



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO

**O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE ALAGOAS**

MACEIÓ

2023

FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO

**O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE ALAGOAS**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Ensino Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra, outorgado pela Universidade Federal de Alagoas - (UFAL).

Orientador: Prof. Dr. Givanildo da Silva.

MACEIÓ

2023

**Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M528i Melo, Fernanda Karina Souto Maior de.
O IDEB e a atuação do gestor escolar na Rede Estadual de Ensino de Alagoas / Fernanda Karina Souto Maior de Melo. – 2023.
164 f. : il.

Orientador: Givanildo da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 141-148.
Anexos: f. 149-164.

1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil). 2. Política educacional. 3. Gestão educacional - Alagoas. I. Título.

CDU: 37.014.5(813.5)




Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE ALAGOAS


FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 2 de fevereiro de 2023.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 GIVANILDO DA SILVA
Data: 24/02/2023 22:58:52-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Givanildo da Silva, Universidade Federal de Alagoas
Orientador

Documento assinado digitalmente
 INALDA MARIA DOS SANTOS
Data: 24/02/2023 21:46:01-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa Dra Inalda Maria dos Santos, Universidade Federal de Alagoas
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 MARIA EDGLEUMA DE ANDRADE
Data: 24/02/2023 18:58:43-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade, Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte
Examinadora Externa

Dedico este trabalho especialmente a meus filhos, Dante e Letícia, ao esposo Jocerlan e à minha mãe Vera, por estarem presentes em todos os momentos e por todo amor ofertado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, presença constante em minha vida, trazendo-me fé e força nas dificuldades enfrentadas. Agradeço pela possibilidade de realizar mais um sonho e por ter força para prosseguir na luta de alcançar os objetivos de vida.

A meus filhos, Dante e Letícia, peço perdão pelo tempo ausente, tempo em que precisava me dedicar a leituras, estudos e escrita. Agradeço a eles pela oportunidade de me ensinar, no cotidiano, a ser uma pessoa melhor, pelo amor incondicional e constante que passei a conhecer com o nascimento deles e por toda a força que me dão para seguir em frente e a não desistir dos meus sonhos. Enfim, agradeço pelo meu mundo ter ficado melhor desde que chegaram à minha vida.

Ao meu esposo Jocerlan Brandão, que me incentivou a participar da seleção de mestrado, fazendo-me crer que a aprovação era possível, que me assistiu algumas vezes como forma de treinar para a apresentação na arguição. Agradeço por ser a calma quando me encontro em turbulência, por ter o dom de me acalantar e fazer acreditar que as coisas vão dar certo.

Aos meus pais, Antonio Fragoso (*In memoriam*) e Vera Lúcia, agradeço imensamente por toda a proteção recebida, ensinamentos, amor, valores e dedicação durante todo o meu processo de aprendizagem e de formação enquanto ser humano. Agradeço por terem sido proteção e colo sempre que precisei.

A meus irmãos e irmã por toda amizade e companheirismo desenvolvido desde a infância até o presente momento. Agradeço as brincadeiras na infância, a proteção, aos abraços, apoio, as discussões, as brigas e os desentendimentos que permitiram que eu aprendesse a lidar com as diferenças de pensamento e ações, de forma a entender que o amor e respeito devem prevalecer sempre.

À Renata de Souza Leão pelo incentivo, confiança e orientação ofertados durante a seleção de mestrado e na construção do projeto apresentado. A sua disponibilidade, o entusiasmo, a alegria e a orientação foram significativas para que eu seguisse rumo ao sonho de adentrar no mestrado na UFAL, fazendo-me crer que esse caminho era possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Givanildo da Silva, por sua generosidade e atenção, estando sempre disposto a compartilhar seus saberes. Agradeço por Deus tê-lo colocado como meu orientador, pois o caminho ficou mais fácil e agradável, uma vez que a convivência, permitiu-me conhecer um ser humano acolhedor, humilde e que se coloca à disposição para

agregar mais conhecimento. Desta forma, agradeço simplesmente por ser um ser iluminado e que percebe o estudante primeiramente como ser humano.

Por fim, agradeço a todos os amigos de ontem e de hoje que de alguma forma contribuíram com a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. A vocês, meus mais sinceros agradecimentos.

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Das Utopias (Mario Quintana)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a atuação dos gestores escolares na concretização dessa política educacional. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a atuação dos gestores escolares e a sua incidência para o resultado do IDEB nas escolas da 2ª GERE da Rede Estadual de Alagoas. Os objetivos específicos foram: (1) investigar as interferências do IDEB na prática da atuação dos gestores escolares; (2) refletir sobre as atribuições dos gestores escolares e as cobranças por resultado do IDEB; (3) compreender a atuação dos gestores na concretização de estratégias utilizadas para o alcance das notas projetadas; e, por fim, (4) analisar a visão dos gestores escolares sobre a qualidade da educação postas nas políticas educacionais, tendo o IDEB como referência. A abordagem teórico-metodológica pautou-se na pesquisa qualitativa e foi utilizado o estudo de caso como técnica de pesquisa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 15 gestores escolares e a gerente da 2ª GERE, sendo a coleta de dados por meio de questionário *on-line*. Foi realizada, ainda, entrevista semiestruturada com a Gerente da 2ª GERE. Os resultados apontam: (1) que o IDEB interfere diretamente na forma que a equipe gestora atua na escola; (2) que as atribuições dos gestores foram ampliadas para atender as expectativas das políticas educacionais vigentes; (3) que para alcançar um IDEB satisfatório a gestão escolar se utiliza de estratégias e mecanismos que desprezam, muitas vezes, a função social da escola e o processo de ensino e de aprendizagem; e que (4) existem diferentes percepções, dos gestores escolares, quanto à qualidade da educação, pois alguns incorporaram a lógica gerencialista, enquanto outros consideram os fatores quantitativos como significativos para a gestão escolar, porém acreditam que o IDEB não é o único referencial para apontar a qualidade da escola; há, também, os gestores escolares que defendem e seguem uma visão mais humanística, demonstrando preocupação com questões que contribuem para a formação cidadã do estudante, de forma a desconsiderar a mensuração realizada por um índice que não consegue adentrar nas especificidades da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. IDEB. Atuação do gestor escolar.

RESUMEN

El estudio tiene como objeto de investigación estudio el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) y el desempeño de los gestores escolares en la implementación de esta política educativa. El objetivo general de la investigación fue analizar la actuación de los gestores escolares y su impacto en el resultado del IDEB en las escuelas del 2º GERE de la Red Estatal de Alagoas. Los objetivos específicos fueron: (1) investigar la interferencia del IDEB en la práctica de los administradores escolares; (2) reflexionar sobre las atribuciones de los gestores escolares y las demandas de resultados del IDEB; (3) comprender el desempeño de los gestores en la implementación de estrategias utilizadas para lograr las calificaciones proyectadas; y, finalmente, (4) analizar la visión de los gestores escolares sobre la calidad de la educación puesta en las políticas educativas, teniendo como referencia el IDEB. El enfoque teórico-metodológico se basó en la investigación cualitativa y se utilizó como técnica de investigación el estudio de caso. Los sujetos que participaron de la investigación fueron 15 gestores escolares y la gerente del 2º GERE, con recolección de datos a través de un cuestionario en línea. También se realizó una entrevista semiestructurada con la Gerente del 2º GERE. Los resultados indican: (1) que el IDEB interfiere directamente en la forma de trabajar del equipo directivo de la escuela; (2) que se ampliaron las atribuciones de los gestores para responder a las expectativas de las políticas educativas vigentes; (3) que para lograr un IDEB satisfactorio, la gestión escolar utiliza estrategias y mecanismos que muchas veces ignoran la función social de la escuela y el proceso de enseñanza y aprendizaje; y que (4) existen diferentes percepciones de los gestores escolares sobre la calidad de la educación, ya que algunos han incorporado la lógica gerencial, mientras que otros consideran los factores cuantitativos como significativos para la gestión escolar, pero creen que el IDEB no es la única referencia para señalar la calidad de la escuela; también hay directores escolares que defienden y siguen una visión más humanista, mostrando preocupación por cuestiones que contribuyen a la formación ciudadana del alumno, de modo a desconsiderar la medición realizada por un índice que no puede penetrar en las especificidades de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Política Educativa. IDEB. Actuación de los gestores escolares.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão das Gerências Regionais de Educação.	81
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do IDEB da Rede Pública Estadual de Alagoas.....	18
Gráfico 2 - Estratégias pedagógicas visando o IDEB.....	112
Gráfico 3 - IDEB e a qualidade pedagógica da escola.	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização de estudos sobre o IDEB e a atuação da gestão escolar no portal da CAPES (2012-2021).....	23
Quadro 2 – Lista de Eixo e ações Plano de Desenvolvimento da Educação.....	58
Quadro 3 – Metas educacionais.	64
Quadro 4 – Municípios da 2ª GERE.	86
Quadro 5 – Escolas Estaduais da 2ª GERE.	87
Quadro 6 – Dados dos participantes da pesquisa	88
Quadro 7 – Atribuições do gestor escolar que demanda mais tempo e desafios.....	102
Quadro 8 – Taxa de aprovação 2017 e 2019.	105
Quadro 9 – IDEB e projeções da 2ª GERE.	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREs	Coordenadorias Regionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GQT	Gestão da Qualidade Total
GERE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAGE	Núcleo Estratégico de Acompanhamento e Assistência à Gestão Escolar
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação PDE
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PPP	Projeto Político-pedagógico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação de Alagoas
SURE	Superintendência da Rede Estadual de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
3. REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	27
3.1 O neoliberalismo e a reforma do Estado na década de 1990 no Brasil.....	28
3.2 A gestão gerencial no contexto da educação: características e referências.....	35
3.3 A cultura de avaliação e o papel da educação nas orientações neoliberais.....	39
3.4 Discurso da qualidade nas políticas educacionais pós-1990	46
4. O IDEB COMO INDUTOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	54
4.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sua vinculação com o IDEB	54
4.2 O IDEB no cenário das políticas educacionais.....	61
4.3 O IDEB e as atribuições do gestor escolar.....	71
5. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR.....	85
5.1 Lócus da pesquisa	85
5.1.1 Os caminhos da gestão escolar na Rede Estadual de Alagoas: entre a gestão democrática e o gerencialismo	91
5.2 Função social da escola e atribuições da gestão escolar	96
5.3 As atribuições dos gestores escolares e as cobranças por resultado do IDEB.....	104
5.4 A visão dos gestores escolares sobre a qualidade da educação postas nas políticas educacionais	114
5.5 A responsabilização por resultados e as recomendações da Secretaria de Estado da Educação	119
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	149

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na 2ª Gerência Regional de Educação (GERE) do estado de Alagoas. O objeto de estudo do trabalho foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a atuação dos gestores escolares na concretização dessa política educacional, uma vez que, de acordo com o atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, o IDEB é um indicador nacional que tem como desígnio aferir a qualidade educacional com a finalidade de monitorar a evolução da educação e estabelecer metas quantitativas para a melhoria do ensino brasileiro.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a atuação dos gestores escolares e a sua incidência para o resultado do IDEB nas escolas da 2ª GERE da Rede Estadual de Alagoas, tendo ainda como objetivos específicos (1) investigar as interferências do IDEB na prática da atuação dos gestores escolares; (2) refletir sobre as atribuições dos gestores escolares e as cobranças por resultado do IDEB; (3) compreender a atuação dos gestores escolares na concretização de estratégias utilizadas para o alcance das notas projetadas; e, por fim, (4) analisar a visão dos gestores escolares sobre a qualidade da educação postas nas políticas educacionais, tendo o IDEB como referência.

A discussão acerca da concepção de gestão escolar apresentada neste estudo parte do princípio da gestão gerencial, que foi implantada no contexto das escolas públicas a partir da década de 1990, sob a influência do Estado Neoliberal. Assim, a partir da reestruturação estatal, passou-se a adotar os princípios empresariais, como eficiência, eficácia e produtividade, para reger os setores públicos, inserindo na educação um padrão mínimo de qualidade que passou a ser mensurado, segundo as orientações políticas, por intermédio das avaliações externas.

Nesse contexto, na busca para quantificar a qualidade educacional e de avaliações estandardizadas, nasceu, no ano de 2007, o IDEB, nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). O Índice surgiu como um sistema de avaliação desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a intencionalidade de proporcionar à sociedade um meio de monitorar a qualidade da educação e, a partir dos dados quantitativos, a busca por melhorias educacionais. Para tanto, o indicador se utiliza de dois componentes – taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e evasão escolar) e as médias obtidas nas avaliações externas, ocorridas a cada dois anos.

Alega-se que, por intermédio do IDEB, é possível elaborar um plano de ações educacionais direcionadas às necessidades de cada escola, tanto no que se refere à investimentos financeiros como em outras ações direcionadas à melhoria pedagógica, como à formação continuada dos profissionais. Nesse cenário, o Índice é um fator determinante para a elaboração e a condução de políticas públicas educacionais.

Com o propósito de um melhor entendimento da leitura e da análise desempenhada no trabalho, é significativo que o leitor conheça a formação inicial da autora para uma plausível justificativa das questões evidenciadas ao longo da construção e da organização do texto. Fernanda Karina Souto Maior de Melo, cursou magistério na Rede Estadual de Ensino no Instituto de Educação (1997-1998); possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – (1999-2003), bacharelado em Direito (2007-2011) e especialização em Docência do Ensino Superior (2005-2006). Como experiência profissional, atua na educação básica desde 2001, nas séries iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de práticas docente no ensino superior. Ademais, como coordenadora pedagógica da rede pública, atuou no ensino fundamental e médio e, atualmente, desempenha a função de técnica pedagógica da Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC), somando-se um total de mais de 20 (vinte) anos de atuação e dedicação à educação.

O interesse em estudar e investigar temas associados à gestão e à política educacional nasceu durante a sua participação como professora da Especialização em Gestão Escolar para Gestores (2014-2016), a partir da experiência Projeto Vivencial, na UFAL, assim como por intermédio de sua atuação como técnica pedagógica da SEDUC, por meio da qual pode acompanhar debates e estudos sobre as políticas públicas aplicadas na educação do estado de Alagoas.

A partir da realidade vivenciada, enquanto técnica pedagógica da SEDUC, bem como devido à sua atuação em uma gerência que trata das questões relacionadas à gestão escolar (esta envolvendo desde a forma de provimento, a formação inicial e continuada dos gestores, o funcionamento do conselho escolar e outras demandas atribuídas aos gestores da escola pública), foi despertado o interesse em analisar o quanto a atuação do gestor escolar pode contribuir para um ensino de qualidade e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, assim como para a efetivação de práticas orientadas pelas políticas públicas educacionais, como é o caso do IDEB.

Desta forma, levantou-se nesta pesquisa uma análise frente à seguinte questão: **Qual é a atuação dos gestores escolares para o resultado do IDEB nas escolas da 2ª GERE da**

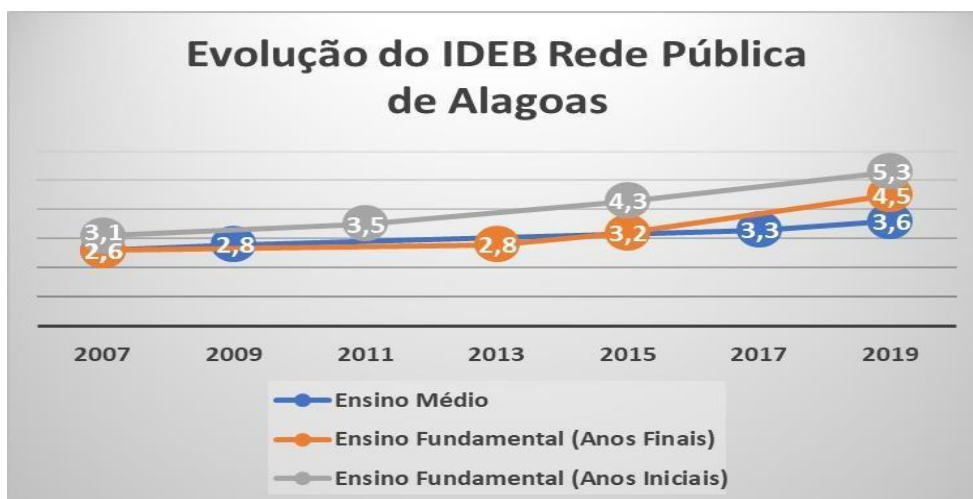
Rede Estadual de Alagoas? A pesquisa investigou como os gestores escolares conseguem cumprir com suas atribuições, dialogou acerca das múltiplas funções dos gestores escolares e a relação das suas atribuições e o resultado do IDEB.

É relevante compreender as contribuições dos gestores escolares para a concretização do alcance das metas estabelecidas pelo IDEB, na perspectiva de compreender as configurações de orientação para o trabalho do gestor escolar em meio às cobranças e posturas políticas e sociais. Estudar como a atuação do gestor escolar pode interferir e contribuir para que a escola tenha um resultado favorável ou não no indicador e, para além disso, em como a escola vem trabalhando para cumprir sua função social e propiciar aos estudantes saberes significativos.

A nota do IDEB vem sendo, na sociedade atual, associada a qualidade educacional, a uma gestão escolar competente e ao comprometimento dos profissionais da educação com o processo de ensino e de aprendizagem (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; CABRAL NETO; CASTRO, 2011). Dessa forma, o fato de a escola alcançar uma nota do IDEB satisfatória está relacionado à ideia de a instituição escolar ter concretizado sua função social, pois esse discurso passou a ser empregado na gestão gerencial, embora não existam subsídios para assegurar que a mencionada qualidade, exclusivamente pelo viés quantitativo, esteja unida a uma educação referendada socialmente, a partir de diferentes dimensões educacionais.

Na Rede Estadual de Alagoas houve uma considerável evolução na linha histórica do IDEB em 2019, superando a meta para o ensino fundamental nos anos iniciais e nos anos finais. Entretanto, no ensino médio o Índice atingido foi abaixo do projetado, mas, ainda assim, houve avanço quando comparado aos anos anteriores.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB da rede pública estadual de alagoas.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A educação de Alagoas passou a ser destaque, devido ao aumento do IDEB. Esse aumento vem sendo atribuído ao esforço coletivo que uniu estado e municípios em prol de melhorias para a educação de Alagoas. Além do avanço no IDEB, Alagoas também atingiu melhorias na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. O desempenho dos estudantes da rede pública na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), promovida pelo INEP, é um dos indicadores utilizados para o cálculo do IDEB. De acordo com os dados do INEP, no ensino médio, o crescimento no desempenho dos estudantes da rede estadual foi de 248,25 (2017) para 260,64 (2019) em Língua Portuguesa, enquanto em Matemática passou de 247,96 (2017) para 255,24 (2019) (SEDUC/AL).

A opção por analisar a 2ª GERE da Rede Estadual de ensino de Alagoas foi constituída ainda na elaboração do projeto de pesquisa, por se tratar de uma GERE de destaque no ensino de Alagoas, considerando os resultados do IDEB alcançado no ensino médio, que possui 15 (quinze) escolas. O fato de analisar a 2ª GERE possibilitou um diagnóstico analítico, uma vez que se trata de unidades de ensino na mesma região, levando em consideração aspectos regionais e culturais. A 2ª GERE compreende os municípios de: São Miguel dos Campos, Barra de São Miguel, Roteiro, Jequiá da Praia, Coruripe, Teotônio Vilela, Junqueiro, Campo Alegre, Boca da Mata e Anadia. A sede da regional localiza-se na cidade de São Miguel dos Campos e, atualmente, as suas unidades de ensino ofertam as seguintes etapas: Ensino Médio e Ensino Médio Integral, assim como a modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Dado o exposto, é importante destacar que esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que se debrucem acerca das orientações políticas para o trabalho do gestor escolar, em relação à sua atuação e às novas configurações que norteiam as atribuições dos profissionais da educação, bem como a relação destas com o resultado do IDEB e de que modo o cumprimento ou não das metas pode interferir para que a instituição de ensino cumpra com o papel de fornecer à comunidade escolar um ensino de qualidade. Logo, sabe-se que o papel da escola pública é prezar por um ensino que seja capaz de socializar o conhecimento dos sujeitos com vistas a contribuir para a formação intelectual, assim como proporcionar a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autores e atores de sua própria história, aspectos que possibilitam que estes sujeitos assumam seu espaço na sociedade e possam estar preparados para atuarem da forma que desejarem nos diferentes contextos sociais aos quais pertençam.

2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com o intuito de descrever a conjuntura em que se desenvolveu este estudo, são apresentados os aspectos teóricos-metodológicos que lhe subsidiaram. Desta maneira, é feita a descrição dos paradigmas que compõem o *corpus* de análise do trabalho, bem como os motivos de seu uso. Outrossim, para refletir a respeito do IDEB no contexto da escola pública, foi relevante explorar a literatura e os estudos produzidos desde a sua criação, em 2007. Entre os trabalhos examinados e ponderados, destacam-se: Ball (2005; 2010), Saviani (2007; 2009), Chirinéa (2016), Chirinéa e Brandão (2015), Laurentino (2013), Sheneider e Nardir (2013), Freitas (2010; 2016), Oliveira (2011; 2015), Libâneo (2020) e Silva, Silva e Gomes (2019).

O procedimento metodológico percorrido durante a pesquisa caracteriza-se a partir da abordagem qualitativa. A natureza qualitativa desta abordagem permite a capacidade de enraizar-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não compatível em equações médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). A abordagem qualitativa do objeto incide em estudá-lo em seu acontecer natural, viabilizando a investigação aprofundada das relações sociais e organizacionais tanto dos cidadãos inseridos em grupos como dos indivíduos em suas particularidades. Dessa forma, na natureza qualitativa existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Logo, “o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (SILVA, 2000, p. 22).

Por possuir uma cultura própria de premissas e práticas compartilhadas por pensadores (MINAYO, 1994; SILVA, 2000), a abordagem qualitativa, como campo das ciências sociais, permite trazer o sujeito para cena das questões que serão tratadas. Embasado nesse entendimento, o pesquisador torna-se a ferramenta mais importante da investigação, e os dados alcançados pela pesquisa são estudados e avaliados atenciosamente.

Compartilhando da ideia de que o objeto fundamental da pesquisa qualitativa necessita do entendimento de forma aprofundada sobre os fenômenos, desde a maneira como os participantes percebem a problemática abordada, perante o contexto natural e relacional da realidade que os rodeia, considerando suas vivências, opiniões e significados, de modo a exprimir suas subjetividades (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013), é que opta-se por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, em que seu foco consiste na dimensão subjetiva do objeto analisado, de modo a proporcionar, inclusive, a ampliação da compreensão do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo, uma vez que o investigador necessita obter

inúmeras informações sobre o objeto de pesquisa. Sendo assim, na busca de obter maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais claro, utilizou-se o estudo de caso como técnica de pesquisa, objetivando apresentar a realidade da 2ª GERE do Estado de Alagoas.

O estudo de caso é, de acordo com Yin (2001, p. 32), “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Essa estratégia possui a finalidade de entender uma determinada situação, buscando identificar o que nela é específico e característico. Não possui intencionalidade de intervir sobre o objeto de pesquisa, mas demonstrá-lo como ele é compreendido (FONSECA, 2002).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram quinze gestores escolares das escolas da 2ª GERE. A coleta de dados aconteceu no período de 08 de setembro de 2021 a 30 de dezembro de 2021, contabilizando, desta forma, um período de mais de 3 meses destinados a obter as repostas dos gestores escolares da GERE, por meio de questionário *on-line*, via *Google Forms*, devido ao seguinte contexto: a pandemia por COVID-19¹ e ao isolamento social, em 2020 e 2021. O questionário foi elaborado com perguntas que indagavam as características pessoais ligadas ao perfil dos gestores escolares, os aspectos importantes do ambiente escolar e os recursos disponíveis na instituição. Destaque-se que no decorrer da aplicação do questionário a pesquisadora esteve à disposição dos gestores escolares para esclarecer quaisquer dúvidas referentes à pesquisa.

O questionário, nos moldes *on-line*, uma das técnicas para a coleta de dados, foi relevante para o desenvolvimento deste estudo, visto que por ser eficiente na coleta de um número maior de dados, possibilitou que o estudo e análise fossem feitos em todas as unidades de ensino da 2ª GERE, sendo possível obter grande informação em um curto tempo.

Ademais, objetivando aprofundar algumas questões levantadas no questionário, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com duração de 60 (sessenta) minutos, com a Gerente da 2ª GERE, em agosto de 2022. Por se trata de um outro procedimento importante para as pesquisas qualitativas, pois complementam a investigação - em especial pensando na finalidade de aprofundar os aspectos analisados (ANDRÉ, 1995), o referido procedimento se fez relevante, uma vez que “[...] precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”, como pontua Duarte (2004, p. 215).

¹ O coronavírus (Covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, o qual, até o momento presente, defesa e publicação desta dissertação, encontra-se presente em todos os países, causando conflitos sociais, políticos, culturais e sanitários.

Assim, nesta pesquisa foram analisados os seguintes documentos: Lei nº 6.628, de 21 de outubro de 2005, que instituiu novas regras para a gestão na rede estadual de ensino; o Decreto nº 2.916, de 24 de novembro, que dispõe sobre a regulamentação da Lei 6.628, de 21 de outubro de 2005; a Portaria nº 10.002, de 28 de setembro de 2020, que Funda o Núcleo Estratégico de Acompanhamento e Assistência à Gestão Escolar (NEAGE) e o Plano Estadual de Educação (2015-2025). Estes regulamentam a gestão no ensino estadual, a aplicabilidade das inúmeras atribuições que são incumbidas aos gestores escolares com o escopo de que consigam cumprir sua função, de acordo com os preceitos defendidos, e possibilite um ensino para todos os estudantes assistidos, o resultado obtido no IDEB em cada unidade de ensino da 2ª GERE e as políticas públicas desenvolvidas pelo estado de Alagoas.

Lüdke e André (1986), acerca dos documentos, argumentam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Visando atingir um resultado considerável dos objetivos almejados, foi imperativo a adoção de uma concepção metodológica, visto que é por meio desta que aconteceu o direcionamento rumo ao alcance dos resultados em todo o processo de investigação deste trabalho. Desse modo, elegeu-se a Análise de Conteúdo, uma vez que se trata de um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens” (BARDIN, 2002, p. 42). Desta forma, a Análise de Conteúdo tem como linha de frente a mensagem, seja ela oral, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou instigada. Assim, a mensagem tem a finalidade de anunciar um significado e um sentido como ato não isolado (FRANCO, 2005).

O IDEB, epicentro das políticas educacionais, foi criado pelo Governo Federal com vistas a medir a qualidade do ensino nas escolas públicas do país, sendo um indicador quantitativo que repercute no trabalho docente, no modo de organização das escolas e nas repercussões das vivências do currículo, da gestão e da avaliação (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013; ALVES; ASSIS, 2018; CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015; FELIPE, 2020; GESQUI, 2016; MELO; SILVA, 2022; SHENEIDER; NARDI, 2013).

Nesse sentido, com base em critérios, evidenciam-se as etapas seguidas dentro de um protocolo estabelecido para a seleção dos trabalhos acadêmicos que deram suporte e que

foram utilizados para dialogar a respeito do IDEB, como Índice que visa aferir a qualidade da educação básica e sobre o posicionamento dos gestores escolares a respeito desse indicador, uma vez que são profissionais que lidam diretamente com os efeitos dessa política. Desta forma, escolheu-se dissertações e teses por meio do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), escolha que se deu pelo fato de ser uma biblioteca virtual relevante no meio acadêmico nacional e internacional, a qual reúne em sua base de dados um número considerável de produções científicas qualificadas no país.

Durante o processo de escolha dos trabalhos acadêmicos a serem estudados, optou-se por dois tipos de critérios, os gerais e os específicos. Os critérios gerais abordam: 1) tipo de texto escolhido (tese e dissertação); 2) o assunto do trabalho, partindo da apreciação do título (O IDEB e a atuação do gestor escolar); 3) o ano da publicação (os últimos 10 anos); 4) o idioma (português); e o 5) o país de publicação (Brasil). Quanto aos critérios específicos, obedecem às categorias estabelecidas para constatar a importância dos trabalhos selecionados no Portal da Capes.

Empregando os critérios acima, deparou-se com um relevante número de trabalhos científicos acessíveis. No Portal da Capes, utilizando-se de filtros como o ano 2012 - 2021, grande área de conhecimento - ciências humanas, área de concentração - educação e palavra-chave - IDEB, apareceram 79 dissertações. Entretanto, após a leitura dos títulos, no intuito de verificar uma conexão com esta pesquisa, este número declinou para 11 produções. No entanto, destaca-se que houve em média 6 trabalhos que estavam incompletos, havendo apenas o resumo, algumas outras informações e o aviso de que a publicação não havia sido autorizada pelo autor. Seguindo para a busca na categoria de teses, repetiu-se os mesmos critérios, estabelecendo um resultado de 7 trabalhos selecionados.

Nessa circunstância, prosseguiu-se com a leitura dos resumos de todos os trabalhos e, por último, a leitura do trabalho, chegando-se, dessa forma, ao total de 2 dissertações e 3 teses consideradas relevantes para complementar as discussões tratadas nesta dissertação. Assim, o quadro a seguir apresenta as produções encontradas na plataforma CAPES, tendo como objetivo principal sistematizar os achados da pesquisa, estes sinalizando o IDEB e a atuação da gestão escolar.

Quadro 1 - Sistematização de estudos sobre o IDEB e a atuação da gestão escolar no portal da CAPES (2012-2021).

Título / Autor / Ano	Objetivos	Metodologia	Resultados
O olhar do gestor escolar sobre o Índice de Desenvolvimento	Analisar a relação entre o trabalho do gestor escolar (no	Qualitativa a partir dos estudos de Bardin (1977). Os principais procedimentos	Os gestores escolares não fazem relação direta entre o IDEB e seu trabalho na escola; os

<p>da Educação Básica.</p> <p>Vânia Márcia da Silva Laurentino (Dissertação, 2013)</p>	<p>cenário da gestão democrática) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), política de avaliação e monitoramento de desempenho escolar implantada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007.</p>	<p>no percurso investigativo foram: levantamento bibliográfico sobre a temática estudada; contextualização histórica do processo de implantação do sistema de avaliação externo da educação básica no Brasil; estudo conceitual sobre as políticas públicas e sua hegemonia no quadro da reestruturação do capitalismo contemporâneo; Realização de 20 entrevistas sendo 18 gestores das escolas públicas estaduais selecionadas de forma aleatória nas quatro coordenadorias de ensino em Maceió e, 2 aplicadas a gestores da rede da secretaria estadual de educação do Estado de Alagoas; análise crítica de todo o material coletado com base na articulação entre teoria e empiria.</p>	<p>gestores que trabalham na instância intermediária de implementação das políticas de educação em Alagoas não estabelecem os encaminhamentos necessários para a discussão dos resultados na escola; à gestão democrática é importante para o processo de avaliação institucional embora isso não signifique alcance de metas preestabelecidas pelo Estado; o gestor escolar enfrenta sérias dificuldades no sentido de organizar e sistematizar de modo equitativo e com boa qualidade o sistema educacional devido a problemas estruturais na organização e funcionamento da rede estadual de ensino, e, finalmente: os gestores escolares reconhecem e valorizam o IDEB como ferramenta de monitoramento da rede pública de ensino estadual embora o desconheçam em sua formação e essência.</p>
<p>Gestão Escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no Estado do Maranhão.</p> <p>Felix Barbosa Carreiro (Dissertação, 2015)</p>	<p>Investigar as ações e estratégias desencadeadas pelos gestores escolares das escolas públicas estaduais do Estado do Maranhão que apresentam Ideb igual ou crescente entre os anos de 2007 a 2013, com vistas à melhoria da qualidade da educação.</p>	<p>Pesquisa qualitativa e foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, pesquisa documental aplicação de questionário misto e entrevista semiestruturada</p>	<p>As gestoras escolares afirmaram que o resultado do Ideb desencadeou ações relacionadas à infraestrutura física escolar; recursos pedagógicos e tecnologias de informação e comunicação; gestão escolar e formação continuada de professores e gestores escolares, entre outras ações pontuais de cada escola pesquisada. A investigação apontou, também, a necessidade de se considerar condicionantes intra e extraescolares, o que implica redefinir políticas públicas educacionais, em prol da melhoria da qualidade da educação pública maranhense.</p>
<p>Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB: As “traduções” no contexto da prática</p> <p>Andréia Melanda Chirinéa (Tese, 2016)</p>	<p>Investigar como o sistema municipal de ensino de Bauru, assim como as escolas que contemplam o nível fundamental de educação do município, se apropriaram do resultado do IDEB para instituir ações no interior do</p>	<p>Pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, uma vez que apresenta investigação, análise e interpretação de fenômenos ou situações atuais, com o objetivo de entender seu funcionamento (TRIVIÑOS, 1987). Utilizou entrevista semiestruturada com a gestão das escolas, com a secretária municipal de educação</p>	<p>Os dados demonstraram que no contexto da prática os gestores das escolas investigadas reinterpretam os dados gerados com o IDEB, bem como as políticas instituídas. A pesquisa também demonstrou que o IDEB, embora seja um instrumento significativo para a gestão das escolas e do sistema, não se constitui como o único referencial da qualidade das escolas investigadas, cujo foco</p>

	ambiente escolar.		está mais no processo do que no resultado.
Avaliação em larga escala e qualidade da educação: Políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná Evandro Anderson Da Silva (Tese, 2018)	Analisar as políticas públicas educacionais de avaliação em larga escala e a qualidade da educação em cinco municípios da Região Oeste do Paraná	Pesquisa qualitativa que utiliza como teoria de análise de políticas o Ciclo de Políticas trabalhados por Ball, considerando o Contexto dos Resultados ou Efeitos. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas a gestores educacionais	Os resultados apontam evidente crítica à organização e aplicação da Prova Brasil; que o IDEB não expressa a qualidade da educação por desconsiderar aspectos importantes do processo educativo; que a melhoria da qualidade da educação passa por fatores internos e externos à escola.
O efeito gestor escolar: a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte Sérgio Rafacho (Tese, 2019)	Investigar, no contexto da escola democrática e participativa, a associação entre a evolução dos resultados educacionais indicados pelo IDEB e a atuação do gestor, considerando o modelo de gestão adotado, sua formação, suas habilidades e competências para aplicar técnicas de gestão e para liderar seus colaboradores, no sentido de promover a aprendizagem e contribuição para a formação dos estudantes para a sociedade.	Estudo qualitativo exploratório, com abordagem qualitativa e quantitativa, que buscou identificar e compreender a associação entre o perfil e a atuação do gestor escolar e os resultados educacionais obtidos pela escola.	A realização do SAEB cumpre um papel secundário, porém importante, que é o de impulsionar ações efetivas de ajustes nos procedimentos educacionais por parte dos gestores escolares, a partir do momento em que compreendem que os resultados de suas respectivas atuações estão sendo observados e monitorados por órgãos oficiais e também pela sociedade, pois o IDEB é divulgado nacionalmente; A principal constatação deste trabalho sobre o efeito Gestor Escolar na gestão das escolas públicas, seria a associação entre a intensidade, influenciada pela motivação profissional, com a qual os gestores escolares conduzem as ações escolares e os resultados educacionais obtidos da escola, não somente em relação ao IDEB, mas, principalmente, em relação à formação dos estudantes.

Fonte: Sistematização da pesquisadora (2022).

À vista disso, surgiu ao término do referido estudo uma análise crítica no que tange às inúmeras atribuições dos gestores escolares em escolas públicas, assim como os efeitos na qualidade do ensino em detrimento do resultado do IDEB. Desse modo, fez-se relevante ampliar a discussão sobre o IDEB, as atribuições dos gestores escolares na Rede Estadual de Ensino de Alagoas e os entraves enfrentados por estes profissionais da educação.

Desse modo, pensando as referidas questões, cabe destacar Saviani (1995, p. 17) ao apresentar que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Logo, obteve-se uma avaliação sobre o IDEB por meio do olhar dos

gestores escolares participantes da pesquisa, a partir de suas atribuições e suas pontuações, realizando-se, nesse sentido, uma análise criteriosa que poderá contribuir para que se reveja e se reflita sobre a política educacional.

Nesse ínterim, o relatório da pesquisa está sistematizado em 5 (cinco) capítulos, além das considerações finais, que se integram, sendo distribuídos da seguinte forma: 1) *Introdução*, que tem a finalidade de apresentar o trabalho, sua estrutura, o objeto de pesquisa e os objetivos; 2) *Os caminhos metodológicos da pesquisa*, ou seja, o percurso metodológico que serviu de norte para a realização da pesquisa, por intermédio da abordagem qualitativa, os sujeitos pesquisados, além das técnicas empregadas para a coleta e análise de dados; 3) *Redefinição do papel do Estado nas Políticas Educacionais*, o qual apresenta o histórico a respeito da reforma do Estado, da cultura de avaliação na década de 1990, a implantação da gestão gerencial e o discurso de qualidade nas políticas educacionais; 4) *O IDEB como indutor das políticas educacionais*, abordando-se a trajetória do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sua vinculação com o IDEB; a trajetória do IDEB no cenário das políticas educacionais, enquanto indicador para a qualidade educacional e o papel do gestor escolar para a consolidação dessa política pública; e, o último capítulo, 5) *A função social da escola e a gestão escolar* que se destina à apresentação dos resultados, a partir da coleta de dados realizada com os participantes da pesquisa.

3. REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A política social é uma configuração que resulta da necessidade do Estado em contribuir com a população que necessita de ações efetivas para diminuir a desigualdade social, no entanto, apesar de ser um tema discutido, é permeado de contradições por ser um objeto confuso e amplo. Assim, quando se pergunta a um cidadão o que ele entende ou como ele define política social, grande parte das respostas se relacionam com as políticas destinadas às desigualdades sociais, tendo em vista que em nossa sociedade capitalista essa problemática cada vez mais aumenta sua dimensão. Assim sendo:

Política social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que a sustenta (DEMO, 2000, p. 14).

Nessa dimensão, entender que as desigualdades sociais têm origem histórica, e que por isso são passíveis de modificação, se houver intervenção nas causas que a originaram, contribui para debates sobre os sistemas econômicos e políticos que podem ser implantados na sociedade e como cada um deles é organizado e estruturado. Contudo, toma-se as políticas sociais como ponto de partida para tratar das políticas públicas educacionais, que estão inseridas dentro das políticas participativas, que se configuram como uma das dimensões teórico-prática da política social.

Dessa forma, a política participativa destina-se a combater a pobreza política da população, em que o Estado deve se manifestar como ferramenta para a superação, visando atingir “[...] a formação do sujeito social, consciente e organizado, capaz de definir seu destino e de compreender a pobreza como injustiça social (DEMO, 2000, p. 37)”. Desse modo, encontra-se dentro da política participativa, com vistas à oferta de serviços públicos essenciais ao exercício da cidadania, a educação como um direito social que requer investimentos e políticas públicas educativas destinadas a ofertar condições para que esse direito se manifeste no cotidiano da sociedade.

Nessa conjuntura, a política educacional está carregada de intenções, por isso ela tanto pode ser desenvolvida para efeitos positivos quanto para negativos, depende da intenção, do contexto histórico ao qual surgiu e a qual propósito quer servir. Sendo assim, sua intenção pode ser visível ou obscura (MARTINS, 1994). A política educacional contribui para a formação do tipo de sociedade que deseja desenvolver e para o tipo de cidadão que a

sociedade deseja materializar, ou seja, qual o projeto de ser humano que nela predomina. Sendo assim, está embutida nela a face política e econômica (MARTINS, 1994).

Assim, ao se falar da educação, enquanto uma política social, faz-se necessário ter claro que os direitos sociais respaldados pela Constituição Federal de 1988 foram garantidos após anos de lutas e de tensões travadas como forma de superar os anos vividos durante a ditadura militar (1964-1985). A atual Constituição Federal nasceu em um período de consolidação da democracia e de avanços nas áreas sociais, entretanto, os preceitos democráticos inseridos em seu texto precisavam ser concretizados e para isso as políticas educacionais deveriam proporcionar a efetivação da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos (LOMBARDI, 2018).

Desse modo, cabe entender que cada política pública educacional, implementada na modernidade, carrega consigo intenções, estruturada por meio de um contexto de tensões, de lutas, traduzindo-se em uma seara de disputa, imprimindo suas reais finalidades e tornando explícito o tipo de cidadão que se deseja formar. Souza (2006) aponta que política pública pode ser compreendida como aquilo que o governo faz ou deixa de fazer e que, sendo um campo da ciência política, é mediante as políticas públicas que se entende as ações deliberadas nos governos. Desta forma, adentrar-se-á no estudo da reforma do Estado e da disseminação da cultura de avaliação na década de 1990.

3.1 O neoliberalismo e a reforma do Estado na década de 1990 no Brasil

O neoliberalismo é um sistema político-ideológico com origem na Suíça, em 1947, tendo como seus principais defensores Ludwig Von Mises e Friedrich August Von Hayek. Em suas obras, Hayek afirma que “[...] a planificação econômica conduz à ditadura e ao totalitarismo, ou seja, à supressão de liberdade” (SILVEIRA, 2009, p. 51), transmitindo em suas ideias os conceitos de individualidade e racionalidade que passaram a ser introduzidas em práticas econômicas e políticas, marcadas pela diminuição do Estado, enquanto provedor de direitos sociais. Contudo, o neoliberalismo consolidou-se no mundo apenas em 1973, com a crise econômica instalada no pós-guerra, que gerou um período de recessão e com base nesse aspecto foi possível a implantação das reformas sugeridas por essa concepção (SILVEIRA, 2009).

As teses neoliberais, inspiradas nos preceitos capitalistas, resgatam as teses do liberalismo tradicional e adotam a expressão “menos Estado e mais mercado”, preservando assim as liberdades individuais e se opondo à intervenção do Estado. Dessa maneira, com

base no individualismo é justificada a ideia do mercado enquanto regulador das riquezas produzidas na atividade econômica (HÖFLING, 2001).

Para a doutrina neoliberal, o Estado é a mais importante instituição, no entanto, por ser limitado, deve intervir o mínimo possível na economia, de maneira a permitir que os sujeitos sejam livres para agir na consecução de seus interesses. O sistema percebe a desigualdade social como necessária ao equilíbrio econômico e se contrapõe ao Estado de Bem-Estar social (SILVEIRA, 2009).

O Estado de Bem-Estar Social, legitimou-se nos países europeus no pós-guerra, sustentando-se nos pilares político-econômico, social e organizacional. O pilar político-econômico reflete o compromisso entre os fundamentos da desigualdade ocasionadas pelo mercado e da igualdade ofertada enquanto garantia estatal à população. Nesse pilar, encontra-se a maior parte das dificuldades desse Estado, uma vez que muitos autores colocam as receitas com os direitos sociais como um empecilho ao crescimento econômico, a competitividade e ao empreendimento (HYPÓLITO, 2008).

No Brasil, o Estado de Bem-Estar Social aproximou mais ao que se denomina Estado de Providência, que se caracteriza como uma versão simplista do Estado de Bem-Estar Social, construído no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), no qual existiu o esforço de estabelecer políticas sociais de caráter trabalhistas, assim como a modificação da organização estatal para oferecer o apoio necessário às iniciativas governamentais (HYPÓLITO, 2008).

Dessa forma, os defensores do neoliberalismo afirmam que as políticas públicas destinadas a amenizar os desequilíbrios do capitalismo são obstáculos ao desenvolvimento da sociedade, de forma a atingir os direitos individuais e inviabilizar a livre iniciativa e a competitividade, impedindo o mercado de produzir seu próprio equilíbrio.

As políticas neoliberais tendem a reduzir a atuação do Estado, cuja intervenção sobre a iniciativa privada é vista quase como uma intromissão, uma forma de tolher a iniciativa e a competitividade necessárias ao desenvolvimento econômico. Na visão dos neoliberais o Estado está em crise e por isso necessita de uma reforma inspirada nas leis do mercado, para assim superar a decadência econômica (DRABACH, 2011, p. 2).

As políticas neoliberais abalaram muitos países, uma vez que foram empregadas como modelos para os programas de desenvolvimento liderados pelas organizações internacionais, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desse modo, foi constituído por Consenso de Washington que os relevantes recursos passariam por “[...] disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais,

privatização e desregulamentação, com o conseqüente apagamento da intervenção do Estado” (BARROSO, 2005, p. 741). Com o passar dos tempos, as teorias neoliberais mais rígidas foram recuando e assim foi permitindo espaço ao surgimento de ideias alternativas que aspiravam uma harmonia entre o Estado e o mercado.

Bresser (2001) defende que na sociedade contemporânea, lugar em que as mudanças ocorrem ferozmente, a tecnologia e o desenvolvimento econômico passam a atuar como os agentes principais, de forma a tornar as relações cada vez mais complicadas. Assim, faz-se necessário que o Estado, a sociedade civil e o governo, enquanto instituições políticas, acompanhem essas transformações. Dessa forma, visando atingir estas modificações, o Estado vem atuando em busca de mais eficiência nos serviços públicos, e para isso estimula a autonomia dos serviços e a descentralização das atividades.

Esse novo Estado denominado por Bresser (2001) de Social-liberal e gerencial possui características de cunho político, visto que são resultados de conflitos, argumentação e persuasão, “[...] Ele é social porque está comprometido para com os direitos sociais. É liberal porque acredita mais nos mercados e na concorrência do que neles cria o Estado social-democrático” (BRESSER, 2001, p. 11). Esse modelo tem como foco a concorrência, aliada à cooperação, de maneira a buscar cada vez mais eficiência e redução de custos e, nesse sentido, busca a descentralização das atividades que antes apenas o Estado desenvolvia. Assim, o Estado provedor assume a postura de regulador dos direitos sociais.

No Brasil, a implantação de um projeto neoliberal ocorreu depois dos demais países da América Latina, ainda que tivesse como referência e experiência vários países vizinhos, assim como também a Inglaterra, com o Governo de Margareth Thatcher (1979 até 1990), e os Estados Unidos, com Ronald Regan (1981-1989.). No Brasil, o projeto neoliberal foi se estabelecendo e se concretizando no seu próprio processo de efetivação, constituindo-se enquanto produto das lutas políticas entre as classes.

Dessa forma, após o fracasso do Plano Cruzado e dos planos surgidos na década de 1980, o projeto neoliberal foi se delineando de maneira a se manifestar, enquanto um programa político, cuja concepção percebia a crise enquanto caráter estrutural. Assim sendo, na década de 1990, por meio da abertura da economia e das privatizações, instalou-se com imensa força a “Era Liberal”.

Até então, apesar da existência de algumas iniciativas nesse sentido, durante o Governo Sarney, e de uma já forte massificação e propaganda dessa doutrina nos meios de comunicação de massa, havia uma forte resistência à mesma, calcada principalmente, na ascensão política, durante toda a década de 1980, dos movimentos sociais e do movimento sindical. A Constituição

de 1988, apesar de seus vários equívocos, foi a expressão maior dessa repulsa da sociedade brasileira, por isso mesmo, ela foi alvo privilegiado tanto do Governo Collor quanto do Governo Cardoso, que recolocou, mais tarde, o projeto liberal nos trilhos (FILGUEIRAS, 2006, p. 183 apud FILGUEIRAS, 2000, p. 83-84).

O projeto neoliberal teve apoio relevante da classe média alta que estava em ascensão - mediante a ação dos profissionais liberais, executivos, trabalhadores autônomos qualificados em ramos novos e outros -, uma vez que não percebia vantagem no Estado de Bem-Estar Social, pois teria que financiar esse Estado, por meio dos impostos, e não recorreria aos serviços ofertados como saúde, educação e demais direitos sociais. A classe média provou dos padrões de consumo e hábitos de países desenvolvidos e tentava mantê-los nessa nova ordem a qual seguia o Brasil. Assim, o projeto neoliberal não considerava os interesses das classes populares, no entanto, com seu discurso voltados para a privatização, redução dos gastos do Estado e contra os privilégios dos funcionários públicos, acabou recebendo grande aceitação da sociedade (FILGUEIRAS, 2006).

Entretanto, mesmo o neoliberalismo tendo surgido, no Brasil, no governo do Fernando Collor de Mello (1990-1992), não houve muito sucesso, vindo a se consolidar no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de forma a se manifestar nas amplas mudanças inseridas no conjunto das políticas públicas e sociais. Neste governo, o Brasil atingiu uma estabilidade econômica obtida pelo Plano Real e a partir desse fenômeno iniciou-se todo um processo de reforma estatal visando à modernização.

Essa reforma foi constituída de privatização de empresas estatais e mudanças na forma de gestão das políticas públicas. A desregulamentação da administração pública federal foi perseguida por meio da descentralização, o que em certa medida atendia também aos anseios de outros setores, expressos na Constituição Federal de 1988, que alterou significativamente o Pacto Federativo brasileiro (OLIVEIRA, 2011, p. 325).

No entanto, ficou evidente que as orientações políticas estavam indo de encontro com direitos sociais adquiridos pela sociedade, como garantias constitucionais. No campo da educação, a partir das reformas empreendidas, percebe-se novos direcionamentos no campo da gestão, do currículo e da avaliação educacional.

As mudanças realizadas no país se inspiravam nas práticas ocorridas mundialmente, que pregavam mais flexibilidade na gestão, mais liberdade administrativa, pedagógica e financeira, acarretando em transferência de responsabilidades para os estados e municípios (OLIVEIRA, 2011).

O governo de Fernando Henrique Cardoso ficou marcado pelas propostas de emendas constitucionais realizadas, destacando-se a reforma tributária, a previdenciária e a administrativa (1995). No entanto, só alcançou sucesso na reforma administrativa, em que se estabeleceu a implantação de uma administração pública gerencial em substituição a administração pública burocrática². A reforma gerencial indicava mais autonomia e responsabilização das agências governamentais, visando atingir uma maior eficiência e efetividade dos serviços públicos (BRESSER, 1999).

Essa reforma foi apresentada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, liderado por Luiz Carlos Bresser Pereira, quando convidado para assumir o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), durante o período de 1995 a 1998. Bresser, inspirou-se nas experiências gerencialistas que estavam sendo executadas em países norteamericanos, a ponto de viajar ao Reino Unido com a finalidade de conhecer e analisar a experiência local, objetivando uma transposição à realidade brasileira (PAULA, 2005). Assim, inspirado nas reformas de cunho gerenciais, o Plano Diretor elencava:

a) a descentralização dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se uma distinção entre as atividades exclusivas, que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas, que não lhe pertencem e devem ser transferidas para o setor público não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado; c) a distinção entre as atividades do núcleo estratégico, que devem ser efetuadas por políticos e altos funcionários, e as atividades de serviços, que podem ser objeto de contratações externas; d) a separação entre a formulação de políticas e sua execução; e) maior autonomia para as atividades executivas exclusivas do Estado que adotarão a forma de agências executivas; f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para as organizações pública não estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado; g) assegurar a responsabilização (*accountability*) por meio da administração por objetivos, da criação de quase-mercados e de vários mecanismos de democracia direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público, reduzindo-se concomitantemente o papel da definição detalhada de procedimentos e da auditoria ou controle interno (BRESSER, 1999, p. 6-7).

O Plano Diretor foi amplamente discutido nas reuniões do Conselho da Reforma do Estado, bem como no Congresso Nacional, que aprovou a Emenda Constitucional nº 19, de 1998. Adotando as recomendações feitas no Plano Diretor, a reestruturação estatal, de acordo

² A administração pública burocrática tem como características o procedimento rígido, formal, impessoal e o profissionalismo do serviço público com o intuito de obter mais controle a respeito das ações e dos recursos públicos. Já a administração gerencial, nascida com a Reforma do Estado e com o escopo de tornar o serviço público eficiente, tem como características o foco na descentralização política e administrativa, flexibilidade organizacional, controle de resultados, autonomia e o enfoque no cliente cidadão.

com Paula (2005), dividiu as atividades do Estado em dois tipos: as “atividades exclusivas” e as “atividades não-exclusivas”:

a) as “atividades exclusivas” do Estado: a legislação, a regulação, a fiscalização, o fomento e a formulação de políticas públicas, que são atividades que pertencem ao domínio do núcleo estratégico do Estado, composto pela Presidência da República e os Ministérios (Poder Executivo), e que seriam realizadas pelas secretarias formuladoras de políticas públicas, pelas agências executivas e pelas agências reguladoras; b) as “atividades não-exclusivas” do Estado: os serviços de caráter competitivo e as atividades auxiliares ou de apoio. No âmbito das atividades de caráter competitivo estão os serviços sociais (e.g. saúde, educação, assistência social) e científicos, que seriam prestados tanto pela iniciativa privada como pelas organizações sociais que integrariam o setor público não-estatal. Já as atividades auxiliares ou de apoio, como limpeza, vigilância, transporte, serviços técnicos e manutenção, seriam submetidas à licitação pública e contratadas com terceiros (PAULA, 2005, p. 38).

Nesse sentido, um dos pontos de atenção mais relevantes do Plano Diretor foi a descentralização dos serviços sociais para os estados e os municípios. Assim, foi dado início às privatizações das empresas estatais que produziam bens e serviços para o comércio, como também introduzido, no setor público, a terceirização das atividades de suporte para a esfera privada, incluindo desde os serviços mais simples como limpeza até os serviços mais complexos, como os de computação e assessoria especializada (BRESSER, 1999). Enquanto orientação mais moderna e ousada do Plano Diretor, Bresser (1999) destacava o repasse das atividades sociais e científicas para entidades públicas não-estatais, a fim de poder atender à demanda por maior eficiência.

Nesse contexto, a reforma do Estado envolveu diversos elementos:

O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (PLANO DIRETOR, 1995, p. 18)

A reforma gerencial foi considerada por Bresser como um sucesso, visto que anunciava aspectos inovadores e abertos para debate na sociedade, de maneira a conseguir persuadir a opinião pública e transformar opositores em aliados. A reforma conseguiu avançar

na dimensão institucional, cultural e gerencial, de modo a fomentar uma concepção de gestão pública destinada ao interesse público, enfatizando a eficiência e qualidade (BRESSER, 1999).

Nesse contexto, o território brasileiro foi sendo envolvido até ficar imerso no neoliberalismo, que preceitua como novo modelo de gestão nos órgãos públicos a gerencial³, adotando os princípios empresariais e uma política de Estado mínimo com vistas a redução de gastos e a busca incessante pela qualidade e eficiência como pontos norteadores.

Analisando os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), verifica-se relevantes transformações no país. Seu governo, de acordo com Oliveira (2015), possuiu um diferencial dos demais, uma vez que aconteceram muitos progressos em relação à redução da pobreza e à possibilidade de inclusão social de campos que sempre permaneceram às margens da sociedade e do sistema educacional. Entretanto, essas modificações não ocasionaram a suspensão das concepções vigentes das políticas educacionais que propagavam a ideia de melhoria da qualidade condicionada a uma gestão escolar eficiente e que idealiza práticas de avaliação padronizadas como meio de alcançar os resultados desejados (OLIVEIRA, 2015).

Os governos do presidente Lula reativaram a esperança da implantação de uma política social que interrompesse as privatizações e promovesse políticas educacionais que favorecessem a educação pública, gratuita e de qualidade para todos (LOMBARDI, 2018). Todavia, as políticas dos governos Lula deram continuidade ao Plano Nacional de Educação de 2001, reflexo da política privatista e neoliberal contida no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sem efetivar transformações que atendessem às reivindicações dos movimentos sociais e sem que solucionassem os graves e históricos problemas da educação brasileira (LOMBARDI, 2018).

Desse modo, os governos Lula significaram o prosseguimento da política consolidada no governo FHC e, conseqüentemente, o abandono de parte do Programa do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse governo:

[...] recolocou na ordem do dia a continuação das reformas neoliberais – implementando uma reforma da previdência dos servidores públicos e sinalizando para uma reforma sindical e das leis trabalhistas–, além de alterar a Constituição para facilitar o encaminhamento, posterior, da proposta de independência do Banco Central e dar sequência a uma nova fase das privatizações, com a aprovação das chamadas Parcerias Público-Privado

³ Na próxima seção, a gestão gerencial será tratada de forma mais detalhada, apresentando suas características e finalidades.

(PPP), no intuito de melhorar a infraestrutura do país –uma vez que a política de superávits primários reduz drasticamente a capacidade de investir do Estado. Por fim, completando o quadro, reforçou as políticas sociais focalizadas (assistencialistas) (FILGUEIRAS, 2006, p. 186).

Observa-se que a implementação e a concretização do neoliberalismo vêm tomando mais força a cada governo, tendo iniciado no governo Collor, por meio das rupturas com o modelo de substituição de importações e introdução de algumas ações próprias do neoliberalismo. Depois no governo FHC, que em seu primeiro mandato conseguiu ampliar e consolidar realmente o modelo neoliberal e, por fim, a fase de aprimoramento e evolução do modelo, que aconteceu no segundo governo de FHC e no primeiro governo Lula, permanecendo esse sistema, com menor e maior intensidade, nos demais governos até os dias atuais.

Sendo assim, compreende-se que é necessário desenvolver uma política educacional que direcione práticas de emancipação, de rupturas históricas voltadas para o processo de ensino e de aprendizagem, para a gestão escolar e para a aplicação de recursos, de maneira que aconteça com a participação efetiva dos atores do processo educacional, desde o planejamento dessas ações até a sua execução, pois, caso contrário, estará apenas dando continuidade ao já estabelecido e sem desenvolver uma relação com a avaliação política da educação (HÖFLING, 2001).

3.2 A gestão gerencial no contexto da educação: características e referências

Nesta seção, aprofunda-se a discussão a respeito da gestão gerencial, enquanto concepção evidenciada pela concepção neoliberal. Assim, é necessário destacar que a gestão gerencial surgiu a partir do momento em que o Estado visava ultrapassar a crise do Estado de Bem-Estar Social apoiada nos princípios e finalidades da doutrina neoliberal. As intensas transformações e reestruturações ocorridas na estrutura do Estado, a fim de alcançar uma modernização em suas instituições e de se adaptar as exigências da globalização, originaram a construção de um Estado gerencialista.

O ideário gerencialista prosperou inicialmente nos Estados Unidos e na Europa, o qual se consolidou ao focar nos níveis de produtividade; investimentos em estudos e recursos na cultura empreendedorista; valorização dos esforços; inovação; excelência; progresso e crescimento nas iniciativas individuais, visando com essas condutas assegurar o controle, a eficiência e a competitividade (PAULA, 2005).

O discurso gerencialista conquistou os campos da vida em sociedade e assim, foi paulatinamente, inserindo seus princípios e finalidades para atingir as transformações almejadas. Contudo, com a crise instalada nos anos 1970, havendo o alvo principal da crise se tornado o Estado do Bem-Estar Social, suas despesas de cunho social e sua burocracia estatal, é que surge um discurso conservador, que ao focar nos problemas vigentes buscava propor alternativas possíveis para modificar o cenário de desemprego, da pobreza e da crise financeira.

A crise do sistema capitalista, iniciada na década de 1970, indicava a concepção neoliberal como solução para os problemas econômicos e políticos. Na percepção neoliberal, o Estado carecia de uma reforma inspirada nos moldes mercadológicos, pois só desta forma superaria a crise econômica (DRABACH, 2011). Assim, o discurso passou a se utilizar dos princípios neoliberais e a enfatizar a busca da eficiência e da qualidade dos serviços prestados, e para isso era necessária uma nova condução, visando a reestruturação estatal.

Na década de 1990, o gerencialismo ganhou força com a fundação da administração pública gerencial, sendo também denominada de nova administração pública, que se distingue da gestão pública burocrática por adotar os princípios norteadores do gerencialismo de maneira a evidenciar as práticas utilizadas no setor privado (PAULA, 2005). Dessa forma, o gerencialismo, dentro do campo educacional, passou a ser um dos elementos fundamentais para atingir as mudanças propostas na política neoliberal.

A gestão gerencialista difunde uma política voltada para a autonomia das instituições e, no caso da unidade de ensino, essa autonomia deve refletir nos aspectos administrativos, pedagógico e financeiros. A implantação da gestão gerencial visa à qualidade e à eficiência do ensino, que devem ser refletidos nos resultados escolares. Assim, a qualidade defendida é na perspectiva dos resultados nas avaliações em larga escala, mediante a cultura de avaliação instaurada no país pós-1990.

Essa concepção de gestão sugere que a centralização da estrutura institucional deve ser substituída pela descentralização, por ser este um processo que permite às escolas gerenciar autonomamente os aspectos fundamentais da instituição, investindo assim os seus esforços humanos e financeiros em prol de atingir a qualidade educacional e a equalização de problemas antigos como a repetência e a evasão escolar.

Contudo, mesmo a gestão gerencial defendendo que é necessária uma gestão descentralizada e o estímulo aos procedimentos de treinamento em serviço aos professores e demais profissionais, existe o emprego das avaliações centralizadas do sistema educacional, objetivando aferir a qualidade do sistema, assim como todas as orientações ofertadas a

respeito de quanto e onde os recursos financeiros devem ser aplicados. Esses fatores interferem no currículo, na formação docente, na avaliação da aprendizagem e no trabalho docente, deixando visível que a propagada autonomia acarreta muito mais em transferência de responsabilidades (HYPÓLITO, 2008). Nesse sentido:

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. O que cada vez mais temos experimentado são modelos e mais modelos de gestão, e o que não vemos melhorar é a educação. Algo parece não se encaixar nesses discursos gerencialistas (HYPÓLITO, 2008, p. 77).

A gestão gerencial foi adotada na área educacional como meio de alcançar a eficiência, a qualidade no ensino e o sucesso escolar. Para tanto, começou-se a usar como parâmetro as avaliações e os indicadores de desempenho. Nesse contexto, cabe destacar que a gestão gerencial é uma concepção distinta da gestão democrática, uma vez que caminham com objetivos diferentes. O modelo da gestão gerencial chegou no Brasil, em 1990, para atender aos princípios neoliberais, enquanto que a gestão democrática, por meio dos movimentos de luta, ressurgiu no Brasil com grande força nas décadas de 1970 e 1980, visando à inclusão da participação popular na administração pública como projeto de democratização social.

O processo da gestão democrática teve como auge os movimentos voltados para a elaboração da Constituição de 1988, o qual atingiu um aspecto positivo, visto que o texto da Carta Magna apresentou avanços significativos em relação aos direitos sociais e aos princípios e garantias constitucionais. Nessa conjuntura, foi inserida a gestão democrática do ensino público da Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, assim como também o direito à educação é garantido no ordenamento jurídico, como um direito social (PAULA, 2005). Assim, os movimentos buscavam em suas reivindicações alcançar a cidadania e a participação da sociedade na condução das decisões políticas. Dessa forma, uma concepção se tornou predominante, que foi:

[...] a implementação de um projeto político que procura ampliar a participação dos atores sociais na definição da agenda política, criando instrumentos para possibilitar um maior controle social sobre as ações estatais e desmonopolizando a formulação e a implementação das ações públicas (PAULA, 2005, p. 39).

No entanto, com a concretização, no Brasil, do neoliberalismo e com a inserção da gestão gerencial, como nova forma de gestão pública que atenderia aos interesses e princípios neoliberais, as conquistas das décadas de 1970 e 1980, as lutas em prol de um Estado democrático, os avanços dados quanto à participação popular e à conquista dos direitos sociais passaram a sofrer inúmeros retrocessos (DRABACH, 2011).

Cabe referir, neste contexto, que a gestão gerencial ressignificou os princípios e mecanismos da gestão democrática, com o intuito de atingir os preceitos neoliberais. Desse modo, é importante observar a definição de cada princípio dentro da gestão gerencial:

A autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa; a descentralização é congruente com a „ordem espontânea“ do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica; a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. Mesmo a organização pública sem fins lucrativos (educação, saúde, segurança social etc.) é vista como uma espécie de mercado, vocacionada para a prestação de „serviços“ aos „interessados“ ou „utentes“, tendo em vista objetivos consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neo-gestionárias (DRABACH, 2011, p.5 apud LIMA, 2003, p. 120).

Dentre os princípios apresentados, Drabach (2011) salienta que a autonomia é o eixo que promove a ressignificação dos princípios transportados da gestão democrática para a lógica da gestão gerencial. A autonomia nos moldes gerenciais visa atingir a eficiência, a produtividade e o cumprimento das metas para que possa elevar ao máximo os resultados educacionais. Nesse sentido, a autonomia acarreta a responsabilização das instituições públicas de ensino pelo seu desempenho.

Isto posto, percebe-se que a gestão gerencial se utiliza dos mecanismos apresentados para responsabilizar os profissionais da educação e a própria comunidade escolar pelos resultados alcançados no processo pedagógico, como também ao que se refere à manutenção das unidades escolares, que envolve as tarefas de limpeza, a prestação de serviços e as atividades extracurriculares que deveriam ser garantidas por meio de políticas educacionais direcionadas com essa finalidade (DRABACH, 2011).

Além das características apresentadas, a gestão gerencial também indica para o campo educacional elementos como a flexibilização, a qualidade, a competitividade e a produtividade. Por serem estas características típicas das empresas privadas, possuem como alvo o cumprimento de metas de desempenho, que, para ser alcançada, passa a treinar seus profissionais para desenvolverem um novo perfil, do qual exigem: liderança, proatividade, criatividade e novas habilidades.

De acordo com Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. Assim, uma nova forma de poder se inicia no setor público e o gerente - seja este representante das próprias Secretarias de Educação ou a figura do próprio gestor escolar - passa a desenvolver a função de suscitar a ideia de que todos os envolvidos no processo educacional da escola são os responsáveis pela qualidade do ensino ofertado (BALL, 2005).

Em suma, percebe-se que as políticas atuais têm provocado a competição entre os sistemas e unidades de ensino, evidenciando as vulnerabilidades do sistema educacional, de forma a acentuar, ainda mais, a exclusão e as disparidades sociais. Essas evidências são apresentadas nas avaliações em larga escala e no ranqueamento das escolas, fatores estes que se colocam em oposição a uma cultura democrática.

3.3 A cultura de avaliação e o papel da educação nas orientações neoliberais

Com as transformações advindas do modelo econômico e político neoliberal, propagam-se as concepções aderidas pelas empresas, nas quais se priorizam os princípios de eficiência, de eficácia e dos resultados quantitativos. Esses princípios e transformações também são implementados no campo educacional, sendo assim, as políticas educacionais desenvolvidas após a década de 1990 buscaram atender aos preceitos neoliberais e são postas de forma a exigir mudança de postura dos profissionais da educação.

A reforma educacional ocorrida no Brasil se inclui na lógica de transformações ocorridas no mundo do trabalho para atender às imposições do capital, fato que acabou se manifestando em todos os âmbitos da vida, como também na “[...] redefinição do papel do Estado, o qual deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social (por meio da redução de seu papel intervencionista), para se fortalecer na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 747).

Nesta circunstância, o Estado não deixou de ser responsável totalmente pelos direitos sociais, mas os princípios neoliberais contribuíram para a privatização, assim como para a responsabilidade apenas do ensino fundamental na formação básica⁴. Assim, o Estado substitui a função de provedor direto de direitos sociais, como, por exemplo, a educação, para assumir a função de Estado regulador e avaliador. Na prática, o termo regulador é empregado

⁴ A obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos ocorreu apenas em 2009, mediante a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

para explicar a nova condução do Estado perante o processo educacional, que passa a acontecer mediante a aplicação dos princípios mercadológicos e das constantes avaliações padronizadas para aferir a qualidade educacional.

Barroso (2005) apresenta vários conceitos distintos de regulação, desde a regulação posta nos dicionários até a regulação da doutrina militar⁵, cibernética⁶ e da definição apresentada na área da economia⁷ da educação, no intuito de demonstrar que a presença de diversos instrumentos de regulação, dentro do mesmo sistema com diferentes objetivos, aplica-se aos fenômenos educativos e administrativos. O autor explica que existe uma tripla regulação nos sistemas complexos, e para explicá-las evidencia:

Nos regimes políticos centralizados, a pré-regulação estatal é privilegiada. Os regimes “burocráticos” correspondem a uma hipertrofia da pré-regulação. A desconcentração (desenvolvimento dos sub-transdutores) e a descentralização (desenvolvimento dos sub-selectores) tendem a desenvolver a co-regulação. Por fim, os mecanismos de pós-regulação são ilustrados por medidas conjunturais, como a adaptação do plano em curso de execução, a função jurisdicional, etc. (BARROSO, 2005, p. 729 apud MEHEL, 1974, p. 36).

Dessa forma, percebe-se que a regulação pode ter distintas características e percepções, porém cabe analisar como se daria a regulação dos sistemas sociais, uma vez que são processos mais complexos do que os apresentados na abordagem sistêmica⁸, pois trata-se de seres humanos que não seguem uma lógica estabelecida por regras pré-definidas. Aqui a regulação não ocorre nos seres humanos, visto que estes são imprevisíveis; a regulação ocorre nos processos que são destinados aos homens. Ou seja, a regulação social de um grupo se dá a partir dos interesses particulares de cada indivíduo do grupo e no interesse geral do grupo.

Em termos de processo educativo, a regulação também surge, a princípio, como uma forma de demonstrar vinculação com as transformações ocorridas na reforma do Estado, que

⁵ Na doutrina militar, o conceito de regulação demonstra as operações em busca do melhor resultado, utilização e combinação dos esforços conjuntos, visando atingir um objetivo determinado através do uso das melhores condições e com o menor esforço possível (BARROSO, 2005).

⁶ “A regulação cibernética é percebida como um conjunto de “reações de reajustamento do equilíbrio do sistema” (ROSNAY, 1975, p. 30), ela pode ser alargada, segundo alguns autores, “ao próprio processo de transformação do sistema”. (BARROSO, 2005, p. 728).

⁷ A regulação também pode estar conexas ao controle de elementos autônomos, mas interligados, como utilizado na economia, como a regulação dos preços, a regulação do comércio, da energia e outros (BARROSO, 2005).

⁸ “[...] elucidação do significado de regulação conheceu um notável incremento com o desenvolvimento da teoria dos sistemas. De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores” (BARROSO, 2005, p. 728).

visava a modernização das instituições, objetivando estabelecer uma administração pública voltada a novos paradigmas. Assim, o Estado sai do seu posto de administração centralizada e de controle direto para assumir o posto de administração descentralizada e de controle por meio de resultados.

O Estado assume na educação a postura de regulador e avaliador desse direito social e passa a deliberar as diretrizes e as finalidades que devem ser alcançadas. Desse modo, como forma de monitoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas, o próprio Estado cria um sistema de avaliações para medir o cumprimento ou não dos objetivos estabelecidos. O Estado permanece investindo parte de seu orçamento na educação, porém “[...] ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo” (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35).

A base material, ideológica e política do neoliberalismo também causa impacto na esfera educacional e em suas políticas educacionais, uma vez que se reconhece que o sistema de produção próprio das fábricas, o modelo de Estado e as políticas educacionais sempre mantiveram uma intensa relação. Dessa forma:

O Taylorismo/Fordismo/Keynesianismo, exigia a presença de uma base estatal consistente para o desenvolvimento econômico do país, fortalecia-se o Estado de Bem Estar Social. As políticas educacionais seguiam as características do modelo de produção caracterizado pela divisão do trabalho e a administração científica. No modelo produtivo Toyotista, ao contrário do anterior, o Estado perde a sua importância, tendo inclusive que repassar algumas responsabilidades para a sociedade civil e o mercado a fim de favorecer o desenvolvimento econômico e o aumento do capital (DRABACH, 2011, p. 4).

Em vista disso, o toyotismo insere as seguintes características no mercado de trabalho: flexibilização, descentralização, trabalho coletivo, autonomia, competitividade, produtividade e qualidade. Ou seja, é a adoção do modelo gerencial da administração, o qual afasta o foco do burocrático e introduz a gestão voltada para o sujeito e suas competências (DRABACH, 2011).

Ademais, cabe destacar que no sistema educativo existe uma diversidade de processos de regulação, fato que dificulta o alcance de equilíbrio, congruência e harmonia do sistema. Dessa forma, buscar o sucesso em normas estabelecidas, como ocorre no caso das Reformas Administrativas do Estado, não garantem o êxito no processo no sistema educacional, devido a sua complexidade (BARROSO, 2005). Nessa lógica:

A política neoliberal empregada tanto na reforma do Estado quanto na reforma da gestão educacional se baseia no princípio de que são os fatores internos, problema técnicos que impedem o desenvolvimento dos sistemas de ensino. Por isso defende-se uma gestão escolar fundada nos princípios da globalização, do neoliberalismo, inclusive como forma de reduzir a pobreza, uma vez que estaria preparando trabalhadores com as qualidades exigidas pelo (DRABACH, 2011, p.4).

Nesse sentido, o neoliberalismo na educação se instalou por meio de reformas estruturais que focavam na redução da intervenção do Estado como provedor educacional; discursos de que o serviço educacional público não prezava a qualidade; privatização; liberdade de escolha dos pais em relação a qual instituição é melhor para seu filho; estímulo a concorrência e adoção da gestão empresarial. Nessa perspectiva:

A reforma educacional [...] tem priorizado os seguintes eixos: a) focalização de programas – procura-se substituir o acesso universal aos direitos sociais e bens públicos por acesso seletivo; b) descentralização – possibilita a utilização de estratégias para propiciar a democratização do Estado e a busca de maior justiça social; c) privatização – entendida, no seu sentido mais amplo, como a transferência das responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas; d) desregulamentação – que tem por objetivo criar um novo quadro legal com vistas a diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos educacionais privados. Esse princípio realiza-se pelo ajuste da legislação e dos métodos de gestão das instituições educacionais às novas diretrizes propostas para a política educacional e vem influenciando diretamente a organização e a gestão do sistema educacional, interferindo na formulação e na condução das políticas para o campo, determinando novos papéis e funções para os profissionais da educação, em todos os níveis de atuação (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 747).

A educação passa, de fato, a ser percebida como um mercado, sendo os estudantes e suas famílias considerados como clientes. O “produto” ofertado - a educação formal - passa a se ajustar às necessidades do comércio e das empresas, e para isso passa a existir uma separação entre a educação ofertada para a elite, que preza pelo atingimento dos saberes culturais completos e complexos, e a educação ofertada para os trabalhadores assalariados, que visa a oferta mínima de conteúdo, havendo, dessa forma, maior exclusão social. Ou seja, o mercado educacional passa a focar muito mais nesses aspectos do que nos que constituem a formação integral do sujeito, em suas dimensões política, cultural, social, educacional, entre outras.

Diante do fato de a sociedade estar em constante processo de modificação e adaptação às doutrinas vigentes, e que as políticas dominantes trazem, muitas vezes, avanços, mas também inúmeros retrocessos, é que os defensores e profissionais da educação devem sempre

se posicionar e lutar pela garantia da escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. A luta deve ser para demonstrar que a educação é um direito social, que deve estar acima de qualquer atrito e conveniência. Sendo assim, deve se refletir constantemente a respeito do tipo de cidadão que a sociedade quer formar. Para tanto, faz-se necessário analisar criticamente as intencionalidades existentes por trás de cada política pública em evidência (MARTINS, 1994).

Nesse âmbito, fica explícito que se a intencionalidade das políticas públicas educacionais implantadas não tiver o escopo de abranger os princípios da escola pública - como a universalidade ao acesso, a igualdade e equidade nas oportunidades e condições reais para que o estudante complete os percursos escolares, de forma a ofertar um ensino de qualidade e que consiga capacitar o cidadão para viver em sociedade - é importante que seja amplamente combatida. Entretanto, considera-se que a educação contemporânea necessita buscar novas maneiras de se estruturar, de forma a abranger novas modalidades de regulação e intervenção que constitua um espaço público de participação coletiva e de criação de uma unidade que não anule a diversidade (BARROSO, 2005).

A implantação da cultura de avaliação no sistema educacional brasileiro ao introduzir as avaliações estandardizadas elaboradas pelo INEP para praticamente todas as etapas da educação básica, tem sido defendida como uma política educacional impulsionadora da qualidade. Em busca dessa qualidade é que se percebe que as reformas educacionais:

[...] centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a "otimizar" o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo. A avaliação torna-se então um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874).

A avaliação passa a ser a mola propulsora nos mecanismos de gestão destinados ao controle de resultados e a organização da competição administrada. Nestes processos analisa-se os resultados e atingimento das metas esperadas, ficando à margem o processo de ensino e de aprendizagem. Não há preocupação com o processo, importando apenas o resultado final, que tem por finalidade aferir a qualidade educacional, mediante as avaliações padronizadas (CABRAL NETO; CASTRO, 2011).

Dessa forma, estimula-se os processos de competição entre as escolas e os sistemas, que, cada vez mais, buscam alcançar uma posição de destaque nos *rankings* instituídos, mediante os resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Para isso, os sistemas de ensino vêm utilizando-se de diversas estratégias, desde a premiação por meritocracia ao

pagamento de remunerações extra para as equipes que ultrapassam as metas pactuadas (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

Nesse contexto, a educação se fundamenta na lógica de mercado, utilizando-se de alguns de seus valores, emprega-se à noção de quase-mercado, visto que não foi possível implantar, de fato, os princípios como difundem nos moldes mercadológicos e que fundamentam o Estado Neoliberal. Essa limitação acontece por deficiência nos processos competitivos entre as instituições educacionais, seja porque não se consegue ofertar um número satisfatório de escolas em algumas regiões geográficas do país ou pela própria limitação quanto à concorrência devido às normatizações governamentais (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Dessa forma, buscou-se um caminho que fosse possível incluir as ideias das empresas sem alterar a essência das instituições públicas. Esse caminho alternativo, que visa, segundo a lógica gerencial, à eficiência e à melhoria dos serviços educacionais, tem se utilizado das políticas de avaliação como uma das estratégias, uma vez que as avaliações padronizadas estão sendo desenvolvidas como forma de controle do sistema educacional, conferindo um diagnóstico de qual instituição alcança ou não os padrões mínimos de qualidade.

No Brasil, as políticas de avaliação passaram a ter força juntamente com a reforma do Estado e a com a implementação da gestão gerencial. No decorrer do seu desdobramento, houve mudanças em torno de seus objetivos, de técnicas de coleta, assim como também com o processamento dos dados (BERTAGNA, 2018). Como consequência, estabeleceu-se a diminuição do papel do Estado, que conseqüentemente acarretou: na diminuição dos recursos; na criação de mecanismos de controle; no estabelecimento do sistema de responsabilização; na introdução dos princípios do mercado; no foco da produtividade e nos resultados atingidos (BERTAGNA, 2018).

Para tanto, faz-se necessário identificar os tipos de avaliação fundadas pelo poder executivo federal com a finalidade de aferir a qualidade dos sistemas de ensino, são elas: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), destinado ao ensino fundamental e médio da educação básica; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), destinados aos concluintes do ensino médio que desejam ingressar no ensino superior; e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), voltado a estudantes do curso superior. Nesse âmbito, é relevante apresentar um breve histórico do SAEB, por ser a avaliação que tem impacto na organização dos processos educativos, bem como influenciado no papel dos gestores escolares e demais profissionais da educação na educação básica.

O SAEB teve início em 1990, criado com a finalidade do Governo Federal avaliar a qualidade da educação básica do país por meio do desempenho dos estudantes em provas. Assim, sua primeira edição ocorreu de maneira amostral, envolvendo apenas algumas escolas públicas do ensino fundamental e médio, de todas as unidades federativas.

Em 1995, o SAEB inovou ao optar por nova metodologia na construção do teste, assim como na análise do resultado, seguindo a Teoria de Resposta ao Item (TRI), sendo possível a comparação entre os resultados das avaliações ao longo do tempo, além de também iniciar a realização de questionários para levantar dados contextuais. Em 1997, iniciou-se o uso de matrizes de referência do SAEB para a elaboração dos itens, buscando aferir competências e definir descritores. Em 2005, o SAEB foi reestruturado por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que passou a ser formado por duas avaliações em larga escala, sendo a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Em 2007, nasceu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em que o INEP associa as médias de desempenho dos estudantes obtidas nas avaliações em larga escala com as taxas de aprovação, reprovação e abandono diagnosticadas no Censo Escolar (INEP, 2021).

Por ser um sistema de monitoramento constante que contribui com as políticas educacionais, o SAEB possui o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Para tanto, apresenta o desempenho escolar e coleta informações a respeito do perfil dos estudantes, professores e diretores, assim como também a respeito das estruturas físicas e equipamentos das instituições (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Nessa lógica:

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Na análise dos argumentos expostos por Souza e Oliveira (2003), nota-se que o intuito maior da sistemática de avaliação é a criação de mecanismos que impulsionem a competição entre as instituições de ensino de maneira a ocasionar a responsabilização dos profissionais da educação pelo alcance ou não da qualidade propagada pela concepção neoliberal, assim como fortalecer o papel do Estado, enquanto entidade reguladora e avaliadora. Sendo esta a finalidade mais discutida e mais cobrada na sociedade, questiona-se sobre o sentido desta

avaliação enquanto política pública, que ao diagnosticar uma pequena parte do processo educacional - visto que ela não tem o poder de fazer uma análise real de cada escola e de seu processo -, deveria se preocupar em conseguir assistência, mediações e ações do poder público direcionadas às problemáticas reveladas no processo avaliativo.

Nesse contexto, verifica-se que a educação se obriga a assumir um papel alterado do que sempre possuiu historicamente. O processo educacional, como possibilidades de construção, tem a intencionalidade de ofertar um ensino de qualidade, que seja capaz tanto de socializar o conhecimento no intuito de contribuir para a formação intelectual do sujeito, como também de desenvolver cidadãos críticos, reflexivos, autores e atores de sua própria história, de forma a possibilitar que assumam seu espaço e estejam preparados para atuar da forma que desejarem na sociedade contemporânea. Contudo, atualmente a educação tem se preocupado apenas em alcançar as metas pactuadas como forma de demonstrar a qualidade de cada escola, sem se preocupar com a sua verdadeira função social ou com o processo educativo como um todo.

Assim, a sociedade está imersa nessa cultura da avaliação e de resultados ambicionados, cuja convicção é a de que a competitividade e pressões geradas pelas avaliações padronizadas ocasionarão a melhoria do ensino. Dessa forma, presume-se a anuência “[...] da desigualdade como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 890).

Desse modo, de acordo com Gentili (1995, p. 177), citado e ponderado por Dias (2000, p. 10), “Não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania...” Assim, nos compete a reflexão a respeito de qual qualidade é essa que se torna privilégio de alguns, enquanto que uma grande maioria, na prática, não tem efetivado parte de seus direitos sociais respaldados na Constituição Federal que rege a nação brasileira (DIAS, 2000).

3.4 Discurso da qualidade nas políticas educacionais pós-1990

A temática acerca da qualidade da educação tem sido amplamente discutida na sociedade contemporânea, principalmente após a implantação da cultura da avaliação na década de 1990. Nesse sentido, destaca-se que, em se tratando do Brasil, a concretização de

uma escola de qualidade é um desafio para ser transposto por governo, movimentos sociais, estudantes, pais, pesquisadores educacionais e a sociedade em geral (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, verifica-se avanços em termos de acesso e cobertura, principalmente no ensino fundamental, visto que a educação ganhou centralidade no que se refere à garantia de universalização do acesso à educação. Entretanto, o processo educacional necessita atender às questões relacionadas à melhoria da aprendizagem, de forma a torná-la significativa e efetiva, como também em relação às condições de permanência dos estudantes na escola (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Discutir a qualidade educacional é complexo por se tratar de um conceito polissêmico que envolve contextos, atores e conjunturas variadas. Dessa forma, é necessário considerar inúmeros fatores, como: as dimensões intra e extraescolares, socioeconômica e cultural; os processos educativos; o financiamento público, dentre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido:

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Entender os diferentes prismas da qualidade educacional é pertinente para que ela não fique restrita ao alcance de metas e resultados. Assim, tanto os elementos objetivos, como as condições e os insumos que colaboram na construção de uma escola pública para todos, são elementos necessários para a realização do ensino e da aprendizagem, e, sobretudo, os subjetivos, visto que se faz necessário compreender também a percepção dos diversos sujeitos envolvidos no processo educacional acerca do desígnio do trabalho desenvolvido na escola (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Destaque-se que a maneira como a escola percebe e trabalha em prol de atingir o conceito de qualidade da educação, trabalhando de forma a articular ou separar os aspectos a respeito de como deve ser a escola, impactará na formação da sociedade que está em construção para as próximas gerações (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Assim,

pode-se semear espaço para uma sociedade inclusiva em que não há espaço para violências, desigualdades e preconceitos, ou para permanecer (ou até agravar) o projeto em vigor de sociedade capitalista.

Nesse contexto, uma educação de qualidade ou de escola para todos origina-se da

[...] construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Nesse cenário, o embate na sociedade nos tempos atuais encontra-se justamente na definição de dimensões, fatores e condições dos padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelas políticas públicas educacionais. Frente a esses desafios, é necessário que os sujeitos possuam referências do que é uma escola de qualidade na perspectiva social, a fim de que o debate possa ocorrer em benefício da implantação de um sistema que foque na melhoria dos processos de formação e da aprendizagem dos estudantes (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Dessa forma, a gestão gerencial disseminou em seu discurso a incessante busca pela qualidade educacional, procurando encontrar os meios para atingir a finalidade que justifica todas as propostas implementadas em uma perspectiva de trazer para o cenário da educação princípios inerentes aos vivenciados pelas empresas. Nessa circunstância, a expressão gestão escolar passou a ser utilizada como sinônimo de „gerência“, pelo fato da escola assumir os mesmos moldes empresariais, inclusive contando com inúmeros financiamentos de organizações internacionais, no intuito de implantação de experiências nomeadas de „gerência empresarial da escola“ ou de „escola de qualidade total“(GRACINDO, 2009).

Esse panorama introduzido pela política neoliberal, na década de 1990, permanece na atualidade em decorrência das vulnerabilidades políticas do Brasil, que adota como retórica a melhoria da qualidade da educação na dimensão quantitativa. Desse modo, o discurso pela qualidade eclodiu como argumento às investidas neoliberais para implantar os ditames do mercado na esfera educacional, por intermédio de resultados, ao ajustar as diretrizes da educação pública à ótica dos princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade, típicos da empresa privada (SILVA; SILVA; GOMES, 2019).

Assim, o conceito de qualidade vinculado com as avaliações por resultado nasceu dentro da tendência do gerencialismo⁹, denominada *consumerism*¹⁰, que foi a segunda proposta da concepção gerencialista, surgindo com uma roupagem mais flexível e para corrigir os problemas do gerencialismo puro/*managerialism*. Desta forma, pretendia migrar da lógica do planejamento para a lógica da estratégia (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

A preocupação pela qualidade sempre existiu na sociedade, porém com o avanço científico e tecnológico, que a cada dia cresce, e com a quantidade de informações que somos obrigados a lidar cotidianamente, o seu conceito sofreu modificações significativas, passando a ser uma exigência dos tempos modernos, ainda mais no modelo de Estado neoliberal, no qual estamos imersos. Nesse cenário, introduz-se na gestão gerencialista a qualidade total¹¹, que é uma abordagem da administração utilizada para aumentar a competitividade das empresas no mercado global. Dessa forma:

O termo qualidade total aproxima a escola da empresa. Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio. Mas não qualquer negócio. Tem de ser um bem-administrado. O raciocínio neoliberal é tecnicista. Equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente. Por exemplo, ao comparar a escola pública de primeiro e segundo graus à escola particular, a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados. Não leva em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico de cada uma. Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento (MARRACH, 1996, p. 6).

A reestruturação do Estado, em 1990, instituiu a busca pela qualidade no sistema educacional brasileiro nos moldes mercadológicos, manifestados por meio dos resultados das avaliações em larga escala. Conferindo a educação valor econômico, como mera mercadoria, o que na percepção de Paro (1998) configura um equívoco do Estado, uma vez que por possui fins humanos, não seria possível ser confundida como mercadoria. Entretanto, a partir deste paradigma, ocorreram transformações na organização escolar, no currículo, nas metodologias

⁹ O setor público foi incorporando amplamente a concepção gerencialista (*managerialism*), que contribuiu para o desenvolvimento de novas tendências no serviço público, dentre as quais estão: o gerencialismo puro, o consumerism e o public service orientation (PSO) (SOUZA; CABRAL NETO, 2017, p.625).

¹⁰ É nessa tendência, ainda, que se articula o conceito de qualidade com a avaliação de resultados das agências e das ações dos governos (SOUZA; CABRAL NETO, 2017, p. 625).

¹¹ A história da administração da qualidade total confunde-se com a história do modelo japonês (toyotista) de administração. O modelo toyotista ou modelo japonês é uma junção dos princípios e técnicas da Qualidade Total, da administração científica taylorista e das tradições culturais japonesas (MONACO; MELLO, 2007, p. 9).

de ensino e na avaliação da aprendizagem como uma forma de adequar a instituição de ensino à lógica da competitividade do mercado (SILVA; SILVA; GOMES, 2019).

Os programas de Gestão da Qualidade Total (GQT) surgiram com a finalidade de ser a salvação das empresas que precisam constantemente se adaptar às exigências de um mercado competitivo e incerto, que por mudar velozmente precisa atender às expectativas e os gostos do cliente/consumidor. Para tanto, buscou-se capacitar as pessoas para enfrentar com habilidade as mudanças, fato que ocasionou: “[...] mudanças no comportamento, no modo de pensar das pessoas e na relação da organização com o meio ambiente, gerando transformações de ordem social e cultural dentro das organizações” (MONACO; MELLO, 2007, p. 8).

Sofrendo inúmeras alterações em sua definição, o desenvolvimento da qualidade chegou a era da gestão estratégica da qualidade. Assim, a partir de 1990, a administração passou a ser entendida como gestão de políticas e a instauração de alianças estratégicas. Nesse sentido, inseridos no mundo globalizado, as empresas em meio a tanta competitividade, para permanecerem no mercado de trabalho, passaram a aperfeiçoar seus padrões de qualidade e, para tanto, começam a focar na gestão de recursos humanos, pois para alcançar a satisfação do cliente precisava constituir-se de uma equipe motivada, produtiva e com excelência organizacional (MONACO; MELLO, 2007).

Nesse contexto, no qual ocorreram tantas mudanças em termos de reorganização estatal e, conseqüentemente, na esfera econômica e social, o conceito de qualidade do mercado redirecionou o conceito de qualidade do campo educacional. Desse modo, a GQT, na área educacional, surgiu no contexto das intensas transformações incorporadas pelo discurso neoliberal.

Assim, conceitos levantados na GQT, como qualidade, controle, liderança, desígnios, trabalho em equipe, participação, colaboração, gerência, parceria e alianças estratégicas, foram incorporados no campo da educação. E sob essa ótica, identifica-se que o líder, a pessoa que irá gerenciar a unidade escolar, fica com o encargo de articular todos os sujeitos envolvidos na escola, desde estudantes, funcionários, pais até a comunidade local em busca de alianças que favoreçam o processo educacional para que se atinja a qualidade desejada (COSTA, 2012).

A disseminação e inserção dos conceitos da GQT no sistema educacional brasileiro ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação ao implantar o Programa “Escola de Qualidade Total”. Esse programa foi fundamentado nos princípios de Glasser (1992), propagador das concepções de Deming na esfera educacional, que abaliza que:

O Método Deming de Administração, célebre “Método dos 14 Pontos”, foi traduzido para os meios escolares por GLASSER em sete pontos, como se segue: 1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula. 2. diretor como Líder da comunidade educativa. 3. professor com Líder dos alunos. 4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros. 5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo. 6. Participação do aluno na avaliação do seu próprio trabalho. 7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade (DIAS, 2000, p. 9).

Acreditava-se que a qualidade empresarial poderia ser atingida nas salas de aula e para o alcance dessa finalidade apostava-se na boa vontade dos envolvidos no processo educacional para efetivar essas práticas. Dias (2000) cita, em seus estudos, a percepção de Ramos (1992, p. 87), a respeito do modelo de qualidade brasileiro ao afirmar, que “esta proposta traz consigo uma estratégia inovadora de transformação *de baixo para cima*, de cada escola, de cada instituição de ensino, para *a melhoria global do sistema educativo nacional*” (grifos no original).

O programa brasileiro, inspirado nos moldes empresariais, é uma tentativa de constituir a instituição escolar como produtiva. Porém, não são consideradas as questões políticas e nem as variáveis sociais, permanecendo o foco em questões técnicas a respeito de eficácia ou não na gerência e articulação de todos os aspectos envolvidos na instituição. Assim, o Brasil seguindo os parâmetros neoliberais “[...] também adotou o mesmo discurso desviando o foco dos problemas relacionados com o desempenho do sistema educacional a um problema de gerenciamento e controle das políticas educacionais pelas vias da avaliação” (COSTA, 2012, p. 7).

A partir da década de 1990, os discursos de qualidade educacional se fixaram às avaliações padronizadas e aos resultados alcançados nos testes padronizados, resultando na reorganização do trabalho docente e no conjunto de conhecimentos relacionados ao currículo escolar (SILVA; SILVA; GOMES, 2019). Essa prática disseminou a ideia de que a qualidade educacional está vinculada a nota alcançada nas avaliações estandardizadas.

Nessa conjuntura, evidencia-se o atual Plano Nacional de Educação (PNE)¹², por ser uma política de Estado, concebido em meio a conflitos e tensões, que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional até 2024. O PNE aproxima os preceitos mercadológicos à escola ao destacar os resultados das avaliações em larga escala como instrumento capaz de aferir a qualidade (SILVA; SILVA; GOMES, 2019). Assim, ao

¹² Sancionado pela presidente Dilma Rousseff, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sem nenhum veto. O PNE é constituído por 20 metas, 254 estratégias e difunde diferentes temáticas. O PNE foi “[...] resultado de intensos debates realizados durante um período de três anos e meio, mediante as conferências municipais, estaduais, distritais e nacionais de educação” (SILVA; SILVA; GOMES, 2019, p. 805).

legitimar o discurso da melhoria da qualidade educacional por meio do alcance de resultados nos testes padronizados, como posto na meta 7¹³, estimula-se um trabalho direcionado a comprovar a eficiência, a eficácia e a produtividade propagada na atualidade, sem assinalar outras dimensões que salvaguardem o princípio da qualidade da educação (SILVA; SILVA; GOMES, 2019).

Nesse contexto, a prática de responsabilização atribuída aos profissionais da educação é intrínseca da gestão gerencial e das concepções modernas de gestão pública. Essa responsabilização é utilizada com o objetivo de ocasionar a melhoria da atuação dos profissionais e, com isso, acredita-se que será possível atingir melhores resultados. Souza e Cabral Neto (2017) analisam que para alcançar a mencionada melhoria na qualidade, propagada pela gestão gerencial, faz-se necessário, no mínimo, dois mecanismos: lógica dos resultados e competição administrada.

Nessa conjuntura, o controle de resultados implica na avaliação ex-post das políticas públicas e dos programas para medir a atuação e ordenar a prestação de contas dos gestores escolares e funcionários públicos; na comparação entre metas e resultados para produzir informação; na percepção da participação como meio de fiscalização e controle do governo e no uso de uma variedade de indicadores (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

No que se refere à competição administrada, assinala-se que é uma concepção fundamentada no fim do monopólio, no fornecimento dos serviços públicos e na competição entre todos os provedores; na utilização da meritocracia, como um mecanismo em que a administração aplica sanções e premiação, conforme os resultados alcançados; na transferência da gerência de algumas políticas sociais a organizações políticas não estatais; na reverência a competitividade, a estrutura burocrática e a concepção de quase mercado e na contratualização (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

Nesse sentido, os dois mecanismos apresentados se baseiam na lógica da avaliação, da prestação de contas e na responsabilização. Essa tríade colaborou para a inserção do termo *accountability*¹⁴ no Brasil, que a partir da década de 1990 começou a se materializar com a criação do SAEB (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

¹³ A meta 7 do PNE estabelece que é necessário fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o IDEB, estipuladas no próprio plano até o ano de 2021. Desta forma, indica que em 2021 deve ser atingido a média 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (MEC, 2021).

¹⁴ Termo de origem inglesa que passou a ser inserido no Brasil na década 1990, justamente com o surgimento da reforma estatal que dava ênfase aos princípios de eficiência, eficácia e produtividade, com a consolidação do neoliberalismo e com a adoção do modelo de gestão gerencial nos serviços públicos. Esse termo foi relacionado

Em meio a finalidade de atingir a qualidade educacional na gestão gerencial, busca-se vários mecanismos que colaborem para que o sistema educativo se torne eficaz. Nesse contexto, surgem os instrumentos de responsabilização dos profissionais da educação e da comunidade local como uma forma de pressionar por melhores resultados e pela competição administrada. Assim, as escolas públicas são sujeitadas a competições e ao alcance de metas preestabelecidas no planejamento estratégico (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

Nesse sentido, o planejamento estratégico é um instrumento que vem ganhando espaço perante o sistema de *accountability*, uma vez que visa atingir a eficiência e eficácia do sistema público educativo por meio da realização de “[...] um planejamento para melhorar a tomada de decisão e delegação de autoridade e responsabilidade nas várias instâncias do sistema educacional, sob a ótica gerencial” (SOUZA; CABRAL NETO, 2017, p. 629).

Esse instrumento vem sendo utilizado na nova gestão pública como matriz de referência para elencar as finalidades e metas, mas também para possibilitar debates e avaliação da sociedade. Nesse contexto, identifica-se dois documentos dessa ação em âmbito federal postos no documento Compromisso Todos pela Educação: O Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

Percebe-se, na atual situação brasileira, a necessidade de a educação de qualidade ser garantida, na prática, como direito social fundamental. Para tanto, o conceito de qualidade não deve ser restrito ao alcance das metas e preceitos neoliberais que se fundamentam apenas nos moldes mercadológicos. Desse modo, destaca-se a relevância de priorizar a educação como política pública que, para atender sua função social, demanda investimentos e melhorias nos diferentes aspectos, que podem interferir na construção de uma escola pública de qualidade, como, por exemplo, aumento dos recursos educacionais, oferta de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, melhoria nos planos de cargos e carreiras dos profissionais, desenvolvimento de políticas educacionais que foquem nas reais necessidades do processo educativo, dentre outros aspectos que tenham como referência os anseios da comunidade na qual a escola esteja inserida (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

4. O IDEB COMO INDUTOR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

4.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sua vinculação com o IDEB

Nas últimas décadas, no Brasil, vêm sendo criadas políticas públicas que engendram a construção de inúmeras discussões e reflexões acerca da educação no país, em especial no que diz respeito às políticas e gestão educacionais. No cerne das repercussões e orientações está o debate sobre o Estado que fomenta suas ações a partir do discurso neoliberal. Deste modo, vai de encontro com a construção de políticas públicas pensadas a partir de um Estado de Bem-estar social. As políticas de cunho neoliberal retiram a responsabilização integral do Estado pelas políticas sociais, contribuindo para o fomento de uma administração pública com viés gerencial.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no dia 24 de abril de 2007, durante o primeiro governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), assim como na gestão do ministro da Educação Fernando Haddad. O PDE foi lançado:

[...] simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, como uma das etapas do PDE e que se proclama como representante da sociedade civil, sem fins lucrativos, com o escopo de atingir a qualidade da educação básica, objetivando o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano (SAVIANI, 2007, p. 1233).

O PDE recebeu notoriedade em sua divulgação por parte da imprensa, uma vez que possuía apoio público pelo fato de estar preocupado e direcionado à temática da qualidade do ensino das escolas públicas de educação básica. Posto isto, foi percebido como um Plano que chegou com a predisposição de resolver a problemática da qualidade educacional (SAVIANI, 2007). À vista disso, ao dar ênfase à constituição de uma sociedade mais justa, livre e solidária, outorga a educação à função de alicerçar as bases estruturais dessa sociedade, cuja finalidade é assegurar o desenvolvimento do país e diminuir as desigualdades sociais, a ponto de haver mais equidade (CHIRINÉA, 2016). Destaque-se que, além dessa finalidade principal, o PDE possuía mais 29 ações, tornando-se um Plano que reunia praticamente todos os Programas do MEC.

O Plano que define seus objetivos a partir da melhoria da qualidade da educação e da diminuição da desigualdade, no que tange às oportunidades educacionais, tinha por norte 4

(quatro) eixos fundamentais, a saber: (1) Educação Básica; (2) Educação Superior; (3) Educação Profissional e Tecnológica; e (4) Alfabetização.

O PDE constitui-se de trinta ações (dezessete somente para a educação básica), entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Proinfância, o Piso do Magistério, Transporte Escolar, Luz para Todos e Saúde nas Escolas, que se apresentam de forma desarticulada e geram discussões a respeito da possibilidade de classificar o PDE como um plano (SILVA *et al.*, 2015, p. 15208).

Posto isto, cabe frisar que o PDE teve base a partir dos seguintes Decretos: nº 6.093, o qual dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito da universalização da Alfabetização de Jovens e Adultos de quinze anos ou mais; nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade; nº 6.095, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; nº 6.096, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como destaca Dutra (2008).

Para pensar a criação e o funcionamento do PDE, deve-se relacioná-lo com a ideia de uma agenda de compromisso educacional, com a participação de diferentes setores da sociedade. Para tanto, houve a participação do setor privado, por meio de grupos empresariais como o Pão de Açúcar, Fundação Itaú, DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Instituto Ayrton Senna, Banco Santander, dentre outros, como frisa Saviani (2007). Ademais, de acordo com Bayer e Mainardes (2012), o PDE foi elaborado por pessoas não ligadas à educação, o que gerou fortes críticas, pois a

[...] aprovação quase geral contrapuseram-se algumas manifestações alertando que o Plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade (SAVIANI, 2007, p. 1232).

Outra questão que evidenciou algumas críticas foi o fato singular do PDE estar posto como um Plano de Educação e não como um programa de metas, uma vez que se constituía

em uma concentração de ações de natureza, particularidades e abrangência distintas (SAVIANI, 2007). O questionamento girava em torno de como um conjunto de ações poderia formar um Plano¹⁵.

Nesse contexto, considera-se que a finalidade de lançar um Plano de Educação existe desde o manifesto dos pioneiros, assim como vem expressa na legislação atual, especificamente na Constituição Federal, em seu artigo 214, que tem como finalidade aperfeiçoar o ensino dos diferentes níveis e englobar as ações do poder público. Assim, destaca-se que o PNE (2001-2010) apresentava uma composição que se alicerçava em três momentos e em diferentes níveis e modalidades de ensino:

1. Diagnóstico da situação; 2. Enunciado das diretrizes a serem seguidas; 3. Formulação dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período de duração do plano. Tal estrutura é aplicada aos níveis de ensino abrangendo: 1. Educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e 2. Educação superior. Às modalidades de ensino envolvendo: 1. Educação de jovens e adultos; 2. Educação a distância e tecnologias educacionais; 3. Educação tecnológica e formação profissional; 4. Educação especial e 5. Educação indígena. Ao magistério da educação básica. E ao financiamento e gestão (SAVIANI, 2007, p. 1239).

O PNE (2001-2010) foi aprovado no segundo mandato de FHC, entretanto, sofreu nove vetos, os quais atingiram os pontos cruciais do Plano, aqueles que tratavam do financiamento e, conseqüentemente, não ficou garantido os recursos necessários para alcançar as metas previstas.

Contudo, com a entrada de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, em 2002, imaginava-se que seriam derrubados os vetos do Plano, visto que o PT havia apadrinhado a elaboração da proposta do PNE no Congresso e a apresentação do projeto do PNE na Câmara em 1998, mas isso não aconteceu (SAVIANI, 2007). O presidente eleito não realizou, inclusive, a primeira avaliação do Plano prevista no seu artigo 3º, que deveria ocorrer no quarto ano em que vigorasse o Plano (2004), para correção de distorções e lacunas constatadas (SAVIANI, 2007). Além disso, lançou-se a criação do PDE, deixando em segundo plano o PNE (2001-2010), com a ampla abertura de setores privados da sociedade para atuar na educação a partir do Decreto 6.094/2007.

¹⁵ “No contexto da educação brasileira, a entrada em cena da palavra „plano” remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. O „Manifesto” diagnosticou a situação educacional do país como sendo marcada pela falta de „unidade de plano” e ausência de „espírito de continuidade” (MANIFESTO, 1984, p. 407). Para fazer face a essas limitações, propôs um “Plano de reconstrução educacional” (ibidem, p. 417) (SAVIANI, 2007, p. 1238).

Nesse contexto, Saviani (2007) reflete sobre o fato de que faltando aproximadamente quatro anos para o fim da vigência do PNE (2001-2010) foi lançado o PDE, de forma autônoma do referido Plano. Apesar disso, como já mencionado, o termo Plano assume configurações diferentes, visto que o PDE funciona como um programa “guarda-chuva” que engloba as demais ações do MEC. Assim, o plano se refere mais a estratégias desenvolvidas para que se atinjam as metas estabelecidas.

Outrossim, seu caráter de ênfase em resultados, perpassando a lógica de mercado (SAVIANI, 2007; BAYER; MAINARDES, 2012), contribuía para a construção de uma lógica de escola gerencial. Desse modo, ocupando os profissionais da educação a função de prestadores de serviços; os estudantes, a de produtos; e a sociedade, exercendo o papel de clientela. Logo, “[...] o PDE evidencia, nas políticas educacionais brasileiras, a prevalência do executivo e do gerencialismo voltado para os resultados e para a competição mais do que para a consideração dos processos locais” (WERLE, 2009, p. 115).

Desse modo, cabe destacar que o Plano visava ações com vistas à solução de problemas na educação brasileira, por meio de programas específicos. Além disso, tencionava a inclusão de ações de combate a problemas que contribuem para a não efetivação de um ensino e aprendizado de qualidade, como as questões relacionadas aos recursos humanos, mormente ao que se refere às condições de trabalho e à formação docente (SAVIANI, 2007).

No que diz respeito aos 4 (quatro) eixos (Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; e Alfabetização), o principal foco do plano foi a Educação Básica. Para tanto, o PDE debruçou-se sobre a formação/capacitação docente, assim como ao financiamento e à garantia de acesso. Já na Educação Superior, por sua vez, buscou-se uma maior oferta de vagas, educação de qualidade, inclusão social e ampliação do Ensino Superior nos diferentes territórios nacionais. Como resultado, oportunizou-se que as regiões mais desiguais do país pudessem se desenvolver de forma significativa.

A Educação Profissional e Tecnológica, a partir do PDE, foi beneficiada com três ações: „Educação Profissional“, que contou com a reestruturação das escolas técnicas federais e a articulação do ensino profissional com o ensino médio; „Novos Concursos Públicos“ para preenchimento de vagas nos institutos federais; e a ação „Cidades-Polo“, que ofertou a abertura de 150 escolas federais (SAVIANI, 2009). Em outros termos, o Plano obteve verbas de custeio recuperadas, o que contribuiu para a contratação de novos profissionais capacitados e, conseqüentemente, a inauguração de novas unidades de ensino (SAVIANI, 2009). Outrossim, pensando a Alfabetização, tendo como foco a superação do analfabetismo, o

referido Plano valorizou a alfabetização de jovens e adultos, integrando ao PDE o Programa Brasil Alfabetizado.

O PDE foi composto, praticamente, por programas de governo que objetivavam melhorar a educação do país em todas as suas etapas e modalidades. Nesse sentido, reflete-se acerca das rupturas de programas do Estado enquanto processo recorrente que fragiliza o percurso da educação, uma vez que a descontinuidade de programas está atrelada à correlação de forças existente na política, que possui intenções a serem concretizadas dependendo da situação (SAVIANI, 2009).

Nessa lógica, compreende-se que o fato de fazer, construir e substituir programas de governo e de não propor políticas de Estado é um fator que dificulta a continuidade das ações educacionais, visto que existe um processo de desmonte nos programas, principalmente com mudança de governo. O percurso a ser seguido para solucionar esta problemática é a Educação ser concebida como questão de Estado, possuindo o escopo de garantir os meios necessários para alcançar equidade e qualidade em todas as escolas do país.

Nesse sentido, sabendo da finalidade de enfrentamento das desigualdades e da falta de oportunidade educacional, o PDE visava avançar com as propostas do PNE (2001-2010), o qual apresentava um diagnóstico, mas não iniciativas que buscam a melhoria educacional. O PDE, por sua vez, pretendeu fomentar políticas públicas por meio de ações concretas, as quais estão apresentadas no quadro abaixo. Há, contudo, críticas frente ao modo de criação e operação do PDE, pois, como defende Saviani (2009), o fato de as ações do PDE não terem sido integradas ao PNE, fomenta a premissa de que o Plano de Desenvolvimento da Educação ignora os objetivos e metas estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação.

Quadro 2 – Lista de eixo e ações do plano de desenvolvimento da educação.

EIXOS	AÇÕES
Educação Básica	FUNDEB ¹⁶ , Transporte escolar, IDEB, Luz para Todos, Piso do Magistério, Formação, Biblioteca na Escola, Educação Profissional, Proinfância, Salas Multifuncionais, Censo pela Internet, Saúde nas Escolas, Olhar Brasil, Mais Educação, Educação Especial, Guia de Tecnologias, Coleção Educadores, Dinheiro na Escola, Inclusão Digital, Gosto de Ler, Livre do Analfabetismo, PDE Escola, Nova CAPES e Provinha Brasil.
Educação Superior	Educação Superior, FIES, Pós-Doutorado, Professor equivalente e Acessibilidade.

¹⁶ Dentre as mudanças trazidas pelo PDE, destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006.

Educação Profissional	Incentivo à Ciência, Estágio, Proext, Prodocência, Concurso, Formação da Saúde, Leitura para Todos e Iniciação à Docência.
Alfabetização	Brasil Alfabetizado.

Fonte: Brasil (2008a).

Este é o resumo das ações planejadas para compor o PDE. Cabe destacar, a partir do quadro, a criação do IDEB, como uma das ações do Eixo norteador Educação Básica. A criação do IDEB se deu por meio do MEC a partir dos estudos realizados pelo INEP, com vistas a avaliar o nível de ensino-aprendizagem dos estudantes. Logo, o IDEB consiste em um indicador de qualidade, com notas de 0 a 10, que combina uma lógica de avaliação a partir de provas e de dados de repetências e de evasão escolar (SILVA, 2010).

Outrossim, o MEC:

[...] a partir da implementação do Ideb, que equaciona o rendimento dos alunos com o fluxo escolar, que irá inibir os mecanismos de manipulação dos dados das escolas e/ou do poder político, assim como o favoritismo da distribuição de financiamento voluntário da União (KRAWCZKY, 2008, p. 806).

À vista disso, o IDEB se deu a partir de estudos elaborados pelo INEP com vistas a avaliar a aprendizagem do educando. Para tanto, toma-se como parâmetro os resultados escolares dos estudantes nas disciplinas de Matemática e Língua portuguesa, assim como no fluxo educacional, ou seja, repetência e evasão escolar.

Nesse sentido, é possível afirmar que, de um ponto de vista técnico, o PDE está apoiado em dados estatísticos referentes ao funcionamento das escolas de educação básica do país, bem como “em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos estudantes e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (SAVIANI, 2007, p. 1245). O que se configura enquanto recurso técnico relevante para o monitoramento da implementação do PDE, redefinir metas e reorientar as ações durante o período de vigência do plano, ou seja, até 2022.

Torna-se significativo apontar que os pilares técnicos, juntamente com o financeiro, constituem-se as bases estruturais do PDE. No que diz respeito ao aspecto financeiro, os recursos utilizados são oriundos do FUNDEB, no qual o MEC se comprometeu a introduzir em 2007 1 (um) bilhão de reais (SAVIANI, 2007). Neste sentido, este valor deveria ser destinado principalmente aos municípios com níveis baixos no IDEB e, conseqüentemente, na qualidade educacional (SAVIANI, 2007). A viabilização do FUNDEB representa um

progresso em relação ao seu antecessor FUNDEF, pois possibilitou a expansão de atendimento das ações do MEC para toda a educação básica, deixando de ficar restrita ao ensino fundamental. Essa ampliação foi um marco, mesmo não havendo uma ampliação no repasse das verbas, “[...] houve um ganho de gestão, porém, não um ganho financeiro” (SAVIANI, 2007, p. 1249).

A base estrutural do PDE¹⁷ foi montada com a intenção de atingir as metas pactuadas, contudo, resta refletir se elas eram suficientes para garantir que nas escolas exista, de fato, um ensino de qualidade e a formação de um cidadão crítico, reflexivo e ativo na construção de uma sociedade mais justa, como era objetivado pelo Plano. Desta forma, Saviani (2009) pondera que o terceiro pilar¹⁸ de sustentação do PDE é o magistério, uma vez que os professores formam a maior parte dos recursos humanos. Assim, para que seja feito um trabalho significativo e condizente com as metas determinadas, são necessárias: boas condições de trabalho, melhores salários e uma formação inicial e continuada com qualidade.

No intuito de atingir esse terceiro pilar estrutural, o PDE tratou da questão salarial por intermédio do “Piso do Magistério”. O piso proposto não era o desejado, mesmo sendo um avanço para algumas regiões em que os salários eram ainda mais defasados, pois se tratava de um projeto de lei, sem garantia de quando seria posto em prática. Além disso, referia-se a carga horária de 40 horas semanais, deixando à margem os professores que trabalhavam uma jornada de 20 horas e que se encontravam, em muitas regiões, com salários ultrapassados (SAVIANI, 2007).

Dimensionar a contribuição do PDE no aspecto que se refere às condições de trabalho e a formação docente é complexo, já que o Plano não considerou a importância de contemplar que a carreira do professor deveria ser integral, em uma única escola, e com 50% (cinquenta por cento) das horas destinadas ao planejamento, estudos e outras atividades pedagógicas, além da sala de aula. Quanto à formação docente, o PDE constituiu um Programa, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ofertar cursos à distância destinados à formação inicial de professores sem nível superior, assim como também voltados a formação continuada (SAVIANI, 2007).

Nessa conjuntura, o PDE difundido em 2007 corroborou a relevância atribuída às políticas de avaliação em vigor e procurou aperfeiçoá-las, de forma a reiterar a reforma do

¹⁷ A base estrutural do PDE se ampara especialmente em dois pilares – o técnico e o financeiro – em correlação com a dupla assistência, que de acordo com a Constituição Federal (1988) e a LDB, é papel do MEC em relação aos entes federativos (SAVIANI, 2009).

¹⁸ Saviani (2009) considera que o Magistério se enquadra como o terceiro pilar de sustentação do PDE, somando-se ao pilar técnico e financeiro.

Estado implementada na década de 1990, com o surgimento da doutrina neoliberal no Brasil, principalmente no que se refere à gestão, à avaliação e ao financiamento (SILVA, 2010). No que se refere à gestão do sistema de ensino, a União preserva sua função de impulsionar as políticas públicas educacionais, que devem ser colocadas em prática pelos entes municipais e estaduais, de forma a implementar o regime de colaboração, a divisão de competências e o alcance dos índices educacionais pactuados (SILVA, 2010). No eixo que trata da avaliação externa, permanece a percepção de que se trata da melhor maneira de aferir a qualidade da educação, já quanto ao financiamento, mantêm-se a lógica da concessão para que se alcance as metas pactuadas (SILVA, 2010).

À luz das considerações apresentadas e dos estudos de Saviani (2007), compreende-se que o PDE é uma ferramenta relevante no combate aos obstáculos da educação básica. Posto que, pelo fato de estipular essa temática como pauta e meta da política pública educacional e estabelecer instrumentos de mediação e intervenção, já se caracteriza como um aspecto favorável que merece ser validado.

4.2 O IDEB no cenário das políticas educacionais

Na agenda global é de praxe que os caminhos seguidos para a resolução dos problemas educacionais sejam encarados sob a perspectiva da racionalidade econômica, que implica em mecanismos de controle sobre o processo de ensino e de aprendizagem, de forma a estabelecer o que é significativo aprender e quais resultados devem ser apreciados (FELIPE, 2020). Neste sentido, as reformas educacionais, ao assumir o escopo de minimizar a atuação estatal, têm adotado o padrão do modelo gerencial, de forma a associar o enaltecimento da avaliação à responsabilização dos profissionais da educação pela eficiência e qualidade dos sistemas educativos (FELIPE, 2020).

De acordo com Felipe (2020), encontra-se o SAEB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC¹⁹) como as mais relevantes reformas educativas do Brasil dos últimos tempos, em virtude de se ajustarem, em todos os aspectos (normativo, curricular e de governo), às exigências econômicas globais.

Entretanto, para que essas duas reformas conseguissem se ajustar às exigências neoliberais, foi preponderante a influência exercida pelas organizações multilaterais em todas

¹⁹ Aprovada em dezembro de 2017. No entanto, foi a partir do PNE (2014-2024) que a concepção de BNCC para as escolas de educação básica começou a se fundamentar numa conjuntura de acirramento entre o setor público e privado, de forma a legitimar a relação entre a avaliação da educação ofertada e a responsabilização dos atores educacionais (FELIPE, 2020).

as reformas propostas a partir da década de 1990, uma vez que atuaram visando formar entendimentos e acordos a respeito das metas, diretrizes e prioridades educacionais (FELIPE, 2020). Nesse contexto, utilizaram-se do discurso em defesa da educação pública de qualidade como um desafio a ser conquistado como condição para obter uma sociedade mais justa, democrática e sustentável (FELIPE, 2020).

Nesse movimento, o estágio mais evoluído da política nacional de avaliação, em larga escala, materializou-se com a criação do IDEB, 2007, enquanto dimensão política que visa aferir a qualidade da educação, por meio da avaliação do nível de aprendizagem dos estudantes, usando como parâmetro o rendimento das disciplinas em matemática e língua portuguesa e os indicadores de fluxo escolar, formando uma escala de notas, podendo ser de 0 a 10. Nessa finalidade, estabeleceram-se metas progressivas de evolução desse Índice. Com isso, objetivou-se que até 2022²⁰ chegasse à média 6,0, tendo como referência ser esta a nota obtida pelos países da OCDE, que estiveram entre os 20 (vinte) países com maior destaque educacional do mundo, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (SAVIANI, 2007).

O PISA é um programa de avaliação de desempenho escolar que teve sua primeira aplicação no ano 2000 e passou a ser repetido a cada 3 (três) anos em 65 países, com a finalidade de “[...] produzir indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para a melhora da educação nesses países e a comparação internacional” (LAURENTINO, 2013, p. 39). No Brasil, o INEP é a entidade encarregada pela implementação do PISA por meio da fundação de parâmetros técnicos que permitissem a comparação entre a qualidade das unidades de ensino do Brasil com os países da OCDE (BRASIL, 2022).

O objetivo do IDEB é que haja uma evolução conjunta, do país, das escolas, municípios e estados, permitindo assim, com esforço comum, que o Brasil atinja a média pactuada em 2022. Isto posto, estabeleceu-se que as metas são diferenciadas para todos e que são apresentadas a cada dois anos a partir de 2007 até 2021, com o intuito de que todos possam melhorar seus índices e contribuir para que exista a redução das desigualdades entre as diferentes esferas.

Nesse contexto, o IDEB é percebido como um relevante proponente e condutor de políticas públicas a favor da qualidade educacional (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Nesse sentido, busca de forma técnica combinar os dados relativos à aprendizagem dos estudantes

²⁰ O ano 2022 foi definido também pelo caráter simbólico, em homenagem a comemoração dos 200 anos de Independência política do Brasil (SAVIANI, 2007).

com os dados do fluxo, evasão e repetência, com o escopo de equilibrar as duas dimensões, de forma a evitar que um sistema possa interferir nos resultados de uma das dimensões. Desse modo, se acontecer, por exemplo, de uma escola reter seus estudantes para melhorar a nota das avaliações externas, terá o fluxo alterado, apontando a necessidade de melhoria do sistema. Além disso, para o caso de o sistema aprovar os estudantes sem os conhecimentos necessários, visando não cair na dimensão fluxo, terá, por outro lado, o resultado das avaliações que indicará que o rendimento foi baixo e a qualidade educacional não foi atingida (BRASIL, 2022). Desse modo, o IDEB foi composto com essas duas dimensões, fluxo e proficiência, com a finalidade de: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8).

Nesse contexto, em busca de atingir a qualidade educacional que se tornou a principal pauta nacional e internacional no âmbito educacional, foi aprovado como dimensão da política de Estado, sem nenhum veto, o atual PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, recebe assentimento, com vigência de 10 anos, em cumprimento ao artigo 204 da Constituição Federal de 1988. Deste modo, por se tratar da política educacional, tem uma das metas que trata da qualidade da educação, vista, exclusivamente, como aspecto quantitativo.

O atual PNE (2014-2024) elenca o total de 20 (vinte) metas e 254 estratégias relevantes para que a educação atinja um patamar desejado para o decênio 2014-2024. Desta forma, percebe-se que:

O PNE é uma política de Estado, oriunda de conflitos e de tensões, sendo considerado como um mecanismo importante do planejamento da política educacional para os próximos anos, uma vez que está direcionando ações e estratégias para serem vivenciadas nas decisões políticas nos 5570 municípios e nos diferentes estados brasileiros (SILVA; SILVA; GOMES, 2019 p. 805).

Nessa circunstância, as metas propostas no PNE em vigor são reflexos das disputas dos grupos vitoriosos presentes no campo da política educacional, uma vez que este é um campo de tensões, conflitos, sendo resultado de um confronto político e ideológico que acaba respaldando os caminhos educacionais. Dessa forma, as questões com maior destaque e que tiveram espaço garantido foram: o financiamento da educação, a discussão de gênero e a qualidade educacional (SILVA; SILVA; GOMES, 2019).

Dentre as metas constituídas no atual PNE (2014-2024), encontra-se a meta 7 (sete), que estabelece: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014).

Quadro 3 – Metas educacionais.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2014).

Bof (2021), ao fazer uma análise a respeito da formulação do PNE (2014-2024), destaca que as metas intermediárias e finais do IDEB, mencionadas na Meta 7, foram estipuladas anteriormente no Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, fundado pelo MEC em 2007, no contexto do PDE. Estas metas estabeleciam em seu artigo 1º que deveria haver um esforço conjunto para se atingir a qualidade educacional e que, para tanto, os entes federativos deveriam atuar em regime de colaboração e com o apoio da família e da comunidade. O mesmo plano já trazia em seu artigo 3º que o IDEB seria o indicador utilizado para aferir a qualidade da educação e o cumprimento das metas definidas no termo de adesão ao Compromisso (BOF, 2021).

Nesse contexto, percebe-se que a Meta 7 do PNE (2014-2024) surge como uma forma de validar o discurso da gestão gerencial que assinala a importância do IDEB, enquanto ferramenta utilizada para aferir a qualidade educacional e para que haja uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem, embora saiba-se que a qualidade educacional ultrapassa os resultados quantitativos obtidos em dois componentes curriculares postos de forma independente dos aspectos socioeconômicos e culturais dos estudantes. Assim, para atingir a meta 7, foram desenvolvidas 36 estratégias com a finalidade de indicar os caminhos para a efetivação da qualidade educacional, manifestando o enfoque quantitativo para as redes e sistemas de ensino (SILVA; SANTOS, 2022), bem como dar suporte técnico e financeiro à melhoria da gestão, da formação dos profissionais da educação e da própria infraestrutura física da rede de ensino (HADDAD *et al.*, 2011).

Assim, tem-se no IDEB a função de articular com as escolas à melhoria do fluxo escolar, bem como a aprendizagem dos estudantes, com base nos resultados obtidos nas avaliações em larga escala. A partir desses resultados, é possível a articulação dos entes

federativos, por meio do regime de colaboração, para buscar estratégias e mecanismos para alcançar as metas pactuadas no IDEB (BARBOSA; MELLO, 2021).

Deste modo, por intermédio dos resultados nas avaliações é que a meta 7 do PNE projeta o aumento gradativo do IDEB para as suas etapas e modalidades de ensino. Para isso, entende-se que o cumprimento e o desenvolvimento do conjunto de estratégias inseridos nessa meta são relevantes para que exista o alcance do objetivo da meta 7 (BARBOSA; MELLO, 2021).

Sem minimizar outras diretrizes, metas e estratégias presentes no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) a contextualização de qualidade da educação básica nacional proposta neste item toma por referência a diretriz IV do artigo 2º, os artigos 5º e 11º e a meta 7 e suas estratégias 7.2, 7.6, 7.9, e 7.36 por estabelecerem metas, expressas em números, a serem cumpridas ou por associarem a obtenção de algum benefício imediato para a escola ou para seus profissionais em função do cumprimento destas metas (GESQUI, 2016, p. 93).

Em busca de compreender a meta 7 do PNE é que o estudo realizado por Fetter, Lemes e Zitikoski (2016) analisou as 36 estratégias contempladas, chegando à conclusão de que a ambicionada qualidade amparava-se sobre quatro pilares, que são: currículo, infraestrutura, gestão e avaliação.

No que se refere ao currículo escolar, enquadram-se as estratégias voltadas aos componentes pedagógicos, processos de ensino-aprendizagem e documentos norteadores (BOF, 2021). Nota-se a presença de dois pontos de destaque, sendo o primeiro ponto a Base Nacional Comum Curricular, que se preocupa em determinar os direitos e objetivos da aprendizagem. Este documento visa o desenvolvimento intelectual do estudante, ou seja, existe a preocupação de que haja um currículo comum mínimo, com conteúdos que devem ser contemplados em todo o país (FETTER; LEMES; ZITIKOSKI, 2016). Já o segundo foco se dedica a garantir a presença de conteúdos que trabalhe a respeito da história e culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo, destinando-se também a considerar a possibilidade de currículos diferenciados para as escolas do campo, indígenas e quilombolas (FETTER; LEMES; ZITIKOSKI, 2016).

Em contrapartida, Felipe (2020) compreende a BNCC como um modelo de engessamento do currículo, visto que foi arquitetada em conformidade com a doutrina de uma modernização conservadora, com o estabelecimento de padrões educacionais de utilidade restrita, já conhecida pelo SAEB. Desta forma, reflete-se que:

A organização pedagógica com base em competências reduz e simplifica processos de aprendizagem para torná-los mensuráveis, ao mesmo tempo, universaliza expectativas de aprendizagem que são indiferentes à cultura e às suas demandas práticas. Pressupõe, portanto, que atitudes e valores, habilidades e competências são formas fixas, não contextuais, e que as demandas do mundo do trabalho, bem como, do exercício da cidadania, são generalizáveis e configuram a única possibilidade de realização humana, individual ou coletiva (FELIPE, 2020, p. 94).

Percebe-se que a BNCC tem como foco a redução do conhecimento, de forma a estipulá-lo como algo que deve ser concreto para poder ser examinado, tornando o processo de conhecer mais repetitivo, pragmático, em uma perspectiva prescritiva e padronizada. Ou seja, ocorre uma restrição do processo de ensino e de aprendizagem a desempenhos quantificáveis (FELIPE, 2020). No entanto, no campo educacional existe conhecimento “[...] incomensurável, que não pode ser avaliado pela métrica da utilidade, nem por isso menos importante para a elevação cultural das crianças e jovens” (FELIPE, 2020, p. 95). Assim, percebe-se que o êxito ou fracasso educacional de uma escola, município, estado ou país refere-se a processos que vão além da simples comparação de índices quantitativos de desempenho escolar baseado em dois componentes curriculares.

Fetter, Lemes e Zitikoski (2016) refletem a respeito da disputa existente nesse pilar, que é a Base Nacional Comum Curricular como meio de desenvolver a qualidade educacional e o fortalecimento do IDEB *versus* manutenção das raízes culturais e históricas de algumas comunidades. Nessa controvérsia, questiona-se como será aferido o IDEB nas escolas das comunidades que possuem garantido o direito a uma proposta curricular diferenciada, tendo em vista que as avaliações estandardizadas são elaboradas possuindo como referência a base nacional comum (FETTER; LEMES; ZITIKOSKI, 2016).

No pilar da infraestrutura, o PDE apresenta que nas escolas públicas as estratégias fazem menção à necessidade de assegurar alguns padrões mínimos para que contribua para a melhoria do ensino e a aprendizagem dos estudantes, como: transporte escolar; inclusão digital; acesso a materiais didáticos relevantes; a alimentação e a assistência à saúde; e outras medidas. Assim é garantido um ambiente saudável e com condições para que seja um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento físico e psíquico, como forma de assegurar o bem-estar do estudante, refletindo assim na qualidade educacional. O plano também se refere a condições equitativas entre as escolas do país. Esta perspectiva ainda está muito distante, tendo em vista que em muitas regiões existem escolas sem possuir o básico, como saneamento, eletricidade, água potável e estrutura física condizente para que seja um espaço de desenvolvimento de cidadãos.

O terceiro pilar estruturante da meta 7 é a gestão educacional que envolve as quatro dimensões de uma escola: a pedagógica, a administrativa, a financeira e a política. Na tentativa de contemplar uma gestão escolar que atenda a essas dimensões de forma satisfatória, o PNE (2014-2024) elenca em suas estratégias alguns tópicos importantes, como a descentralização de recursos financeiros para a escola; a participação ativa da comunidade escolar; a transparência do trabalho desenvolvido pela gestão; a formação inicial e continuada para os técnicos da secretaria de educação; e as parcerias em programas com a saúde, segurança, esporte, cultura e outras áreas que possam contribuir para o desenvolvimento de uma educação eficaz (FETTER; LEMES; ZITIKOSKI, 2016).

E, por fim, chega-se ao pilar que trata da avaliação e auto avaliação, que é referenciada em 6 (seis) estratégias das 36 constantes na meta 7, que tratam da avaliação do processo aferida pelo resultado do IDEB. As estratégias desse pilar contemplam parâmetros que devem ser atingidos para conferir se a qualidade educacional foi alcançada, com isso

A meta 7 propõe outros pontos importantes, os quais buscam subsidiar a melhoria dos resultados de avaliação, envolvendo processo contínuo de autoavaliação; elaboração de planejamento estratégico; apoio ao uso pelas escolas dos resultados das avaliações nacionais para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; contextualização dos resultados do IDEB com relação a indicadores sociais relevantes; transparência; envolvimento da comunidade escolar no fortalecimento do exercício da gestão democrática; formação continuada do professor e melhorias na infraestrutura. Garantido tudo isso, o IDEB seria espelho dos resultados esperados? Se sim, alcançando os índices previstos para o IDEB na meta 7, esses seriam suficientes para garantir e medir a qualidade na educação básica? A questão é complexa e de difícil mensuração, principalmente quando se pensa no desafio de garantir o direito à educação e a melhoria da qualidade com maior equidade (FETTER; LEMES; ZITIKOSKI, 2016, p. 86).

Nessa conjuntura, a sociedade organizada deve cobrar que as estratégias existentes no PNE (2014-2024) sejam cumpridas, uma vez que a definição do próprio termo se refere às ações ou caminhos que devem ser trilhados para se atingir a finalidade almejada. Seguindo esse entendimento, as estratégias elencadas na meta 7 são os percursos que devem ser seguidos para alcançar o cumprimento da meta (BOF, 2022). Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que estejam dispostas a contemplá-las, pois só dá para pensar em exigir o ensino de qualidade com o atendimento das condições basilares.

Desta forma, o PNE atual constituiu o IDEB enquanto uma política pública de Estado, fato que tornou ainda mais forte a concepção existente na mídia brasileira do Índice, enquanto referência para diagnosticar a qualidade da educação básica. Assim, tem-se expandindo a

ideia de que uma escola de qualidade consegue atingir uma boa média no IDEB e, conseqüentemente, que houve a aprendizagem e um Índice de aprovação desejável.

O Índice passou a favorecer o aumento da competição entre as unidades de ensino e o ranqueamento, isso porque é feito todo um aparato midiático na divulgação das escolas que obtiveram os melhores e piores resultados (ALVES; ASSIS, 2018). Assim, passou-se a existir uma competição exacerbada e uma corrida para elevar as notas do IDEB. Com essas particularidades, “o Ideb representou a corporificação do *Estado Avaliador* no sistema educacional brasileiro no que tange à educação básica” (ALVES; ASSIS, 2018, p. 6).

Nessa circunstância, percebe-se que o conceito de qualidade atribuído ao IDEB é compatível com a percepção da gestão gerencial introduzida na educação em detrimento da qualidade socialmente referenciada e defendida historicamente, ao longo dos anos, pelos educadores comprometidos com um processo educacional que propicie uma educação de qualidade para todos, com respaldo nas diferentes dimensões que compõem a educação pública (estrutura das escolas; formação dos profissionais da educação, condições de trabalho, gestão escolar pública e democrática, relação escola-comunidade, entre outras).

Com essa nova configuração, criou-se a potencialidade de responsabilizar cada unidade escolar por seu próprio rendimento, principalmente com a estratégia de publicização dos resultados, utilizando como argumento o controle social e a prestação de contas (*accountability*) à sociedade dos serviços educacionais ofertados (ALVES; ASSIS, 2018, p. 5).

Desse modo, o IDEB, que se configura como um sistema apto a aferir a qualidade educacional, visando a implementação de políticas públicas direcionadas à resolução de problemas detectados, acabou se convertendo em um sistema de *accountability*. Diante disso, neste sistema, existe a responsabilização dos profissionais da educação pelo sucesso ou fracasso da escola, ou seja, pelo atingimento ou não das metas pactuadas, o que resultará na conclusão da escola possuir ou não uma educação de qualidade, conforme prega a legislação, os documentos e os planos (MELO; SILVA, 2022).

Contudo, é relevante alertar sobre o fato de que o Índice não consegue estimar a realidade, as especificidades e as desigualdades existentes, uma vez que os dados diagnosticados por meio do censo e da proficiência são insuficientes para retratar o processo educacional realizado no chão da escola. Desta forma, para mensurar a qualidade da educação, torna-se necessário “[...] compreender todo o processo da educação que ocorre em uma instituição, desde os recursos disponíveis, o ambiente escolar, a estrutura ofertada, o

perfil dos profissionais que fazem parte da escola e o entorno social que a unidade de ensino está imersa” (MELO; SILVA, 2022 p. 74 -75). Seguindo essa lógica:

[...] o IDEB constitui um forte instrumento de regulação de uma determinada concepção de qualidade, por traduzir, simbolicamente, o quanto as unidades escolares, o município e o estado avançaram em suas metas educacionais. Porquanto o conceito erigido focaliza o caráter redutor e tecnicizante da educação, julgamo-lo insuficiente como indutor da melhoria de uma qualidade que tenha em vista a superação de visões inspiradas em princípios que não incorporam preocupações efetivas com as dimensões éticas, de justiça e de democracia da política nacional brasileira (SHENEIDER; NARDI, 2013, p. 41).

Assim, reflete-se a respeito do IDEB, enquanto um indicador de caráter abrangente, um índice de resultado, e, portanto, não significa dizer que o alcance de uma média alta demonstre que houve uma educação de qualidade e a aprendizagem de seus estudantes. Mas, há de considerar que a propagação de seus resultados tem impulsionado a criação de ações e estratégias para que exista uma melhoria da qualidade da educação (SHENEIDER; NARDI, 2013).

Outo fator a considerar a respeito do IDEB se refere ao fato deste não contemplar o nível socioeconômico (NSE) em sua composição, percebendo a escola de forma isolada de seu contexto social.

[...] o Ideb tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos (SOARES, 2011 apud ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1156).

Assim sendo, evidencia-se que o NSE deveria ser considerado ao elaborar o Índice, visto que é relevante ponderar a respeito do contexto em que a escola está inserida, pois o NSE tem mais influência no desempenho escolar do que em fatores como a estrutura da escola, sua organização, formação e qualificação de seus profissionais (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013). Entretanto, embora o NSE seja uma categoria existente no questionário do SAEB, “[...] ele não é considerado a contento na constituição, divulgação e exploração dos indicadores de qualidade de ensino produzidos pelo governo e nem considerado seriamente na agenda de redefinição de políticas públicas [...]” (SILVA, 2010, p.434 *apud* CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 469). Desta forma, a inclusão do NSE para

aferir a qualidade da educação representaria um progresso, entretanto não suprimiria o problema, pois ainda existiriam limitações nos instrumentos de coleta de dados e, sendo assim, continuaríamos a não aceitar o IDEB como retrato fiel da qualidade da escola (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Desta forma, tratar da qualidade educacional do Brasil é complexo, afinal, de acordo com Chirinéa e Brandão (2015), a maior motivação para a busca pela qualidade da educação²¹ encontra-se na necessidade de formar cidadãos preparados para atender de forma eficaz ao mercado de trabalho e, por conseguinte, atingir o desenvolvimento econômico do país. Sendo assim, não se trata de ser referência para fazer valer um direito constitucional do cidadão. A partir da década de 1990, as avaliações externas assumiram o posto de proclamadoras da qualidade educacional, com o objetivo de atingir um máximo de eficiência. Assim, a qualidade educacional passou a ser dimensionada a partir das habilidades cognitivas dos estudantes e essas avaliações passaram a ser uma ferramenta de controle e regulação do Estado.

Nessa circunstância, ressalta-se que a avaliação externa e o IDEB são significativos para o acompanhamento do processo educacional. No entanto, o que precisa ficar nítido é que estes mecanismos não conseguem, por si só, definir qual instituição oferta uma educação de qualidade ou não, pois eles tanto desmerecem o processo educacional quanto não consideram outros fatores, como: nível socioeconômico e cultural dos estudantes; infraestrutura da escola; remuneração dos professores; formação inicial e continuada dos profissionais da educação; condições materiais e imateriais; e insumos (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Dessa forma, compreende-se que partir do pressuposto de que dois elementos conseguem aferir a qualidade educacional é no mínimo uma afirmação imprudente. Assim, é contrapartida essencial do Estado, enquanto proponente e regulador de políticas, a oferta das condições necessárias para que exista a concreta qualificação do sistema educacional. Nesse sentido, determinar e diagnosticar a qualidade do sistema educacional, considerando suas dimensões é uma:

²¹ “A qualidade, portanto, emerge da necessidade de prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho. A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 465).

[...] tarefa reflexiva constante e empreende trabalho de educadores, movimentos sociais, classe política e demais agentes sociais. É tarefa de Estado, numa concepção ampliada, de articulação entre sociedade civil e política, pois trata-se de um campo em disputas marcado por uma sociedade cindida em classes antagônicas, que apresenta e reforça uma vergonhosa desigualdade social e econômica e que, por isso, ainda não possui uma democracia plena (ALVES; ASSIS, p. 8, 2018).

Apresentar um conceito de qualidade educacional é uma tarefa difícil, que envolve diversos fatores e entendimentos. Sendo assim, é muito audacioso elaborar um diagnóstico acerca da qualidade de uma instituição ou rede de ensino sem considerar algumas das condições intra e extraescolares (GESQUI, 2016). Entretanto, a educação e as orientações políticas estão em um dado momento em que os resultados atingidos no IDEB seguem ditando qual instituição possui qualidade e qual não possui. Isto porque trata-se de um Índice que aborda apenas dois componentes curriculares nas avaliações em larga escala, e os dados do fluxo constante no censo.

Nesta perspectiva, Felipe (2020) reflete a respeito de que a comparação dos índices educacionais é relevante para a dinâmica do processo econômico, contudo, quando se direciona aos problemas essenciais da vida, habituais e distintos perante a pluralidade de perspectivas de ser e estar no mundo, mostram-se pouco proveitosos. Nessa lógica:

Fortalecer o que é comum, sob o discurso de justiça social e identidade nacional, é o cerne das reformas educativas recentes. Fazê-lo sob a forma de competências e habilidades gerais, consideradas essenciais às novas demandas do século XXI, mais que uma escolha pedagógica é uma escolha política de projeto de nação e de horizonte civilizatório, com enormes consequências sobre a democracia, portanto, sobre os processos de participação e decisão em relação aos valores que devem orientar a vida coletiva (FELIPE, 2020, p. 95).

Levando-se em consideração esses aspectos, o IDEB é um instrumento utilizado para propor e materializar políticas públicas, voltadas a um projeto que tem como intencionalidade a consolidação da atual política pública, que preza pelo atingimento de metas e números quantitativos para expressar uma qualidade educacional, não considerando fatores socioeconômicos e culturais que interferem na dinâmica e na efetivação de uma escola pública justa, democrática e inclusiva.

4.3 O IDEB e as atribuições do gestor escolar

Nesse contexto, no qual a modernização impôs um sistema e uma gestão que se baseia em princípios do setor privado, por meio da concepção gerencial, prezando pela

produtividade, competitividade e qualidade acima do processo educacional, é que se torna necessário compreender o novo papel dos gestores escolares. Já que os processos da educação e escolar envolvem diferentes vertentes, como a estrutura educacional, as políticas públicas, a formação continuada, as condições socioeconômicas da comunidade escolar ao qual a escola está inserida, bem como o currículo, a metodologia e a forma de avaliação.

A figura histórica do gestor escolar, que já sofreu muitas transformações em seu papel, a partir da década de 1990 sofre mais uma modificação em meio às influências de cunho neoliberal, uma vez que a imposição da cultura de responsabilização ocasionou rupturas e incorporou responsabilidades à escola e aos profissionais da educação. Logo, de acordo com Chirinéa (2016), ao considerar as orientações recomendadas pelas agências multilaterais²² que desenvolveram planos, leis, programas e projetos, teve como consequência as transformações educacionais que ocorreram em todos os aspectos, visando encontrar soluções para os problemas da educação pública do Brasil, tendo a qualidade educacional como foco.

Desse modo, as seções anteriores trataram das mudanças ocasionadas pela Reforma do Estado na década de 1990, assim como as modificações ocorridas na esfera educacional para acompanhar as políticas públicas instituídas pelo Estado. Portanto, tinham o escopo de atingir a qualidade educacional, de forma a superar o abandono escolar e a reprovação, e tornar a média do índice do Brasil próxima a dos países desenvolvidos.

Com o intuito de atingir os desígnios disseminados na Reforma do Estado, passou-se a colocar em prática a cultura da responsabilização nos setores públicos. Desta forma, a escola e os profissionais da educação passaram a ser percebido como responsáveis pela ação educacional e por seus resultados, o que possibilitou ao Estado eximir-se da sua função de provedor, para se tornar regulador e avaliador (SILVA; CARVALHO, 2021).

Ao sistematizar normas e atribuir novo significado as funções realizadas pela sociedade civil, a expectativa de transformação produziu propostas em todos os aspectos significativos no âmbito educacional, abordando desde as funções desempenhadas pelos profissionais da educação, o currículo, a avaliação, a gestão até a formação dos professores (HONÓRIO *et al.* 2022).

Nessa conjuntura, foi imperativo a gestão escolar assumir a postura de mediadora das políticas públicas educacionais, uma vez que esta é uma temática que vem sendo discutida intensamente e vinculada ao debate da qualidade do ensino, de forma que a liderança dos

²² São organizações que possuem a incumbência de constituir um ordenamento das relações internacionais de poder e influência política de forma a ser reinterpretadas e recontextualizadas em cada Estado-nação, como por exemplo, o Banco Mundial, a OCDE e outros (CHIRINÉA, 2016).

gestores escolares tem sido mencionada como um dos aspectos mais significativos para a evolução ambicionada dessas políticas (LIMA, 2020). Seguindo esse mesmo entendimento, Ball (2005) discute que os gestores escolares têm a função em que se manifesta a materialização do gerencialismo, sendo fundamental para a modificação da organização do sistema educacional.

Dessa forma, a partir das orientações políticas de cunho neoliberal, o gestor escolar passa a gerenciar a escola e a assumir na instituição um papel próximo dos assumidos na esfera privada (BALL, 2005). À vista disso, necessita assumir a postura de um gestor da dinâmica social, um mobilizador, profissional proativo, propenso a se adaptar bem as mudanças, criativo, articulador da diversidade e com habilidades voltadas à persuasão e convencimento (LÜCK, 2000). Todas essas características que formam o perfil do gestor escolar contemporâneo devem ser utilizadas para alcançar a eficiência e eficácia do sistema educativo público. Nesse contexto, a atribuição do gestor escolar abrange:

[...] desde a utilização de técnicas administrativas baseadas nos modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino e nos princípios da moderna administração pública, bem como promover a prática de bom relacionamento interpessoal com a comunidade escolar, mobilizando colaboradores e envolvendo sinergicamente todos os departamentos envolvidos no fazer educacional (RAFACHO, 2019, p. 62).

Assim, o gestor escolar é enaltecido pela sociedade atual quando a instituição ao qual ele lidera alcança os objetivos almejados, que no caso de uma escola é a qualidade educacional e o nível de aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, é cada vez mais relevante estudos e pesquisas direcionados ao trabalho do gestor escolar, de forma a abordar as inúmeras funções que este profissional tem a responsabilidade de desenvolver.

Na busca desse desenvolvimento de múltiplas funções/papéis é que o gestor escolar irá articular a comunidade escolar para que todos entendam e assumam a sua responsabilidade em prol da educação e do êxito da escola. Para tanto, faz-se necessário conhecer os fundamentos educacionais, princípios e diretrizes, postos na legislação e na concepção abordada na literatura educacional. Por sua vez, estes são provenientes dos impactos da reforma educacional realizada após a Reforma Estatal da década de 1990, que acarretou em transformação na atuação do gestor escolar (RAFACHO, 2019). Nesse sentido, a própria LDB elenca em seu artigo 12 algumas responsabilidades que devem ser incumbidas ao estabelecimento de ensino, como:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas; XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (BRASIL, 1996).

Assumir cada uma das incumbências supracitadas requer que o estabelecimento de ensino tenha a frente um gestor escolar com capacidade de mediação e planejamento coletivo, de forma a conciliar as tarefas que lhe cabem, com o acompanhamento e orientação das funções dos demais funcionários, assim como com o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a participação da comunidade. Dessa forma, o gestor escolar necessita ter um conhecimento político, pedagógico e técnico acerca de todas as dimensões que envolvem uma escola (RAFACHO, 2019).

Adotar inúmeras demandas requer um posicionamento flexível, dinâmico e um conhecimento a respeito dos processos educacionais (FALSARELLA, 2018). No entanto, destaque-se que a formação inicial e continuada dos gestores escolares é o ponto de partida para que tenham o suporte necessário que a função exige, destacando-se o desenvolvimento de habilidades de planejamento, organização, orientação e liderança das tarefas desenvolvidas na escola (RAFACHO, 2019).

O fazer educacional deve ser conduzido de forma a buscar uma melhoria contínua da educação ofertada aos alunos, contribuindo para que estes, inseridos em uma sociedade caracterizada pelo avanço tecnológico acelerado dos meios de comunicação que tem transformado as relações sociais, consigam se posicionar como cidadãos mais críticos e mais conscientes para viverem e participarem deste novo contexto apresentado pela sociedade em que vive. O alcance destes objetivos está diretamente ligado à concepção que o diretor tem sobre a educação, bem como as habilidades e competências por ele adquiridas para cumprir seu papel profissional na liderança, planejamento, organização e condução operacional da escola (RAFACHO, 2019, p. 72).

Assim, no contexto do modelo gerencial, a responsabilização dos profissionais da educação tem sido uma das estratégias fortemente utilizadas para alcançar êxito nos resultados das avaliações em larga escala, pois o gestor escolar, como profissional que lidera e conduz os aspectos e dimensões da escola, acaba sendo o profissional mais cobrado pelas instâncias superiores.

Em meio a esse processo de responsabilização, que envolve três elementos: testes de proficiência para os estudantes, divulgação pública dos resultados e sistema de recompensas e sanções, faz-se relevante destacar também a busca pela excelência despontada na cultura da performatividade. Para tanto, Ball (2010, p. 38) sinaliza que o referido termo é “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...] um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. O autor segue esclarecendo que a performatividade exigida, seja do indivíduo ou de uma entidade são medidas por meio dos resultados alcançados e por sua produtividade (BALL, 2010).

O resultado dos testes é utilizado na mídia para realizar um *ranking* das escolas com as melhores e piores médias, havendo assim uma classificação de qual escola oferta um ensino de qualidade e qual deixa o trabalho a desejar, uma vez que os estudantes não atingiram um nível de conhecimento considerado mínimo. Entretanto, destaque-se, mais uma vez, que esses resultados desconsideram o diagnóstico da realidade de cada escola, visto que esse aspecto não é viabilizado nestes.

Assim, após a divulgação dos resultados das avaliações externas, inicia-se nas redes estaduais e municipais o processo de recompensas ou sanções às instituições de forma a contribuir com a difusão dos ideais da responsabilização. Desta forma, as redes de ensino acabam promovendo eventos em que possa evidenciar as escolas com melhores IDEB, ofertando premiações a escola, gestão e profissionais que trabalham na instituição de destaque, colocando em prática a política de bonificação. Enquanto isso, as escolas com IDEB baixo ficam com a imagem pejorativa de que não possuem qualidade e, na maior parte das vezes, não recebe o suporte necessário para atender aos problemas diagnosticados naquela comunidade escolar, ficando os profissionais e a comunidade responsabilizados pelo insucesso da instituição (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Nesse contexto, os professores e os gestores escolares são cobrados incessantemente para que se atinjam os resultados pactuados. Desta forma, esses profissionais ficam reféns do discurso instalado na necessidade de prestação de contas a sociedade e são incentivados a

atuarem de forma competitiva, visando alcançar uma performance de destaque, buscando atingir visibilidade e reconhecimento social.

Desse modo, muitos profissionais, ao estarem focados em atingir os patamares de desenvolvimento exigidos nacionalmente, passam a acreditar que atingir uma média considerada boa nas avaliações externas é uma conquista que possibilita outras vantagens a escola, como, por exemplo, adquirir melhores condições de funcionamento (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018). Assim, deixam adormecida a compreensão de que a lógica das avaliações externas é negativa, afinal, que mantem a escola e seus estudantes reféns de um nível mínimo de desenvolvimento, levando, conseqüentemente, a reforçar a política de responsabilização dos profissionais da educação (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018).

É importante mencionar que a cobrança, pós-reforma Estatal de 1990, envolve todos os profissionais da educação, assim como a comunidade ao qual a escola está inserida, uma vez que na gestão gerencial e na política de responsabilização o papel do Estado é direcionado a todos estes. Nesse sentido, houve uma reconfiguração no papel de cada profissional para que atendesse às perspectivas mercadológicas.

A gestão escolar foi ressignificada para que os gestores escolares, coordenadores e demais profissionais que atuam na equipe diretiva pudessem assumir papéis condizentes com a visão pragmática e fragmentada de educação concebida na gestão gerencial que tem como foco atingir os princípios de eficiência, da produtividade e da competitividade (HONÓRIO *et al.*, 2022).

Nessa perspectiva, as comunidades escolar e local são convidadas a participar de forma que seja despertado um sentimento de pertencimento para que se sintam responsáveis pelo funcionamento/andamento da instituição por meio de financiamento, atuação em concertos e reparos de móveis ou estrutura física da escola, na organização de festas, gincanas e outros momentos que possibilite arrecadar fundos para a manutenção da instituição (HONÓRIO *et al.*, 2022).

Assim, em meio a um cenário de tensões e conflitos instalados com as mudanças advindas com o gerencialismo e os ditames da era neoliberal, a formação de professor foi uma temática debatida no campo político, o qual o Estado apresentou uma percepção voltada a uma formação docente pragmática, prescritiva e unilateral (HONÓRIO *et al.*, 2022). Isto ocorreu, por intermédio do discurso focado no desenvolvimento de habilidade e competências com o escopo de formar professores para aprender a fazer, ou seja, para seguir a “cartilha” imposta pelo viés mercadológico e neoliberal, deixando para trás a formação

multidimensional, reflexiva, ajustada nas dimensões teórico-práticas (HONÓRIO *et al.*, 2022).

Desta forma, buscando atender as demandas atuais do neoliberalismo, é que ocorre a transferência das relações mercantis para os processos educacionais, de maneira a tornar as relações internas nas escolas artificiais, permeadas por disputas, desconfiança e por um ambiente não cooperativo (FREITAS, 2016). Nesse entendimento, o autor assinala que:

Não é na macropolítica, na elaboração da política educacional global para toda uma rede ou uma nação que reside o desafio, ainda que essa possa atrapalhar e muito, em especial na questão salarial e de formação de professores. É na micropolítica, ou seja, na tradução da política macro para o dia a dia da escola, em sua implementação local, que os problemas aparecem, multiplicam-se e convertem-se em um terreno onde as „relações locais” contam. A “escola é uma relação”, e não apenas um prédio habitado por agentes educativos comandados por um “gestor eficaz” (FREITAS, 2016, p. 146).

Nesse sentido, os gestores escolares passam a disseminar que independentemente das políticas públicas desenvolvidas e de quanto elas investem no direito social à educação, o sucesso ou fracasso da instituição será de responsabilidade dos profissionais, que devem fazer o máximo possível com os recursos disponíveis. Os gestores escolares maiores, como os secretários de educação, propagam e estimulam a meritocracia, passando a executar uma série de premiações pelo desempenho alcançado nas unidades escolares, impondo uma cultura de responsabilização pela gestão por resultados (FREITAS, 2016).

À luz dessa constatação, reflete-se acerca das finalidades do IDEB, de sua relevância e do destaque que a mídia atribui ao Índice, de forma a ocasionar exigências significativas quanto à responsabilidade dos gestores escolares no cenário da gestão gerencial. Isto ocorre pelo fato de o IDEB ser propagado de forma a torná-lo alvo da apreciação de especialistas, assim como da população de forma geral (LAURENTINO, 2013).

Nessa circunstância, fica nítido o potencial que o IDEB possui em interferir no trabalho da gestão escolar, uma vez que ele cria expectativas e perspectivas de desenvolver uma prática pedagógica que consiga atingir ou ultrapassar metas pactuadas. Assim, existe a preocupação de a escola ser percebida como uma unidade de ensino de qualidade e com capacidade de atender às demandas da sociedade na atualidade.

Nesse contexto, o gestor escolar atualmente é a figura mais cobrada para o atingimento das metas (LAURENTINO, 2013), devido a sua função de liderança nas escolas públicas, no qual se volta a todas as esferas: administrativa, financeira, pedagógica e política. Assim, o papel do gestor escolar “[...] é estratégico para a burocracia da rede e basilar para a

comunidade escolar por isso esse profissional, de uma forma geral, é responsabilizado pelo andamento da escola, por seu desempenho e resultados, determinados e monitorados por suas redes” (LAURENTINO, 2013, p. 20).

A função de gestor escolar, por meio de uma concepção gerencial, é a que mais pode contribuir para colocar essa política pública educacional vigente em prática. Em razão de estar em um posto de liderança/comando, permite que conduza a escola para que esta se organize e se prepare para o processo de monitoramento e de avaliação, que essa política pública, por meio do IDEB, oferta: avaliação e monitoramento da educação.

Nesse sentido, fica nítida que a postura do gestor escolar fará diferença frente ao alcance ou não da escola em relação às metas pactuadas. Porquanto, se ele assumir seu papel de gerente, nos moldes das empresas privadas, de forma a prezar pelos princípios da eficiência, produtividade, qualidade e resultados quantitativos (SILVA; SILVA; GOMES, 2019), certamente haverá um direcionamento do processo de ensino e de aprendizagem voltado a lógica das políticas públicas atuais.

Em busca de atingir as atribuições atuais de sua função, o gestor escolar se encontra imerso em questões administrativas e burocráticas, que na maior parte das vezes ocupa muito de sua atenção, assim como em relações interpessoais intensas e nas questões pedagógicas que devem ser direcionadas para atender a lógica empresarial da eficiência e eficácia (LAURENTINO, 2013). É necessário que o gestor escolar compreenda o campo da gestão escolar, as políticas educacionais, como funcionam os mecanismos da avaliação em larga escala, como a gestão atua frente às exigências e qual a sua relação com o IDEB, enquanto instrumento para aferir a qualidade educacional (LIMA, 2020).

Nessa conjuntura, enquanto indicador de qualidade da educação, o IDEB deve estar a serviço da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, servindo como termômetro para que as escolas e todos os profissionais da educação, envolvendo desde a mais alta esfera até o chão da escola, avaliem seu trabalho e as políticas educacionais empregadas na atualidade, de forma a repensar suas reais intenções. Essa análise não deve ser apenas para criticar, muito pelo contrário, a investigação servirá justamente para causar mudança nas ações, estratégias, estudos, pesquisas, formações continuadas e proposição de alternativas que atendam a real necessidade.

Nesse entendimento, o trabalho de pesquisa de Laurentino (2013) junto aos gestores escolares expõe qual o perfil deles, como eles percebem o IDEB e qual importância atribuem a essa política educacional. Na análise de dados de sua pesquisa, Laurentino (2013) afirma que O IDEB é uma política descentralizadora e excludente que vai contra os princípios da

gestão democrática, diminuindo consideravelmente o poder de mobilização social. Indica ainda que mesmo o IDEB sendo o principal instrumento para medir a qualidade educacional, a partir dos preceitos gerenciais, ainda não é compreendido criticamente por boa parte dos gestores escolares e profissionais que atuam na educação, pois seus resultados não estavam, na época, sendo utilizados para causar modificações importantes para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem, seja essas mudanças na própria escola ou em construção de políticas públicas estaduais para atender ao que foi diagnosticado (LAURENTINO, 2013).

Um fator importante apresentado na pesquisa de Laurentino (2013) foi que o não entendimento crítico do gestor escolar frente ao IDEB se deve ao excesso burocrático que o profissional tem que lidar em seu cotidiano, assim como a excessiva carga de trabalho, no qual ele, muitas vezes, assume a gestão sem o preparo necessário para atuar na liderança da instituição escolar, e na prática, em meio a tantas atribuições, desempenha o seu papel com base nos conhecimentos que possui de forma a adequar-se aos poucos a realidade existente no chão da escola.

Desta forma, os gestores escolares apresentaram inúmeros fatores externos que interferem no resultado do IDEB e que a escola se mostra impotente para solucionar, visto que foge a sua atribuição. Sendo assim, acreditam que perceber a qualidade educacional apenas pelo IDEB é injusto, isso porque não existem ações desenvolvidas para atender às demandas externas que interferem nesse resultado (LAURENTINO, 2013).

Já Carreiro (2015), por sua vez, buscou a percepção dos gestores escolares quanto ao IDEB, analisando o IDEB de acordo com a perspectiva de gestão gerencial, de cunho tecnicista e que se contrapõe à gestão democrática, após contextualizar o histórico das políticas públicas e reforma estatal ocorrida na década de 1990.

Há evidências que no Estado do Maranhão as notas obtidas do SAEB e os resultados do IDEB eram insatisfatórios dentro de um contexto nacional. Posto isso, surgiu a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais direcionadas à melhoria do ensino. Deste modo, a Rede Estadual começou a desenvolver estratégias e parcerias com instituições público-privadas, visando mudança nos resultados. Partindo desta finalidade, implementou ações voltadas para a formação continuada do docente, do gestor escolar e a implantação de alguns programas dentro da rede, que ao longo tempo favoreceram para elevar as metas do IDEB (CARREIRO, 2015).

Carreiro (2015) evidenciou que a elevação do IDEB foi conferida às ações pedagógicas desenvolvidas e intensificadas com foco nas avaliações em larga escala, como,

por exemplo, o desenvolvimento de projetos e oficinas de leitura. Assim, os gestores escolares indicam que a partir do resultado do IDEB eclodiram ações voltadas para a estrutura física das escolas e a oferta de formações continuadas, o que auxiliou no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas (CARREIRO, 2015).

Nesse sentido, as gestoras refletem sobre a importância da gestão democrática dentro da unidade de ensino, mesmo atualmente tendo sido inserida a abordagem gerencial. Assim, o gestor escolar deve atuar de forma a convocar a comunidade a participar de todo o processo educacional, desde o desenvolvimento de órgãos colegiados ativos, até na reformulação e avaliação do Projeto Político-pedagógico (PPP), pois só através desta mobilização será realmente possível alcançar a melhoria da qualidade da educação (CARREIRO, 2015). Nesse contexto, o gestor escolar precisa assumir esse perfil que possibilite a articulação entre ações administrativas e burocráticas inerentes à sua função, como também as ações pedagógicas voltadas a atenderem a aprendizagem e as ações que visem atingir a função social da escola, na formação do cidadão crítico, reflexivo, atuante e autores de sua própria história. E assim, avalia:

Dada à complexidade das variações que envolvem o contexto da escola pública, a política de avaliação da educação básica se apresenta como insuficiente para avaliar a qualidade do ensino por não conseguir apreender as especificidades de cada gestão escolar. A esta caberia a responsabilização, não verticalizada, pelo processo educativo em todas as dimensões, inclusive avaliativa (CARREIRO, 2015, p. 134).

Assim, em busca da propagada qualidade, imensamente referenciada nos tempos atuais, por meio de resultados quantitativos, vêm sendo usadas em muitas instituições estratégias que minimizam o currículo, privilegiando os componentes curriculares e os conteúdos que são exigidos nas avaliações externas. Uma estratégia fortemente usada nas escolas é a preparação dos estudantes para as avaliações externas, realizando diversas atividades como simulados e reforços direcionados aos componentes curriculares exigidos nestas avaliações (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Ao sentir essa pressão imposta pelas avaliações externas, para que atinjam os índices desejados, muitas vezes, as escolas e redes de ensino realizam parcerias com grupos educacionais privados. Para isso, buscam estratégias para burlar o IDEB, visando se adequarem às exigências atuais, bem como reduzem as experiências do currículo às atividades voltadas, exclusivamente, para treinar os estudantes para responderem os testes padronizados (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Há, ainda, a competição desmedida entre as instituições que, muitas vezes, querem o título de melhor escola por meio do resultado do IDEB e o alcance das premiações e

bonificações ofertadas na esfera estadual ou municipal, deixando de lado, por vezes, fatores importantes para o cumprimento de sua função social (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Assim, a gestão escolar tem estimulado o desenvolvimento de ações que possam intervir positivamente nos resultados da escola e, desta forma, muitas treinam os estudantes para a realização das avaliações externas, utiliza-se de estratégias para burlar o IDEB, como por exemplo: induzir que os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem faltem no dia da prova, reprovar estudantes com dificuldades de aprendizagem para que não cheguem às séries que serão testadas no ano em que ocorre o IDEB, priorizar os componentes curriculares e conteúdos cobrados nas avaliações de forma a desmerecer os demais componentes e assuntos não exigidos nas avaliações externas (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Silva e Carvalho (2021) apresentam em sua pesquisa que as estratégias indicadas pelos profissionais participantes para que as escolas alcancem as projeções dos resultados educacionais são as seguintes ações: estudo dirigido, simulados, reforço em matemática e português seguido de simulado de acompanhamento, aulas práticas, uso de jogos interativos, gincanas, desafios, premiação a professores e estudantes, utilização de apostilas padronizadas e maior atuação da coordenação pedagógica para que as ações sejam desenvolvidas em prol de atingir a meta.

Contudo, as avaliações em larga escala, de certa forma, vêm despertando a sociedade para a busca da qualidade da educação pública. No entanto, é necessário que essa busca ocorra de forma mais justa e democrática e que exista mais responsabilidade e contrapartida do Estado, para que de fato se chegue ao sucesso desejado.

Desse modo, aponta-se que o perfil do gestor escolar atual reflete na organização da escola em relação ao propósito de criar condições para que os estudantes tenham garantidos o acesso a conhecimentos culturais, ao processo de socialização e ao seu preparo para o mercado do trabalho que está em constante transformação (LIMA, 2020). Assim, nota-se que a liderança do gestor escolar tem o alcance de interferir e contribuir para a promoção de uma cultura da paz, para o envolvimento da comunidade escolar, para despertar o senso de pertencimento e de compartilhamento de fins coletivos em prol da aprendizagem (LIMA, 2020).

Em busca de atingir essas finalidades é que o gestor escolar, enquanto profissional que assume o comando da escola e que lidera seu grupo para atingir as expectativas da sociedade, passa a oferecer as orientações e a realizar as cobranças à equipe de trabalho para que cada profissional atue de forma coerente com suas demandas e contribua positivamente para a

evolução da escola junto ao cumprimento das metas pactuadas em nível estadual, municipal e federal.

Deste modo, no processo de organização da escola, cada profissional tem uma função relevante para atender ao escopo de atingir as intenções projetadas (SILVA; CARVALHO, 2021). Assim, o gestor escolar visa alcançar a participação ativa de toda a comunidade escolar, de forma a envolver desde o coordenador pedagógico, enquanto profissional que orquestrará o trabalho desenvolvido para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem eficiente, do professor, que está à frente da sala de aula e que deve estimular o estudante a aprender e ultrapassar suas dificuldades, do estudante, enquanto ser possuidor de direitos e deveres, que busca atingir os conhecimentos necessários para atuar e intervir socialmente de forma crítica, até da família, que deve acompanhar a evolução de seu filho, de forma a contribuir com a escola ao qual está inserida e também exigir um serviço de qualidade.

Os caminhos percorridos pela gestão escolar buscam atender às perspectivas atuais apresentadas na sociedade moderna inserida na concepção mercadológica que visa exclusivamente o resultado quantitativo, desprezando os aspectos políticos, sociais e culturais da realidade, uma vez que a escola insere-se totalmente nesse movimento e não tem conseguido se eximir desse compromisso, pois existe uma cobrança real nesse sentido e que são apresentadas na competição estimulada e divulgada nos *rankings* atingidos na atual cultura de responsabilização.

Nesse contexto, chega-se ao que Libâneo (2020) classifica como “a escola de resultados”, uma escola conduzida ao atingimento de resultados propagados nas políticas educacionais, derivadas das influências recebidas dos organismos internacionais, que abarcam: currículo de resultados, programa e ações sociais direcionadas aos pobres e a formação de um cidadão adaptado às exigências do mercado de trabalho.

Esta concepção de escola se caracteriza pela formulação de metas de competências do tipo instrumental, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, como também do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo (LIBÂNEO, 2020, p. 38).

Atualmente, existem diversas concepções de escola, cada uma com seus fundamentos teóricos e seus posicionamentos sociais. Entretanto, Libâneo (2020) defende a percepção de uma escola que valorize as dimensões sociais, políticas e culturais aliadas à aquisição dos conhecimentos para que exista o desenvolvimento das potencialidades humanas. Desta forma,

deve-se estimular a valorização da escola, do conhecimento e do processo de ensino e de aprendizagem, de forma que a escola seja percebida como um espaço próprio para a formação de capacidades intelectuais e para o desenvolvimento do cidadão (LIBÂNEO, 2020).

É possível seguir um caminho mais justo e democrático em que se busque atingir as metas estipuladas sem perder de vista a defesa de uma gestão democrática, direcionada à justiça social, no qual a escola tenha como principal escopo atingir a sua função social de formar cidadãos críticos, reflexivos, atores de sua própria história e com capacidade de intervir nos rumos que a sociedade deve tomar para que exista equidade. Posto isto, o conceito de justiça social deve estar atrelado a um sentido emancipador (LIBÂNEO, 2020). Nesse sentido, faz-se necessário refletir a respeito de como pode a escola ser justa sem considerar seu contexto sociocultural e suas condições materiais em meio à sociedade brasileira totalmente desigual (LIBÂNEO, 2020).

Para isso, é necessário que a escola permita que as incongruências de seu entorno adentrem nela, para que, assim, viabilize aos seus estudantes estarem no interior destas lutas e incoerências, engendrando nestes a necessidade de pensar e se posicionar em meio às adversidades e contradições (FREITAS, 2010). Nesse sentido,

Afastando-se da vida social, das contradições e lutas sociais, a escola afasta-se conseqüentemente do próprio trabalho socialmente útil (Shulgin, 1924). Vê-se, portanto, isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes (FREITAS, 2010, p. 93).

Ao assumir esse modelo direcionado à submissão e ao disfarce da realidade social é que se torna categórica a presença da avaliação disseminada atualmente na escola, como um mecanismo que visa suscitar um incentivo artificial ao estudante a aprender e a subordinar-se ao sistema vigente (FREITAS, 2010). Por isso é que o modelo atual de avaliação está interligado aos desígnios educacionais constituídos pelo sistema capitalista, sendo assim, a avaliação escolar não se dirige unicamente a diagnosticar o conhecimento que o estudante adquiriu, mas especialmente a dominar seu comportamento na instituição e a inserir valores e atitudes (FREITAS, 2010).

Nesse sentido, requer que seja desenvolvido na sociedade uma formação inicial e continuada para os profissionais da educação, gestores e professores, baseada em uma dimensão política e humanística com a perspectiva de romper com o atual modelo educacional imposto pelo capitalismo e gerencialismo. A partir daí, poderá ser possível a construção de uma escola socialmente justa que garanta um currículo comum para todos e ao

mesmo tempo consiga adequar o processo de ensino e aprendizagem às especificidades dos estudantes (LIBÂNEO, 2020).

O desafio refere-se, portanto, a consolidação de uma escola real que considera as desigualdades sociais e que por isso mesmo segue o trabalho com a implantação de um currículo significativo, com metodologias diversificadas e com auxílio constante às dificuldades escolares que se manifestam durante o processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de minimizar os impactos da diversidade e desigualdade social na aquisição dos conhecimentos cognitivos, garantindo assim a preparação para a vida social, profissional, cultural e política dos filhos da classe trabalhadora (LIBÂNEO, 2020).

5. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR

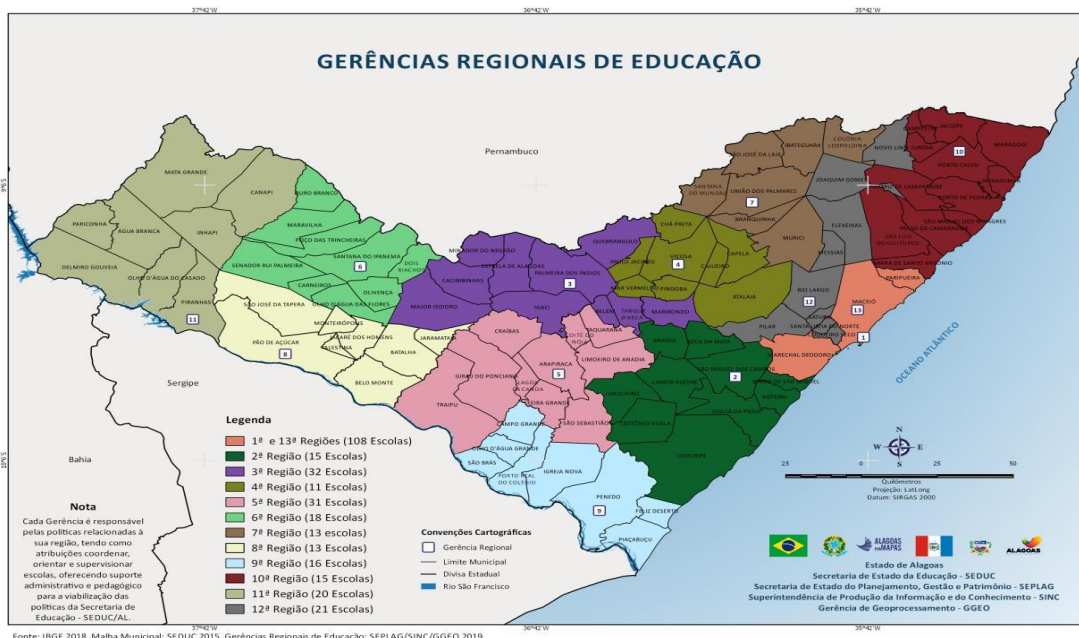
5.1 Lócus da pesquisa

A Rede Estadual da Educação de Alagoas é organizada em Gerências Regionais, uma divisão realizada com o escopo de que cada Gerência se responsabilize pelas políticas relacionadas à sua jurisdição, possuindo como competências a coordenação, a orientação e a supervisão de suas escolas. Dessa forma, cada GERE deve ofertar apoio administrativo e pedagógico para a viabilização e concretização das políticas da Secretaria de Educação de Alagoas (ALAGOAS, 2019).

Nesse contexto, a divisão dos municípios do estado de Alagoas por gerências regionais se deu pela localidade, por meio de um mapeamento delimitando a territorialidade. À vista disso, foi feita uma composição dos municípios que compreendem cada regional, levando em consideração aspectos culturais, econômicos e geográficos.

Para melhor visualizar a representação das 13 (treze) gerências, observa-se esta divisão por intermédio do mapa de Alagoas:

Figura 1 – Divisão das Gerências Regionais de Educação



Fonte: Governo de Alagoas²³ (2019).

²³ Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/mapas-de-educacao-e-cultura/resource/19a35744-1168-4edf-a12b-a94e53fb6d57>.

No que se refere a 2ª GERE, a qual diz respeito ao estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa, ela é composta por 10 (dez) municípios, conforme tabela abaixo, e sua sede localiza-se na cidade de São Miguel dos Campos. Com o objetivo de conhecer melhor a realidade desta gerência, achou-se necessário realizar um mapeamento de dados significativos no intuito de apresentar, em certa medida, a realidade desta região.

Quadro 4 – Municípios da 2ª GERE.

Municípios	Área	População estimada	IDHM [2010]	Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2019]	Mortalidade Infantil [2020]
Anadia	186,134 km ²	17.507 pessoas	0,568	1,7 salários mínimo	9,8 óbitos por mil nascidos vivos
Barra de São Miguel	74,247 km ²	8.434 pessoas	0,615	1,5 salários mínimos	é de - para mil nascidos vivos.
Boca da Mata	193,002 km ²	27.429 pessoas	0,604	1,8 salários mínimos	20,83 óbitos por mil nascidos vivos
Campo Alegre	312,726 km ²	57.997 pessoas	0,570	1,8 salários mínimos	7,66 óbitos por mil nascidos vivos
Coruripe	897,800 km ²	57.647 pessoas	0,626	2,0 salários mínimos	15,83 óbitos por mil nascidos vivos
Jequiá da Praia	334,265 km ²	11.495 pessoas	0,556	1,6 salários mínimos	7,46 óbitos por mil nascidos vivos
Junqueiro	247,724 km ²	24.716 pessoas	0,575	1,6 salários mínimos	17,24 óbitos por mil nascidos vivos
Roteiro	128,926 km ²	6.634 pessoas	0,505	1,6 salários mínimos	7,87 óbitos por mil nascidos vivos
São Miguel dos Campos	335,683 km ²	62.328 pessoas	0,623	1,8 salários mínimos	11,26 óbitos por mil nascidos vivos
Teotônio Vilela	299,221 km ²	44.570 pessoas	0,564	1,7 salários mínimos	8,03 óbitos por mil nascidos vivos

Fonte: Sistematização da autora, com base em dados do IBGE (2022).

O quadro apresenta dados relevantes no que diz respeito à estrutura dos municípios da GERE, demonstrando que a maior parte é de municípios pequenos, com baixo índice de desenvolvimento humano e com dificuldades na área econômica e social.

Essa GERE abrange a quantidade de 15 escolas estaduais, atendendo às seguintes modalidades de ensino: Médio regular, EJA médio, Médio Integral integrado à educação Profissional e Médio integral. Ademais, a maior parte das escolas possui funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Escolheu-se a 2ª GERE para a realização do presente estudo pelo fato de as escolas de sua jurisdição possuírem o Ensino Médio, objeto de análise em relação às metas obtidas no IDEB, e pelo fato de ter atingido avanços significativos na média do IDEB ao longo dos anos. Para que haja um melhor entendimento da composição da 2ª GERE, preparou-se o quadro

abaixo com as unidades de ensino e algumas informações relevantes sobre o seu funcionamento.

Quadro 5 – Escolas estaduais da 2ª GERE.

Escola Estadual	Município	Número de estudantes no ensino regular (2022)	Turno de funcionamento	Modalidades de ensino
Ana Lins	São Miguel dos Campos	1008	Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio
Centro Est. de Educ. de Coruripe Profª Maria Alice Beltrão de Castro	Coruripe	140	Manhã e tarde	Atualmente oferta cursos do PRONATEC (9 CURSOS)
Dom Constantino Luers	Campo Alegre	978	Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio
Dorgival Gonçalves	Distrito de Luziapolis	519	Manhã, tarde e noite	Médio Integral e EJA Médio
Djalma Barros	Coruripe	1527	Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio
Prof. Edleuza Oliveira Da Silva	São Miguel dos Campos	268	Manhã, tarde	Médio Integral e EJA Médio
Deputado João Beltrão	Coruripe	378	Manhã, tarde	Médio Integral, Médio Regular e EJA Médio
De Educ. Bás. e Profissional José Aprígio Brandão Vilela	Teotônio Vilela	812	Manhã, tarde e noite	Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional
Josefa Cavalcante Suruagy	Boca da Mata	836	Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio
De Educação Básica Pedro Joaquim de Jesus	Teotônio Vilela	1.039	Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio
Padre Aurélio Góis	Junqueiro	1.089	Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio
Prof. Lima de Castro	Coruripe	775	Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio
Misael Gonçalves Ferreira	Barra de São Miguel	326	Manhã e tarde	Médio Regular
Rui Barbosa	Anadia		Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio
Tarcísio Soares Palmeira	São Miguel dos Campos	938	Manhã, tarde e noite	Médio Regular e EJA Médio

Fonte: Sistematização da autora, com base no Sistema de Gestão Escolar de Alagoas (SAGEAL, 2022).

No ano de 2017, a GERE conseguiu com que 7 (sete) escolas aumentassem a nota no IDEB e, em 2019, todas as unidades de ensino conseguiram avançar consideravelmente (ALAGOAS, 2020). Assim, no IDEB de 2019, a GERE obteve como maior nota a média 4,8 em uma escola localizada em São Miguel dos Campos, alcançando o título de melhor nota da regional em 2019 e a terceira melhor nota do Ensino Médio da Rede Estadual de Alagoas, empatando com mais duas escolas de outras regionais (ALAGOAS, 2020).

A nota 4,8 obtida no IDEB 2019 possibilitou que a gestora da escola destaque da época, por intermédio da política de bonificação aplicada no Estado de Alagoas desde 2016, pudesse concorrer ao cargo de Gerente²⁴ da 2ª GERE, e, ao vencer a seleção, se tornasse a atual Gerente da Regional (biênio 2021-2023), por meio do sistema de meritocracia.

Dadas as informações supracitadas, destaca-se que, no que tange a esta pesquisa, os participantes foram os gestores escolares. A coleta de dados se deu por meio de um questionário *on-line*, via *Google Forms*, devido à pandemia,²⁵ no período de 08 de setembro de 2021 a 30 de dezembro de 2021, contabilizando, desta forma, um período de mais de 3 meses destinados a obter as repostas dos gestores da regional. Antes da aplicação do questionário, formou-se um grupo no *WhatsApp*, com a finalidade de esclarecer o porquê da aplicação do questionário, de forma a elucidar que a pesquisadora estaria a disposição para dirimir qualquer dúvida referente às temáticas abordadas.

Durante o período destinado a obter a participação dos gestores escolares no questionário, a pesquisadora entrava em contato no grupo do *WhatsApp*, convidando a quem ainda não tinha respondido a participar, explicando a respeito da relevância da participação dos gestores escolares frente ao estudo. Ressalta-se que do total de 29 gestores escolares da 2ª GERE, 15 participaram respondendo ao questionário. Desta forma, objetivando apresentar um panorama geral dos participantes, o quadro a seguir fora montado com algumas características para identificar o perfil destes:

QUADRO 6 – DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Cidade	Função na escola	Sexo:	Idade	Tempo Professor (anos)	Tempo Gestor (anos)	Forma de provimento
Anadia	Gestor	Feminino	49	21	3	Eleição
Anadia	Gestor adjunto	Feminino	47	15	5	Eleição
Barra de São Miguel	Gestor	Feminino	60	35	8	Eleição
Boca da Mata	Gestor	Feminino	51	28	5	Eleição
Campo Alegre	Gestor	Feminino	56	23	0	Processo seletivo SEDUC
Campo Alegre	Gestor adjunto	Feminino	54	35	2	Processo seletivo SEDUC
Campo Alegre	Gestor	Feminino	57	22	1	Processo seletivo SEDUC
Coruripe	Gestor	Masculino	56	25	5	Processo seletivo

²⁴ No início do Governo de Renan Calheiros, colocou-se em prática a política de bonificação, reforçando consequentemente, a força do neoliberalismo e da gestão gerencial implantada no início dos anos 1990 no Brasil. Os gestores escolares com melhores IDEB em cada Regional passaram a ser convidados a participar de um processo seletivo, no qual aquele que vencesse todas as etapas se tornaria gerente da regional da jurisdição de sua escola.

²⁵ Pandemia mundial causada pelo Coronavírus, SARS-CoV-2.

						SEDUC
Coruripe	Gestor adjunto	Feminino	43	23	2	Eleição
Coruripe	Gestor adjunto	Feminino	49	28	3	Eleição
Junqueiro	Gestor	Feminino	49	25	3	Eleição
São Miguel dos Campos	Gestor	Feminino	45	20	5	Processo seletivo SEDUC
São Miguel dos Campos	Gestor	Feminino	47	23	3	Processo seletivo SEDUC
São Miguel dos Campos	Gestor	Feminino	48	23	5	Eleição
Teotônio Vilela	Gestor	Feminino	60	27	5	Eleição

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar as informações, nota-se que participaram da pesquisa gestores e gestores adjuntos integrantes de 8 municípios, dos 10 que pertencem a 2ª GERE (não havendo participantes de Jequiá da Praia e Roteiro²⁶), e que os sujeitos participantes da pesquisa em sua maior parte são do sexo feminino, existindo apenas um participante masculino. Outro dado relevante se refere à experiência que os participantes possuem na educação como professor, uma vez que o sujeito com menos tempo de experiência já atua há 15 anos; existindo sujeitos com até 35 anos de serviço, fato este que reflete na maturidade apresentada pela idade dos participantes.

Ademais, a forma de provimento na Rede Estadual de Alagoas, atualmente, ocorre via eleição, conforme preconiza a Lei nº 6.628 de 21 de outubro de 2005, que estabelece diretrizes em relação às eleições para gestor escolar e gestor adjunto nas escolas de educação básica, e por meio de processo seletivo nas escolas do Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), estabelecido por intermédio de Edital da SEDUC²⁷, lançado a cada término de biênio.

Nesse sentido, a eleição direta para gestor escolar, forma de provimento ao cargo amplamente utilizada pelos municípios e estados do Brasil, convoca os segmentos da comunidade escolar para escolher os candidatos que demonstram mais habilidade e melhor proposta educativa para conduzir o projeto coletivo (GRACINDO, 2009).

Logo, corrobora-se com o pensamento de Gracindo (2009) que indica que a eleição direta é a forma mais apropriada para amparar a gestão democrática. Sendo assim, conclui-se

²⁶ Jequiá da Praia e Roteiro são municípios que possuem extensão de uma escola de outro município. Em Roteiro possui extensão da Escola Estadual Tarcísio Soares (sede em São Miguel) e em Jequiá da Praia tem Extensão da Escola Estadual Djalma Barros (sede em Coruripe).

²⁷ O mais recente edital lançado para o Processo Seletivo Simplificado para a Composição de Gestão das Unidades de Ensino Participantes do Programa Alagoano de Ensino Integral foi o EDITAL/SEDUC Nº 001/2021, publicado no Diário Oficial de Alagoas em 06 de janeiro de 2021. <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2021/01/DOEAL-2021-01-06-COMPLETO-bJbfq1TQqW1KH9xLFZEVbeJTdMj-UCbe9KOB-D7-vP5MVluVAFIBS.pdf>.

que o provimento do cargo contribui e influencia no tipo de gestão que se deseja materializar. Assim, se a escolha for a de conduzir e alimentar uma gestão democrática, o gestor buscará apoiar-se no trabalho coletivo, enaltecendo e fortalecendo os órgãos colegiados, para que juntos contribuam para a construção de uma educação de qualidade socialmente significativa (GRACINDO, 2009).

Destaque-se que a lei estadual nº 6.628, de 21 de outubro de 2005, não menciona que o cargo de provimento a gestor possa ocorrer via processo seletivo, entretanto seguindo as orientações da Portaria Nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, que estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o processo seletivo é indicado, uma vez que em seu artigo 12, inciso IV, e em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece que a Secretaria de Educação deve evidenciar “[...] que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação – PNE [...]”. Sendo assim, este é um dos requisitos para a implantação das escolas de educação em tempo integral.

Nessa circunstância, o processo seletivo passou a ser desenvolvido em todas as escolas da Rede Estadual de ensino integral, fato este que gera uma interferência na escolha do gestor, visto que ao passar pela etapa²⁸ de entrevista, a SEDUC tem o poder de definir quem permanece ou quem é eliminado da disputa. Seguindo essa lógica, existem professores que desde 2015 permanecem na função de gestor escolar, alternando apenas a escola a qual está dirigindo, uma vez que a Rede Estadual tem respeitado o máximo de dois mandatos consecutivos na mesma escola. Salienta-se que esses profissionais, por serem “escolhidos” pela SEDUC, ficam mais condicionados às suas determinações e imposições do que os eleitos, uma vez que o processo de substituição pode ser realizado de maneira mais simples.

Outro dado relevante que não foi apresentado na tabela é que todos os gestores possuem nível superior²⁹ e especialização, no entanto, nenhum deles têm mestrado ou doutorado. Percebe-se que a maior parte dos gestores permaneceu na gestão por pelo menos um biênio, caracterizando experiência em sua atuação enquanto líder da unidade de ensino e até permanecendo mais tempo no cargo, seja por reeleição ou por processo seletivo, indicando

²⁸ As etapas são: I- inscrição online, II- Curso de Formação em Gestão Escolar para o Palei; III - Análise de títulos e IV – Entrevista.

²⁹ A Lei Nº 6.628, de 21 de outubro de 2005 em seu artigo 3º estabelece que “Serão elegíveis para os cargos de Diretor Geral e Diretor Adjunto os integrantes do Magistério Público Estadual que tenham habilitação em nível superior com licenciatura plena [...]”.

que houve aprovação em sua atuação, visto que foi reconduzido ao cargo pela aprovação da comunidade escolar ou da SEDUC, conforme demonstrado pela constatação de alguns profissionais que possuem três (3), cinco (5) e até oito (8) anos atuando como gestor.

a) Os caminhos da gestão escolar na Rede Estadual de Alagoas: entre a gestão democrática e o gerencialismo

A base legal regulamenta a Gestão democrática do ensino público, pois estabelece na Carta Magna de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, sendo esse princípio ratificado pela lei 9.394/96 – LDB, artigo 3º, VIII. Entretanto, tem-se ciência de que a lei fornece o aparato legal, mas a prática democrática deve ser construída em função da escola.

Nesse contexto, ao compreender a importância da gestão democrática nas unidades de ensino da escola pública, esse princípio passa a ser destaque e objeto de políticas educacionais, a partir da década de 1990, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entretanto, embora existisse um avanço significativo do aparato legal na instância federal, na rede estadual de Alagoas houve uma morosidade para a efetivação de princípios básicos, como a eleição direta para gestores pela comunidade escolar, dificultando ainda mais a implantação da proposta democrática.

Para justificar o fato da gestão democrática da educação em Alagoas não ter sido efetivada desde 1988, como preceitua a Constituição Federal, Cruz Neto explica que a administração da educação no referido estado esbarra no fato de que “[...] as ações idealizadas e formuladas enquanto políticas não passaram de adequação às exigências que se faziam em nível nacional para os sistemas educacionais, o que acabava por esbarrar na falta de vontade política de concretizá-la” (CRUZ NETO, 2013, p. 47).

Nesta lógica, tornou-se necessário a criação de legislações estaduais que colocassem em prática o que já estava respaldado na Lei Federal. Sendo assim, a gestão democrática no estado de Alagoas se concretizou, no âmbito da legislação, por meio da Lei Estadual nº 5.945, de 25 de agosto de 1997, que trata da criação dos Conselhos Escolares, uma vez que este órgão colegiado tem a incumbência de organizar o processo de eleição direta dos gestores escolares. Posterior a essa lei, a partir de 1999:

Foi empreendida uma série de ações para a implantação da gestão democrática no estado, o Congresso Constituinte Escolar que se tornou um espaço de discussão e avaliação de como a educação na rede estadual de ensino era tratada; em 2000, foi criada a Coordenadoria de Gestão

Educacional, que implantou iniciativas na perspectiva de democratização da educação pública como a das eleições dos conselheiros escolares, a eleição direta para gestores, a descentralização dos recursos financeiros em 2003, e o Plano Estadual de Educação 2005-2015 (SANTOS; SILVA, 2016, p. 21).

Conforme as pesquisas de Santos e Silva (2016), no ano de 1999 também foi lançada a Carta de Princípios da Educação com o *slogan* “Construindo uma Escola Cidadã”, em 14 de dezembro, que apresentou 68 princípios e a partir destes realizou as conexões necessárias à fundação da gestão democrática. Logo após, foi publicada a Lei nº 6.152, de 11 de maio de 2000, que instituiu as eleições diretas para diretores gerais e adjuntos nas escolas de educação básica da rede pública estadual. E, por fim, a Lei nº 6.628, de 21 de outubro de 2005, que instituiu novas regras para a gestão na rede estadual de ensino, a partir de 24 de outubro de 2005, como espaço de participação e de construção coletiva. Esse fato representou um marco histórico na rede estadual de ensino, isso porque, a partir dessa configuração, foi possível acabar, em tese, com as indicações políticas e propiciar que a escola vivenciasse a escolha dos gestores escolares, por meio dos votos dos diferentes segmentos da escola.

Em 2005 foi publicado o Decreto nº 2.916, de 24 de novembro, que dispõe sobre a regulamentação da Lei 6.628, de 21 de outubro de 2005. Este Decreto descreve, em seu anexo único, como deve acontecer todo o processo eleitoral escolar e apresenta em seus artigos iniciais proposições relativas ao cargo de gestor, assim como as várias atribuições inerentes à função do gestor escolar estabelecidas no artigo 3º, no qual elenca 27 competências, que na prática desdobra-se em bem mais atribuições.

Entretanto, essas legislações, que são as mais recentes, já possuem mais de 15 anos, sem sofrer modificações, deixando muitas lacunas, em situações que deveriam ser contempladas na legislação. Nessa circunstância, a SEDUC, por meio da Superintendência da Rede Estadual de Educação (SURE), estudou e tentou atualizar a legislação por diversas vezes, abrindo, inclusive, processo interno sugerindo alteração e ofertando minuta de lei. Todavia, mesmo tendo sido objeto de diversos debates e reflexões ponderadas pela equipe técnica da SEDUC, as proposições não foram validadas e seguidas adiante, permanecendo em aguardo para possíveis alterações futuras.

Nessa conjuntura, a SEDUC lançou a Portaria nº 10.002, de 28 de setembro de 2020, que funda o Núcleo Estratégico de Acompanhamento e Assistência à Gestão Escolar (NEAGE) para atuar na Educação Básica. A portaria considera as legislações mencionadas anteriormente, assim como o Decreto Federal 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a

implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação e a meta 19³⁰ do Plano Estadual de Educação (2015-2025) e do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Desta forma, por considerar ser significativo o monitoramento, acompanhamento e assistência à Gestão das Escolas da Rede Pública Estadual o NEAGE foi instituído, com o escopo de:

[...] propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar diretrizes específicas de monitoramento e orientação, em consonância com as necessidades da Gestão das Unidades de Ensino da Rede Pública e dos demais setores da Secretaria de Educação, visando alcançar a melhoria da qualidade social no Ensino Público de Alagoas e o fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação responsável de todos nas decisões importantes e na sua concretização mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (ALAGOAS, 2020).

A análise do segundo artigo da portaria permite associar o discurso utilizado à gestão gerencial, que está cada vez mais presente, especialmente nas práticas pedagógicas e de gestão educacional. Nota-se que as práticas do gerencialismo estão se enraizando cada vez mais na Rede Estadual de Alagoas, pois ao mesmo tempo em que proclamam o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, expõem que o objetivo do Núcleo é monitorar a gestão escolar para que haja o alcance da melhoria da qualidade educacional, mediante os resultados padronizados, com base no fortalecimento do processo pedagógico e na responsabilização de todos pelos resultados alcançados pela instituição. Sabendo-se que este resultado é aferido atualmente por meio dos testes de proficiência, nas disciplinas de matemática e português e nos dados do censo escolar, repetência e evasão, está manifesto a tríade que coopera para alicerçar o sistema de *accountability* – teste, divulgação/prestação de contas e responsabilização (SOUZA; CABRAL NETO, 2017).

O NEAGE é constituído por 3 (três) instâncias educacionais (artigo 4º): I. Gerência de Desenvolvimento de Gestão das Unidades de Ensino/ Gerência do NEAGE (Gerência que compreende a SURE – SEDUC); II. Núcleos Estratégicos Regionais de Acompanhamento e Assistência a Gestão Escolar (composto pelo departamento da GERE que trata dos assuntos direcionados a Gestão Escolar); e III. Equipe Gestora (gestão de cada escola, que compreende gestor, conselho escolar e grêmio estudantil). Dessa forma, o trabalho do NEAGE é direcionado ao acompanhamento e monitoramento à gestão nos assuntos que se distribuem

³⁰ Meta 19: “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”.

nos seguintes eixos/princípios, os quais são: a) gestão democrática e participativa; b) protagonismo juvenil; c) escola e território, conforme regulamenta o artigo 3º da portaria.

Nesse sentido, a portaria estabelece as funções de cada grupo componente do Núcleo. Desta forma, o artigo 5º apresenta as atribuições dos técnicos da SEDUC, o artigo 6º dos técnicos das regionais (GERES) e o artigo 8º da equipe gestora (escola). A equipe gestora possui 28 atribuições, das quais muitas já estão contempladas no artigo 3º do Decreto nº 2.916, de 24 de novembro de 2005.

Dentre as atribuições constantes do NEAGE, evidencia-se a linha tênue existente entre anunciar a gestão democrática e na prática manifestar ações da gestão gerencial, como, por exemplo, deste indicativo algumas das competências atribuídas a equipe gestora da escola, artigo 8º:

I. a coordenação do funcionamento geral da Unidade de Ensino e da execução das deliberações coletivas do Conselho Escolar, da Gerência Regional de Educação e da Administração Central da SEDUC, com conhecimento das técnicas de gestão democrática, pedagógica, administrativa e financeira;

III. gerenciar as rotinas da Unidade de Ensino nas dimensões administrativa, pedagógica, financeira e relacional, distribuindo-as pelos setores competentes e estabelecendo os procedimentos específicos com normas a serem seguidas para assegurar o fluxo normal dos trabalhos, identificando falhas e estabelecendo ou propondo as modificações necessárias para que o profissional da educação tenha um bom desempenho;

IX. planejar, coordenar, executar e avaliar as ações orientadas pelo Núcleo Estratégico Regional e Gerência do NEAGE na unidade de ensino;

X. participar dos encontros elaborados pelo Núcleo Estratégico Regional, visando a realização das atividades planejadas, bem como o registro das dificuldades para socialização, estudo e busca de solução;

XVII. realizar momentos de estudo e orientação com o conselho escolar, sob a orientação do Núcleo Estratégico Regional e/ou Gerência do NEAGE;

XVIII. garantir acesso, permanência e sucesso do estudante na Unidade de Ensino visando a qualidade social da educação, de acordo com as normas estabelecidas pela SEDUC (ALAGOAS, Artigo 8, 2020).

Observa-se que o termo “gerenciar” está dentro do que se espera atualmente na perspectiva gerencial, do gestor escolar. Ele que na gestão democrática seria o mediador no processo educacional assume o papel de um gerente nos moldes da empresa privada, em que todo o seu trabalho é voltado ao desempenho escolar e ao cumprimento dos princípios de eficiência, produtividade e a qualidade educacional, que conseqüentemente será sopesada por meio da média do IDEB (COSTA, 2012).

Desta forma, o que de início apresentava de forma implícita o gerencialismo, mais a frente, no inciso XX do mesmo artigo, deixa manifesto a gestão gerencial quando estabelece

que cabe a gestão: “cumprir metas pactuadas pela Administração Central – SEDUC, através da Superintendência da Rede Estadual de Ensino, de forma a melhorar os índices da unidade de ensino”. Além desta atribuição, existem outras que “amarram” a gestão escolar às normas estabelecidas e emanadas da SEDUC, como obrigatoriedade de cursos para gestores de formação continuada ofertados por organizações privadas, como a Lemman ou por técnicos da SEDUC formados para serem multiplicadores dos ensinamentos ofertados pelas empresas e cumprimento de metas, plano de ações e outras. Desta forma, os técnicos da SEDUC atuam enquanto multiplicadores junto aos técnicos da GEREs, e esses são capacitados para monitorar de forma sistemática o trabalho *in loco* desenvolvido pelo gestor escolar, no intuito de verificar o cumprimento do plano de ação desenvolvido durante o curso.

Nessa circunstância, o artigo 10 registra que o não cumprimento de suas atribuições ensejam motivos para afastamento do NEAGE, assim como o fato de ser avaliado de forma insatisfatória pela sistemática de avaliação utilizada pelo Núcleo. Desta forma, qualquer gestor escolar poderá ser afastado do seu cargo, ainda que tenha sido eleito pela comunidade, se o Núcleo considerar que seu trabalho não atende as reais necessidades da função e caso ele não corresponda as demandas emanadas da SEDUC.

Assim sendo, revela-se a falta de autonomia dos gestores, bem como a lógica da produtividade atrelada ao cumprimento das cobranças atribuídas a sua função, reverberando na responsabilização pelos resultados alcançados nas avaliações externas e a sua capacidade de gerenciar a equipe escolar para trabalhar em favor de alcançar a educação de qualidade almejada nos tempos atuais. Nesse sentido, a autonomia ofertada na gestão democrática aos diretores escolares transformou-se em uma autonomia mitigada na gestão gerencial que segue os moldes da empresa privada, transformando a autonomia em responsabilização da instituição pelos resultados (DRABACH, 2011).

Ao formar o Núcleo, a SEDUC também se preocupou em estabelecer que os seus participantes tivessem algumas características significativas em comum para o desenvolvimento de suas competências, sendo assim, apontou no artigo 9º da referida portaria o perfil necessário para os integrantes do Núcleo Estratégico Regional e para os Gestores das escolas, observe:

- I. ser capaz de acompanhar o processo de gestão democrática nas unidades de ensino, de maneira a fomentar a participação consciente e esclarecida da comunidade escolar nas decisões importantes da instituição;
- II. estar apto a entender a dinâmica do trabalho como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino;

- III. ter habilidade de instaurar um espaço democrático, de descentralização do poder, e do exercício da cidadania por meio da participação;
- IV. atuar na perspectiva da educação integral, inclusiva e na construção de um espaço coletivo de discussão da função social da unidade de ensino;
- V. apresentar habilidade gerencial e técnico-pedagógica e ser capaz de desenvolver ações de implementação e desenvolvimento de práticas democráticas;
- VI. apresentar habilidades inerentes para o bom atendimento ao público escolar, tanto do ponto de vista técnico quanto relacional;
- VII. apresentar habilidade no uso didático-pedagógico da inovação e tecnologia;
- VIII. ter disponibilidade para atuar nos períodos em que as Unidades de Ensino funcionam;
- XIX. apresentar habilidade para elaborar despachos em processos administrativos (SEDUC, artigo 9, 2020).

Neste sentido, os profissionais das GERES, para atuar nesse Núcleo passaram por entrevistas de seleção pela Gerência da SEDUC responsável pelo Núcleo, no intuito de identificar se os profissionais se encaixavam no perfil recomendado. Após essa triagem, todos os componentes do Núcleo Regional, assim como os técnicos da SEDUC, passaram por formação continuada de curso “Técnicos de Acompanhamento à Gestão (TAG)”, ministrado pela Elos Educacional em parceria com a Fundação Lemann, pelo programa Formar (Curso Gestão para Aprendizagem), no período de abril de 2020 a outubro de 2020, com carga horária de 150 horas.

Assim, evidencia-se mais uma característica do gerencialismo na Rede Estadual de Educação, que é a presença e influência das empresas, institutos e fundações privadas na política educacional. Desta forma, adentra na Rede Estadual uma avalanche de consultorias que reafirmam a gestão gerencial na educação como percurso relevante para atingir ao conceito de moderno, eficaz, produtivo e de qualidade dentro dos moldes mercadológicos, em detrimento de uma formação baseada na dimensão política e humanística que preza pela construção de uma escola de qualidade socialmente referendada, conforme defende Libâneo (2020).

5.2 Função social da escola e atribuições da gestão escolar

Por ser significativo refletir acerca da função social da escola e do tipo de cidadão que se quer formar na sociedade, faz-se relevante associá-las às atribuições exigidas/desenvolvidas pelos gestores escolares, uma vez que o desempenho de suas funções está direcionado a essas questões e a outras como, por exemplo, a implantação das políticas

públicas educacionais. Nesse contexto, definir qual é a função social da escola é complexo, afinal, para se chegar a essa resposta é exigida a análise de diversos fatores.

Contudo, a definição da concepção de função social da escola será definida e evidenciada a partir da concepção de sociedade e política que esteja em evidência. Dessa forma, o contexto histórico de cada sociedade vai exigir um perfil de estudante, orientando como a escola deve agir e determinando qual função social deve ser desenvolvida. Atualmente, tomando como critério a crise econômica, percebe-se que o foco tem sido a capacitação de trabalhadores, exigindo da escola pública uma formação orientada de acordo com os moldes mercadológicos. No entanto, na sociedade, ainda que tenha uma concepção hegemônica, existem os movimentos contrários, que mesmo com a revolução tecnológica reivindicam que a função da escola seja formar para a cidadania, por meio de uma concepção integral de educação, compreendendo os aspectos político, social, cultural, tecnológico e científico.

Nesse sentido, as vozes dos participantes permitem conhecer o que os gestores escolares compreendem por função social da escola e quão abrangente pode ser o entendimento de um para o outro. Segundo estes:

1. “Preparar o estudante para uma universidade”;
2. “A função social da escola é preparar o estudante para exercer a cidadania com responsabilidade e criticidade. Além disso, é função da escola despertar nos estudantes o sonho de transformar a própria história”;
3. “Formar para vida”;
4. “Formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade, além de profissionais competentes e cidadãos aptos a contribuir para um mundo melhor”;
5. “Sendo a educação um direito de todos, a escola tem a função social de preparar o aluno para o convívio em sociedade, diminuir o abismo entre as classes, atendendo as diferentes demandas sociais em que o aluno está inserido”;
6. “É tornar o educando um cidadão, participativo na sociedade em que vive. Passando a esse aluno a importância da inclusão e não só no âmbito escolar e sim em toda a comunidade”;
7. “Transformar vidas, ensinar a realizar sonhos”;
8. “Desenvolver competências e habilidades cognitivas nos educandos”;
9. “A escola tem uma função social muito relevante para a formação do ser humano como ser social, participativo, crítico construtivo e conhecedor de seus direitos e deveres. A função social da escola é desenvolver as potencialidades dos alunos, de forma física, cognitiva e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se cidadão participativo na sociedade em que vive e atua como protagonista principal”;
10. “Desenvolver a ligação entre educação/perspectiva de vida/sociedade”;
11. “Desenvolver no indivíduo habilidades cognitivas, físicas e afetivas”;
12. “Formar o aluno como cidadão consciente, inclusão da sociedade em todo seu âmbito”;

13. “O papel social da escola e fazer o aluno compreender o significado dos conceitos das normas e valores e se esforçar para que isso se torne visível para a sociedade, através do seu comportamento e na relação com os outros”;
14. “Contribuir para a formação de cidadãos críticos, inclusão no mercado de trabalho e em uma sociedade globalizada”;
15. “Educar para formar cidadãos críticos para construção de uma sociedade mais justa” (GESTORES COLABORADORES, 2022).

Diante do que foi apresentado pelos participantes, observa-se que muitas das respostas se relacionam e por esta razão é relevante demonstrar todas as respostas obtidas na pesquisa, na íntegra, para que fique explícito o quanto a escola é uma instituição social significativa, uma vez que atuará na formação dos cidadãos que a sociedade deseja desenvolver e por atuar enquanto instituição provedora do direito social à educação.

Cada resposta direcionada ao que é a função social da escola, elucida, implicitamente, a respeito de como ocorre a condução dessa gestão, pois cada gestor escolar direciona a unidade escolar a qual lidera de acordo com a transformação que deseja ver concretizada na sociedade, sendo assim, a forma que ele percebe a função social da escola revela qual cidadão deseja que a sociedade reproduza. Neste sentido, Martins (1994) destaca que a política educacional, resultado da influência da política vigente, colabora na formação de tipos de pessoas de forma a garantir a existência dos tipos de sociedades, que por esse motivo, influencia na “[...] constituição da individualidade humana para a sustentação da esfera social [...]” (MARTINS, 1994, p. 31) que ela se revela com face política e econômica em que o sujeito está inserido.

Desta maneira, possuindo em suas mãos a função de gerir uma escola, o gestor escolar media o seu trabalho para atender a sua percepção, mesmo que não consiga ser o reflexo desta de forma completa, uma vez que, muitas vezes, faltam as condições necessárias para por em prática uma educação comprometida com a formação de sujeitos autônomos, críticos, atuantes e compromissados com uma sociedade inclusiva e equitativa. Contudo, mesmo sem possuir as melhores condições, cada gestor escolar será propulsor daquilo que realmente acredita, pois esta é a essência que governa as suas ações.

Nesse sentido, se o gestor entende que a função social é “Preparar o estudante para uma universidade” / “Desenvolver competências e habilidades cognitivas nos educandos”, a sua gestão focará em apresentar ao estudante os saberes exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio, ofertando os conteúdos exigidos para que o estudante obtenha um resultado quantitativo satisfatório. Sendo assim, esse gestor escolar irá direcionar a sua unidade escolar a treinar os estudantes para obter bons resultados e a ter os conhecimentos exigidos nos testes

e avaliações externas. Sua gestão estará em conformidade com os preceitos neoliberais e com a gestão gerencial, os quais prezam pelos princípios de produtividade, eficiência e qualidade e resultados quantitativos (SILVA; SILVA; GOMES, 2019).

Contudo, no caso do gestor que tem a percepção de uma função social da escola direcionada a preparar o estudante para a vida em sociedade, de forma que se torne um cidadão crítico, reflexivo e atuante, com o desígnio de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e com equidade, esses gestores seguem a concepção defendida por Libâneo (2020). Assim, na visão deles, a escola deve considerar as diversas dimensões (sociais, políticas e culturais) associadas à transmissão dos conhecimentos científicos para que o ser humano se desenvolva em todos os seus aspectos, ou seja, é necessário que a escola preze pelo desenvolvimento das capacidades intelectuais, mas que não fique restrita apenas a estas, afinal, como é sabido, o ser humano é composto de diversas habilidades e capacidades, e, portanto, é significativo que todas recebam a devida atenção da escola para a formação de um cidadão (LIBÂNEO, 2020).

Ao seguir esse direcionamento, entende-se que o gestor irá desenvolver uma gestão propícia a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, no intuito de colocar em prática o princípio constitucional da gestão democrática. Entretanto, o gestor se depara com inúmeras atribuições regulamentadas por leis, decretos ou portarias que engessam a visão de uma função social da escola mais humanística e, assim, passa a agir, no cotidiano da escola, de forma a atender as demandas sociais da atualidade.

Nessa circunstância, a visão neoliberal e os princípios mercadológicos interferem eficazmente na prática pedagógica e na condução da gestão ao impor uma série de ações que desviam o atingimento da função social desejada. O movimento da gestão passa a incorporar o discurso da qualidade medida por resultados e, para tanto, foca na transmissão dos conteúdos necessários para que a escola atinja as metas pactuadas na Rede Estadual, ou seja, o preparo do estudante para o mercado de trabalho e para atingir uma nota satisfatória nas avaliações externas.

Assim, muitas vezes, o gestor incorpora ações que vão de encontro a percepção de função social da escola a qual defendem, e isso na maior parte das vezes ocorre de forma automática ao realizar ações que atendam às atribuições impostas ao cargo de gestor escolar. Isso acontece por se tratar de um cargo que exerce significativa liderança e que por esse motivo é percebida como impulsionadora para implantação e efetivação das políticas públicas educacionais (LIMA, 2020).

Nesse sentido, é possível que um gestor que defende uma função social voltada a formação de um cidadão crítico, reflexivo e atuante, que preze pelo respeito a diversidade, a uma sociedade inclusiva e equitativa, aja de encontro no exercício de sua função. Isso pode ocorrer pelo fato de o gestor assumir várias atribuições de cunho gerencialistas e sendo, de forma contínua, monitorados pelo cumprimento dessas funções, acabam agindo de forma a direcionar a gestão da escola a atender os princípios mercadológicos, desconsiderando, muitas vezes, outros fatores que colaboram para que a escola alcance a sua função social.

Desta forma, a gestão se preocupa em desenvolver estratégias para o atingimento das metas pactuadas e assim passa a seguir a “cartilha” dos preceitos neoliberais, na qual a educação é voltada aos resultados quantitativos (HONÓRIO *et al.*, 2022). Deste modo, ao caminhar rumo às médias pactuadas, visando reconhecimento, premiações e bonificações, a gestão deixa de escanteio, por vezes, fatores pertinentes para o cumprimento de sua função social (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Com base nas percepções apresentadas, nota-se que no grupo de gestores participantes da pesquisa, encontram-se aqueles que pensam na função social alinhados aos princípios do neoliberalismo, aqueles que seguem uma função social direcionada a uma qualidade socialmente referendada e ainda os gestores que apresentam uma ideia contraditória, como, por exemplo, apontar que a função social da escola é: “Contribuir para a formação de cidadãos críticos, inclusão no mercado de trabalho e em uma sociedade globalizada (GESTOR 14, 2022)”. Esse gestor demonstra em seu conceito que sua prática está alinhada aos preceitos mercadológicos, pois mesmo dizendo que deseja formar um cidadão crítico, ele foca no preparo do estudante para o mercado de trabalho de maneira que atenda a atual sociedade globalizada.

Nessa circunstância, ajustar as atribuições imbuídas aos gestores a uma função social historicamente defendida é um processo complexo, uma vez que muitas das demandas colidem. Porém, o fato é que mesmo que o gestor tenha que cumprir funções de cunho gerencialista - como algumas das elencadas na Portaria nº 10.002, de 28 de setembro de 2020, que instituiu o NEAGE na Rede Estadual de Alagoas -, é preciso encontrar um meio termo, no intuito de alcançar as metas, sem perder de vista os fatores importantes para uma formação social humanística e democrática, direcionada à justiça social (LIBÂNEO, 2020).

Sabe-se que com a Reforma do Estado, na década de 1990, as atribuições dos profissionais da educação também sofreram mudanças para que acompanhassem as demandas do gerencialismo, assim, a função de diretor/gestor escolar passa por mais uma transformação. Dessa forma, o gestor que era o mediador do processo educacional na escola, passa a ter que

gerenciá-la como se fosse uma empresa privada, prezando pelo máximo rendimento com o custo mínimo.

Todavia, observa-se na educação muita contradição entre o que se pensa e o que a prática impõe no chão da escola, porém “apesar dessa discrepância entre o que pensa e o que faz, importa observar que, a partir de mudanças na concepção da administração escolar, diretores têm voltado mais seu olhar para o aspecto pedagógico da escola” (FALSARELLA 2018, p. 35). Dessa forma, ainda que o gestor esteja atuando na dimensão pedagógica por conta do atingimento das metas pactuadas e dos resultados quantitativos, relevante se faz mencionar que o fato do gestor estar se dedicando e acompanhando mais a dimensão pedagógica é um fator positivo, pois, ainda que distante do ideal, inicia-se um movimento em que o gestor escolar deixa de ser uma figura designada para a resolução de aspectos burocráticos da escola.

Ao gestor da modernidade requer uma atuação frente: a) às relações interpessoais – de forma que seja o líder do grupo com capacidade e habilidade de impulsionar e mobilizar os sujeitos envolvidos para as ações organizadas; b) ao processamento de informações - é relevante que o gestor produza um canal de comunicação, transparência e informação, assim como oferte suporte a sua equipe quanto ao compartilhamento de conhecimentos e técnicas de trabalho, de forma a orientar a equipe quanto as atividades que devem ser desenvolvidas na escola; c) à tomada de decisões – o gestor é o responsável pela administração dos recursos, por intermédio de planejamento e monitoramento da execução das ações, que podem ter ocorridos com o envolvimento ou não do grupo liderado (FALSARELLA, 2018).

Portanto, essa diversidade de atribuições do cargo de gestor escolar requer um profissional que apresente “[...] postura reflexiva sobre o cotidiano da escola no intuito de eliminar, substituir ou aprimorar os processos existentes, bem como a verificar a necessidade de criar novos processos” (RAFACHO, 2019, p. 69). Além disso, o gestor escolar necessita estar preparado para compreender os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que intervêm no chão da escola, de forma que supere as existentes por intermédio da integração com a comunidade escolar e por meio do desenvolvimento de um relacionamento saudável de colaboração e cooperação.

Destaque-se que são inúmeras atribuições dos gestores escolares, pois cada dimensão se desdobra em várias tarefas, e essa situação, muitas vezes, leva ao gestor a sensação de inabilidade. Assim, para dar conta de tantas competências, o gestor se afasta da dimensão pedagógica, deixando pouco tempo para o acompanhamento do que deveria ser o maior foco da sua função (FALSARELLA, 2018).

Nesse sentido, observa-se que as respostas dos gestores sobre “quais são as atribuições do gestor escolar que mais demanda tempo e desafios?” corroboram com as considerações levantadas acima. Assim, dos 15 (quinze) gestores participantes, obteve-se, nesse item, a resposta de catorze e ao desmembrar as respostas em categorias, encontra-se 3 (três) questões principais. Dessa forma, achou-se significativo apresentar a resposta completa e apontar quais categorias o gestor apresentou enquanto preocupação no exercício de sua função, visto que alguns gestores registram resposta que se enquadra em mais de uma categoria.

Quadro 7 – Atribuições do gestor que demanda mais tempo e desafios.

RESPOSTAS DOS GESTORES	QUESTÕES BUROCRÁTICAS	DIMENSÃO PEDAGÓGICA	RELAÇÕES INTERPESSOAI S E QUESTÕES EMOCIONAIS
A burocracia da prestação de contas é o que mais me incomoda, mas o que demanda tempo é planejar e replanejar ações que possam favorecer a aprendizagem dos educandos.	X	X	
Demandas burocráticas.	X		
A parte pedagógica, porque ela é o que move a escola, afinal o foco principal da mesma está na aprendizagem dos alunos e, se ela não acontece, a escola falha como um todo.		X	
Gerir a parte financeira, fazer a prestação de conta dos vários recursos que temos hoje requer muito tempo, lidar com a parte administrativa e o acompanhamento pedagógico.	X	X	
São as tarefas chamadas de “apaga fogo”, muitas vezes chegamos na escola com uma agenda e no fim da tarde não concluímos nem 10%. Orientar professores ir nas salas, falar com alunos. orientar cozinheiras e ASDS, vigilantes ...	X		X
Burocracia	X		
Questões administrativas e burocráticas, principalmente aos referentes a contas.	X		
As solicitações da gere que são muitas. Fazer o papel de psicólogo, buscando atender e ajudar aos alunos que passam por doenças depressivas.	X		X

Convencer professores e funcionários de que seu trabalho é importante e a escola necessita de seu comprometimento.			
Trabalhar com profissionais desmotivados e alunos com problemas emocionais (depressão, automutilação etc.)			X
Prestação de contas	X		
Liderar, envolver a equipe gestora, conduzir projetos pedagógicos, valorizar os colaboradores.		X	X
Gestão financeira organização de documentos da escola como PPP, regimento e plano de ação.	X		
A busca ativa; as atribuições financeiras.	X		
As atribuições administrativas.	X		

Fonte: Respostas dos participantes da pesquisa (2022).

À luz das respostas apresentadas, nota-se que a maior preocupação dos gestores, ainda, gira em torno das questões burocráticas. Sendo assim, 9 (nove) respostas apresentam a burocracia com prestações de contas e documentos como um dos maiores desafios da gestão e em 7 (sete) delas essa questão aparece como o único desafio. Ou seja, de 14 (catorze) repostas, a metade considera a questão burocrática como o maior desafio e apenas 3 (três) contemplam mais uma categoria como desafiadora.

No que corresponde à dimensão pedagógica, obteve-se o total de 4 (quatro) respostas que se preocupam com a aprendizagem dos estudantes, de maneira a indicar a categoria como uma das principais preocupação da gestão. Uma das respostas apresentou a dimensão pedagógica como a única preocupação, justificando que “[...] ela é o que move a escola, afinal o foco principal da mesma está na aprendizagem dos estudantes e, se ela não acontece, a escola falha como um todo” (Gestor colaborador 3). Esse gestor escolar apresenta uma concepção de que o estudante e a aprendizagem é o foco da gestão, pois “[...] a prática pedagógica é uma atividade complexa e dinâmica, que se efetiva num ambiente social particular, formalmente responsável pela educação do aluno, e é sobre ela principalmente que devem voltar os olhares do gestor” (FALSARELLA, 2018, p. 44).

Nas repostas apresentadas, vê-se que há indicações de que o gestor escolar deve conduzir os projetos pedagógicos, acompanhar e “[...] planejar e replanejar ações que possam favorecer a aprendizagem dos educandos” (Gestor colaborador 1). Nessa perspectiva, “[...]”

entende-se que a gestão escolar deve estar voltada para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, considerando a interligação das dimensões que envolvem a gestão, com foco pedagógico (RAFACHO, 2019, p. 71)”. Ou seja, é preciso que o gestor atue de forma dinâmica e trabalhe em prol de estruturar a escola para atingir as finalidades educativas de forma geral.

No que se refere ao relacionamento interpessoal e as questões emocionais, revela-se que 4 (quatro) gestores consideram significativos, de forma a tratá-los como foco da gestão, por demandar mais tempo e atenção. Sabe-se que o relacionamento interpessoal já faz parte da atuação dos gestores faz algum tempo, porém atualmente ele vem assumindo uma proporção maior, principalmente pós-pandemia da COVID- 19. Após dois anos de aulas remotas, o retorno às aulas presenciais desvelou um quadro geral de depressão, ansiedade, transtornos emocionais e alto índice de automutilação entre os estudantes e profissionais, como retratados nas respostas dos gestores.

Nessa perspectiva, entende-se ser pertinente que o gestor escolar possua um olhar atento e uma escuta sensível para que “com sua postura, estimule o sentimento de pertença ao grupo e crie um ambiente propício à participação” (FALSARELLA, 2018, p. 39). Dessa forma, o gestor deverá estar disposto a conciliar os diferentes interesses, oportunizando canais de comunicação, negociação e conciliação, de forma que utilize de sua competência para articular o trabalho dos profissionais que lidera com enfoque no processo de ensino e aprendizagem.

5.3 As atribuições dos gestores escolares e as cobranças por resultado do IDEB

A partir da evolução histórica da figura do gestor escolar ocorrida com a reestruturação estatal e com a fundamentação legal que passou a determinar quais atribuições devem ser desenvolvidas para que o profissional consiga cumprir com excelência a função de líder da escola pública, deu-se a exigência para o atingimento das metas pactuadas no IDEB, como uma das funções inerentes a função.

Nesse sentido, os gestores escolares, participantes da pesquisa, relataram como e quais são as cobranças recebidas pela sociedade, SEDUC e GERE para que a escola atinja a média do IDEB estipulada e como essas cobranças se entrelaçam com as atribuições que o cargo de gestor escolar impõe.

Nesta circunstância, percebe-se que as exigências lançadas aos gestores escolares no que diz respeito ao atingimento da média do IDEB, com a justificativa do discurso de alcançar

a qualidade educacional, iniciam com a instauração da tríade que efetiva o sistema de *accountability* no Brasil: avaliação, resultado e responsabilização (SOUZA; CABRAL NETO, 2017; SILVA; ROSTIROLA, 2021). Desta forma, a gestão gerencial que se instalou com a implantação do sistema neoliberal e a defesa dos princípios de eficiência, eficácia e produtividade passaram a cobrar a atuação de um gestor escolar proativo, com poder de liderança, bom uso da persuasão, colaborador e indutor das políticas públicas, mormente no que se refere à melhoria da qualidade educacional, aferida pela nota do IDEB.

Nesse contexto, o IDEB “[...] embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir dele (e da divulgação dos seus resultados) que se mobilizam ações e políticas para a melhoria da qualidade no sistema escolar” (CHIRINÉA, 2016, p. 36), passando a ser percebido enquanto condutor de políticas públicas e impulsionador de ações desenvolvidas na escola para o alcance da mencionada qualidade educacional da era neoliberal (CHIRINÉA, 2016).

Logo, relevante se faz a apresentação da taxa de aprovação, da nota do SAEB, da média do IDEB da Rede Estadual de cada município da 2ª GERE e da projeção lançada para os anos 2017 e 2019, ofertados pela SEDUC e declarados, por meio do questionário, pelas vozes dos gestores escolares participantes da pesquisa.

Quadro 8 – Taxa de aprovação 2017 e 2019.

Nome do Município	Taxa de Aprovação – 2017					Taxa de Aprovação – 2019				
	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Indicador de Rendimento (P)	Total	1ª série	2ª série	3ª série	Indicador de Rendimento (P)
Anadia	79,9	73,3	85,8	91,0	0,83	81,9	78,2	74,1	91,3	0,81
Barra de São Miguel	91,4	93,6	82,7	100,0	0,92	96,8	93,9	98,6	100,0	0,97
Boca da Mata	77,7	71,4	81,1	91,9	0,81	98,6	97,2	99,4	100,0	0,99
Campo Alegre	82,6	77,2	82,4	93,6	0,84	88,8	82,7	91,0	96,5	0,90
Coruripe	80,9	77,0	82,6	86,5	0,82	81,9	71,7	84,4	95,9	0,83
Junqueiro	76,6	64,9	81,6	94,7	0,78	88,2	83,1	87,3	98,3	0,89
São Miguel dos Campos	68,2	58,6	75,2	86,4	0,72	83,2	78,4	84,7	91,6	0,85

Fonte: Dados ofertados pela SEDUC (2022).

Quadro 9 – IDEB e projeções da 2ª GERE.

Nome do Município	Nota SAEB - 2017			Nota SAEB - 2019			IDEB 2017 (N x P)	IDEB 2019 (N x P)	Projeções	
	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)			2019	2021
Anadia	244,23	244,08	3,77	245,14	248,98	3,86	3,1	3,1	3,3	3,5
Barra de São Miguel	250,51	247,07	3,91	255,70	255,76	4,11	3,6	4,0	3,8	4,0
Boca da Mata	239,24	233,64	3,55	252,20	256,54	4,07	2,9	4,0	3,1	3,3
Campo Alegre	248,35	252,02	3,95	258,28	258,16	4,18	3,3	3,8	3,5	3,7
Coruripe	237,61	241,40	3,64	242,34	253,96	3,89	3,0	3,2	3,2	3,4
Junqueiro	271,37	263,21	4,44	275,09	277,33	4,70	3,5	4,2	3,7	3,9
São Miguel dos Campos	262,54	258,63	4,25	266,85	271,71	4,50	3,0	3,8	3,2	3,5

Fonte: Dados ofertados pela SEDUC (2022).

Nesse cenário, os gestores escolares participantes salientam os principais desafios da gestão escolar na atualidade, assim como também revelam que com a finalidade de atingir uma meta elevada no IDEB, passam a desempenhar algumas atribuições visando à nota pactuada.

Nota-se, a partir dos apontamentos dos participantes, que os desafios se referem a temáticas antigas na história da educação pública brasileira. Temáticas essas que ainda persistem nos dias atuais por falta de políticas educacionais que visem uma qualidade educacional socialmente referendada. Desta forma, a política educacional focada na responsabilização dos profissionais e nos resultados quantitativos agrava muitas dessas problemáticas, uma vez que viabilizou que o Estado provedor migrasse para o Estado regulador e avaliador, por meio do sistema de *accountability*, de forma a ocasionar um distanciamento dos estudantes, visto que nesse novo formato de Estado “[...] as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo” (SILVA; ROSTIROLA, 2021, p. 77).

Nesse contexto, alguns gestores escolares elencam problemas que retratam questões que existem há tempos, observe:

“Falta de pessoal na coordenação pedagógica. Temos só dois coordenadores para atender e dar assistência a mais de 1.000 (mil) alunos. A ausência da família na escola e os problemas sócios emocionais dos alunos” (GESTOR 1, 2022);

“Falta de interesse dos governantes em promover educação de qualidade” (GESTOR 3, 2022);
“Carência de recursos humanos em alguns setores e a demanda de atribuições com curtos prazos para devolutivas” (GESTOR 11, 2022);
“Falta de professores para as disciplinas de exatas. Interesse do aluno em querer realmente estudar. Falta de Compromisso de alguns professores. Participação dos pais na vida escolar do aluno do ensino médio Estado emocional de toda a comunidade escolar em consequência da pandemia” (GESTOR 13, 2022).

Destaque-se que a falta de recursos humanos na escola pública é uma situação recorrente e que causa transtornos para o gestor escolar, isso porque é complexo gerir uma escola sem a quantidade de profissionais necessários para atuar na limpeza, sala de aula e tantas outras tarefas necessárias para que o sucesso da instituição ocorra e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Diante deste contexto desafiador em relação à disponibilidade de recursos efetivamente investidos na educação, os recursos humanos, sejam eles professores, assistentes ou gestores escolares se tornam um dos fatores fundamentais para que se possa realmente desenvolver a nossa educação pública rumo a níveis mais altos de qualidade (RAFACHO, 2019, p. 31).

Percebe-se, por meio das vozes dos gestores escolares, que mesmo com todo avanço tecnológico e toda modernização implantada nas instituições públicas com foco na excelência do trabalho ofertado ao cidadão cliente, embasada nos preceitos neoliberais, não foi suficiente para solucionar questões necessárias para o bom funcionamento da escola pública brasileira. Entretanto, a cobrança para que o ensino seja de qualidade chega na instituição e a responsabilidade recai nos profissionais.

Desta forma, questiona-se a respeito de como a escola conseguirá lidar com diversos problemas complexos que estão presentes em seu cotidiano, como: questões sócio culturais que permeiam a comunidade a qual está inserida; estudantes com sérios problemas emocionais e sem o suporte necessário para que façam um tratamento adequado; bullying; dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; cumprimento do currículo; relações interpessoais; processo avaliativo, dentre outros. Assim, reflete-se sobre como a equipe gestora poderá atuar frente a esses problemas sem possuir questões elementares para o seu funcionamento, como, por exemplo, o número adequado de funcionários para prestar à sociedade um ensino de qualidade ou uma infraestrutura que ofereça um ambiente saudável e instigante.

Na conjuntura atual do ensino público brasileiro, o gestor escolar depara-se com desafios que têm relação com a esperança em dias melhores, com a percepção individual de

cada pessoa que faz parte da escola. Em outros termos, com a visão ou não de que o estudo pode fazer a diferença para um futuro digno, de forma que desperte o desejo de transformar a sociedade em um lugar melhor para todos, prevalecendo a equidade, o respeito, a diversidade e a inclusão. Eis que se encontra o desafio atual da escola pública, retomar a crença de que é possível um futuro justo e com oportunidades para todos!

Assim, os gestores acreditam que alguns dos principais desafios, são:

“Talvez, seja fazer o estudante acreditar no poder transformador da educação. Está muito difícil, diante das injustiças sociais, manter o jovem motivado e esperançoso. Outro desafio é conquistar a família para participar da vida estudantil do jovem, esta acredita que a juventude não precisa de acompanhamento” (GESTOR 2, 2022);

“Alunos descompromissados, que acreditam que existem outras formas de se informar, sem necessariamente está na escola, falta de incentivo e acompanhamento da família, etc.” (GESTOR 4, 2022);

“Manter a equipe gestora e professores motivados. Incluir as tecnologias no cotidiano escolar, embora que com a Pandemia se tornou mais comum. Trazer os pais para dentro da escola, não só os membros do Conselho Escolar. Gerir a parte financeira, mantendo-a equilibrada, o que não chega a ser um problema, as políticas públicas em Alagoas injetaram verbas nas escolas estaduais que nos permitiu fazer melhorias na escola em todas as áreas” (GESTOR 5, 2022);

“Incluir a tecnologia em sala de aula. Motivar os docentes. Incentivar a participação dos pais na escola” (GESTOR 6, 2022);

“A carência da comunidade escolar, não apenas me refiro ao aluno” (GESTOR 7, 2022);

“Reorganizar atitudes e valores que não estão sendo organizados nas famílias” (GESTOR 8, 2022);

“A participação ativa dos pais, a falta de compromisso por parte de alguns profissionais assim como alguns alunos. O cumprimento de horário dos professores e alunos para que tenhamos disciplina e pontualidade. A falta de um psicólogo para tratar dos inúmeros casos de depressão e ansiedade existentes na escola” (GESTOR 9, 2022);

“Trabalhar com profissionais desmotivados e alunos com problemas emocionais (depressão, automutilação e etc.)” (GESTOR 10, 2022);

“Evasão, aprendizagem, valores da escola” (GESTOR 12, 2022);

“As desigualdades socioeconômicas da comunidade local” (GESTOR 14, 2022);

“A situação econômica da comunidade que contribui para a evasão escolar” (GESTOR 15, 2022).

Os desafios apresentados demonstram o quanto a escola está carente de ações direcionadas aos aspectos emocionais dos envolvidos, são problemas sérios que, geralmente, extrapolam os muros da escola. As pessoas estão adoecendo, pois são muitas informações e afazeres para se adequar a um mundo globalizado que muda a cada instante, desta forma, os profissionais estão desmotivados e seguem atuando, em sua maioria, em uma jornada de

trabalho alta, com salários defasados, sem formação e preparo adequado para enfrentar os problemas atuais.

Nessa circunstância, sem as condições necessárias para desenvolver o trabalho docente, os professores reproduzem um ensino dentro das condições a qual se encontram e, por sinal, esbarram em estudantes que estão em situações de vulnerabilidade social e que, em sua maioria, não percebem a escola como uma instituição capaz de possibilitar um futuro diferente a ser traçado. Nesse sentido, ambos estão exaustos, sem perspectivas e imersos em uma sociedade que reproduz políticas públicas educacionais que os responsabilizam pelos seus próprios méritos e fracassos, permanecendo distante a sonhada educação emancipadora.

Nesse sentido, corrobora-se com o pensamento de Paro (1998) quando alerta que os problemas educacionais estão relacionados ao descaso do Estado que deixou de cumprir sua função de provedor para que seja garantido um ensino educacional com o mínimo de qualidade e, sendo assim, não há o que se falar em incompetência dos trabalhadores se faltam recursos suficientes para serem administrados.

Entretanto, a realidade imposta na gestão gerencialista apresenta um cenário educacional em que os profissionais são cobrados a atuar com produtividade e a atingirem os melhores resultados possíveis dentro das condições existentes, ou seja, fazer o máximo mesmo recebendo o mínimo de contrapartida estatal. Os gestores que conseguem realizar essa proeza são considerados proativos e eficientes, passando a se destacar enquanto líderes das escolas públicas. Desta forma, “[...] é transferida para as unidades escolares e os que dela fazem parte: professores, equipe diretiva e comunidade escolar a responsabilidade pelos resultados obtidos, como se as políticas governamentais não fossem também parte constituinte desses resultados” (DRABACH, 2011, p. 6)”.

Nesse contexto, ao conceder voz aos gestores, permitiu-se identificar quais funções são desempenhadas por eles na escola para que seja possível alcançar um resultado positivo no IDEB, contemple:

“Incentivar os alunos para que participem das aulas e da prova e a disponibilização de carro para pegar os estudantes que faltarem no dia da prova” (GESTOR 1, 2022);

“Motivar diariamente os estudantes a participarem da avaliação, como também acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores, especialmente os de Língua Portuguesa e Matemática” (GESTOR 2, 2022);

“Muita cobrança” (GESTOR 3, 2022);

“Incentivar os professores e oferecer materiais de apoio para o planejamento das aulas, motivar os alunos para a aprendizagem, definir estratégias para o estudo dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, realizar planejamento dos roteiros de estudos baseados nos conteúdos que serão

fundamentais para o êxito nas avaliações internas e externas” (GESTOR 4, 2022);

“Reunir a equipe para planejar as ações, reunião com a comunidade escolar para falar da importância do IDEB, disponibilizar recursos para excursão das ações” (GESTOR 5, 2022);

“Atuar como articulador e motivador da equipe e de alunos. Participar das formações e reuniões, entre outros” (GESTOR 6, 2022);

“Incentivar a equipe” (GESTOR 7, 2022);

“Não existe especificamente um papel, o gestor acompanha todo o processo desde a busca ativa até o acompanhamento pedagógico” (GESTOR 8, 2022);

“Meu papel sempre foi junto a parte pedagógica da escola, envolvendo-me de maneira a criar e desenvolver simulados avaliativos, aulas, planejamento e busca de atividades anteriores para uma melhor preparação dos alunos. Utilizei de premiações para alunos que conseguissem maior desempenho e para professores que se empenhassem para um resultado significativo não só para a escola, mas principalmente para os alunos” (GESTOR 9, 2022);

“Envolvimento com a área pedagógica e disponibilização de material didático” (GESTOR 10, 2022);

“Incentivar toda comunidade escolar através da sensibilização, da promoção de condições para aulas dinâmicas” (GESTOR 11, 2022);

“Acompanhar os trabalhos pedagógicos e apoiar” (GESTOR 12, 2022);

“Coordenar e colaborar com a equipe gestora todas as ações pedagógicas planejadas durante o ano letivo, focando também no administrativo, visando o bem estar dos alunos e professores” (GESTOR 13, 2022);

“Motivar e conscientizar toda a comunidade escolar para participar desses momentos de preparação e oferecer todo apoio pedagógico e administrativo para obter sucesso do dia da aplicação das avaliações” (GESTOR 14, 2022);

“Motivar, planejar e organizar as ações pedagógicas em equipe com a gestão pedagógica” (GESTOR 15, 2022).

Os gestores escolares, enquanto líderes e mediadores da escola pública, assumem o encargo de criar/organizar meios para que a escola atue com qualidade. Para isso, é relevante que o gestor desenvolva estratégias no sentido de produzir em todos os envolvidos do processo educacional o sentimento de pertença, fomentando a ideia de que o esforço coletivo fará a diferença para alcançar os objetivos traçados pela instituição. Sendo assim, a atuação do gestor fará toda a diferença para que a escola atinja um bom resultado no IDEB, visto que a “[...] atuação do gestor é fundamental para a eficácia educacional, principalmente considerando-se os objetivos sociais e educacionais propostos para a educação básica” (RAFACHO, 2019, p. 22).

Nessa circunstância, percebe-se na resposta dos gestores vários posicionamentos para atingir uma média satisfatória no IDEB, o que perpassa o acompanhamento da dimensão pedagógica como prioridade da gestão; da motivação que a gestão passa para os professores e estudantes, no sentido de conscientização e mobilização para que a escola tenha um ensino de qualidade e um resultado satisfatório na nota do IDEB; do desenvolvimento de estratégias para atingir uma boa nota, como, por exemplo, aulas,

simulados, carros para buscar os estudantes em casa no dia da prova, evitando assim que eles faltem, assim como também o desenvolvimento interno da política de bonificação promovida pelo gestor ao premiar estudantes e professores com melhores desempenhos.

Neste sentido, corrobora-se com premissa de que “[...] a escola aos poucos se torna refém da avaliação em larga escala, pois através desta, sofre mudanças pedagógicas e administrativas, através das diversas políticas implementadas pela União e suas redes” (LAURENTINO, 2013, p. 45). Desta forma, valida-se o pensamento de Chirinéa (2016) ao constatar que a utilização da avaliação em larga escala e do IDEB enquanto apurador de resultados modificam a organização interna do trabalho desenvolvido na escola pela equipe gestora (CHIRINÉA, 2016).

Nesse encadeamento de ideias, observa-se que o uso de estratégias vem sendo desenvolvida com frequência pela gestão escolar com a finalidade de elevar a taxa do IDEB. Deste modo, ao serem questionados sobre quais estratégias foram escolhidas em sua gestão, para que a escola atingisse um IDEB significativo, as respostas ofertadas se enquadraram nas seguintes categorias:

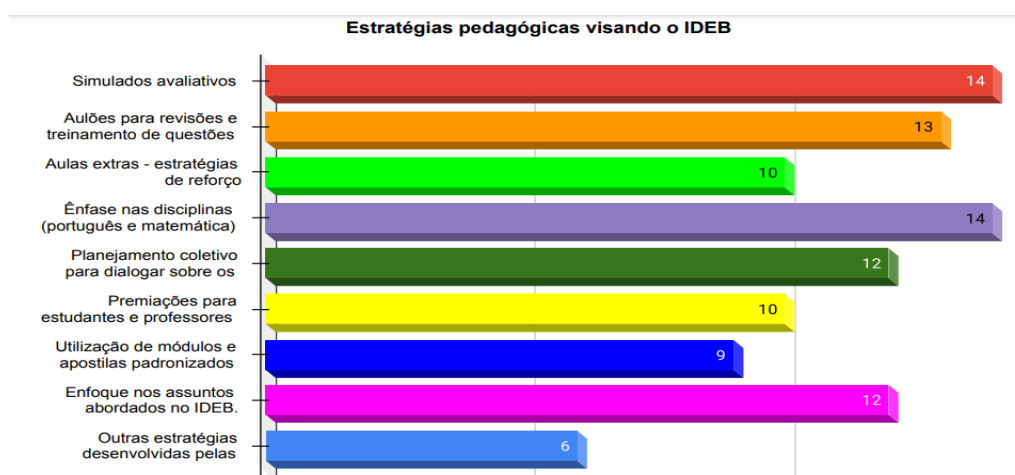
1. Busca ativa – é o trabalho desenvolvido para trazer o estudante de volta a escola de forma a garantir a sua permanência com sucesso e a possibilitar a sua participação efetiva nas atividades escolares (GESTORES 1, 2, 5, 8, 9, 11, 13);
2. Aulas de reforço, simulados e aulões principalmente nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática (GESTORES 3, 5, 6, 8, 12, 15);
3. Aulas mais atrativas e dinâmicas / Desenvolvimento de metodologias ativas (GESTORES 13, 14);
4. Desenvolvimento do sentimento de pertença e do desejo de aprender de forma a transformar a percepção negativa que os estudantes têm em relação à escola (GESTORES 4, 7);
5. Formação continuada de professores e desenvolvimento de planejamento/projetos pedagógicos (GESTORES 5, 6, 9, 11, 13, 14);
6. Política de bonificação (GESTORES 6, 10);
7. Mobilização e conscientização a respeito do IDEB (GESTOR 10).

Nesse cenário, escolheu-se dividir os depoimentos em categorias para que fique nítido quais são as estratégias mais utilizadas pelos gestores escolares. Desta forma, observa-se que a busca ativa ocupa o primeiro lugar em preocupação dos gestores, uma vez que após a pandemia por Covid-19 o retorno do estudante e sua permanência na escola foram complexos

de ser conquistado. Outra categoria bastante mencionada foi a preocupação com a dimensão pedagógica, tanto no que se refere à formação continuada do docente quanto em relação à realização e acompanhamento de planejamentos e projetos pedagógicos direcionados à melhoria dos índices de aprendizagem. E seguindo essa lógica, os gestores escolares indicam também o desenvolvimento de estratégias focalizadas na recomposição da aprendizagem, de forma a desenvolver atividades de reforços, simulados, aulas e outras que treinem os estudantes para as avaliações em larga escala.

Neste contexto, apresenta-se um gráfico com as atividades mais desenvolvidas pelos gestores para o treinamento dos estudantes às avaliações em larga escala, observe:

Gráfico 2 - Estratégias pedagógicas visando o IDEB.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O desenvolvimento dessas atividades pedagógicas que focam no treino dos estudantes para as avaliações em larga escala é utilizado, pela gestão escolar, como ferramenta para diminuir a reprovação e evasão dos estudantes, de forma a também possibilitar a reorganização dos conteúdos escolares (CHIRINÉA, 2016). Nesse entendimento, Ball (2010) esclarece que o gestor escolar passa a agir com fundamento na performatividade exigida em sua função, nos tempos atuais, e que por isso busca atingir resultados satisfatórios, afinal, tem ciência que sua produtividade será aferida por meio destes.

Assim, torna-se de fácil percepção as modificações pedagógicas realizadas na escola nos anos em que são aplicadas as avaliações em larga escala, como, por exemplo, o SAEB. Nessa conjuntura, os gestores indicam as mudanças mais significativas nesse período:

“Todos da escola são mobilizados para que se tenha êxito na avaliação”
(GESTOR 1, 2022);

“Procuramos manter a organização de sempre, apenas falamos mais sobre a importância de melhorar a proficiência. Mas não há grandes mudanças” (GESTOR 2, 2022);

“Aulas voltadas para o IDEB” (GESTOR 3, 2022);

“Motivação para a participação, foco nos resultados. Aulas dinâmicas, aulões, simulados, porém o interesse na participação e foco nos resultados ainda é um grande desafio que enfrentamos” (GESTOR 4, 2022);

“Trabalha com mais ênfase os descritores, envolve todos os componentes curriculares, divulgamos mais a prova entre os alunos” (GESTOR 5, 2022);

“Horário especial para toda equipe. Horário especial para lanche. Equipe organizada para ir buscar o aluno em casa, se for o caso. Recepção dos alunos com música. Acolhimento em sala pela equipe antes de iniciar a prova” (GESTOR 6, 2022);

“Quase nada, pois a minha ideia é que um período é muito pouco para tanto que a escola precisa apresentar ao aluno, a escola precisa ser ESPERANÇA para conseguir metas” (GESTOR 7, 2022);

“O desenvolvimento do trabalho pedagógico com garantia dos direitos de aprendizagens e busca ativa já estão implantadas na instituição independente de momento de avaliações ou não” (GESTOR 8, 2022);

“Trabalha-se mais com aulões preparatórios para o SAEB. A parte pedagógica se engaja nas preparações de atividades que comprometam todas as aulas e disciplinas, fazendo com que sejam realizadas aulas interdisciplinares” (GESTOR 9, 2022);

“Maior quantidade de simulados e materiais com os descritores” (GESTOR COLABORADOR 10, 2022);

“Não consigo pensar em modificações, mas em intensificação de ações já existentes” (GESTOR 11, 2022);

“Maior atenção” (GESTOR 12, 2022);

“Exibição de painéis informativos sobre o SAEB. Organização de aulões de matemática e língua Portuguesa, mural de desafios de matemática e língua Portuguesa, planejamento focado nos descritores em que os alunos apresentam maiores dificuldades. Confecção de Apostilas de matemática e língua Portuguesa” (GESTOR 13, 2022);

“Intensificação do trabalho com a matriz de referência do SAEB, utilizando outras disciplinas para aprofundamento dos descritores; grupos de estudos e formações para os professores direcionadas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes; busca ativa e resgate dos alunos infrequentes; plano de ação voltado a melhoria dos índices da escola” (GESTOR 14, 2022);

“Reuniões semanais para planejar e replanejar as ações pedagógicas” (GESTOR 15, 2022).

A partir das revelações feitas, constata-se que existe um movimento de ações promovidas ou intensificadas pela gestão escolar nos anos em que existe avaliação externa. Ou seja, o gestor escolar assume a função de gerenciar a escola em prol de alcançar os resultados quantitativos esperados, desta forma, ele tem a incumbência de fazer com que sua equipe se sinta responsável pelos resultados, pois “[...] o trabalho do gestor envolve também motivar os professores para uma cultura de responsabilização e comprometimento (CHIRINÉA, 2016, p. 113)”.

Apesar disso, significativo se faz esclarecer que a escola não deve ser apontada como única responsável pelos resultados quantitativos aferidos por intermédio do resultado

do IDEB, uma vez que há a vinculação deste “[...] com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis [...]” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1169). Esse entendimento possui a finalidade de combater a desresponsabilização do sistema educativo e social sobre os resultados quantitativos obtidos pelas escolas.

5.4 A visão dos gestores escolares sobre a qualidade da educação postas nas políticas educacionais

A qualidade é um assunto muito debatido na educação brasileira, pois mesmo sendo uma questão analisada há bastante tempo, com o intuito de classificar o que confere essa qualidade à educação, tem-se que reafirmar a sua expansão pós-reforma do Estado, na década de 1990, fato que possibilitou a implementação da cultura da avaliação. Desta forma, “[...] a demanda por uma educação de qualidade remete a toda a história da educação brasileira e toma força nas últimas três décadas a partir das demandas populares e das políticas internacionais” (SILVA, 2018, p. 99).

Nessa conjuntura, a qualidade educacional passa a ser aferida pelos resultados apontados nas avaliações externas e assim se inicia um processo de responsabilização dos profissionais pelo atingimento ou não das metas pactuadas. Por isso, ao mesmo tempo em que é lançada a partir de 2007, com implantação do IDEB, uma corrida para que as escolas e redes melhorem seus resultados quantitativos, também é instalado um processo de busca pela excelência, sendo a comparação e a competitividade os propulsores para alcançar a “linha de chegada”.

Nesse cenário, o IDEB passou a ser considerado uma política pública capaz de aferir a qualidade da educação brasileira de forma que a “[...] sua determinação praticamente definiu que a qualidade da educação nacional deve ser verificada a partir da aprendizagem e trajetória escolar dos alunos” (SILVA, 2018, p. 105). Todavia, a qualidade educacional ultrapassa os indicativos do IDEB, uma vez que dimensionar o que realmente pode ser considerado um ensino de qualidade requer uma análise densa que envolva as questões sociais, econômicas e culturais instaladas em cada escola, assim como a infraestrutura, condições, insumos e a análise subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, mensurar a qualidade educacional demanda “[...] a existência de insumos (input) indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no

processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10). Desta forma, conhecer a percepção dos gestores escolares acerca da qualidade educacional é relevante, pois a partir de suas crenças é possível conjecturar o tipo de cidadão que está sendo formado para atuar na sociedade. Posto isto, os gestores escolares transmitem o que evidencia uma escola de boa qualidade:

- “A inserção dos estudantes nas universidades” (GESTOR 1, 2022);
- “Penso que uma escola humanizada. Àquela em que as pessoas são tratadas como gente que tem uma história e que fará história. Uma escola que sonha junto com os estudantes, que desenvolve práticas pedagógicas capazes de contribuir com a formação integral humana” (GESTOR 2, 2022);
- “Que atenda às necessidades dos educandos” (GESTOR 3, 2022);
- “A que consegue motivar toda a comunidade escolar para aprender” (GESTOR 4, 2022);
- “Uma escola na qual há aprendizagem, alunos motivados e protagonistas, com uma boa estrutura física e pedagógica” (GESTOR 5, 2022);
- “Uma escola que apesente um nível bom de proficiência” (GESTOR 6, 2022);
- “Escola humanizada Alunos pesquisadores Profissionais satisfeitos” (GESTOR 7, 2022);
- “Uma escola que consiga cumprir seu papel social além de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes” (GESTOR 8, 2022);
- “Uma escola onde sociedade, comunidade, família e a própria escola se engajem na busca da inserção do indivíduo nessa sociedade que tanto nos cobra e exige” (GESTOR 9, 2022);
- “Para que a escola seja de qualidade, é necessário um ensino de qualidade, uma equipe unida, preparada, capacitada e acima de tudo preocupada com a educação de seus alunos” (GESTOR 10, 2022);
- “Integração entre sociedade e escola” (GESTOR 11, 2022);
- “Os resultados bimestrais, bem como o cotidiano da escola e os resultados finais” (GESTOR 12, 2022);
- “Comprometimento de todos da escola” (GESTOR 13, 2022);
- “Infraestrutura física confortável. Equipe pedagógica empenhada, desenvolver um trabalho de excelência Professores responsáveis e comprometidos. Equipe gestora unida e bem relacionada com a comunidade escolar. Merenda escolar de boa qualidade. Alunos frequentes e interessados em aprender. Aulas dinâmicas e atrativas” (GESTOR 14, 2022);
- “1. Aprendizagem 2. Aprovação em avaliações externas 3. Baixo índice de evasão escolar” (GESTOR 15, 2022).

Observa-se nas respostas apresentadas que existem diferentes concepções no tocante à qualidade educacional, algumas que se encaixam na visão da cultura de avaliação, na qual se preza pelos resultados quantitativos aferidos pelas avaliações externas e pelo IDEB, e outras que possuem uma visão humanística que “[...] nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

Nesse cenário, declara-se a relevância das discussões a respeito da defesa da educação pública e de qualidade socialmente referendada, pois a cada dia que passa o discurso do gerencialismo tem deturpado o conceito de qualidade de forma a retirar a responsabilidade do Estado em prover os meios necessários para garantir aos estudantes esse direito. E, desse jeito, é projetado a responsabilidade aos profissionais da educação, por meio da imposição do atingimento de metas pactuadas. Em outros termos, com a reestruturação administrativa instaurada na década de 1990 no panorama nacional, “[...] as quais reverberam na organização escolar, no currículo, na gestão e na cultura avaliativa, tendo como pressuposto a responsabilização dos profissionais da educação por resultados atribuídos à escola pelo Estado” (SILVA; CARVALHO, 2021, p. 400).

Portanto, no intuito de verificar a contrapartida oferecida, foi perguntado, aos gestores escolares se a SEDUC/GERE contribui para a oferta de uma educação de qualidade e como se dá essa colaboração. A esse respeito, os gestores escolares informaram que:

“A Gere dá uma excelente assistência, mas a Seduc infelizmente deixa a desejar, pois não tem pessoal suficiente” (GESTOR 1, 2022);

“Teoricamente, sim. Com as cobranças burocráticas. Mas é no chão da escola, com muita luta, que se promove a educação de qualidade de acordo com a filosofia da escola” (GESTOR 2, 2022);

“Dando suporte necessário na medida do possível, dentro das suas condições” (GESTOR 3, 2022);

“Em partes. Falta ainda a valorização dos profissionais de educação, profissionais de apoio insuficientes, entre outros” (GESTOR 4, 2022);

“Sim, ela fez reformas nas estruturas das escolas e aumentou os recursos financeiros o que nos proporcionou melhorar a alimentação escolar e equipar a escola” (GESTOR 5, 2022);

“Sim, na oferta de formações” (GESTOR 6, 2022);

“Sim, ofertando momentos formativos e acompanhamentos” (GESTOR 7, 2022);

“Sim. Participando de maneira plural para que a escola se desenvolva e criando laços positivos para que a qualidade de ensino melhore a cada dia” (GESTOR 8, 2022);

“Sim, oferece material e recurso humano” (GESTOR 9, 2022);

“Sim. Através de formações, aulões” (GESTOR 10, 2022);

“Sim, muita cobrança” (GESTOR 11, 2022);

“Sim, no apoio pedagógico e no apoio à gestão. Nas formações dos professores através das orientações dadas ao articulador de ensino” (GESTOR 12, 2022);

“Sim. Enviando recursos necessários para o desenvolvimento das ações pedagógicas da escola e lotação de professores capacitados” (GESTOR 13, 2022);

“Sim, na realização de diversas capacitações, formações e orientações” (GESTOR 14, 2022);

“Sim. Com capacitação e recursos financeiros para atender aos alunos” (GESTOR 15, 2022).

Ao analisar as respostas, percebe-se: aumento de formações continuadas; acompanhamento da GERE junto às demandas da escola; atenção da SEDUC no que se refere à infraestrutura; verbas destinadas à melhoria da escola; muitas exigências e cobranças burocráticas, dentre outras questões.

Dessa forma, verifica-se que as contrapartidas ofertadas são insuficientes para que as escolas consigam desenvolver uma educação de qualidade e assim cumprir com sua função social junto à comunidade escolar a qual está inserida. Isto porque essas ações estão sendo direcionadas ao atingimento das metas e resultados quantitativos, propagados pelos ideais gerencialistas, transmitidos nas formações e assessoramento prestado pelas entidades parceiras à SEDUC³¹, ou seja, embasada em uma doutrina que “[...] prejudica a educação, pois limita a formação do ser humano aos interesses do capital” (LAURENTINO, 2013, p.24).

Assim, é lançada uma série de cobranças às escolas para que alcancem bons resultados no IDEB, uma vez que esse tem sido o instrumento utilizado para aferir a qualidade educacional na atualidade. Nessa configuração, os gestores participantes apontam quais são as recomendações (cobranças) da SEDUC/GERE para que a escola alcance bons resultados, de maneira a corroborar com os princípios propulsores do gerencialismo:

“Trabalhar os descritores e fazer a busca ativa” (Gestor 1).

“A principal delas é que dê ênfase na aplicação de simulados com foco nos descritores” (GESTOR 2, 2022).

“Empenho que tudo seja voltado para avaliação externa” (GESTOR 3, 2022).

“São cobranças necessárias e pertinentes ao momento. Só teremos um bom resultado se tivermos motivados e, conseqüentemente passaremos pra o nosso aluno essa vontade de atingir objetivos e metas. A Gere sempre nos orienta, motiva e aponta caminhos para a obtenção de resultados positivos” (GESTOR 4, 2022).

“Acompanhamento do fluxo, e da aprendizagem” (GESTOR 5, 2022).

“Formar a equipe para que todos obtenham êxito” (GESTOR 6, 2022).

“Preocupação com o fluxo e conhecimento” (GESTOR 7, 2022).

“Não considero cobranças, mas sim instruções com o objetivo de garantir tais direitos, tanto de aprendizagem como de permanência” (GESTOR 8, 2022).

“São inúmeras. A participação ativa da equipe escolar e dos professores não só de língua portuguesa e matemática, mas de todas as disciplinas envolvidas nas atividades propostas pela escola. Divulgação, busca ativa dos alunos” (GESTOR 9, 2022).

“Demonstração da importância de atingir a meta” (GESTOR 10, 2022).

³¹ As entidades privadas que atuam como parceiras da SEDUC é a Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Fundação Getúlio Vargas.

“Sensibilização dos profissionais da escola sobre a importância de um bom resultado, visto que será considerado como reflexo/resultado do trabalho pedagógico” (GESTOR 11, 2022).

“Executar com eficiência as atividades pedagógicas” (GESTOR 12, 2022).

“Focar na busca ativa constante do aluno de todas as séries. Incentivar a participação de 100% dos alunos no dia da avaliação. Observar com muita atenção o índice de reprovação em todas as séries. Organizar o trabalho pedagógico em cima dos descritores em que os alunos têm maiores dificuldades” (GESTOR 13, 2022).

“Realizar reuniões, envolver, incentivar, motivar a toda comunidade escolar para conscientizar da importância deste momento para todos os envolvidos. Realizar a busca ativa constantemente para diminuir os índices de evasão escolar” (GESTOR 14, 2022).

“Acompanhar a evasão, as ações pedagógicas e etc.” (GESTOR 15, 2022).

Nesse contexto, observa-se que a maior parte dos gestores relata exigências em torno do desenvolvimento de ações com a finalidade de atingir os resultados pactuados no IDEB, assim, o gestor escolar da gestão gerencial é cobrado para que esteja qualificado a ponto de “[...] utilizar técnicas de gestão que o permitam conduzir a escola de forma a alcançar níveis educacionais satisfatórios de qualidade, considerando as atuais demandas da sociedade moderna” (RAFACHO, 2019, p. 23).

Porém, sabe-se que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes reflete a verdadeira função da escola, sendo assim, a gestão escolar deve trabalhar em prol de se organizar e desenvolver ações para atender a sua função social, de forma que perceba o processo como fator mais significativo, independente dos resultados. Nesse sentido, os gestores escolares apresentam seu posicionamento a respeito do resultado do IDEB demonstrar ou não a qualidade educacional dos trabalhos desenvolvidos na escola. Eles revelaram:

Gráfico 3 - IDEB e a qualidade pedagógica da escola.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2023).

O gráfico confirma que o IDEB tem expressiva influência na atualidade para os gestores escolares, pois apenas 27% avaliaram que o seu resultado não revela a qualidade pedagógica da escola, no entanto, 73% dos participantes consideram que seu resultado denota, de alguma forma, se a instituição possui qualidade ou não. Foram 60% os que consideraram que demonstra, em partes, a qualidade educacional. Ou seja, a maior parte acredita que o índice consegue aferir em certo grau as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, visto que só avalia dois componentes curriculares e os dados do senso escolar.

Entretanto, ao considerar que o IDEB consegue aferir a qualidade educacional, demonstra-se o entendimento de que se o resultado não é satisfatório, o trabalho dos profissionais tem deixado a desejar. Assim, ao fazer essa ponderação, é reforçado os princípios gerenciais, entretanto, sabe-se que “[...] os impactos dessa condição não são positivos para a aprendizagem dos alunos, uma vez que testes pontuais e padronizados tendem a desenvolver a exclusão e a limitação dos conteúdos” (LAURENTINO, 2013, p.45).

Nesse aspecto, reflete-se que o IDEB não consegue apresentar a realidade da escola e que para que exista um trabalho direcionado à diminuição das desigualdades sociais e “[...] esse talvez seja o principal desafio deste país” (LAURENTINO, 2013, p.40), há que desenvolver um trabalho focado nos princípios basilares da educação: gestão democrática, cidadania e equidade. Para isso, “a redefinição de políticas públicas de avaliação que considere os aspectos intra e extraescolares pode ser um caminho para a construção de uma educação de qualidade sociocultural em prol da justiça social” (CARREIRO, 2015, p. 82).

Assim, conclui-se essa seção com a “[...] recusa radical do currículo de resultados voltado para a formação de capacidades produtivas no interesse do mercado” (LIBÂNEO, 2020, p.47). Contudo, concorda-se que é preciso buscar caminhos para a construção de uma escola socialmente justa (LIBÂNEO, 2020), na qual o currículo, a gestão e a avaliação sejam pensados de forma a atender às finalidades educativas de formar o cidadão para atuar em uma sociedade inclusiva e equitativa.

5.5 A responsabilização por resultados e as recomendações da Secretaria de Estado da Educação

Antes de adentrar na temática desta seção, faz-se relevante refletir acerca da introdução do termo gerente na Rede Estadual de Educação, visto que está atrelado aos ideais do neoliberalismo e à implantação da gestão gerencial no estado de Alagoas.

Com a reforma do Estado e introdução da gestão gerencial a partir da década de 1990, o gestor nascido na gestão democrática e com papel de mediador do sistema educacional passa a ser concebido como gerente e busca trabalhar em prol de atingir a “eficiência (do latim *efficientia*, ação, força, a virtude de produzir), {...} considerada como o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (RAFACHO, 2019, p. 33). Desta forma, cobra-se dos gerentes uma performance além da contrapartida ofertada.

O termo gerente passou a ser disseminado na rede estadual, no início do primeiro mandato do governo de José Renan Vasconcelos Calheiros Filho (2015-2018), quando houve a mudança de nomenclatura em praticamente todos os setores da SEDUC. Sendo assim, as então denominadas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) passaram a ser Gerências Regionais de Educação (GEREs), assim como os coordenadores regionais, pessoas indicadas politicamente para administrar cada uma das 15 CREs, passaram a ser chamados de gerentes regionais para gerenciar as 13 GEREs (houve, nessa reformulação, uma diminuição na quantidade de GEREs). Acompanhando essas modificações, os setores da SEDUC também migraram de Coordenação para Gerência. Destaque-se que estas mudanças de nomenclatura foi o primeiro passo para que houvesse a adesão a uma nova fase na rede estadual, na qual “a própria linguagem e o discurso utilizados são marcadamente vinculados ao discurso mercadológico e gerencialista” (HYPÓLITO, 2008, p. 74).

Nesse contexto, os gerentes das regionais passaram a ser designados por meritocracia, de forma a oportunizar que os gestores escolares de escolas com alto IDEB se tornassem o gerente da sua região, havendo a modificação a cada biênio, de forma a acompanhar os resultados do IDEB. Desta forma, confirma-se a fundação da política de bonificação na Rede Estadual de Alagoas, ocasionando a competição entre as escolas, com a finalidade de se destacarem nos escores do estado e a rivalidade entre os gestores escolares que visavam alcançar o cargo de gerente regional. Neste sentido, corrobora-se com o pensamento de que “é no campo das vontades e dos desejos individuais que o neoliberalismo encontra sustentação para argumentar em defesa da competição e da meritocracia” (SOUZA; CABRAL NETO, 2017, p. 623),

Para tornar ainda mais acirrado a disputa entre os gestores escolares, os gerentes das GERES, ao término de seu mandato, passaram a ser aproveitados (aqueles que obtiveram um desempenho de destaque) para assumirem cargos de comissão na SEDUC. Desta forma, alguns deles permanecem até o presente momento como Supervisores, Gerentes ou

Superintendentes. E, destaque-se que a atual Secretária da Educação³², foi gerente da 7ª GERE no biênio 2017-2019, ao término de seu mandato passou a ser Superintendente da Rede Estadual de Educação.

Nessa conjuntura, percebe-se que as estratégias para que a excelência e performatividade fossem disseminadas foi plantada em todos os níveis da rede estadual de educação, assim a educação do estado seguiu os planos traçados pelas empresas privadas contratadas para prestar consultorias e formações, uma vez que o sistema de gestão considerado eficiente são os da rede privada, “cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos” (FREITAS, 2016, p. 140). Assim, essas empresas vêm determinando os caminhos que devem ser seguidos rumo a uma educação gerencialista, com moldes “nos princípios de eficiência, eficácia, produtividade e resultados quantitativos das metas estabelecidas pelos órgãos superiores” (SILVA; SILVA; GOMES, 2019, p. 138).

Logo, para despertar a participação dos profissionais da educação nesse percurso, a SEDUC desenvolveu trilhas para que ocorresse a conquista, como: a) aumento na gratificação do gestor escolar; b) discurso de valorização dos profissionais da educação; c) descarte da indicação política dos gerentes regionais; d) implantação da indicação dos gerentes por mérito de gestores; e) criação da figura do articulador de ensino, que é um professor que recebe gratificação para atuar na escola como formador e multiplicador da SEDUC; f) oferta de gratificação ao cargo de coordenador pedagógico, dentre outras.

Nesse cenário, interpreta-se que algumas dessas conquistas foram significativas, pois muitas vezes a indicação política colocava a frente da GERE pessoas sem nenhum preparo e sem conhecimento educacional, porém, por outro lado, sabe-se que por trás de todo esse discurso de valorização e de melhoria da qualidade educacioanal existe a intencionalidade de vincular os profissionais para que sigam as orientações para a implementação das políticas públicas que visam, exclusivamente, dar destaques aos resultados quantitativos e a responsabilização dos profissionais da escola pelo sucesso ou insucesso da instituição, aferida por intermédio das avaliações externas. À vista disso, infere-se que a política educacional é carregada de intensões, e “aprendendo a ler as intenções de uma política educacional, você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual projeto de ser humano que nela predomina” (MARTINS, 1994, p. 10).

³² A Secretária da Educação, Roseane Vasconcelos foi indicada a assumir a Secretaria de Educação pelo Secretário Rafael Brito, quando se afastou para concorrer ao cargo de deputado federal nas eleições de 2022.

Outra questão que requer análise é o fato de que muitos profissionais não se dão conta de que o gerencialismo está se enraizando nas orientações políticas da rede estadual de Alagoas. Eles acabam se “encantando” com o discurso, assim como com a “melhoria salarial”, uma vez que passam a receber uma gratificação para atuar como gestores, coordenadores, articuladores ou até mesmo com a implantação de bolsas, como aconteceu no ano 2021 e 2022, com o Programa Escola 10³³, com o Programa Professor Mentor³⁴ e Programa Vem que dá Tempo e assim seguem, contundentemente, os planos do gerencialismo. Portanto, devido a esses fatores e aos *rankings* divulgados na mídia, passa a ser propagada na sociedade a notícia de que houve melhoria na qualidade educacional, sem vincular esse “avanço” ao cancelamento da gestão democrática, da interferência no currículo, da formação docente, da avaliação da aprendizagem e da precarização do trabalho docente (HYPÓLITO, 2008).

Nessa circunstância, esta seção destina-se às considerações da gerente da 2ª GERE (biênio 2021-2022), por entender que sua participação é relevante e permite elucidar questões levantadas pelos gestores escolares participantes da pesquisa, assim como perpassa uma ideia a respeito da percepção dos setores da gestão educacional da Rede Pública Estadual de Alagoas. Desta forma, a gestora, em entrevista semiestruturada com duração de 60 (sessenta) minutos, relatou sua visão a respeito do IDEB, da qualidade educacional, dentre outros assuntos que interferem na temática central abordada neste trabalho.

A gerente da 2ª GERE, que na atualidade lidera 15 (quinze) escolas distribuídas em 10 (dez) municípios, tem como atribuição principal acompanhar, coordenar, orientar, articular e mediar os trabalhos desenvolvidos em todas as escolas de sua jurisdição (GOVERNO DE ALAGOAS, 2019), de modo que seja desenvolvido um trabalho que vise o atingimento de uma educação de qualidade, assim como o cumprimento das atribuições de cada gestor escolar, a fim de que possa ofertar suporte administrativo e pedagógico às escolas da região.

³³ O Programa Escola 10 foi implantando no início de 2017, mas se tornou política permanente ao ser instituído pela lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018, com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as redes públicas de Alagoas. O programa rendeu ao estado, em 2020, o Prêmio Excelência em competitividade na modalidade de Destaques de Boas Práticas. Desta forma, o alcance da meta pactuada no IDEB é um dos alvos principais do Programa.

³⁴ O Convênio nº 001/2021 institui o Programa Professor Mentor, com o escopo de conceder bolsas de mentoria e monitoria para estudantes e professores da rede pública estadual, com a finalidade de promover projetos de pesquisa com foco no desempenho escolar dos jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de redução das taxas de abandono e de evasão escolar. O EDITAL SEDUC/FAPEAL Nº 01/2021 convoca as Unidades de Ensino da Rede Estadual de Alagoas, para submeterem propostas de obtenção de bolsas de Pesquisa e Iniciação à Pesquisa, Mentoria e Monitoria e a PORTARIA/SEDUC Nº 13.491/2021 dispõe a respeito da designação dos Coordenadores Mentores do Programa Professor Mentor, Meu Projeto de Vida, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

A participante evidencia o IDEB como um índice significativo, contudo, com a ressalva de que ele deve manifestar o cotidiano escolar. Desta forma, a gerente da 2ª GERE, ao lembrar o tempo em que estava na gestão escolar, de uma escola que se tornou o destaque no IDEB em 2019, menciona que foi realizado um “[...] trabalho de engajamento, de planejamento, de socialização, por ser uma escola de ensino integral, né, todo esse contexto de território, de mapeamento, de escuta, de espaços dialógicos, eu acredito que eles foram fundamentais para todos os outros objetivos, que culmina no IDEB (GERENTE DA 2ª GERE)”. Nesse sentido, ela prossegue apontando que, enquanto gestora escolar, precisou, muitas vezes, “dar um passo para trás” para depois avançar rumo aos objetivos traçados para a escola e que a nota do IDEB refletiu o “[...] fruto de um trabalho sistematizado, organizado, monitorado” (GERENTE DA 2ª GERE).

Ao possuir como ponto de partida a compreensão inserida na sociedade de que o IDEB é um índice que tem como escopo “[...] avaliar e monitorar a educação no país” (LAURENTINO, 2013, p.18), possuindo ainda a pretensão de comparar a educação brasileira com a de outros países, uma vez que a nossa educação seguiu as influências das agências multilaterais, nota-se que “o Ideb passa a ser manipulado para apontar erros e para cobrar o mínimo, já que a escola que não alcança o Ideb é apontada como uma escola sem „qualidade“, ou seja, sem atender a um padrão mínimo [...]” (LAURENTINO, 2013, p. 53) e, seguindo esse entendimento, o Estado não se preocupa em desenvolver políticas públicas educacionais que ampliem a escola pública, dedicando-se apenas ações básicas.

Nesse sentido, é complexo perceber a escola pública e seus desafios, dado que o IDEB é apenas um deles, e que, mesmo não sendo o maior deles, é aquele que põe em xeque o trabalho dos profissionais que no cotidiano estão enfrentando os problemas e dilemas que brotam no “chão” da escola. Sendo assim, o IDEB é um indicador de resultado (CHIRINÉA, 2016), pois não é possível aferir a qualidade educacional a partir, somente, do fluxo e desempenho, visto que avaliar a qualidade educacional “[...] demanda uma complexidade de fatores, nem sempre mensuráveis, tais como o nível socioeconômico das famílias atendidas pela escola, a cultura organizacional e o estilo de gestão escolar, a prática docente e a formação de professores” (CHIRINÉA, 2016, p. 18).

Contudo, não se pode desconsiderar o fato de que o índice se tornou um dos mais relevantes indicadores, de modo a possuir notável repercussão na sociedade, pois possibilita informações significativas a respeito do fluxo e desempenho escolar dos estudantes, “[...] além de apontar possíveis fragilidades nos sistemas de ensino e nas escolas, auxiliando na tomada de decisões” (CHIRINÉA, 2016, p. 21).

Desta forma, o IDEB deve ser percebido como um índice que surgiu para auxiliar as redes de ensino e a gestão escolar a detectar algumas fragilidades, potencialidades e carências (LAURENTINO, 2013), servindo como um parâmetro para que seja feito um planejamento e uma reorganização no sentido de melhorar e suprir as falhas diagnosticadas, objetivando assim colaborar para que a escola alcance a sua função social e possibilite uma educação socialmente referendada a seus estudantes. Todavia, faz-se necessário que as políticas públicas educacionais estejam atentas a esse diagnóstico, trabalhem em prol de atender às demandas da educação pública e não se restrinja a responsabilizar os profissionais da educação sem ofertar as condições necessárias para modificar o quadro da qualidade educacional. É preciso sair do enfoque quantitativo e adentrar nas especificidades de cada escola e região para fazer com que os estudantes tenham uma educação de qualidade e equidade.

Nesse contexto, a gerente da 2ª GERE ressalta que para alcançar a qualidade educacional, aferida pela nota do IDEB, são desenvolvidas algumas dinâmicas e atividades junto às escolas, no sentido de direcioná-las rumo ao caminho que deve ser trilhado para alcançar os objetivos estabelecidos. Ela destaca:

As políticas públicas educacionais estão sendo fantásticas em prol desse resultado. Ainda bato na tecla, que o IDEB deve ser o resultado do dia a dia, ele não deve ser o fruto que você vai colher, mas a semente que você vai plantar, que você vai regar, que vai semear, ela deve fazer parte independente do resultado. Logicamente, que você tem que criar estratégias para se sentir mais motivado e motivar. Então, existem as estratégias próprias que a escola cria, existem as estratégias que a SEDUC, que a GERE cria, e dentro desse pacote, que a gente chama combo, não tem como dar diferente. Porque aí você vai ter professores engajados, técnicos engajados, alunos engajados. Então, assim, parar para planejar, porque nortes e direcionamentos existem muitos. Se você abre o computador, vai lá no site, você encontra muita coisa bacana. Você tem os documentos norteadores da SEDUC, tem as portarias, tem toda a documentação, têm todas as cartilhas, os livros, programas [...]. A partir daí também abre um leque de possibilidades e de maturidade mesmo para que aquele estudante perceba a importância dos estudos. E para o jovem que vai passar por essa atividade, que é a prova Saeb, para além do planejamento da Seduc, esse planejamento da GERE/escola, a gente também tinha vários momentos de trazer a realidade para a escola, no sentido de motivar os jovens da escola pública, que já passaram por vivências de ansiedade, de gerenciamento de emoções, de importância de se formar grupos de estudos. Então todas essas estratégias foram fundamentais pra gente formar os nossos jovens e, principalmente em 2019, ter esse resultado. Era trazer mesmo realidades de pessoas inspiradoras para dentro da escola. De fora para dentro (GERENTE DA 2ª GERE).

No depoimento da gerente, nota-se a defesa de que um trabalho organizado e bem planejado é necessário para que seja “plantando a semente” de que uma educação de

qualidade pode ser traçada na rede pública de educação e que o processo é muito mais importante do que os resultados que possam surgir.

Nesse sentido, verifica-se uma aproximação do pensamento da gerente da 2ª GERE com o pensamento de Melo e Silva (2022) e de Chirinéa e Brandão (2015), que se manifestam a respeito da importância do índice, porém alerta para que não seja algo estático e separado do contexto socioeconômico ao qual estão inseridas as escolas. Que o resultado por si só não é capaz de aferir a qualidade educacional, mas que pode servir de parâmetro para o planejamento e o desenvolvimento de ações educacionais que visem a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem por parte das esferas estatais, como responsável principal por prestar o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, fugindo assim da ideia implantada pelo gerencialismo de responsabilização dos profissionais da educação pelo atingimento das metas ou não (SHENEIDER; NARDI, 2013).

As estratégias utilizadas pelas redes de ensino são apontadas pela participante como significativa para que a escola alcance o objetivo e o planejamento traçado no que se refere à aprendizagem e às metas pactuadas. Assim, ela indica que por intermédio das estratégias é possível uma melhor organização, mobilização e motivação dos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, reflete-se a respeito do quanto vem aumentando o número de estratégias utilizadas pelas redes de ensino, perpassando por premiações e até remuneração extra para as equipes que se destacam (SOUZA; CABRAL NETO, 2017). Assim sendo, Carreiro (2015) demonstra que após a pressão pelo atingimento da média do IDEB desabrocharam ações direcionadas a estrutura física das escolas, assim como parcerias com instituições público-privadas com foco nos resultados, bem como o desenvolvimento de formações continuadas com a finalidade de criar novas estratégias pedagógicas. Destaque-se que essas parcerias (público-privada) são estabelecidas com a finalidade de atingir os resultados quantitativos, visto que é uma estratégia fruto da gestão gerencial, que supervaloriza o âmbito privado em detrimento do público. Desta forma, passa a serem disseminados na rede pública de educação os preceitos próprios do mercado, com enfoque na eficiência, produtividade e responsabilização dos profissionais, deixando adormecida a função social da escola.

Ao ser questionada a respeito dos Núcleos que a SEDUC vem estabelecendo e implementando com o escopo de atingir os patamares educacionais desejados, de maneira a direcionar o acompanhamento dos profissionais das GEREs, no intuito de ofertar formação

continuada aos técnicos que atuam na orientação, acompanhamento e formação dos profissionais que agem nas escolas da rede pública estadual, a gerente da 2ª GERE salienta:

Eu acho fundamental esse monitoramento, esse acompanhamento, que cada vez mais fortalece, principalmente quando você leva e tem um prazo para você devolver. Então, levar essas formações, levar essas orientações, monitorar, acompanhar e ter um prazo para ter um feedback, eu acho que é fundamental para qualquer mudança. Você sai daquele marasmo, daquela mesmice e você começa a pegar aquele conhecimento que você tá adquirindo e colocar em prática, porque você só vai ter resultados positivos se você colocar em prática. Porém, eu acredito que muita coisa ainda precisa melhorar, e que parte principalmente da postura de cada profissional, entendeu? Tem muito investimento, muita coisa boa em formação. Tá injetando aumento no profissional, que a gente passou muito tempo sem ter esse tipo de debate, esse tipo de questão. Mas, é aquele ditado, nada muda se você não mudar. Então nas escolas que a gente tem visto esse engajamento maior, profissionais mais concentrados e com tempo mais exclusivo dentro daquela instituição. Então a gente percebe que a mudança ela é muito clara, ela é perceptível. E quando você tem uma escola onde aquelas pessoas elas têm um pouco de rotatividade, seja por questões particulares, ou seja, por “Ns” questões que elas demoram a conceber essa importância, tomar pra si realmente tudo o que é investido, então a gente tem maiores dificuldades. E a gente também tem algumas dificuldades de recursos humanos, principalmente na área administrativa, que interfere bastante. Porque por mais que a gente diga assim: o que isso tem a ver? Tudo! Tem tudo a ver. Porque essa escola que a gente trabalhava, a gente não tinha vigia, a gente não tinha secretário, a gente não tinha gente de administrativo, não tinha articulador. Então acabava que nós três, gestores, fazíamos tudo. E aí sobrecarrega. E aí a gente às vezes pensa assim: “a gente não tinha ninguém e conseguiu um bom resultado, imagine se a gente tivesse?”. Só que tem escolas que tem né? E não conseguem um bom resultado. Eu acredito que, realmente, tá dentro do processo de conscientização e do processo da mudança de postura pedagógica ou administrativa do profissional (GERENTE DA 2ª GERE).

Nota-se, a partir do depoimento da participante, que para ter uma educação de qualidade e bons resultados no IDEB é relevante que a escola possua uma boa estrutura e a quantidade de funcionários suficiente, isso desde a quantidade de professores até os demais profissionais que atuam na escola. Isso porque a falta de profissionais na escola gera sobrecarga na gestão escolar, que passa a deixar o trabalho a desejar, visto que, muitas vezes, o gestor escolar deixa de cumprir com sua função para “cobrir” outras funções que são significativas para que o processo educacional ocorra dentro do esperado e planejado.

Ao dialogar a respeito do papel do Estado nas ações básicas para a oferta da educação pública, percebe-se que estas ações estão cada vez mais escassas, uma vez que com a incidência do neoliberalismo e da gestão gerencial houve a migração do Estado provedor para Estado regulador e avaliador. Desta forma, muitas vezes, o Estado não oferece as condições

básicas para que seja prestado um serviço educacional de qualidade, mas exige dos profissionais resultados positivos, fator este que confirma a preponderância dos princípios gerenciais que são pautados “[...] na lógica da eficiência, da eficácia e da produtividade, apresentando visões aproximadas da educação pública com a gestão empresarial [...]” (SILVA; SILVA; GOMES, 2019, p. 805).

Contudo, a gerente da 2ª GERE também levantou uma reflexão acerca de que, mesmo com várias carências, a escola a qual ela trabalhava como gestora escolar, e, que foi destaque em 2019, conseguiu avançar e atingir um “alto” IDEB, passando a ser considerada uma escola de “qualidade”, a partir dos preceitos neoliberais.

A frase da gestora enaltecendo o avanço da escola a qual atuou foi exposta com a intenção de repassar que é possível alcançar bons resultados, entretanto, compreende-se que essas argumentações acabam respaldando a concepção de que o gestor proativo é justamente esse que consegue atingir o máximo, mesmo com o mínimo disponível, e que se uma escola ultrapassa os patamares estipulados, as demais conseguem, desde que haja mais empenho dos profissionais atuantes na instituição. E nesse entendimento, evidencia-se que a lógica do mercado está presente no cotidiano escolar. Sendo assim, passam a ser estimuladas ações que incitem a concorrência entre as escolas, que “[...] incentiva políticas de escolas, promove a competição entre os estudantes e professores, cria rankings que culpam escolas e professores pelos resultados alcançados, além de aprofundar as desigualdades sociais” (CHIRINÉA, 2016, p. 19).

São afirmações que geram comparações e tensões para profissionais da educação, uma vez que ao analisar o discurso, percebe-se o enaltecimento à cultura da performatividade demonstrada por Ball (2010). Logo, é engendrado nos professores, por intermédio da regressiva autorregulação, sistemas e procedimentos de recompensas e novas identidades a ponto de gerar a sensação de mais capacidade, eficiência e produtividade, transmitindo, assim, a convicção de que a cada dia pode-se avançar e fazer mais do que ontem, ou seja, é embutida a ideia de esforçar-se até alcançar a excelência (BALL, 2010).

Assim, na busca da excelência e de atingir o pico da performance é que revela-se a responsabilização dos profissionais, pois essa é a forma utilizada para justificar o fato de escolas com dificuldades semelhantes, como falta de profissionais, baixos salários, estrutura física a ser melhorada e tantas outras questões conseguem um patamar de destaque no ensino e outras não. Na cultura da performatividade é propagado o entendimento de que os profissionais das escolas que não alcançaram os escores educacionais vislumbrados não

possuem excelência, pelo fato de não fazerem o seu máximo enquanto trabalhador e, sendo assim, não são eficientes e produtivos.

A cultura da performatividade (BALL, 2010) dialoga com a gestão gerencial na perspectiva de conclamar os profissionais da educação a se responsabilizarem pelos resultados, pela gestão dos processos educativos e pela atuação nas configurações políticas, sem considerar o papel do Estado provedor para as condições básicas de funcionamento das escolas. Os profissionais da educação, nessa lógica, são vistos como os únicos responsáveis pela oferta de uma educação de “boa” qualidade, desconsiderando os contextos cultural, social e político.

Na busca por excelência, a 2ª GERE vem ofertando maior número de formação continuada destinada aos gestores escolares, articuladores de ensino e coordenadores pedagógicos, e isso ocorre não apenas por ser um direcionamento da SEDUC, no sentido de haver um alinhamento da Rede estadual, mas porque a 2ª GERE, de acordo com a participante, entende a relevância e a necessidade de haver formação em defesa da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, alinha-se o pensamento com a percepção de que a formação continuada possibilita que o gestor escolar tenha o apoio necessário para o desenvolvimento de suas atribuições, de modo a permitir que ele aprimore as habilidades de sistematização, planejamento, mediação e liderança nas ações da escola (RAFACHO, 2019).

Desta forma, a gerente relata como ocorrem as formações na SEDUC, por meio dos núcleos criados com o objetivo de acompanhar o trabalho do gestor escolar, do articulador de ensino e do coordenador pedagógico, assim como demonstra a sua visão acerca das formações:

Elas acontecem mensalmente, as formações, os momentos formativos, mensalmente. Tem os momentos formativos na SEDUC, que ocorrem com os articuladores de ensino, que já é a pasta do pessoal do NEF, com os coordenadores pedagógicos, que é o pessoal do NEAPE e tem as formações com os gestores escolares, que já é o pessoal do NEAGE que forma os TAGs das GEREs para acompanharem os gestores escolares. Então você percebe, tem núcleo, que, na verdade, no final eles se unem, mas eles conseguem entender as particularidades para poder se distanciar quando é o momento certo e se juntar. Então se distancia com o objetivo de juntar. E aí eu acredito que também é uma virada de chave essa iniciativa, de separar por núcleos, mas sempre levando em consideração que é uma separação com propósito de juntar ideias e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e a qualidade da harmonia e desenvolvimento da proposta que se quer atingir dentro da escola e eu acredito que tá dando certo, né, essas formações, momentos formativos e tem as rodadas (formativas) também que são exigidas. Então, um exemplo, na primeira rodada você conhece a escola, na

segunda rodada, você já vai ter um momento lá com os estudantes e os professores, para você não ficar só na pauta, no questionário; você também tem momentos de escuta com grêmios, com representantes, para você entender como é toda aquela dinâmica e realizar as intervenções, e é assim que a GERE vem trabalhando. Eu acredito que, você partindo do pressuposto que você tá buscando ali elementos e realizando intervenções, é, levando o gestor a refletir sobre essa prática e sobre a opção que ele escolheu de estar ali, naquela dinâmica, que é muito árdua, mas é gratificante, e é o que ele se propôs, então trabalhar nessa perspectiva formativa de reflexão mesmo de conduta e de postura, eu acredito que faz toda a diferença para um resultado final, que a gente pode dizer que esse resultado final culmina em um bom IDEB para a escola. Porque, assim, às vezes pode até acontecer de se ter um bom resultado, tecnicamente falando, porque foi um processo mecânico, pode acontecer. Mas não é o que eu defendo e eu acredito que ele não se sustenta. Não é uma coisa que você enquanto diretor vai sair e vai deixar seu legado. Você vai sair e vai levar sua estratégia. Foi uma estratégia que você criou ali, talvez para atingir um bom resultado... Então quando eu falo e defendo que o Ideb deve ser o resultado do processo, é nesse processo que eu vou ter parceiros, que eu vou ter pessoas que comungam com os meus ideais, com as minhas ideias, que eu vou ter pessoas que vão estar engajadas, que vão estar mobilizadas, que vão procurar parceiros para dar uma palestra para fazer intervenções; para trabalhar os elementos sociais, psicológicos, emocionais do meu aluno, para que ele possa estar bem no dia a dia, meus profissionais também, e para que naquele dia da prova eles também estejam bem, principalmente com a aquisição de conhecimento do conteúdo mesmo trabalhado e, conseqüentemente, ter um bom Ideb (GERENTE DA 2ª GERE).

Nessa perspectiva, compreende-se a aprovação da gerente no que se refere à criação dos núcleos e ao trabalho destinado ao acompanhamento dos profissionais que compõem a equipe diretiva da escola. Como foi dito, são núcleos que atuam com o propósito de trabalhar as peculiaridades de cada função, mas que se complementam e se direcionam ao desígnio de melhorar a qualidade educacional ofertada nas escolas da rede pública estadual de Alagoas.

Esses núcleos passaram por formação continuada ofertada pela Fundação Lemann, com a finalidade de tornar os técnicos da SEDUC e GERE aptos a atuarem como multiplicadores junto aos profissionais que estão na escola. Contudo, sabe-se que a formação continuada para os profissionais da educação deve estar pautada na ação-reflexão-ação, ou seja, deve estar direcionada a uma prática formativa reflexiva, que possibilite dialogar a respeito das vivências pedagógicas desenvolvida no cotidiano escolar. Sendo assim, as formações continuadas surtirão efeitos positivos, se estiverem voltadas às diferentes atribuições dos profissionais que formam a escola, mas, sobretudo, se estiverem trabalhando de modo a estimular a escuta sensível ao público alvo, a troca de experiências, diálogos e desabafos e direcionada a uma formação humanística.

Nessa lógica, questiona-se como uma formação orquestrada por empresa privadas poderá surtir os efeitos necessários a uma escola repleta de particularidades se as pautas

dessas formações são genéricas e com foco nos resultados quantitativos “[...] que, na atual política, se constituem em fluxo e desempenho escolar e são compilados no Ideb” (CHIRINÉA, 2016, p. 48), desprezando, muitas vezes, as questões sociais, culturais e econômicas que também são desconsideradas pela políticas públicas educacionais da atualidade.

No mesmo diálogo em que trata da formação continuada, a gerente da 2ª GERE envereda o assunto para a nota do IDEB, de forma a associar a quantidade de formações e o acompanhamento dispendido nos últimos tempos ao resultado do índice. A indicação feita pela gerente da 2ª GERE apoia a constatação de que desabrocharam ações direcionadas à estrutura física das escolas e à formação continuada, com a intenção de possibilitar a criação de novas estratégias pedagógicas (CARREIRO, 2015). Dessa forma, mais uma vez, adverte a respeito de que o resultado do IDEB é consequência de um processo que envolve várias instâncias e circunstâncias que cooperam para o produto final. Assim, ela segue refletindo a respeito do uso de estratégias mecânicas utilizadas por alguns profissionais para alcançar uma nota no IDEB que não condiz com a realidade. Percebe-se, assim, que as estratégias terminam “[...] deslocando o foco da qualidade e suas variáveis como infraestrutura, formação de professores, nível socioeconômico e cultural dos educandos, tipo de gestão, para o foco da priorização de resultados mensuráveis” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 48).

Nessa circunstância, conclui-se que as estratégias mecânicas as qual a gerente da 2ª GERE se refere trata-se de estratégias utilizadas também para burlar a nota do IDEB (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Essas estratégias vêm sendo utilizada pelas redes de ensino com o objetivo de atenderem às expectativas atuais, impostas pelas avaliações externas, assim recorrem as estratégias que “[...] treinam os alunos para a realização das provas ou utilizam outros meios, mais criativos e menos ortodoxos [...]” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 476). Logo, a qualidade alcançada não desponta da escola e de sua construção coletiva, mas do resultado aferido por meio dos testes educacionais, de forma a reduzi-la a mera medida de desempenho e resultados quantitativos (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Nessa conjuntura, a gerente da 2ª GERE, ao ser questionada sobre quais estratégias vem desenvolvendo para acompanhar, motivar e auxiliar as escolas quanto ao cumprimento das metas do IDEB na oferta de uma educação de qualidade, aponta:

Eu acho assim, é como se diz, não tem nenhuma receita de bolo, não tem nada de complexo dentro do processo, mas a questão, na minha opinião, e é o que a gente tenta levar, é a transparência e a honestidade com o fazer público. Então se o servidor, todos os que estão dentro desse processo, eles entendem, porque logicamente estão em lugares de liderança e eles estão

sendo preparados, eles não caíram de paraquedas, ninguém caiu de paraquedas. {...} A 2ª GERE faz momentos de alinhamentos semanais, e isso faz toda a diferença, porque é um momento que a gente vai ver o que avançou, é um momento avaliativo, e conseqüentemente é um direcionamento que eles fazem para a escola. É importante manter esse tipo de diálogo, que criem esses espaços dialógicos, que haja debates. Então essas orientações elas são fundamentais para o andamento, porque aí você consegue se enxergar. Quando existe um momento de avaliação coletiva, e realmente quando ele é realizado de fato e de direito, seja escrito, ou seja, oral, seja apenas numa roda de conversa, faz com que a gente repense muita coisa, porque às vezes a gente pensa que tá no caminho certo, contudo vem o outro e diz: “precisa melhorar aqui, vamos tentar” {...} Mas o plano de ação para o IDEB, sem sombra de dúvida, o forte dele, o caro chefe dele foi a mobilização. A mobilização não só dos gestores, mas a mobilização dos estudantes. Mobilização de engajamento mesmo para que eles pudessem participar desses momentos estratégicos, que muitas vezes era no contraturno, quando a escola não é de ensino integral. E é muito difícil você trazer alunos no contraturno, porque dependendo da região, se a região é praiana, como nós temos 3 escolas em Coruripe, uma na Barra, então é um contraturno em que ele já tem uma atividade que ele desenvolve. Então engajar esse estudante, conscientizar essa família que aquele momento ali é importante para o estudo, mas ela tem certeza que é importante, mas não é importante para trazer a comida para dentro de casa naquele dia. Então isso é muito difícil, entendeu? É trabalhar com essas duas frentes, mostrar a importância do estudo e se sentir impotente porque você não consegue suprir essas necessidades. E aí é como a gente volta a falar, mais uma vez, por incrível que pareça, pode parecer pouco, mas o cartão escola 10 também contribui muito nesse discurso, de que ele “está agora focado nos estudos para poder ajudar a senhora de uma maneira melhor e mais digna no futuro”. Então a gente sempre tinha sempre muito isso. E a equipe da GERE ela, dentro do planejamento estratégico, ela montou, eu fazia parte também dessa equipe, diretamente, de ir nas escolas mesmo levar essa mensagem, ter 30 minutos com eles de processo de conscientização. Ajudar a equipe gestora e a equipe pedagógica em reunião de pais, se colocar e falar da importância do legado que eles deixariam fazendo-se cumprir aquela etapa. Em especial a etapa dos aulões, a etapa das participações, a etapa do engajamento, a das formações quando o discurso era pra os professores, a etapa de estar presente no dia da prova. Então, assim, eram muitas etapas para culminar lá no que a gente desejava. (GERENTE DA 2ª GERE).

Desta forma, a 2ª GERE utilizou-se de “[...] estratégias colocadas em ação para atender à política educacional vigente no país” (CHIRINÉA, 2016, p. 48) e para obter um bom resultado no IDEB. Assim, além das estratégias corriqueiras, que vêm sendo utilizadas em grande escala pelas redes de ensino, como aulões, reforço, foco no componente curricular de matemática e língua portuguesa, o carro-chefe para que houvesse sucesso e adesão dos estudantes e profissionais que atuam na escola foi a conscientização e mobilização da comunidade escolar.

A mobilização é significativa para que haja uma participação ativa da comunidade escolar, na qual cada um contribui na esfera em que atua. Assim, cabe aos pais incentivar seus

filhos a frequentar, estudar e participar das aulas extras ofertadas, ao professor preparar aulas com foco na melhoria do processo educacional dos estudantes, visando superar as dificuldades de aprendizagem de cada um, à coordenação pedagógica, orientar e acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem e à gestão escolar, por sua vez, mediar o processo e motivar os envolvidos. Nessa mobilização, desenvolve-se o sentimento de pertença do grupo, a fim de que cada um, ao se comprometer a desenvolver a sua função, torna-se responsável pelo funcionamento da escola (HONÓRIO *et. al.*, 2022).

Nessa circunstância, a gerente da 2ª GERE afirma que mesmo quando atuava enquanto gestora escolar nunca sentiu ou percebeu pressão da GERE/SEDUC para atingir a meta pactuada do IDEB. Que seu trabalho não foi concentrado na nota do IDEB, mas na aprendizagem do estudante:

Então foquei muito aqui, só na aprendizagem. Garantir que o menino ia permanecer, garantir que ele ia ficar, estar feliz, estar bem alimentado, não querer desistir, não querer ir para uma escola de tempo parcial porque se sentia pressionado dentro do espaço de 7h da manhã até 6h da noite. Então meu foco foi sempre aqui. Então garantido tudo isso aqui acabou culminando no bom resultado do IDEB (GERENTE DA 2ª GERE).

E nesse contexto, prossegue afirmando que, atualmente, enquanto gerente, também não sente pressão da SEDUC, mas que compreende que as instâncias possuem convicções e propostas que divergem em algum momento, mas sempre com foco na aprendizagem do estudante e na melhoria da qualidade educacional (GERENTE DA 2ª GERE). E que movidas por essa finalidade, muitas vezes as instâncias apresentam intensidades diferentes, uma vez que possuem distintos papéis. Desta forma, entende que o que existe é uma preocupação em continuar avançando no ensino aprendizagem, pois:

[...] o estado já esteve lá no final da fila, então é muito orgulho para todos nós, principalmente a ascensão que o estado de Alagoas teve em 2019 e a gente não quer perder isso. A gente quer, no mínimo estar no mesmo lugar ou subir. Então, é, isso que chamam de pressão, eu chamo de uma motivação e conscientização para você não regredir. Porque esse processo ele é tão difícil que se você achar que está bem, você cai, entendeu? Retroceder para levantar, para subir um degrauzinho é muito difícil. Então quando as pessoas podem chamar de pressão é você tá ali: “olha, minha gente, a gente não pode sair e nem perder o foco, vamos aqui”. Não sei exatamente qual a pressão, porque, assim, a gente fala uma coisa, mas a gente não garante que essa coisa é transmitida desse jeito, então existem alguns gestores, algumas escolas que como eles não têm o manuseio, ai acabam direcionando de forma a jogar a responsabilidade pra GERE e pra SEDUC (GERENTE DA 2ª GERE).

Neste contexto, a gerente da 2ª GERE identifica a pressão relatada pelos gestores escolares participantes da pesquisa como motivação para que a educação do estado de Alagoas continue avançando e que não haja um retrocesso. Para ela, é necessário que haja esse incentivo para que as pessoas não se acomodem e achem que já conseguiu um espaço satisfatório na qualidade educacional. Contudo, na análise do discurso proferido pela gerente da 2ª GERE, percebe-se que essa evolução atribuída à educação estadual se manifesta, exclusivamente, por meio do IDEB, fator este que não garante que realmente houve uma melhoria da qualidade educacional.

Desta forma, a gerente registra uma visão “ingênua” a respeito dos posicionamentos realizados pela SEDUC, uma vez que afirma não existir pressão para o atingimento dos resultados quantitativos e para que a educação do Estado permaneça alcançando no *ranking* nacional positivo. Percebe-se um discurso protecionista ou até mesmo de repetição daquele proferido pela SEDUC. É um posicionamento de defesa de quem foi convencida pelos argumentos de que a educação está seguindo os rumos necessários para o atingimento de uma qualidade educacional.

Essa percepção, distorcida, vem sendo manifestada pelos gerentes das regionais, pois eles caíram no encanto produzido pelo discurso do gerencialismo e pela meritocracia. Assim, os profissionais passam a acreditar que realmente tem contribuído para a melhoria da educação e não percebem que estão sendo responsabilizados cada vez mais pelo não atingimento dos princípios mercadológicos na via educacional. E nesse contexto, verificam-se, nas escolas, “[...] os indícios de uma lógica organizacional centrada no controle dos resultados e uma preocupação com os resultados obtidos nas avaliações externas, que passam a orientar, inclusive, ações pedagógicas [...]” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 767).

Ao prosseguir o diálogo a respeito das maiores dificuldades e cobranças enfrentadas, a gerente da 2ª GERE expressa que se deparou com muitas situações conflitantes na liderança de uma Gerência Regional, visto que além de ter que se atuar dentro da legalidade e seguindo as orientações emanadas pela instância superior (SEDUC), tem que lidar com sabedoria em situações corriqueiras nas escolas, sem deixar com que o problema da distância entre as escolas e a sede da regional atrapalhe o seu trabalho de orientação e coordenação das ações desenvolvidas nas escolas pertencentes a sua jurisdição. Assim, uma questão enfatizada pela gerente da 2ª GERE se refere à transparência nas ações e à imparcialidade para atuar frente as situações, ao destacar:

[...] moralizar é uma palavra que ela tava muito presente em várias situações. Principalmente em cumprimento de carga horária, principalmente em cumprimento dos dias trabalhados. Então, assim, mas muito tranquilo. Eu vou cumprir a minha missão, saio em maio, construindo vários laços de amizade, deixando a minha marquinha, o meu legado de profissionalismo, independente dos resultados serem os mais esperados possíveis ou não. A gente sabe de algumas dificuldades ao longo do caminho, né, que a pandemia nos deixou, e acredito que esse período pandêmico ele também foi prejudicial em vários sentidos e a gente, no retorno, o que a gente recebeu foi uma carga de responsabilidade, principalmente no ano de Ideb, e foi no nosso, de alunos, mas também de professores com muitos problemas, com muita desmotivação. Então eu digo para você, no ano passado, ano de Ideb, mesmo com as políticas públicas latentes, né? Mesmo o professor vendo que tinha muita coisa que nunca aconteceu na vida dele, talvez ele não tava tão motivado quanto em 2019, justamente porque ele tava passando por várias perdas de familiares, né? (GERENTE DA 2ª GERE).

Ao final da entrevista, a gerente da 2ª GERE destaca que “[...] os investimentos não devem parar, das políticas públicas, esse pensamento de fortalecer, realmente, essas lacunas que existem, realmente, fazem toda a diferença como a falta de recursos humanos [...]”. E prolonga-se refletindo a respeito de como foi gratificante atuar mesmo em meio a tantas dificuldades, mas destacando que tem ciência de que é preciso um ambiente saudável, a quantidade de profissionais necessários e uma formação continuada condizente com as atribuições exigidas para que a escola consiga cumprir com a sua missão de desenvolver um ensino de qualidade.

À luz das considerações apresentadas, verifica-se que há o entendimento da gerente a respeito da relevância do IDEB ao considerá-lo um índice útil para que as escolas e redes de ensino se reorganizem e trabalhem as dificuldades e carências diagnosticadas, mas que existe um conflito entre a defesa deste enquanto um parâmetro ou como aferidor da qualidade educacional. Isso porque, mesmo existindo o discurso de que o IDEB não deve ser o objetivo maior e que o processo é mais importante do que o resultado alcançado, há, ao mesmo tempo, o enaltecimento de que se houverem mais ações e mais empenho dos profissionais, é possível que as escolas, mesmo em meio a tantos problemas, consigam desenvolver um bom trabalho e ter como produto um IDEB satisfatório.

Entretanto, faz-se relevante afirmar que o IDEB é um indicador de resultados como denomina Chirinéa (2016), visto que não há como dimensionar a qualidade educacional a partir, somente, do desempenho do estudante em dois componentes curriculares e dos dados do censo escolar no que se refere à aprovação, evasão e repetência, pois “ao definir esses elementos como parâmetro de qualidade abandona outros aspectos da educação, da vida e da sociedade” (SILVA, 2018, p. 177). Portanto, para que seja validada a qualidade educacional,

faz-se significativa a análise de fatores internos e externos à escola, de forma que seja considerado as questões sociais, econômicas e culturais da comunidade escolar. E além destas problemáticas, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas educacionais destinadas à formação inicial e continuada do docente, à gestão escolar, à avaliação e ao currículo. Assim, concorda-se com Libâneo (2020, p. 48) quando defende que “[...] o que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares. Este deve ser o critério básico para a formulação das políticas educacionais”.

Eis que o desafio é posto na educação pública brasileira, uma vez que a gestão gerencial impõe e induz os profissionais da educação a atrelar a qualidade de seu trabalho ao desempenho do IDEB e que mesmo existindo a ciência de que a qualidade educacional depende de inúmeros fatores internos e externos à escola, ainda assim o gerencialismo atribui a sensação de fracasso quando os escores educacionais não são atingidos.

Desta forma, o obstáculo consiste em percorrer caminhos que levem ao desenvolvimento de uma escola justa com seus estudantes, e assim cabe a reflexão a respeito de em qual nível “[...] a escola segue o princípio ético-político de prover a cada aluno aquilo que lhe é devido no que se refere ao direito à educação” (LIBÂNEO, 2020, p. 44). Assim, em qualquer engajamento realizado em torno de conceituar e instrumentalizar a escola justa se faz necessário considerar o contexto social, cultural e econômico ao qual está inserida, uma vez que “não há, pois, uma receita pronta de escola justa, sua justeza deve ser construída” (LIBÂNEO, 2020, p. 44).

Logo, para que exista um caminho rumo a uma educação pública de qualidade, é necessária a construção de políticas públicas direcionadas às questões intra e extraescolares, visto que essas dimensões interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, não basta estabelecer metas quantitativas para a escola alcançar e imaginar que atingindo os patamares estabelecidos a educação se torna de qualidade e atende ao direito constitucional de possuir uma educação pública para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, de abordagem teórico-metodológica qualitativa, buscou analisar como se deu a atuação dos gestores escolares da 2ª GERE da Rede Pública Estadual de Alagoas na concretização do IDEB, que ao ser implantado em 2007 se tornou um indicador nacional com o escopo de aferir a qualidade da educação pública e, para tanto, passou a estabelecer metas quantitativas com o discurso de alcançar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Destarte, a pesquisa procurou desvelar como a busca por uma meta projetada pode interferir na atuação do gestor escolar, em suas atribuições, na dinâmica do processo educacional e na percepção do que é considerada uma escola de qualidade educacional.

Nesse sentido, como instrumentos de coletas de dados, utilizou-se da aplicação de questionário com os 15 gestores escolares que compõem a 2ª GERE, bem como uma entrevista semiestruturada com a gerente da 2ª GERE. Os instrumentos citados foram relevantes para compreender o processo de interferência do IDEB na prática educativa, as estratégias que os gestores e as escolas se utilizam para alcançar a meta pactuada, o nível de pressão dos órgãos superiores que orientam e monitoram as escolas, como GERE e SEDUC, para que atinjam a nota, e como os gestores escolares contribuem para o enraizamento do gerencialismo nas orientações políticas da rede estadual de Alagoas.

Posto isto, como evidenciado ao longo deste relatório de pesquisa, a gestão gerencial passou a ser implantada no contexto das escolas públicas a partir da década de 1990, com a efetivação do neoliberalismo, este que, por sua vez, abriu espaço para que os princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade assumissem os rumos da sociedade e passassem a conduzir os setores privados e públicos. Desta forma, a qualidade passou a ser aferida por meio da efetivação desses princípios mercadológicos e a educação os incorporou, passando a se fundamentar nos resultados quantitativos das avaliações estandardizadas para apontar qual escola possui boa qualidade ou não.

O processo de tornar a educação uma mercadoria e o estudante um cliente vem obtendo cada vez mais força, o que contribui para que muitos gestores escolares cooperem com a prática/funcionamento e o padrão determinado nessa política. Logo, uma vez que possuem influência e gerência sobre todas as dimensões do processo educacional escolar, os gestores seguem, muitas vezes, os planos neoliberais sem ao menos analisar e questionar o que estar por traz da referida política pública e do projeto de governo.

Nessas circunstâncias, a prática educativa atual distancia-se cada vez mais da gestão democrática, tornando esta obsoleta no cotidiano escolar. Outrossim, junto com essa nova

dinâmica, o Estado abandona o posto de provedor ao direito educacional de qualidade e passa a assumir a postura de avaliador e regulador, impondo e fazendo com que a sociedade aponte os profissionais da educação como responsáveis pelos resultados aferidos nas avaliações externas e, conseqüentemente, pela qualidade educacional.

Assim, a cobrança da sociedade se volta aos profissionais, que passam a ser conduzidos a trabalhar em prol das metas e são estimulados a desenvolver estratégias para que consigam estar no patamar estipulado pelas redes de ensino. Além disso, surgem, em conjunto, os programas de incentivo, meritocracia, premiações e bonificações que conseguem contribuir e impulsionar a busca pela excelência, performatividade e aumento da competitividade.

O processo instaurado, desde o início da implantação do neoliberalismo e da gestão gerencial, de colocar em prática a primazia dos princípios mercadológicos na estrutura organizacional pública, propiciou a implementação da política de bonificação e da imposição de uma cultura de responsabilização pela gestão de resultados quantitativos. Assim, a avaliação em larga escala, a prestação de contas, por meio das mídias, e a responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados formam a tríade que contribuiu para a introdução do *accountability* nos tempos atuais, que passou a se manifestar a partir da implantação do SAEB e do IDEB. Nesse contexto, a competição tem sido o combustível para que as escolas busquem melhores posicionamentos no ranqueamento realizado nas redes de ensino e assim assumam o posto de destaque e as bonificações prometidas.

As escolas não visam atuar de forma colaborativa umas com as outras, pois aspiram reconhecimento e premiações, e para isso seguem as regras do neoliberalismo e do gerencialismo, de forma a treinar os alunos para as avaliações externas; supervalorizar os dois componentes curriculares que são alvos nas avaliações (língua portuguesa e matemática); minimizar o currículo escolar aos conteúdos exigidos nas provas; e usar estratégias que burlam de forma incisiva o índice, como exclusão dos estudantes, aprovação automática, sem o estudante ter alcançado aprendizagens considerável para ser aprovado, entre outras. Todas as ações destinam-se a garantir o atingimento de uma posição no *ranking* favorável à escola.

Desta forma, constata-se que o IDEB interfere diretamente na forma em que a equipe gestora atua na escola, visto que a meta a ser atingida no índice acaba sendo um dos principais objetivos da gestão escolar. Deste modo, a equipe gestora é estimulada e cobrada a assumir um comportamento vinculado aos resultados quantitativos por meio do discurso de que o indicador consegue aferir a qualidade educacional e que se a gestão realizar um trabalho com compromisso e empenho é possível alcançar a qualidade apontada na gestão gerencial.

Ao ter a meta pactuada como uma das atribuições da gestão escolar, de maneira explícita em documentos norteadores da rede estadual de Alagoas, o gestor escolar está vinculado ao seu alcance, uma vez que essas atribuições foram ampliadas justamente para atender às expectativas das políticas públicas educacionais vigentes. Assim, para que não recaia sobre a sua gestão a imputação de gestão descompromissada e que não deu conta de cumprir com suas atribuições, a gestão escolar passa a trabalhar em prol do alcance dessas metas.

Além dessas questões, a busca por reconhecimento e premiação é um incentivo para o atingimento das metas e o discurso neoliberal encanta aos que estão em cargos de destaque e comando, pois acaba sendo uma oportunidade para estar em evidência, mesmo que, na prática, exista o reconhecimento de que a qualidade educacional não pode ser medida, somente, por aspectos quantitativos restritos, que desconsidera as especificidades da escola e as questões sociais, econômicas e culturais envolvidas. Na realidade da rede estadual de Alagoas, as escolas que se destacam com os resultados dos IDEB, os gestores são premiados, podendo assumir a gerência regional, como um destaque do seu trabalho.

Neste percurso, a gestão escolar passa a se utilizar de estratégias e mecanismos que desprezam, muitas vezes, a função social da escola na perspectiva de uma formação integral (social, política, cultural e educacional), desconsiderando as complexidades do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa conjuntura, a preocupação, portanto, não é a de formar um cidadão crítico, reflexivo e atuante, com a finalidade de atender as necessidades da sociedade e a intervir nos rumos desta, bem como a disseminar respeito, empatia, inclusão e equidade, mas a de responder aos apelos do sistema, de modo que os estudantes sejam treinados para atender aos comandos da sociedade e sejam destaques nos testes padronizados locais e nacionais.

Nesta circunstância, verificam-se diferentes percepções dos gestores escolares quanto à qualidade educacional, isso porque, enquanto muitos absorveram a lógica da concepção gerencial, outros agem de forma a se manter numa linha em que faz a mediação dos fatores quantitativos com os fatores que se associam a questões específicas de cada realidade escolar, considerando, assim, os fatores quantitativos significativos, porém acreditam que o IDEB não pode ser o único referencial para abalizar a qualidade da escola.

Cabe destacar que, nessa seara, existem gestores que ainda não foram cooptados pelo discurso “encantador” do neoliberalismo e que permanecem com uma visão humanística a respeito da função social da escola, de maneira que expressa preocupação com a formação cidadã do estudante, enxergando o IDEB apenas como um indicador que pode auxiliar na

reorganização da escola em alguns aspectos específicos, mas que está longe de ser o retrato da escola, de sua qualidade e do trabalho desenvolvido para que cada estudante seja atendido em suas necessidades.

Percebe-se, portanto, que o gestor escolar está imerso em um contexto complexo que requer dele múltiplas atribuições, a fim de que possa responder positivamente ao sistema, considerando as nuances que a educação e a política educacional lhes apresenta. Desse modo, nota-se que ser gestor no cenário da educação, desde a década de 1990, requer uma formação sólida que possibilite refletir sobre o papel social da escola, a complexidade da política educacional e os caminhos que a educação seguiu a partir das interferências da concepção neoliberal.

De modo geral, a partir da consolidação do IDEB, o gestor escolar está sendo apontado como um profissional que pode colaborar para o sucesso da escola, considerando o poder simbólico que ele exerce, satisfazendo o paradigma de educação que está em pauta. O gestor escolar, nesse contexto, é o responsável pela manutenção dos ideais de uma escola empreendedora, de sucesso, com eficiência e eficácia, indo de encontro com a perspectiva de construção de uma escola humana, solidária e atenta aos apelos dos estudantes.

À luz das considerações apresentadas, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação do debate a respeito do IDEB, de forma que seja evidenciado o seu real alcance dentro da educação pública brasileira. Para isso, faz-se significativa a discussão ancorada na perspectiva de compreender como o resultado das avaliações externas e sua divulgação amparam as ações e interferências das redes de ensino e das escolas, de modo a causar modificações em toda a dinâmica educacional, interferindo contundentemente no processo de ensino e de aprendizagem.

A presente pesquisa, pautou-se no escopo de colaborar para elucidar e refletir sobre algumas questões presentes nessa política pública educacional, que vem se fortalecendo cada dia mais de forma que a gestão gerencial ganha força em detrimento da gestão democrática da escola pública. O trabalho evidenciou essa afirmação por intermédio das declarações dos gestores participantes que corroboraram o distanciamento da gestão democrática na prática educacional e a ascensão da presença, constante, dos princípios gerenciais de eficiência, eficácia e produtividade.

O debate ocorreu por meio das vozes dos gestores escolares, porém se faz relevante ampliar a discussão, de maneira a entender o porquê os gestores escolares vêm seguindo a cartilha do gerencialismo, de forma a defender e a acreditar que a finalidade é o alcance da qualidade da educação pública. Entretanto, para adentrar de forma aprofundada nessa

problemática, faz-se necessário analisar a formação continuada que os gestores escolares da rede estadual de Alagoas vêm recebendo das empresas e fundações privadas parceiras.

Neste sentido, o trabalho não se encerra aqui, mas planta a semente para que a investigação permaneça rumo a contribuir para que a educação pública cumpra com sua função social e coopere na formação de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e equitativa.

Desta forma, considera-se relevante que o meio acadêmico e a escola permaneçam em constante movimento de reflexão e autoavaliação, no intuito de ampliar as orientações e práticas educativas que possibilitem a construção de um ambiente de interações, particularidades e percepções de educação embasada na gestão democrática da escola pública e na qualidade que se revela na ação educativa realizada na escola por meio das condições ofertadas, via políticas públicas, direcionadas a questões preponderantes da realidade de cada instituição de ensino, para que seja possível que a escola cumpra com o desígnio de promover um processo de ensino e de aprendizagem por meio da realidade e da necessidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ALAGOAS. **Gestão Participativa e os Desafios para Modernização da Gestão Escolar**. Manual de Orientação, 2013.

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação. Estudantes da rede pública de AL melhoram desempenho em Português e Matemática, **SEDUC** [on-line], 2019. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17379>. Acesso em: 9 de mar. 2021.

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação. Gerências Regionais apresentam casos de sucesso da rede estadual no IDEB 2019, **SEDUC** [on-line], 2020. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/17390-gerencias-regionais-apresentam-casos-de-sucesso-da-rede-estadual-no-ideb-2019>. Acesso em: 9 maio 2022.

ALAGOAS. Secretaria de Estado de Educação. Gerências Regionais de Alagoas – GERES. **Alagoas em Dados e Informações**. Disponível em: <https://dados.al.gov.br/catalogo/es/dataset/gerencias-regionais-de-alagoas/resource/c3f1eaaf-9468-4a45-b996-617867d9071a>. Acesso em: 20 maio 2022.

ALAGOAS. **SAGEAL**, 2022. Disponível em: <https://sageal.caedufjf.net/sageal/login.faces>. Acesso em: 9 maio 2022.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & sociedade**, v. 34, n. 125, Campinas, Out./Dez. 2013. versão on-line, ISSN 1678-4626.

ALVES, E. F.; ASSIS, L. M. Qualidade educacional e IDEB: uma análise dos Planos de Educação de Goiás e de São Luís de Montes Belos em contraponto à percepção dos professores dessa Rede Municipal de Ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 7. Maio de 2018.

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

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

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. p.37-55. maio/agosto. 2010.

BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. V. Avaliação, Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024 e as interpretações acerca da Meta 7. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 433–452, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/55105>. Acesso em: 17 maio 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAYER, M. F.; MAINARDES, J. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): breve contextualização de aspectos históricos e conceituais. *In*: Seminário de Pesquisa do PPE, 11., 2012, Maringá. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/008.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BERTAGNA, R. H. Mapeamento dos Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação (2005-2015). *In*: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018.

BOF, A. M. Os caminhos da melhoria da qualidade da educação no PNE: uma análise das estratégias da meta 7*. *In*: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: estratégias do Plano Nacional de Educação I**. Brasília, DF: Inep, 2021. v. 5. p. 11-41

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB), 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Livro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p.745-770, jul.-set.2011.

CARREIRO, F. B. **Gestão escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no Estado do Maranhão**. 2015. 160 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas), Campinas – SP, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3638473. Acesso em: 20 mar. 2021.

CHIRINÉA, A.M. **Escola Pública Municipal e Utilização do Ideb: As “Traduções” No Contexto da Prática**. 2016. 182 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação da

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) Marília – SP, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3609412. Acesso em: 4 abr. 2021

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021

COSTA, M. O. Gerencialismo, Teoria Das Organizações e Qualidade na Educação. **Revista Perspectiva (UFSC)**, 2012. Disponível em:
https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MarildadeOliveriaCosta_GT6_integral.pdf. Acesso em: 5 de jun de 2021.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **Gestão Democrática da educação: uma discussão sobre planejamento educacional e participação coletiva em Alagoas (1999-2014)**. Maceió: EDUFAL, 2013.

DEMO, P. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1994, 3ª ed. 2000.

DIAS, M. F. X. Qualidade na Educação. **Revista Vértices**, Rio de Janeiro/RJ, ano 3, n. 1, mar. 2000.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Série Documental – Textos para discussão, Ministério da Educação, INEP. Brasília - DF, 2007.

DRABACH, N.P. Gestão Gerencial: A Ressignificação dos Princípios da Gestão Democrática. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Anpae, **Anais...** 2011. <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0413.pdf>

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DUTRA, C. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Texto não publicado, 2008.

FALSARELLA, A. M. A gestão escolar e o papel do gestor: das origens às concepções atuais. In: ALMEIDA, E. R.; AZEVEDO, J. R. N.; AZEVEDO, L. M. O.; FALSARELLA, A. M. **Educação básica e gestão da escola pública** [recurso eletrônico] Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2018.

FELIPE, E. S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. - (Série Documental. Textos para Discussão; 26).

FETTER, S. A.; LEMES, R. K.; ZITIKOSKI, J. J. Discussão da qualidade na educação brasileira: um estudo sobre a Meta 7 do Plano Nacional de Educação. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**. Ivoti. v. 4, n. 2, p. 80-87, jul./dez., 2016.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. *In*: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Enpublicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto, 2006. ISBN: 987-1183-56-9

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79 p.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, 2010.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo ingenuidade. **Cad. CEDES**, vol. 36 n. 99, Campinas, 2016.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. *In*: **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** (Org.) LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.; e PUB.

GESQUI, L. C. O IDEB como parâmetro de qualidade da educação básica no Brasil: algumas preocupações. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 88–99, 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2012. DOI: 10.22420/rde.v3i4.107. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107>. Acesso em: 12 ago. 2022

HADDAD, C.R; HADDAD, M. E. O; PACHECO, M. M; SCHUBERT, S. E de M; SEVERO, S. **Análise crítica do plano nacional da educação**. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

HONÓRIO, D. T. S.; DA SILVA, E. F.; DE MELO, F. K. S. M.; ALVES, M. F.; DA SILVA, G. As contradições das políticas educacionais e as suas interferências na gestão escolar: The contradictions of educational policies and their interferences in school management. **STUDIES IN EDUCATION SCIENCES**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 540–559, 2022. DOI: 10.54019/sesv3n2-005. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/ses/article/view/428>. Acesso em: 23 ago. 2022.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 15 jun. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Conheça Cidades e Estados do Brasil**, s/d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 2 maio 2022

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 28 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico> Acesso em: 28 jul. 2022.

LAURENTINO, V. M. S. **O olhar do gestor escolar sobre o índice de desenvolvimento da educação básica**. 2013. 131 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação PPGE/UFAL, Maceió – AL.

LESSARD, C.; BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes: les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni. Montréal: **LABRIPROF-CRIFPE**, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2002.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. De) formação na escola: desvios e desafios. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. (org.). **Marília**: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LIMA, M. de F. M. de. **Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade de ensino: é possível estabelecer relações?** 1. Ed., Curitiba: Appris, 2020.

LOMBARDI, J. C. A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.) **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. 230 p

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, n° 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores). Jun. 2000.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: CELESTINO JÚNIOR, C. A. S.; BUENO, M. S.; PAULO JÚNIOR, G. (Orgs.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, C. **O Que é Política Educacional**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, F. K. S. M.; SILVA, G. A atuação do gestor escolar na efetivação das políticas educacionais: o IDEB em questão. *In*: SOUZA, A. S.; MEDEIROS, A. M. S.; ANDRADRE, M. E. (Orgs). **Políticas Educacionais nos Campos da Gestão, Avaliação e Formação**. Mossoró, RN: Edições UERN: 2022. 251 p.

MINISTÉRIO da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (1995). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, novembro 1995.

MONACO, F. de F.; MELLO, A. F. M. de. A Gestão da qualidade total e a reestruturação industrial e produtiva: um breve resgate histórico. **RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 7–26, 2007. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/395>. Acesso em: 22 jun. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, D. A. D. A. Nova gestão pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, jan./mar. p.36-49, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>.

PEREIRA, L. C. B. Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano. **Revista do Serviço Público**, ano 52, n.1, jan./mar. 2001.

PEREIRA, L. C. B. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, ano 50, n. 4, p. 5-30, 1999.

RAFACHO, S. **O efeito do gestor escolar:** a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. Tese (Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFMG) Belo Horizonte – MG, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7806711 Acesso em: 20 out. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** Primeiras aproximações, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial. p. 1231-55, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt_ Acesso em: 20 fev. 2022.

SAVIANI, D. D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação:** Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **RVPAE**, v.29, n.1, p. 27- 44, jan./abr. 2013.

SILVA, C. D. *et al.* Compreendendo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) na perspectiva da análise do discurso. *In.*: XII congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais ...**2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20026_9699.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022

SILVA, A. F. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de políticas educacionais**. N° 8, p. 63-73, jul./dez. 2010.

SILVA, G.; SANTOS, I. M. dos. A centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais. **Revista ECCOM**, v. 13, n.25, jan/jun. 2022.

SILVA, G.; CARVALHO, D. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 44, p. 397–421, 2021. DOI: 10.36704/eef.v24i44.5867. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5867>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. da S. O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p.799-815, set./dez. 2019.

SILVA, E. A. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação:** políticas educacionais em cinco municípios do Oeste do Paraná. 2018. 212 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS), São Leopoldo – Paraná. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6384818. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, E. J. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Ufsc/PPEP/LED, 2000

SILVA, L. A.; SANTOS, I. M. A gestão democrática no estado de Alagoas: do discurso oficial a um conflito de interesses. Caderno do Tempo Presente, **Revista Interdisciplinar de História**, Edição nº 23, mar./abr. 2016, p.20-32 – INSS: 2179 -2143.

SILVA, M. R.; ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de *accountability* no estado de Pernambuco e a qualidade das aprendizagens no Ensino Médio. In: SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R.; VÁZQUEZ, J. M. (Orgs.). **Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas 2021 à política de avaliação educacional**. Curitiba: Appris, 2021.

SILVEIRA, M. C. O neoliberalismo e a educação no Brasil de FHC. **Revista Senso Comum**, nº 1, 2009, p. 50-66, 2009.

SOUZA, A. S.; CABRAL NETO, A. A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no brasil. **Revista Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

WERLE, F. O. C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma análise do PDE. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n 21, p. 98-119, maio/ago. 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário aplicado aos gestores.

21/05/2022 19:09 O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

Gostaria de convidar você a participar dessa pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Fernanda Karina Souto Maior de Melo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O OBJETIVO é analisar a atuação dos gestores escolares e a sua incidência para o resultado do IDEB nas escolas da 2ª GERE da Rede Estadual de Alagoas.

Para PARTICIPAR da pesquisa você precisa: ser gestor escolar ou gestor escolar adjunto exercendo a função em escolas públicas do Estado.

Você levará poucos minutos para responder aos instrumentos.

Sua participação é inteiramente voluntária. O questionário é individual, anônimo e sigiloso. Os seus dados serão guardados com segurança e será garantido o acesso ao registro sempre que solicitado.

A sua participação envolve risco mínimo, pois você poderá lembrar algum fato desconfortável que aconteceu em algum momento da sua vida. Caso isso ocorra, você poderá recusar ou deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo e/ou discriminação.

Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ou ainda com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP via e-mail ou telefone.

Pesquisador responsável:
Profª. Mestranda Fernanda Souto Maior de Melo
Telefone: (82) 98811-4222
E-mail: fernanda.melo@cedu.ufal.br

Desde já, agradeço sua contribuição e coloco-me à disposição para esclarecimentos por meio dos contatos indicados.

***Obrigatório**

<https://docs.google.com/forms/d/1cr5bc22xTOOxmoEEcNQy2f4LIGxeWr6mJf5gga85311/edit> 1/11

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

1. Cidade que a escola fica localizada: *

Marcar apenas uma oval.

- Anadia
- Barra de São Miguel
- Boca da Mata
- Campo Alegre
- Coruripe
- Jequiá da Praia
- Junqueiro
- Roteiro
- São Miguel dos Campos
- Teotônio Vilela

2. Qual é a etapa escolar ofertada na escola em que você trabalha? (Pode marcar * mais de uma alternativa, se for o caso).

Marque todas que se aplicam.

- Ensino Fundamental – anos finais
- Educação de Jovens e Adultos – anos finais
- Ensino Médio Regular
- Ensino Médio Profissionalizante
- Ensino Médio em Tempo Integral

3. Sua função na escola é: *

Marcar apenas uma oval.

- Gestor
- Gestor adjunto

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

4. Sexo: *

Marcar apenas uma oval. Feminino Masculino

5. Qual a sua idade? *

6. Qual é a sua formação acadêmica? (Pode selecionar mais de uma opção, se for o caso): *

Marque todas que se aplicam. Graduação Licenciatura Graduação Bacharelado Especialização Mestrado Doutorado

7. Há quantos anos você atua na educação como professor? *

8. Há quantos anos você atua na escola como gestor/vice-gestor? *

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

9. Qual a forma de provimento ao cargo de gestor foi utilizado para a sua atuação *
na escola?

Marcar apenas uma oval.

- Eleição
- Processo seletivo realizado pela SEDUC
- Indicação
- Concurso público

GESTÃO ESCOLAR

10. Pela sua experiência, qual é a função social da escola? *

11. Na sua visão, quais os principais desafios para atuar na gestão escolar na
atualidade? *

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

12. Quais são as atribuições do gestor escolar que mais demanda tempo e desafios?

13. Na gestão da escola há formas de decisão/participação coletiva? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Se você respondeu SIM, marque os mecanismos existentes. (Pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso).

Marque todas que se aplicam.

Conselho Escolar

Grêmio Estudantil

Associação de pais e mestres

Diálogos com a comunidade escolar

Na escola não há nenhuma das instâncias mencionadas

15. Considerando a opção marcada na questão anterior, como é a vivência desse (s) mecanismo (s) no cotidiano escolar?

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

16. Quais experiências exitosas da escola você poderia apresentar em relação à dinâmica escolar e à organização pedagógica da escola? *

17. Na sua visão, as experiências vivenciadas na escola, podem ser consideradas como ações que mostram a qualidade da escola e a função social desenvolvida? *

Marcar apenas uma oval.

- NÃO
- SIM
- Em partes

IDEB

18. Qual o IDEB que a Escola alcançou no ensino médio nos últimos anos (2015, 2017 e 2019)? *

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

19. Com base em sua opinião e vivência, a que se atribui o fato de algumas escolas, da mesma GERE, alcançarem notas diferentes no IDEB? *

20. Quais estratégias vêm sendo desenvolvida em sua gestão para que exista um ensino de qualidade e a elevação da taxa do IDEB? *

21. Qual o suporte ofertado pela SEDUC/GERE para que a unidade de ensino melhore o resultado do IDEB? *

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

22. Pela sua experiência, marque as estratégias pedagógicas que contribuem para o sucesso do resultado do IDEB na escola pública (pode selecionar mais de uma alternativa, se for o caso): *

Marque todas que se aplicam.

- Simulados avaliativos
- Aulões para revisões e treinamento de questões
- Aulas extras - estratégias de reforço
- Ênfase nas disciplinas (português e matemática) que os estudantes são avaliados,
- Planejamento coletivo para dialogar sobre os desafios enfrentados
- Premiações para estudantes e professores com melhores resultados
- Utilização de módulos e apostilas padronizados
- Enfoque nos assuntos abordados no IDEB para que os alunos estejam preparados.
- Pensar outras estratégias desenvolvidas pelas escolas

23. A partir da função que você desempenha na escola (gestor e vice-gestor), qual é o papel que fica sob sua incumbência para alcançar um resultado positivo do IDEB? *

24. Quais as modificações que são realizadas na gestão pedagógica, na escola e na sala de aula, em períodos de avaliações em larga escala como o SAEB? *

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

25. Em anos letivos que são realizadas avaliações em larga escala, como o SAEB, há maiores cobranças para os profissionais da educação e para a escola? Como isso acontece? *

26. Quais são as recomendações (cobranças) da SEDUC/GERE para que a escola alcance bons resultados no IDEB? *

27. Pelo seu conhecimento acerca da realidade da escola na qual você está inserido (a), marque as opções que retratam os maiores desafios no entorno escolar que interferem no processo educacional (pode marcar mais de uma alternativa, se for o caso). *

Marque todas que se aplicam.

- Altos índices de violência e criminalidade;
- Pessoas que não acreditam na função social da unidade de ensino;
- Desemprego;
- A comunidade, por mais que a escola tente, não participa do processo educativo;
- Os jovens que precisam ausentar-se da escola para trabalhar;
- A cultura jovem que não se adequa a realidade da escola;
- A falta de consciência política sobre o papel da educação

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

28. Você concorda que os resultados do IDEB apresentam a qualidade pedagógica dos trabalhos desenvolvidos na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Em partes

29. Na sua visão, o que evidencia uma escola de boa qualidade? *

30. A SEDUC/GERE contribui para a oferta de uma educação de qualidade? Como? *

31. Você concorda com a forma de divulgação dos resultados do IDEB pela mídia e pelos governos? Por quê? *

21/05/2022 19:09

O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

32. Você considera que o resultado do IDEB está sendo utilizado de modo que possa diagnosticar os desafios do processo de ensino e aprendizagem? Por quê? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO B - Aprovação do comitê de ética da UFAL.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

Pesquisador: FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47035321.1.0000.5013

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-CEDU-UFAL)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.827.020

Apresentação do Projeto:

O objetivo do trabalho é analisar a atuação dos gestores escolares e a sua incidência para o resultado do IDEB nas escolas da 2ª GERE da Rede Estadual de Alagoas, por meio de um estudo de caso. Será aplicado um questionário on-line com os gestores das escolas, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a atuação dos gestores escolares e a sua incidência para o resultado do IDEB nas escolas da 2ª GERE da Rede Estadual de Alagoas.

Objetivo Secundário:

Perceber as interferências do IDEB na prática da atuação dos gestores escolares;

Refletir sobre as atribuições dos gestores escolares e as cobranças por resultado do IDEB;

Compreender a atuação dos gestores na concretização de estratégias utilizadas para o alcance das notas projetadas;

Analisar a visão dos gestores sobre a qualidade da educação postas nas políticas educacionais, tendo, como referência o IDEB.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.827.020

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

"Riscos: Os possíveis riscos e incômodos nesta pesquisa serão ter remorsos, lembranças de fatos ocorridos na instituição diante das possíveis questões que serão feitas, bem como possibilidades de vazamentos dos resultados. No entanto essas questões serão vistas com cuidado pelo pesquisador, com a finalidade evitar as ações citadas, por meio de diálogos e observações constantes."

"Benefícios: Os benefícios da sua participação são contribuir com a divulgação científica acerca da temática em questão, bem como favorecer meios para que os dados da pesquisa sejam elementos para questões de análise, discussão e compreensão dos fatores que estão no processo de composição do IDEB."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa acontecerá nas unidades escolares da 2ª Gerência Regional de Educação – (GERE) da Rede Estadual de ensino de Alagoas, por se tratar de uma GERE de destaque no ensino de Alagoas, considerando os resultados do IDEB alcançado no ensino médio, que possui 15 (quinze) escolas. Levantaremos na pesquisa a análise frente à seguinte questão: Qual é a atuação dos gestores para o resultado do IDEB nas unidades escolares da 2ª GERE da Rede Estadual de Alagoas? O que desejamos com essa investigação é saber se os gestores conseguem cumprir com suas atribuições, se elas são excessivas, se necessitam de revisão ou existe ou falta suporte para o seu desempenho, e qual a relação das atribuições dos gestores e o resultado do IDEB. Sendo assim, surgirá ao final desse estudo uma análise crítica a respeito das muitas atribuições dos gestores em escolas públicas e os efeitos na qualidade do ensino em detrimento do resultado do IDEB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1757108.pdf Questionario_gestores.pdf
Declaracao_autorizacao_pesquisa.pdf
atestado_matricula.pdf
Projeto.pdf Declaracao_cumprimento_normas.pdf
Orçamento.pdf
TCLE_IDEB.pdf
CRONOGRAMA.pdf
folha_rosto_assinada.pdf

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

Continuação do Parecer: 4.827.020

A pesquisadora anexou carta resposta e TCLE reformulado, de acordo com solicitações no parecer do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu às solicitações do parecer do CEP.

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 4.827.020

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1757108.pdf	15/06/2021 17:55:35		Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	15/06/2021 17:55:17	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	15/06/2021 17:54:43	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	15/06/2021 17:54:22	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_autorizacao_pesquisa.pdf	19/05/2021 22:04:46	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	atestado_matricula.pdf	19/05/2021 22:04:25	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/05/2021 22:01:25	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_cumprimento_normas.pdf	19/05/2021 21:58:03	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	19/05/2021 21:51:38	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/05/2021 21:50:15	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	19/05/2021 21:49:25	FERNANDA KARINA SOUTO MAIOR DE MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.827.020

MACEIO, 05 de Julho de 2021

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br