formações e os acompanhamentos semanais realizados. Nesse ponto, 100% dos tutores responderam afirmativamente, indicando acreditar plenamente na relevância e no alcance duradouro de sua atuação no contexto escolar. Esse dado evidencia um elevado nível de confiança desses profissionais quanto à importância do trabalho que desenvolvem. Os participantes demonstram compreender que as ações promovidas, as formações em serviço e os acompanhamentos semanais possuem potencial para produzir efeitos duradouros na organização do trabalho escolar e nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho do tutor pode ser interpretado como parte de um movimento de apoio institucional à escola, voltado ao fortalecimento da reflexão sobre as práticas educativas e ao estímulo a processos de desenvolvimento profissional no cotidiano escolar.

Essa compreensão reforça a ideia de que a atuação do tutor pode contribuir para a consolidação de processos de reflexão pedagógica e para o fortalecimento do trabalho coletivo nas unidades escolares. No entanto, tais possibilidades permanecem condicionadas às prescrições institucionais, às políticas educacionais e às particularidades de cada contexto escolar, além de estarem ancoradas na metodologia do Instituto Unibanco, por meio do Circuito de Gestão Goiano, e na ampla presença de plataformas educacionais. Retoma-se, assim, que a presença do discurso empresarial no interior da escola é constante e tende a limitar a autonomia da gestão escolar e a reduzir as margens de construção de práticas mais democráticas e contextualizadas (Adrião, 2009).

Figura 23 - Qual é a importância do tutor educacional para o fortalecimento da gestão democrática e do diálogo reflexivo?



Fonte: Pesquisa com tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia - GO (2025).

Por fim, na pergunta representada no último gráfico, buscou-se identificar se o tutor considera importante o seu trabalho para o fortalecimento da gestão democrática e da formação

em serviço junto aos demais membros das unidades escolares. Nesse ponto, 100% dos tutores concordaram que sua atuação fortalece a gestão democrática na escola.

Embora os tutores tenham sido unânimes ao afirmar o caráter democrático de sua atuação, no campo educacional a ideia de gestão democrática está associada à participação coletiva, ao diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar e à construção compartilhada das decisões pedagógicas e administrativas. Tal concepção difere, em alguma medida, do trabalho efetivamente desempenhado pelo tutor, uma vez que sua atuação se encontra atrelada às prescrições dos órgãos regulatórios e ao monitoramento de resultados, no interior da lógica da Nova Gestão Pública, operando a partir das metas do Pacto pela Educação e da reforma educacional, que introduzem elementos de gerencialismo e performatividade na gestão educacional.

Além disso, as transformações na gestão educacional brasileira também chamam atenção para a crescente presença de atores e metodologias oriundos do setor privado na formulação das políticas educacionais. Adrião e Peroni (2009, 2011, 2018) destacam que essas parcerias podem influenciar as formas de organização do trabalho nas redes de ensino, introduzindo modelos de gestão orientados por resultados e por práticas de monitoramento sistemático nas escolas.

Nesse contexto, o trabalho dos profissionais que atuam na mediação entre as diretrizes institucionais e o cotidiano das escolas pode assumir diferentes significados, inclusive o de reforçar mecanismos de controle e responsabilização. Dessa forma, a atuação do tutor educacional insere-se em um campo marcado por tensões entre os processos de democratização da gestão escolar e os mecanismos de regulação institucional, exigindo desses profissionais capacidade de mediação entre diferentes demandas e expectativas no interior da política educacional neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o trabalho do tutor educacional no contexto da implementação do Circuito de Gestão Goiano nas escolas públicas estaduais da Coordenação Regional de Educação de Aparecida de Goiânia. Buscou-se compreender de que modo essa função se constitui no interior das políticas educacionais contemporâneas, especialmente diante das tensões entre acompanhamento pedagógico, formação em serviço, monitoramento da gestão escolar e responsabilização por resultados. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a atuação do tutor educacional não pode ser reduzida a uma atividade meramente técnica ou administrativa, pois envolve mediações complexas entre as diretrizes da SEDUC-GO, as metodologias do Instituto Unibanco e as demandas concretas das unidades escolares.

O ponto de partida da investigação foi a compreensão de que a função do tutor educacional ocupa um lugar estratégico na organização da política educacional goiana. Esse profissional atua no acompanhamento das escolas, no diálogo com as equipes gestoras, na orientação de planos de ação e na mediação de processos formativos voltados à melhoria dos indicadores educacionais. No entanto, justamente por estar situado entre as prescrições institucionais e o cotidiano escolar, o tutor passa a experimentar contradições próprias de uma política que afirma valorizar a autonomia da escola, mas opera por meio de metas, protocolos, plataformas e mecanismos de controle.

A análise realizada permitiu compreender que a emergência e a consolidação da tutoria educacional em Goiás devem ser interpretadas no contexto mais amplo das reformas educacionais brasileiras. Desde a década de 1990, as políticas educacionais têm sido marcadas por princípios como eficiência, responsabilização, descentralização, avaliação em larga escala e gestão por resultados. Esses princípios, associados à Nova Gestão Pública, deslocaram o modo como a educação pública passou a ser planejada, monitorada e avaliada, aproximando-a de parâmetros próprios da gestão empresarial e da lógica da performatividade.

Nesse cenário, a escola pública passa a ser cada vez mais interpelada por indicadores, rankings, metas e instrumentos de mensuração da aprendizagem. A qualidade educacional, que deveria envolver dimensões amplas da formação humana, cultural, ética, política e social, tende a ser traduzida em resultados numéricos obtidos em avaliações externas. Essa redução não ocorre de maneira neutra, pois produz efeitos sobre o trabalho docente, sobre a gestão escolar e sobre a própria concepção de educação. A escola deixa de ser compreendida prioritariamente como espaço de formação integral e passa a ser tratada, em muitos momentos, como unidade de execução de metas.

A pesquisa demonstrou que o Circuito de Gestão Goiano se insere nesse movimento de reorganização da gestão educacional. Sua metodologia, ao propor ciclos de planejamento, execução, monitoramento e correção de rotas, busca conferir maior racionalidade ao trabalho da gestão escolar. Entretanto, ao mesmo tempo em que pode favorecer maior sistematização das ações, também tende a intensificar o controle sobre os processos escolares. A presença de plataformas, evidências, registros, devolutivas e metas reforça uma cultura institucional na qual a escola precisa demonstrar continuamente sua produtividade.

No caso específico de Goiás, a parceria com o Instituto Unibanco, no âmbito do Programa Jovem de Futuro, evidencia a presença de atores privados na formulação e na implementação de metodologias voltadas à gestão da educação pública. Essa presença não significa, por si só, uma substituição direta do Estado, mas indica uma reconfiguração importante das fronteiras entre o público e o privado. A política educacional passa a incorporar ferramentas, discursos e procedimentos oriundos de instituições externas à estrutura estatal, o que exige uma análise crítica sobre seus efeitos na autonomia das escolas e dos profissionais da educação.

Nesse contexto, o tutor educacional aparece como figura central, pois é ele quem contribui para operacionalizar, nas escolas, as orientações do Circuito de Gestão. Sua atuação envolve acompanhar a equipe gestora, orientar a elaboração do plano de ação, discutir estratégias de intervenção pedagógica, apoiar processos formativos e monitorar o desenvolvimento das metas estabelecidas. Trata-se, portanto, de uma função que articula dimensões pedagógicas, administrativas e políticas. O tutor não apenas transmite orientações, mas interpreta, adapta, negocia e tensiona as diretrizes da política no contato direto com a realidade escolar.

Contudo, essa posição intermediária é também o lugar de sua principal contradição. Ao mesmo tempo em que o tutor precisa considerar as singularidades de cada escola, deve responder às orientações da rede e às exigências do Circuito de Gestão. Ao mesmo tempo em que é chamado a fortalecer a gestão democrática e o diálogo reflexivo, também atua em um modelo marcado pela centralidade dos resultados e pelo monitoramento sistemático. Ao mesmo tempo em que oferece apoio pedagógico, participa de uma estrutura institucional voltada ao controle dos processos escolares. Sua função, portanto, se constitui em uma zona de tensão permanente.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou abordagem bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa, articulando a análise de autores que discutem reforma educacional, Nova Gestão Pública, responsabilização, gestão escolar e parcerias público-

privadas à investigação empírica junto aos tutores educacionais da regional de Aparecida de Goiânia. A aplicação do questionário permitiu captar percepções dos sujeitos diretamente envolvidos na implementação da política, oferecendo elementos para compreender como esses profissionais avaliam sua própria atuação, seus desafios e suas condições de trabalho.

A escolha da Coordenação Regional de Educação de Aparecida de Goiânia mostrou-se pertinente, considerando sua relevância no conjunto da rede estadual e a diversidade de contextos escolares que compõem o município. Ao investigar essa realidade específica, a pesquisa não pretendeu produzir generalizações absolutas para toda a rede estadual de Goiás, mas identificar tendências, contradições e elementos interpretativos capazes de contribuir para o debate sobre a tutoria educacional. A regional analisada funciona, nesse sentido, como espaço privilegiado para observar a materialização concreta de uma política educacional mais ampla.

Os dados produzidos indicam que os tutores reconhecem a importância de sua função no acompanhamento da gestão escolar e na mediação entre as orientações da SEDUC-GO e as necessidades das unidades escolares. As respostas revelam que esses profissionais compreendem sua atuação como suporte à equipe gestora, como contribuição para o planejamento das ações escolares e como elemento de fortalecimento dos processos formativos. Essa percepção demonstra que a tutoria não é vivida apenas como imposição burocrática, mas também como prática de orientação, escuta e intervenção pedagógica.

Entretanto, os mesmos dados também evidenciam dificuldades significativas. Entre elas, destacam-se os desafios de comunicação com as equipes gestoras, a necessidade de adaptação constante das pautas formativas, a conciliação entre metas institucionais e realidades escolares distintas, além da pressão decorrente das demandas de controle e monitoramento. Esses aspectos revelam que o trabalho do tutor educacional é atravessado por exigências múltiplas, nem sempre conciliáveis. A função exige sensibilidade pedagógica, domínio técnico, capacidade de articulação e disposição para lidar com conflitos institucionais.

A formação dos tutores também se apresenta como dimensão relevante da análise. A pesquisa indica que a formação inicial, embora importante, não é suficiente para contemplar a complexidade da função desempenhada no Circuito de Gestão Goiano. O trabalho do tutor exige não apenas conhecimento dos protocolos e ferramentas institucionais, mas também formação crítica sobre gestão democrática, avaliação educacional, desigualdades escolares, currículo, trabalho docente e políticas públicas. Sem esse aprofundamento, corre-se o risco de reduzir a tutoria a uma prática de execução técnica, empobrecendo sua potência formativa.

Outro aspecto importante refere-se ao plano de ação escolar. No Circuito de Gestão, esse instrumento ocupa lugar central, pois organiza metas, estratégias, responsabilidades e

formas de acompanhamento. A atuação do tutor junto à equipe gestora, nesse processo, pode favorecer maior clareza no planejamento e maior sistematização das ações. Contudo, quando o plano de ação passa a ser orientado predominantemente por indicadores externos, há o risco de que ele se distancie das necessidades mais amplas da comunidade escolar. O planejamento, nesse caso, pode deixar de ser construção coletiva para tornar-se resposta institucional a exigências previamente definidas.

A tensão entre as metas da SEDUC-GO e a realidade das unidades escolares aparece como uma das questões mais relevantes da pesquisa. As escolas não são homogêneas; possuem histórias, comunidades, condições materiais, equipes, desafios e culturas institucionais distintas. Quando uma política educacional opera com metas padronizadas, tende a obscurecer essas diferenças e a produzir expectativas uniformes para realidades desiguais. O tutor, nesse contexto, precisa traduzir a política para cada escola, mas sua margem de adaptação é limitada pelos próprios dispositivos de controle que estruturam o Circuito de Gestão.

A autonomia do tutor educacional, portanto, apresenta-se como uma autonomia relativa. Ele possui certa margem para dialogar com a escola, ajustar pautas, interpretar demandas e propor encaminhamentos, mas essa margem não se realiza fora das prescrições institucionais. Sua atuação é condicionada por cronogramas, formulários, metas, plataformas, reuniões e diretrizes previamente estabelecidas. Essa condição revela uma contradição fundamental: espera-se que o tutor exerça sensibilidade contextual, mas dentro de uma política cuja lógica tende à padronização dos procedimentos e dos resultados.

A relação entre tutoria educacional e gestão democrática também exige atenção crítica. Os dados indicam que os tutores percebem sua atuação como importante para o fortalecimento do diálogo reflexivo e da gestão democrática. No entanto, a gestão democrática não pode ser compreendida apenas como escuta pontual ou participação regulada. Ela pressupõe construção coletiva, deliberação, autonomia real e reconhecimento dos sujeitos escolares como participantes ativos das decisões. Quando a participação ocorre sob forte controle institucional, há o risco de que a democracia escolar seja convertida em adesão organizada às metas da rede.

Isso não significa negar a importância do tutor educacional. Ao contrário, a pesquisa permite afirmar que sua presença pode contribuir para aproximar a regional das escolas, qualificar o acompanhamento da gestão e fortalecer processos formativos no cotidiano escolar. O problema não está simplesmente na existência da função, mas nas condições políticas e institucionais em que ela se realiza. A tutoria pode ser espaço de mediação pedagógica potente, desde que não seja reduzida a instrumento de vigilância, cobrança e padronização do trabalho escolar.

Nesse sentido, a figura do tutor educacional sintetiza uma das ambiguidades mais profundas da educação pública contemporânea. Ele pode atuar como formador, articulador e mediador, mas também pode ser capturado por uma racionalidade gerencial que transforma o acompanhamento em controle e a formação em cumprimento de protocolo. Sua prática se move entre esses polos, sem se reduzir inteiramente a nenhum deles. É nessa ambivalência que reside a relevância analítica da função, pois ela permite compreender como as políticas educacionais se materializam na vida concreta das escolas.

A pesquisa também evidenciou que os efeitos das políticas de gestão por resultados não se limitam aos gestores escolares. Eles atravessam toda a organização do trabalho pedagógico, interferindo na definição de prioridades, na escolha das estratégias formativas, no modo como os problemas escolares são nomeados e nas formas de avaliar o sucesso das ações. Quando a escola passa a organizar grande parte de sua rotina em torno de metas e evidências, a própria linguagem educacional se transforma. Termos como eficiência, desempenho, foco, resultado e monitoramento passam a ocupar o centro do vocabulário institucional.

Essa transformação da linguagem não é apenas formal; ela revela uma mudança na racionalidade que orienta a escola. A educação passa a ser pensada cada vez mais como gestão de desempenho e menos como experiência formativa ampla. Nesse cenário, a atuação do tutor pode tanto reforçar essa lógica quanto tensioná-la. Quando se limita a cobrar dados, reproduz o modelo gerencial. Quando problematiza os dados à luz da realidade escolar, abre possibilidades de reflexão. Quando articula metas a processos formativos reais, preserva alguma margem de sentido pedagógico no interior da política.

Dessa forma, conclui-se que a tutoria educacional deve ser compreendida como função contraditória, situada entre o apoio pedagógico e o controle institucional. Essa contradição não é acidental, mas constitutiva do próprio modelo de gestão em que a função está inserida. O tutor atua em uma política que promete melhorar a aprendizagem, mas o faz por meio de instrumentos associados à responsabilização, à mensuração e à padronização. Por isso, sua atuação revela não apenas os desafios de uma função específica, mas as disputas mais amplas em torno do sentido da escola pública.

Entre as contribuições desta pesquisa, destaca-se a possibilidade de compreender a tutoria educacional para além das descrições normativas presentes nos documentos oficiais. Ao ouvir os tutores e analisar sua atuação no contexto das reformas educacionais, foi possível evidenciar que essa função não se realiza de maneira linear, nem pode ser compreendida apenas a partir das prescrições da política. Há, no cotidiano da tutoria, interpretações, adaptações,

resistências, negociações e limites. Essa dimensão concreta do trabalho é fundamental para compreender os efeitos reais do Circuito de Gestão nas escolas.

Como limitação, reconhece-se que a investigação se concentrou em uma regional específica e utilizou questionário como principal instrumento de produção de dados junto aos sujeitos. Estudos futuros poderiam ampliar o recorte territorial, comparar diferentes regionais da rede estadual de Goiás, realizar entrevistas em profundidade com tutores e gestores escolares ou acompanhar diretamente momentos de formação e monitoramento. Tais caminhos permitiriam aprofundar a compreensão sobre as práticas efetivas da tutoria e sobre as formas pelas quais as escolas recebem, reinterpretam ou resistem às orientações do Circuito de Gestão.

Ainda assim, os resultados obtidos permitem afirmar que o debate sobre a tutoria educacional é indispensável para pensar os rumos da gestão escolar na rede pública. A melhoria da educação não pode depender exclusivamente de mecanismos de controle, plataformas digitais, metas de desempenho e responsabilização dos sujeitos escolares. Esses instrumentos podem produzir organização e visibilidade sobre determinados processos, mas não substituem investimento público, valorização profissional, formação continuada crítica, condições materiais adequadas e fortalecimento da autonomia escolar. Sem essas dimensões, a gestão por resultados tende a produzir mais pressão do que transformação efetiva.

Por fim, esta dissertação reafirma que a educação pública deve ser compreendida como direito social e como prática formativa comprometida com a emancipação humana, a justiça social e a democracia. O trabalho do tutor educacional, quando reduzido à lógica gerencial, corre o risco de servir à intensificação do controle sobre a escola. Contudo, quando sustentado por uma perspectiva crítica, contextualizada e pedagogicamente comprometida, pode contribuir para a construção de espaços de diálogo, reflexão e fortalecimento da gestão escolar. Pensar a tutoria educacional é, portanto, pensar a própria disputa pelo sentido da escola pública em um tempo marcado pela tentativa de converter formação humana em desempenho mensurável.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2009.

ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. M. V. **A privatização da educação no Brasil: estratégias de governos e do setor privado**. Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 37-56, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/31>. Acesso em: 10 maio 2026.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. **A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional**. Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, 2012.

ALARCÃO, I. **Supervisão: uma abordagem de desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2001.

ALVES, T. G. M.; FRANCO, C. **Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar**. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANDRIGUETTO, J. H.; GISI, M. L. **Gerencialismo e performatividade: influências na prática da gestão educacional**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 38, n. 1, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932022000100121. Acesso em: 8 abr. 2026.

ASTIZ, M. F. **Autonomía educativa en la Provincia de Buenos Aires, Argentina: comparación entre dos distritos escolares: una perspectiva neo-institucionalista**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 647-673, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PDPgKpXhXGr7hCdGhXr4gQM/>. Acesso em: 16 mar. 2026.

AZEVEDO, J. M.; AGUIAR, M. Â. S. **As reformas educacionais dos anos 1990 e a reconfiguração do trabalho docente no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 857-875, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2026.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1105-1126, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação**. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BARBOSA, F. C. **Gestão pública e terceiro setor: uma solução de sustentabilidade e resiliência no sistema de saúde público brasileiro**. Revista de Gestão e Secretariado, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3780>. Acesso em: 5 set. 2025.

BARROSO, J. **A autonomia das escolas: uma ficção necessária**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26465050_BARROSO_Joao_2004_A_autonomia_das_escolas_uma_ficcao_necessaria_In_Revista_Portuguesa_de_Educacao_2004_172_pp_49-83. Acesso em: 12 abr. 2026.

BARROSO, J. **A transversalidade das regulações em educação: modelos de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1075-1097, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2026.

BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. M. Z. L. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002289282>. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014. Institui o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 5 set. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34, 1998.

BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/download/402/405/1385>. Acesso em: 21 abr. 2026.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2002.

CASASSUS, J. **A centralização e descentralização da educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741995000400004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2026.

COLEMAN, J. S. **Desempenho nas escolas públicas**. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GONZÁLEZ, P. **Una mirada de la tutoría y el asesoramiento en el marco del Proyecto Montegrando**. University of Chile, v. 17, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17141>. Acesso em: 4 maio 2026.

CURY, C. R. J. **Educação e contrarreforma: reflexões sobre a LDB**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMETTO, J.; ESQUINSANI, R. S. **Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional**. Revista Educação, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 587-606, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/13742>. Acesso em: 30 abr. 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DASSO JÚNIOR, A. É. **Nova gestão pública (NGP): a teoria da administração pública do estado ultraliberal**. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: regulação, autonomia e avaliação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2026.

FALABELLA, A. **El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8cLRcdcyWDH4Hj3bk47xpml/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 17 abr. 2026.

FERNANDES, C. A. **Qualidade da educação: uma análise crítica**. In: FREITAS, L. C. (org.). *Qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 37-56.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FRANCO, A. **O que é o terceiro setor**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREITAS, L. C. **Avaliação, qualidade e desigualdade na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 588-607, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XpFKGnCMzCN55Jw43PqfTDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2026.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Formação de tutores: guia de implementação**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2019.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2017.

GABINETE DE ARTICULAÇÃO PARA A EFETIVIDADE DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS (GAEPE-GO). **Pacto interinstitucional pela educação em Goiás**. 2025. Disponível em: <https://articulo.org.br/wp-content/uploads/2025/03/GAEPE-GO-Pacto-Interinstitucional-pela-Educacao-em-Goiias.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, M. G. **Sociedade civil e terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOIÁS. **Decreto n. 8.895, de 21 de fevereiro de 2017. Estabelece prioridades ao Goiás Mais Competitivo e Inovador**. Goiânia: Governo de Goiás, 2017.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças**. Goiânia: Seduc, 2011.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Programa Circuito de Gestão e Ensino Médio Inovador**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia: Seduc, 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Portaria n. 1.667/2021**. Goiânia: Seduc, 2021a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Tutoria educacional: escolas prioritárias**. Goiânia: Seduc-GO, 2021b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Portaria n. 1.874/2023. Estabelece as diretrizes operacionais da tutoria educacional no âmbito das Coordenações Regionais de Educação**. Goiânia: Seduc-GO, 2023a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Relatório de resultados do Pacto pela Educação em Goiás**. Goiânia: Seduc, 2023b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Livreto de orientações para tutores educacionais**. Goiânia: Seduc-GO, 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretriz operacional 2025**. Goiânia: Seduc, 2025a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Seleção de tutores educacionais**. Goiânia: Seduc-GO, 2025b.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, profissionalização e identidade**. Educação em Revista, v. 27, n. 1, p. 141-156, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45093>. Acesso em: 19 abr. 2026.

INEP. **Censo escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 set. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório anual 2018**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades: Jovem de Futuro 2020 – Goiás**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades: Jovem de Futuro 2021 – Goiás**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades: Jovem de Futuro 2022 – Goiás**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades: Jovem de Futuro 2023 – Goiás**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2023/06/IU-RELATORIO-ATIVIDADES-2022-GO_v7p.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria educacional**. São Paulo: Itaú Social, 2014.

ITAÚ SOCIAL. **Guia de tutoria pedagógica**. São Paulo: Itaú Social, 2017.

JANELA, A. A. **Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kQQGHbZYLKybK87r/>. Acesso em: 25 abr. 2026.

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

LAVAL, C. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. Blog da Boitempo, 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

LEITE, P. M. P. P.; LIMA, J. C. P. **A política de accountability na educação pública.** In: FINELLI, L. A. C. (org.). *Considerações sobre o fazer docente.* São Paulo: Editora Científica, 2024. v. 2, p. 150-163.

LIMA, A. M. G. **Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza - CE.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva.** In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. *Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação.* Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, L. C. **Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e249276, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2026.

LÜCK, H. (org.). **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MAGALHÃES, A. C.; CRUZ, J. A. **O “Pacto pela Educação” e o ministério do “Todos”: Estado social e contrarreforma burguesa no Brasil.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169491>. Acesso em: 11 abr. 2026.

MARQUES, L. R. **Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e69772, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sZktftH73Rxt4DnHCmKrnFp/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2026.

MARTINS, A. M. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-45, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8F8y3w5t3mxv5jVpGXj5SLF/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2026.

MEDEIROS, S. S.; RODRIGUES, M. M. **O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil.** *Revista Educação em Questão*, v. 48, n. 34, p. 216-240, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5774>. Acesso em: 10 maio 2026.

MEIRA, M. V. F. **O cerco à autonomia das escolas: as plataformas eletrônicas na administração da educação.** *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 34, n. 1, p. 95-108, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18365>. Acesso em: 3 maio 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE GOIÁS. **Fórum Gaepe-GO: compromisso com a educação municipal.** 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS. **O que é o terceiro setor.** [S. l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.mpggo.mp.br/portal/conteudo/o-que-e-terceiro-setor>. Acesso em: 5 set. 2025.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, J. C. D. **Tutor pedagógico: de encarregado do Governo a profissional de respeito.** 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: política, trabalho e profissionalização docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas públicas e desigualdades educacionais no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1263-1279, 2013. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/download/665/550/2184>. Acesso em: 6 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **A lógica empresarial na educação pública: consequências para o trabalho docente.** Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 57, p. 25-43, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368803036_A_LOGICA_EMPRESARIAL_NA_EDUCACAO_E_SEUS_IMPACTOS_NA_ELABORACAO_DOS_CURRICULOS_ESCOLARES. Acesso em: 14 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. **Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira.** Linhas Críticas, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4367>. Acesso em: 22 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F.; AUGUSTO, M. H. C. B. **Políticas de responsabilização na educação: consequências para o trabalho docente.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1199-1221, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193532896003.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. A. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. A. **A lógica da privatização da educação: gestão e mercado no contexto da reforma educacional brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 1115-1132, 2015.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público.** Brasília, DF: Editora UnB, 1993.

PAES DE PAULA, A. P. **Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social**. Revista de Administração de Empresas, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/HqKgvKNRxxhMmCyxK7jbJz8g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

PALÚ, J.; ARBIGAUS, J. S.; SILVEIRA, A. A. D. **Plataformização da educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades**. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v. 24, n. 2, p. 160-186, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4590>. Acesso em: 9 maio 2026.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira**. Educação em Revista, v. 19, n. 1, p. 89-102, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7903>. Acesso em: 8 maio 2026.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33515>. Acesso em: 20 abr. 2026.

PARO, V. H. **A escola pública: pressupostos para uma política democrática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PEREIRA, R. S. **Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE**. Revista Eletrônica da UESB, v. 15, n. 31, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, A. L. F.; ANDRADE, E. F.; MARQUES, L. R. (org.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed. UFPE, 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação: bases para a discussão**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O. **Nova gestão pública e reforma educacional no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 30, n. 2, p. 247-261, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sZktftH73Rxt4DnHCmKrnFp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, A. A. **Educação pública e a lógica privada: uma análise das tendências de privatização da educação em Pernambuco (2010-2018)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54753>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA, J. C. **Neoliberalismo e educação pública: gestão, mercado e responsabilização**. São Paulo: Autêntica, 2023.

SILVA, L. G. A.; TEIXEIRA, R. A. G. **A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública**. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, L. G. A.; TIZZO, D. P. **O trabalho do tutor educacional no sistema estadual de ensino de Goiás**. Inter-Ação, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 779-794, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71252>. Acesso em: 7 maio 2026.

SILVA, S. P. **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**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SORDI, M. R. L. **Avaliação e qualidade da educação: controvérsias e contradições**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 477-493, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71252>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SOUZA, Â. R. **Gestão democrática da educação: práticas e tensões**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Â. R.; OLIVEIRA, J. F. **Políticas de gestão educacional em Goiás: entre a performatividade e a busca por equidade**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 36, n. 2, p. 305-323, 2020. Disponível em: <https://anpae.org.br/IBERO2018/publicacao/Volume1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SOUZA, M. G. **A gestão empresarial na educação pública: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Política Educacional, v. 29, n. 2, p. 123-139, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/67201>. Acesso em: 5 maio 2026.

SOUZA, M. M. P. **Tutoria educacional: aspectos conceituais, legais e contribuições no ensino-aprendizagem**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, 2023.

TENÓRIO, F. G. **Gestão social: uma perspectiva conceitual**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-552, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7754>. Acesso em: 29 mar. 2026.

TEIXEIRA, L. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: UESP; ANPAE, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação: entenda o que é, seus objetivos e mudanças**. 2025.

TOZONI-REIS, M. F. C. **O método materialista histórico e dialético para pesquisa em educação**. Revista Simbio-Logias, v. 12, n. 17, 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/1/article/view/214>. Acesso em: 2 maio 2026.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE GOIÁS. **Instituições assinam Pacto pela Educação em Goiás**. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Pesquisa qualitativa**. In: TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-170.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Jomtien, 1990**. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Relatório mundial de monitoramento da educação para todos**. Paris: UNESCO, 2005.

VERGER, A. **Nueva gestión pública e educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2015.v36n132/>. Acesso em: 1 maio 2026.

VERGER, A. **Gestão por resultados e suas implicações na educação pública**. Brasília, DF: Editora W, 2015.

VERGER, A. **Gestão educacional e desigualdade: a lógica das metas e a exclusão das escolas vulneráveis**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 785-807, 2015. Disponível em: <https://revistapsipro.com.br/index.php/psipro/article/download/147/114/258>. Acesso em: 6 maio 2026.