



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana)**

**GESTÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: AS PERCEPÇÕES DE
DIRETORES SOBRE O MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS (MMR)
DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

JULIANA PEREIRA APORTA SALVADEO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana)**

**GESTÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: AS PERCEPÇÕES DE
DIRETORES SOBRE O MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS (MMR)
DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

JULIANA PEREIRA APORTA SALVADEO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Regiane Helena Bertagna

**Rio Claro – SP
2024**

S182g

Salvadeo, Juliana Pereira Aporta

Gestão de resultados na educação : as percepções de diretores sobre o Método de Melhoria de Resultados (MMR) da rede estadual paulista / Juliana Pereira Aporta Salvadeo. -- Rio Claro, 2024

165 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Educação e Estado. 2. Avaliação educacional. 3. Política educacional. 4. Qualidade Educacional. 5. Diretores escolares. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: GESTÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: A ÓTICA DE DIRETORES DA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA SOBRE O MMR

AUTORA: JULIANA PEREIRA APORTA SALVADEO

ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **REGIANE HELENA BERTAGNA**
Data: 26/04/2024 13:10:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Assinado de forma digital por Raquel Fontes Borghi:25118800838
Dados: 2024.05.02 11:21:46 -03'00'

Profa. Dra. TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA (Participação Virtual)
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras / Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto - SP

Documento assinado digitalmente
 **TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA**
Data: 26/04/2024 15:00:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rio Claro, 26 de abril de 2024

Título alterado para:

GESTÃO DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: AS PERCEPÇÕES DE DIRETORES SOBRE O MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS (MMR) DA REDE ESTADUAL PAULISTA

AGRADECIMENTOS

É com profunda gratidão e reverência que desejo expressar meu sincero apreço às ilustres personalidades que contribuíram de maneira inestimável para a concretização desta dissertação. Desta forma, em primeiro lugar, rendo graças a Deus, cuja orientação divina e força inspiradora guiaram os meus passos ao longo desta jornada acadêmica.

Reverencio também minha estimada orientadora, a Professora Dra. Regiane Helena Bertagna, cuja orientação perspicaz e dedicação acolhedora foram pilares fundamentais ao longo deste caminho. Sua sabedoria, discernimento e generosidade em compartilhar conhecimento foram cruciais para a concepção, desenvolvimento e finalização deste estudo.

À distinta banca examinadora, composta por doutores da educação cuja erudição é merecidamente reconhecida, manifesto minha sincera gratidão. Agradeço-lhes por dedicarem seu precioso tempo à análise metódica deste trabalho, bem como por suas contribuições que, sem dúvida, enriqueceram o escopo e a profundidade desta dissertação.

Aos docentes das disciplinas cursadas na UNESP - Rio Claro/SP, expresso minha profunda gratidão pela excelência acadêmica e pelo compromisso demonstrado em transmitir conhecimento e incentivar o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Suas orientações e ensinamentos foram fundamentais para a minha formação e para o sucesso deste trabalho. Além disso, gostaria de estender meus agradecimentos aos docentes das disciplinas cursadas em outras instituições de ensino, como a USP - Ribeirão Preto, por intermédio da Professora Dra. Teise de Oliveira Garanha Garcia, e UNICAMP, com a Professora Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião. Suas expertises e acolhimento foram inestimáveis para a ampliação do meu horizonte acadêmico.

À minha amada família, cujo apoio incondicional e estímulo constante foram fontes inestimáveis de força e inspiração, dirijo minha mais profunda reverência. Agradeço aos meus pais Acácio Lourenço Aporta e Geralda Pereira da Silva Aporta,

cujo amor, sabedoria e apoio incondicional foram pilares em minha vida. Às minhas irmãs Mariana Pereira Aporta e Ana Paula Aporta e cunhados Leandro Velho do Espírito Santo e Rafael Garcia Vilas Boas, cuja presença e suporte foram fontes de inspiração e estímulo, em muitos momentos.

Agradeço especialmente ao meu esposo Denis Henrique Pinheiro Salvadeo, cujo amor, compreensão, exemplo e apoio inabaláveis tornaram possível esta jornada. Sua presença ao meu lado foi um constante incentivo para alcançar este objetivo, que nasceu pelo seu exemplo na vida acadêmica a qual acompanho de perto durante esses vinte e três anos que estamos juntos.

Em especial também, aos meus queridos filhos Maria Alice Aporta Salvadeo e Vicente Emanuel Aporta Salvadeo, que mesmo muito pequenos demonstraram carinho, paciência e compreensão nos momentos da minha ausência para dedicação a este trabalho, expressei meu amor e gratidão infinitos. Seus pequenos olhos brilhantes e sorrisos cativantes iluminaram os dias mais desafiadores e tornaram esta jornada ainda mais significativa.

Não poderia deixar de expressar minha sincera gratidão aos membros do grupo de estudo do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos - LOED/Unesp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional - GREPPE/ Unesp, bem como aos demais colegas da pós-graduação. A camaradagem intelectual e o compartilhamento de experiências com essas pessoas foram fundamentais para o enriquecimento deste trabalho e para o meu crescimento intelectual- acadêmico.

Expressei, em tempo, minha gratidão aos diretores de escola da rede estadual paulista de educação que, mesmo diante de muitas demandas exigidas do cargo que ocupam, de prontidão e gentilmente se disponibilizaram para a colaboração desta pesquisa, por meio de aceite do convite de participação neste estudo como sujeitos de pesquisa na coleta de dados, contribuindo assim para o alcance do objetivo proposto e enriquecimento do trabalho final.

Por fim, agradeço às pessoas especiais que deram o suporte necessário no campo profissional em que atuo, para que esta etapa da minha vida acadêmica pudesse ser cumprida com êxito. Além do suporte, esses companheiros de trabalho

me oportunizaram compartilhar vivências importantíssimas para minha reflexão sobre a educação, ao longo desta vida profissional. Na impossibilidade de citar todos, presto minha gratidão representada nas pessoas de Carla Cristina Gomes de Pilla Alves e Alexandra Cristina Delbon.

Assim, neste momento de conclusão e gratidão, reconheço humildemente que esta conquista não teria sido possível sem o apoio e contribuição de cada uma das pessoas mencionadas. Que este trabalho seja não apenas uma contribuição acadêmica, mas também um tributo ao valor da colaboração e dedicação coletiva. Profundamente, obrigada!

[...] o mundo era grande. Mas tudo ainda era muito maior quando a gente ouvia contada a narração dos outros.”

João Guimarães Rosa (1972, p. 124)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como principal objetivo investigar a percepção dos diretores de escolas da rede pública estadual paulista acerca da implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) no Programa Gestão em Foco, que adota os índices do IDESP como ponto de partida para a aplicação das suas etapas previstas e indica o diretor de escola como o principal responsável pelo programa na unidade escolar em que atua. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa para a pesquisa, que se iniciou com o levantamento bibliográfico sobre o Programa Gestão em Foco e MMR, por meio de buscas pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de mapear as produções científicas relacionadas ao contexto educacional no qual o Programa Gestão em Foco e seu Método de Melhoria de Resultados estão inseridos. Posteriormente, realizamos a busca de documentos que regulamentam e orientam a implementação do Programa em questão, tendo como principais documentos os Guias para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) da SEDUC-SP publicados em 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Para a investigação da percepção dos diretores realizamos entrevistas semiestruturadas com 10 diretores de escolas regulares da rede pública do estado de São Paulo, pertencentes a duas Diretorias de Ensino do interior paulista e atuantes no ano de 2019, ano marco de expansão do Programa Gestão em Foco e MMR. Na análise dos dados adotamos a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e, como principais resultados, a pesquisa indicou que a percepção dos diretores a respeito da implantação do MMR, da avaliação e qualidade educacional frente ao método e de possíveis implicações na rotina de seu trabalho estão correlacionadas aos aspectos que caracterizam a contrariedade entre a gestão democrática e a gestão de resultados, a culpabilização e responsabilização dos profissionais da educação paulista e à qualidade gerencialista versus qualidade social da educação.

Palavras-chave: Gestão de Resultados, Método de Melhoria de Resultados, Avaliação Externa, Qualidade da educação e Diretor de Escola.

ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the perception of principals of public schools in the state of São Paulo about the implementation of the Results Improvement Method (MMR) in the Management in Focus Program, which adopts the IDESP indices as a starting point for the application of its planned stages and indicates the school principal as the main person responsible for the program in the school unit in which it operates. To this end, a qualitative approach was adopted for the research, which began with a bibliographical survey on the Management in Focus Program and MMR, through research searches in the CAPES Theses and Dissertations Database, in order to map the scientific publications related to the educational context in which the Management in Focus Program and its Results Improvement Method are inserted. Subsequently, a search was carried out for documents that regulate and guide the implementation of the Program in question, having as main documents the Guides for the Implementation of the Results Improvement Method (MMR) of SEDUC-SP published in 2017, 2018, 2019 2020, 2021 and 2022. To investigate the directors' perception, semi-structured interviews were carried out with 10 directors of regular public schools in the state of São Paulo, belonging to two School Districts in the interior of São Paulo and active in 2019, the milestone year of expansion of the Management in Focus Program and MMR. To analyze the research data, the Content Analysis methodology proposed by Bardin (1977) was adopted and as main results, the research indicated that the principals' perception regarding the implementation of the MMR; of the evaluation and educational quality in front of the method; and of possible implications in the routine of their work, are correlated to the aspects that characterize the contradiction between democratic management and results management, the blaming and accountability of the education professionals from São Paulo and total quality.

Keywords: Results Management, Results Improvement Method, External Assessment, Quality of education and School Director.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ciclo PDCA de gerenciamento	23
Figura 2	Percurso de Expansão Programa Gestão em Foco – MMR	66
Figura 3	Etapas do MMR	67
Figura 4	Exemplos de Problemas Priorizados no MMR	68
Figura 5	Diagrama de Ishikawa no MMR	69
Figura 6	Família de Causas no MMR	70
Figura 7	Exemplo de Preenchimento do Plano de Melhoria- Nível DE	71
Figura 8	Árvore de Desdobramento do IDESP no MMR	72
Figura 9	Fluxo de Acompanhamento dos Resultados no MMR	73
Figura 10	Resumo do MMR	75
Figura 11	Registro de Atividades no MMR	78
Figura 12	Causas Primárias, Secundárias e Raiz no MMR	78
Figura 13	Causas Primárias, Secundárias, Terciárias, Quaternárias, Quinárias e Raiz no MMR	79
Figura 14	Componentes dos Problemas no MMR	83
Figura 15	Causas do Problema no MMR - Formação de Diretores - 2017	84
Figura 16	Reuniões de Análise de Resultados no MMR - Formação de Diretores - 2017	86
Figura 17	MMR em Ondas na Capital Paulista – Formação de Diretores - 2017	87
Figura 18	Fluxo de Homologação do MMR na SED	93

Figura 19	Página de Acompanhamento dos Sinalizadores de Desempenho na SED	94
Figura 20	Página de Registro do Problema e Causa Raiz na SED	95
Figura 21	Cadastro de Ações do MMR na SED	96
Figura 22	Página de Acompanhamento do Plano de Melhoria na SED	96
Figura 23	Relatório Consolidado do MMR na SED	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses e Dissertações do Contexto Educacional de Inserção do Programa Gestão em Foco – MMR - Busca I	40
Quadro 2	Publicações sobre o Programa Gestão em Foco e MMR	52
Quadro 3	Ações implementadas no Programa – Compromisso de São Paulo em 2016	56
Quadro 4	Responsável pelas etapas de implementação do MMR em nível escolar	58
Quadro 5	Documentos de fundamentação para implantação do MMR	64
Quadro 6	Diretores por diretoria de ensino, nível de ensino e turno escolar	100
Quadro 7	Organização da entrevista: A percepção de diretores de escola sobre o MMR	102
Quadro 8	Aspectos de implantação do MMR	113
Quadro 9	Avaliação e Qualidade Educacional no MMR	127
Quadro 10	Possíveis implicações do MMR no trabalho do diretor	136

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
COVID 19	CoronaVirus Disease 2019
DER	Diretoria de Ensino Regional
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IF	Indicador de Fluxo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MMR	Método de Melhoria de Resultados
N1	Reunião de Nível Secretaria da Educação
N2	Reunião de Nível Diretoria de Ensino
N3	Reunião de Nível Escola
NGP	Nova Gestão Pública
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDCA	<i>Plan, Do, Check and Action</i>
PE	Pernambuco

PEI	Programa Ensino Integral
PGN10	Programa Gestão Nota 10
PMGPE	Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC - SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria do Estado da Educação
SIADE	Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	21
1.2	MOTIVAÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVO.....	25
1.3	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	27
2	PERCURSO METODOLÓGICO: Aproximação do objeto de pesquisa.....	30
3	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: As interfaces do MMR e as primeiras publicações científico-acadêmicas sobre este método de gestão.....	38
3.1	GESTÃO DE RESULTADOS E EDUCAÇÃO.....	41
3.2	IDESP E GESTÃO ESCOLAR.....	45
3.3	DIRETOR DE ESCOLA E A EDUCAÇÃO ESTADUAL PAULISTA.....	49
3.4	PIONEIRISMO ACADÊMICO: AS PRIMEIRAS PUBLICAÇÕES SOBRE O MMR	51
4	A IMPLANTAÇÃO DO MMR NA REDE ESTADUAL PAULISTA: Documentos referenciais da SEDUC-SP	63
4.1	GUIAS PRÁTICOS DO MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS.....	65
4.2	O DIRETOR DE ESCOLA NA IMPLANTAÇÃO DO MMR - FORMAÇÃO NA 1ª ONDA DE EXPANSÃO DO MÉTODO.....	80
4.3	O MMR NA SECRETARIA ESCOLAR DIGITAL (SED) E OS SINALIZADORES DE PROCESSO.....	89
5	A PERCEPÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL PAULISTA SOBRE O MMR NO ANO DA SUA IMPLANTAÇÃO - Tratamento dos dados e análise dos resultados	99

5.1	ASPECTOS DE IMPLANTAÇÃO DO MMR.....	105
5.2	AVALIAÇÕES E QUALIDADE EDUCACIONAL NO MMR.....	122
5.3	POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DO MMR NO TRABALHO DO DIRETOR.....	133
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	159
	APÊNDICE II - ROTEIRO - CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE	162
	APÊNDICE III - ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	164

1 INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala ocupam um espaço importante na educação brasileira desde meados da década de 1990. Gestões públicas de todas as esferas passaram a adotá-las, utilizando dos seus resultados e investindo mais recursos neste modelo de avaliação, conforme interesses específicos. Quando tratamos de analisar programas de avaliação e suas respectivas metodologias implementadas por sistemas de ensino público, o primeiro espaço de reflexão nesta discussão sobre avaliação em larga escala é a questão da qualidade educacional, que está por sua vez ligada à concepção de educação.

Para Paro (1998, p.3), com base na educação para a constituição do indivíduo histórico, “a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade”, devido à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. O autor compara a escola a outros bens e serviços em que o consumo se concretiza de forma definida no tempo e no espaço, com a possibilidade de medir instantaneamente a sua qualidade, enquanto no trabalho com a educação os efeitos sobre o ser afetado podem se estender até ao longo da sua vida, e, conseqüentemente, sua avaliação por todo este período. “É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo o bom processo” (PARO, 1998, p. 3).

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

No Brasil, conforme Oliveira e Araújo (2005, p. 6), foram notadas ao longo do tempo três formas distintas de percepção da qualidade de ensino, determinada pela oferta insuficiente, percebida pelas disfunções no fluxo escolar, e “generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados”.

A busca da qualidade enquanto garantia de acesso à escola decorrente da oferta insuficiente é marcada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 (BRASIL, 1996). A Constituição Federal (CF/88) de 1988 (BRASIL, 1988) traz explícito em seu artigo 206 que o ensino deverá ser ministrado com base no princípio de garantia de padrão de qualidade, o que está reforçado na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Brasileira - LDB, Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b), em seu Artigo 2. Porém, como indicam De Mello e Bertagna (2016) sobre a LDB:

[...] não apresenta claramente quais as prioridades e ações que devem ser destinadas para esta melhoria. Portanto, a legislação que serve de fundamento para as políticas públicas educacionais não permite a compreensão clara objetiva de qualidade, fragilizando a forma de regulação e organização dos sistemas de ensino público (DE MELLO; BERTAGNA, 2016, p. 1133-1134).

A reflexão a respeito da qualidade da Educação Básica no Brasil, diante da sua exigência jurídica, precisa considerar, indissociavelmente, o pano de fundo de uma política pública educacional (DI GIORGI, 2007, p. 124). Para o autor, “há uma inegável hegemonia neoliberal no campo educacional, a ponto de ser difícil hoje discutir política educacional, e educação de uma forma geral, sem se falar de formação de capital humano relação custo-benefício”. Corroborando com esta ideia, Dourado e Oliveira (2009, p. 204) indicam ser primordial.

[...] apreensão de quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas. Para tanto, é fundamental problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

No entendimento da educação como interesse de mercado, se encontra a incorporação de termos e concepções administrativas empresariais, como no caso do entendimento do que seria uma educação de qualidade, conforme apresenta Fonseca (2009, p. 173):

A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no ranking das avaliações externas. Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social (FONSECA, 2009, p. 173).

A qualidade percebida pela generalização de sistemas baseados em testes padronizados está presente na política educacional do estado de São Paulo, com foco na regulação e controle dos resultados por meio das avaliações em larga escala. Esta política enfatiza a medição de resultados de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, na responsabilização da escola e de seus profissionais a partir desses resultados (FREITAS et al., 2013).

Nesta perspectiva, desde o ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é o principal indicador utilizado pela Secretaria da Educação do São Paulo (SEDUC-SP) como medida de qualidade educacional pública em escolas do Estado de São Paulo, com base nos exames padronizados em Língua Portuguesa e Matemática (SARESP) e fluxo, que juntos compõem o IDESP. Essa adoção do trabalho educacional com base no IDESP, ou seja, a implementação das avaliações externas, vêm implicando na delimitação do trabalho de gestores, professores e alunos das escolas estaduais paulista (POLATO; BERTAGNA, 2013, p. 13).

Quando os resultados das avaliações externas (Prova Brasil e Saresp) são baixos e os índices de desempenho (IDEB e IDESP) não atingem os patamares “projetados/exigidos”, professores e gestores são responsabilizados por esta situação. No caso nacional, a responsabilização da escola fica evidente quando esta não recebe um acréscimo de 50% no valor do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – ao não atingir as metas do IDEB para ela proposta (BRASIL, 2009). No caso do estado de São Paulo, professores e gestores escolares recebem um bônus em dinheiro quando as escolas atingem as metas estipuladas no IDESP (POLATO; BERTAGNA, 2013, p. 14).

Em 2011, a educação do governo do estado de São Paulo passou a adotar mais um modelo de teste padronizado para monitorar o desempenho dos alunos e atingir de maneira indireta os resultados do IDESP: A Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo nas

escolas estaduais paulistas, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental e de todas as séries do Ensino Médio. O objetivo indicado pela SEDUC-SP para as Avaliações de Aprendizagem em Processo é o diagnóstico da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, antes da aplicação do SARESP. Entretanto, em sua tese, Pinto (2016) caracteriza a AAP como:

Uma avaliação baseada em testes padronizados de diagnóstico, de monitoramento e de controle tem se tornado o instrumento coadjuvante de políticas contraditórias propostas pela SEESP, que de um lado propõe que é necessário respeitar o tempo de aprender dos alunos respeitando-os em suas diferenças e, de outro, monitora e controla o currículo prescrito que é ensinado nas escolas bimestralmente (PINTO, 2016, p. 6).

Além da AAP, para fortalecimento na busca do aumento dos índices de qualidade medidos pelo IDESP, a SEDUC-SP adotou uma estratégia de interferência por meio da criação e implementação do Programa Gestão em Foco com seu Método de Melhoria de Resultados (MMR), que começou a ser implantado nas escolas estaduais paulistas no ano de 2016 (escolas pilotos), atingindo todas as escolas estaduais paulistas no ano de 2019 e apresentando o propósito de melhorar continuamente a qualidade do aprendizado em termos do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

No entanto, diante da divergência de entendimento sobre qualidade educacional apresentada aqui inicialmente e perante às implicações da adoção da política de avaliação em larga escala apontadas por pesquisadores da área, sobretudo no estado de São Paulo, questiona-se o impacto da implantação do Programa Gestão em Foco com seu Método de Melhoria de Resultados (MMR) nas escolas estaduais paulistas, uma vez que este chega à rede de ensino com o discurso de melhoria da qualidade da educação e apresenta estratégias que se norteiam no desempenho dos alunos nas avaliações externas do SARESP e no fluxo escolar, que compõem o IDESP.

1.1 Contextualização

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com base na argumentação de que as instituições educacionais públicas carecem de capacidade gerencial e técnica para implementar as reformas propostas, destacou a importância do Estado melhorar a eficiência e eficácia dos investimentos em educação. Para alcançar esse objetivo, sugeriu que o setor público adotasse práticas de gestão semelhantes às do setor privado, visando aprimorar sua eficácia e maximizar a utilização dos recursos disponíveis. No entanto, BID propôs estratégias para expandir a cobertura educacional sem um aumento significativo nos recursos públicos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Essa implementação da gestão gerencial com foco nos resultados para o setor público, enfatizada pelo BID e pelo Banco Mundial em 2005 e 2006, foi reforçada pelo Banco Mundial em 2010 quando publicou as bases conceituais de sua nova estratégia para o setor educacional, para os anos de 2010 a 2020. Nesta publicação, a organização destaca que “uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados deve permear o trabalho no setor”. Além disso, observa que “quando os recursos orçamentários e a seleção de pessoal são limitados é muito importante conhecer que intervenções produzem os resultados desejados de modo mais eficaz e efetivo” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9) apud (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Conforme Pacheco (2006), a implementação desta perspectiva em diversos países está inserida em um movimento mais amplo de reestruturação da macroestrutura do governo. Os objetivos almejados pelos governos ao adotá-la incluem facilitar a implementação de métodos de avaliação de resultados, lidar com novas demandas e a diversificação dos serviços oferecidos, estabelecer incentivos para o desempenho e promover a *accountability*, ou seja, a responsabilização pelos resultados alcançados (PACHECO, 2006).

A respeito da implementação da gestão por resultados no contexto brasileiro, o autor revela que:

No Brasil, a “contratualização de resultado” foi adotada como um dos instrumentos da reforma do Estado proposta em 1995 pelo MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, sob a liderança do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Mais do que uma ferramenta isolada, a contratualização de resultados foi apontada como alavanca para melhoria da gestão pública em direção a resultados. Assim como em outros países, tratava-se de promover mudanças na estrutura do aparelho do Estado – com novos formatos organizacionais denominados “agências executivas” e “organizações sociais” – favorecendo a responsabilização por resultados e um novo tipo de relação entre ministérios e entidades vinculadas. [...]Na esfera federal, apesar da timidez com que foram implementadas as mudanças na macroestrutura, a utilização de contratos de resultados não foi abandonada (PACHECO, 2006, p. 01).

Deste modo, a chamada “gestão de resultados”, estratégia exportada do setor privado de administração, tem sido adotada por diferentes instituições públicas pelo mundo como prática central em suas ações governamentais. Essas experiências compartilham características comuns, principalmente a definição de metas e indicadores para orientar as políticas públicas. Além disso, essas práticas são frequentemente associadas à implementação de mecanismos nos quais os participantes são cobrados, recompensados ou punidos com base em seu desempenho.

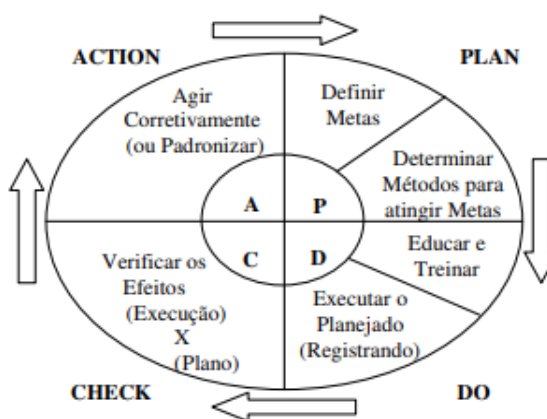
Neste caminho, a defesa da gestão para resultados na educação brasileira tem forte aliado no engenheiro e consultor empresarial Vicente Falconi Campos que, com influência japonesa, escreveu sobre organização empresarial e gestão de resultados, indicando que os métodos que defende são aplicáveis e benéficos para a administração de diferentes esferas do poder público (FALCONI, 2010), inclusive a educação. Corrêa (2017), ao tratar da trajetória e ideias defendidas por Falconi Campos, evidencia que, em resumo, o que importa é o resultado. Destaca ainda que um dos principais conceitos difundidos pelo autor é que sem medição não há gestão (CORREA, 2017).

Vicente Falconi Campos é fundador da empresa Falconi Consultores de Resultados, que tem origem pela Fundação Cristiano Ottoni, em início do movimento chamado “Qualidade Total” (ISHIKAWA, 1993). Dentro dos padrões industriais japoneses, o controle da qualidade total se traduz em uma organização de métodos de produção de bens ou serviços considerados de qualidade, de maneira econômica e conforme interesse de consumidores, utilizando métodos estatísticos.

Ao longo de sua trajetória e em diversas regiões do país, a Falconi tem conduzido dezenas de projetos educacionais tanto no setor público quanto no privado, além do chamado terceiro setor, por meio de sua divisão de consultoria, a Falconi Educação. Entre os estados que foram ou são atendidos pela empresa, destacam-se: Pará, Ceará, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rondônia e São Paulo. Estes projetos visam aprimorar os resultados educacionais em áreas como gestão financeira, fluxo escolar, índices de aprendizagem, entre outros. (FALCONI; SEDUC-SP, 2019).

A gestão de resultados para educação proposta é justificada pela empresa pela necessidade de um método, aplicação sistemática e contínua em busca de uma meta, seguindo a linha do planejamento estratégico. Suas propostas se baseiam no método empresarial PDCA - *Plan, Do, Check, Act* (Shewhart e Deming, 1986), que significa, planejar, executar, verificar e atuar, respectivamente. O PDCA está ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Ciclo PDCA de gerenciamento



Fonte: Campos (2004)

De acordo com Campos (2004), a primeira etapa do ciclo PDCA engloba a identificação do problema, o estabelecimento de metas, a análise do fenômeno e do processo, isto é, a investigação das causas, juntamente com o plano de ação. O método abordado neste estudo, alinhado com a proposta implementada nas escolas estaduais de São Paulo, baseia-se nos princípios da Teoria da Administração

Científica de Taylor e da Teoria Clássica da Administração de Fayol, com o intuito de promover o aumento da produtividade e da eficiência nas organizações empresariais.

Na educação, a “adoção do Ciclo PDCA é apresentada como a solução para qualificar o processo de trabalho na escola”, em que o “diretor é liderança máxima, responsável pelo alcance de metas” (GARCIA, 2018, p. 13). Este movimento da presença de atores privados na gestão escolar em redes de ensino brasileira foi foco de investigação de Garcia (2018), que examinou as tendências de privatização na educação básica brasileira durante o período de 2005 a 2015 e, em discussão de possíveis consequências e “legados” dos programas privados na organização do trabalho escolar, apontou como principal resultado um aumento da burocracia e uma restrição das agendas democráticas, ressaltando ainda a necessidade de mais pesquisas focadas na gestão sob influência do setor privado, realizadas dentro das próprias escolas, assim como no caso da Falconi nas escolas estaduais paulistas.

[...] tais programas tendem a estreitar o “conteúdo” da escola, ou seja, a gestão e as formas de organização, reduzindo a função educativa [...] As “reformas na gestão escolar” parecem deixar mais seguramente como legado a restrição à pauta pela democratização da escola a aceitação e naturalização do ator privado como gestor da escola pública e as premissas mercantis como justificáveis, submetendo-se a escola lógica empresarial (GARCIA, 2018, p. 18).

No caminho dessas reflexões, com o foco de investigação nos programas ou projetos desenvolvidos por meio de assessorias do setor privado à gestão pública, Garcia (2018) revelou que são nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil onde se encontra o maior número de atores privados com ações relacionadas à gestão educacional, sendo percebidas 81 instituições no Sudeste e 38 instituições no Nordeste, de um total de 154 instituições elencadas em todo o país. Desta maneira, tomando como referência três institutos privados para análise dos seus programas e formas de atuação que estão relacionados também com a adoção do PDCA como método de gestão, assim como no MMR, a autora ressalta:

Os institutos se comportam como “implantadores” de reformas educacionais que pretendem alcançar a gestão das unidades escolares, valendo-se de diferentes estratégias: formação, produção de

instrumentos de controle e avaliação do trabalho, monitoramento da gestão e veiculação de materiais de divulgação. Em comum também têm o fato de fazer constar em seus materiais visão da gestão escolar, método, instrumentos de apoio e controle do trabalho e formas de avaliação de desempenho das escolas (GARCIA, 2018, p. 10).

Atuando neste escopo problematizado pela autora, a empresa Falconi, contratada pela SEDUC-SP, foi a responsável pela introdução do Método de Melhoria de Resultados (MMR) na rede estadual paulista. Sua implantação ocorreu, inicialmente, com uma experiência-piloto em 2016, envolvendo 77 escolas da região Leste de São Paulo, com posterior expansão para todas as escolas da rede estadual de São Paulo, no período em que Geraldo Alckmin representou o governo do estado (2015 a 2018).

No entanto, a iniciativa da implantação do MMR - Gestão em Foco nas escolas estaduais de São Paulo, trazida pela empresa Falconi a esta rede pública de ensino, não inaugurou a introdução da gestão de resultados na educação pública paulista. Conforme aponta Jacomini (2022), as políticas de mandatos governamentais anteriores, que já haviam implementado a lógica gerencialista na educação, estavam semeando as ideias de gestão por resultados desde 2007, com os programas Qualidade do Ensino e São Paulo Faz Escola.

1.2 Motivação, justificativa e objetivo

Sob esta perspectiva, a iniciativa deste trabalho de investigação científica teve como motivação a vivência da pesquisadora enquanto membro da equipe gestora (vice-diretora) de uma unidade de ensino da educação básica da rede estadual paulista, durante o período de implantação do Programa Gestão em Foco -MMR na escola em que atuava, entre os anos de 2017 e 2019. Embora a culminância da motivação de pesquisa tenha ocorrido na vinda do MMR para educação pública, outras ações vivenciadas pela pesquisadora em sua trajetória profissional contribuíram para o interesse e reflexão desta pesquisa, pois, antes de iniciar como vice-diretora de escola pública paulista (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), a pesquisadora também se dedicou, por oito anos, como docente nas séries iniciais (Ensino Fundamental I) em escolas públicas estaduais de São Paulo, quando

presenciou o período inicial de implantação das avaliações em larga escala para o direcionamento dos processos escolares na rede estadual paulista de ensino.

Desta maneira, a pesquisadora decidiu pesquisar a respeito do MMR no Programa Gestão em Foco por se apropriar de uma preocupação enquanto educadora sobre o efeito desse sistema de avaliação externa à melhoria de desempenho para os educandos, dada a diversidade social, econômica e cultural do alunado da referida rede de ensino e suas reais necessidades de aprendizagem, além das influências deste sistema de avaliação nas relações do trabalho dos educadores na escola. Pois, conforme apontam De Mello e Bertagna, essa política de avaliação em larga escala, com testes padronizados, além de implicações nas relações das unidades escolares e vida funcional dos profissionais envolvidos no processo, interferem principalmente no objetivo da formação do sujeito educando, entendendo que a qualidade da formação educacional não deva estar restrita ao desempenho do aluno em prova e fluxo escolar exclusivamente, pois a educação se insere em um contexto amplo de origens, de condição social, de formação e desenvolvimento diferentes (DE MELLO; BERTAGNA, 2016).

No Método de Melhoria de Resultados (MMR), o diretor de escola é apontado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo-SEDUC-SP, nos guias para a sua implementação, como o principal responsável por garantir a realização das etapas deste programa de gestão do governo do estado nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio de São Paulo. Por esse motivo, optou-se pela escolha da ótica do diretor de escola para a investigação do objeto de estudo.

Ainda, com base nos apontamentos da justificativa desta pesquisa e sem a pretensão de buscar entender tudo o que pensam os diretores de escola sobre o objeto de estudo em questão, foram delimitados os seguintes recortes de investigação a respeito da percepção dos diretores frente ao MMR: sobre aspectos práticos de implantação do MMR, conforme as etapas previstas a serem realizadas nas escolas; sobre a relação do MMR com as avaliações externas e também com os aspectos de qualidade educacional; e sobre algumas implicações do MMR no trabalho da escola, particularmente do diretor escolar.

Contudo, em hipótese de que há impacto da implantação do Método de Melhoria de Resultados do Programa Gestão em Foco com relação às avaliações

externas, qualidade educacional e ao trabalho no interior da escola, o objetivo geral desta pesquisa foi buscar compreender a percepção do diretor de escola do ensino público estadual paulista sobre a implantação do Programa Gestão em Foco, tendo como objetivos específicos a verificação desta percepção dos diretores quanto aos aspectos práticos de implantação do MMR, quanto à relação do método com as avaliações externas e qualidade educacional, e quanto possíveis implicações do MMR no trabalho do diretor.

Desta forma, no processo de construção desta pesquisa para alcançar os objetivos propostos, em uma abordagem qualitativa, foram efetuados estudos por meio do levantamento bibliográfico, para verificação das publicações já realizadas acerca da temática e por meio do levantamento documental, para a coleta de documentos oficiais que orientaram a implantação do MMR. Além do mais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 diretores de escola pública pertencentes a duas diretorias de ensino localizadas no interior do estado de São Paulo, cujos dados foram organizados, tratados e analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e às luzes dos resultados do levantamento bibliográfico e do levantamento documental.

1.3 Organização da dissertação

O texto desta dissertação, que resulta da pesquisa acima proposta, está organizado em 6 capítulos que foram segmentados de modo a refletir a ordem da composição do estudo realizado e cumprimento das etapas da pesquisa. Desta maneira, neste primeiro capítulo encontra-se a introdução do trabalho desenvolvido, apresentando uma breve contextualização, a justificativa, a motivação, o objeto de estudo, os objetivos, a indicação metodológica e a divisão dos demais capítulos que compõem o presente texto.

Em sequência, no Capítulo 2, são apresentados os caminhos percorridos pela pesquisadora em busca da aproximação do objeto de investigação, com a descrição das escolhas realizadas no percurso metodológico traçado e com os critérios para as tomadas de decisão frente ao encaminhamento da pesquisa, desenvolvida por meio

da realização do levantamento bibliográfico, do levantamento documental e realização de entrevistas semiestruturadas.

O Capítulo 3 apresenta o levantamento bibliográfico realizado acerca da temática, demonstrando que a busca por trabalhos sobre o MMR apontou, inicialmente, a inexistência de trabalhos publicados sobre o tema. Assim, conforme explicitado no capítulo, foi realizado, em 2020, um levantamento bibliográfico pelo qual não foi possível encontrar trabalhos que tratavam especificamente sobre o objeto de estudo desta pesquisa. Sendo assim, um novo levantamento bibliográfico foi realizado, em 2021, em busca de teses e dissertações com temáticas que, a critério da pesquisadora, fazem interface com o seu objeto de estudo e objetivos da pesquisa, sendo elas: 1) Gestão de Resultados e Educação; 2) IDESP e Gestão Escolar; e 3) Diretor de Escola da Rede Estadual Paulista. Em continuidade, em 2022, foi realizado um terceiro levantamento bibliográfico, pelo qual foi possível identificar então as primeiras publicações científicas - acadêmicas, sendo dois artigos e duas dissertações, que traziam o MMR do Programa Gestão em Foco como temática principal.

Complementarmente, no Capítulo 4 é apresentado o levantamento documental, com a seleção de documentos que caracterizaram e direcionaram a implantação do MMR na rede estadual paulista, escolhidos pela pesquisadora para embasar esta investigação. Conforme explicado no capítulo, foram elencados 7 documentos, que estão descritos e correlacionados de modo que expressem as características técnicas de execução e pretensão de funcionamento do MMR nas escolas públicas paulistas. Destes documentos selecionados, 5 são guias práticos para implantação do MMR, um trata especificamente da formação de diretores na primeira onda de expansão do método e outro aborda a questão dos sinalizadores de processo utilizados no MMR, em uma norma técnica.

Os dados coletados com a realização das entrevistas junto aos diretores de escola sobre a implantação do MMR estão apresentados no Capítulo 5. Neste capítulo, a pesquisadora preocupou-se em retomar a explicação sobre o modo de realização e análise das entrevistas, apresentando os dados levantados que estão agrupados por temática: I) Aspectos de implantação do MMR, II) Avaliação e qualidade educacional no MMR e III) Possíveis implicações do MMR no trabalho do

diretor, definidas conforme organização preliminar do questionário para entrevista semiestruturada e conforme os apontamentos no tratamento desses dados.

Desta maneira, primeiramente, são apresentadas as incidências das respostas dos diretores de escola, com exemplificação por meio da exibição de alguns trechos das entrevistas e, posteriormente, são sistematizados os dados pertencentes a cada uma das três temáticas, que estão organizados por seção, categoria de análise, qualificação e incidência desta categoria. Assim, na temática I são indicadas 4 seções e 12 categorias; na temática II, 3 seções e 7 categorias; e na temática III, 3 seções e 6 categorias, que estão analisadas e discutidas com o apoio do levantamento bibliográfico e documental realizados anteriormente.

Finalmente, no Capítulo 6 estão descritos os apontamentos da pesquisadora que compõem as considerações finais desta investigação, após um olhar reflexivo sobre todo material de pesquisa coletado e analisado em busca da compreensão da percepção dos diretores a respeito da do MMR, quanto aos aspectos práticos de implantação, quanto à relação do método com as avaliações externas e qualidade educacional, e quanto possíveis implicações do MMR no trabalho do diretor.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: Aproximação do objeto de pesquisa

Em conformidade aos objetivos propostos, a metodologia adotada para esta investigação contemplou a realização de coleta de dados por meio de levantamento bibliográfico, levantamento documental e entrevista semiestruturada, considerando uma abordagem qualitativa.

A adoção da pesquisa qualitativa para esta pesquisa em educação é indicada pelo fato de que este modo de pesquisa possui uma abordagem da investigação que direciona a observação para examinar o mundo na condição de que nada é trivial, ou seja, neste mundo de investigação, qualquer coisa tem potencialidade para a elaboração de uma pista usada para dar luz à compreensão do objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Minayo (2003), a abordagem qualitativa no universo da pesquisa trabalha com diferentes significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes das relações, dos processos e dos fenômenos. Desta forma, a abordagem qualitativa possui característica de imersão no universo de significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 2003).

Nesta perspectiva, esta pesquisa trouxe discussões teóricas preliminares consideradas importantes para contextualização do objeto de estudo. Distante da pretensão de resgatar todo percurso histórico ou contemplar todas as vertentes de estudo sobre os temas, se fez relevante apresentar algumas considerações acerca da administração escolar, da especificidade da atividade do diretor de escola, da trajetória política educacional da rede estadual paulista e da gestão de resultados.

Em busca do delineamento da proposta de investigação e realização deste trabalho, optou-se pelo entendimento de que os elementos considerados com mais importância na escolha do procedimento para a coleta de dados são identificados em dois grupos, ou seja, de um lado a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, do outro, as entrevistas semiestruturadas (GIL, 2008).

Tendo como referência que o primeiro passo em qualquer pesquisa científica é realizar um levantamento bibliográfico, iniciamos este processo de investigação por esta etapa importante da pesquisa. Como observado por Ruiz (2009), qualquer tipo de pesquisa requer essa etapa exploratória para estabelecer o panorama atual do conhecimento relacionado ao tema e justificar os objetivos e contribuições da pesquisa. Sobre esta etapa do desenvolvimento do trabalho acadêmico-científico, Lakatos e Marconi (1991) definem o levantamento bibliográfico como uma revisão abrangente dos principais trabalhos já realizados, fornecendo dados atuais e relevantes sobre o tema em questão.

Entendendo a bibliografia como o conjunto de obras escritas sobre um determinado assunto por autores identificados (RUIZ, 2009), uma tarefa relevante do levantamento bibliográfico é organizar esses dados, no sentido de que organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora. Assim, neste contexto, para o presente estudo, optou-se pelo o termo levantamento bibliográfico para distingui-lo de um trabalho de revisão bibliográfica sistemática.

Nesta pesquisa, o levantamento bibliográfico foi realizado em diferentes momentos. Para a composição do projeto de pesquisa foram consultados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e uma busca complementar via Google Acadêmico. No segundo momento, a pesquisa bibliográfica teve o propósito inicial de identificar estudos acadêmicos sobre Programa Gestão em Foco e seu Método de Melhoria de Resultados e, na ausência destes, buscar também estudos que dialogassem sobre os contextos que fazem interface com MMR.

A revisão, neste segundo momento, se ocupou de buscas por teses e dissertações no Banco de dados da CAPES. Observada a necessidade de busca complementar, foi realizada uma consulta no Google Acadêmico para certificação sobre a publicação de trabalhos com foco específico no Programa Gestão em Foco e MMR, em um terceiro momento da realização da pesquisa, conforme detalhado no Capítulo 3.

Nos dois primeiros momentos de busca, não foram identificados trabalhos que tratassem, especificamente, de estudos sobre o Programa Gestão em Foco e MMR.

No entanto, no terceiro momento de busca complementar dos trabalhos, durante o desenvolvimento de outras etapas deste estudo, foi possível encontrar trabalhos recentes que abordaram o MMR como elemento principal em suas investigações.

Conforme aponta GIL (2008), a pesquisa documental compartilha semelhanças significativas com a pesquisa bibliográfica. A distinção entre elas reside na natureza das fontes utilizadas, uma vez que a pesquisa documental se baseia em materiais que ainda não foram submetidos a uma análise detalhada ou que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, além da análise de documentos originais, podem ser adotados materiais para serem reexaminados sob novas perspectivas, de acordo com o objetivo da pesquisa ou objeto de estudo em questão.

Para este trabalho, adotou-se o levantamento documental por meio da coleta dos documentos que orientam a implantação do Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados – MMR na rede estadual paulista, com a busca de documentos de regulamentação do programa na rede estadual de ensino, bem como demais documentos oficiais vinculados à SEDUC-SP e às diretorias regionais de ensino durante a divulgação do programa em questão e formação dos profissionais para atuação e utilização do método (MMR), conforme explicitado no Capítulo 4.

Para a pesquisa de campo, na busca do aprofundamento da realidade específica desta investigação e para captação de explicações e interpretações que ocorrem na realidade investigada, adotou-se a realização de entrevistas como ação primordial para alcançar os objetivos pretendidos para esta pesquisa, de abordagem qualitativa. A relevância da utilização de entrevistas na abordagem de pesquisa qualitativa é apontada por Bauer e Gaskell (2007, p. 65):

A entrevista qualitativa fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição sine qua non da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa (BAUER E GASKELL, 2007, p. 65).

Neste estudo optou-se pela realização das entrevistas semiestruturadas, ou seja, por entrevistas que possuem um roteiro prévio mas oferece espaço para demais colocações dos entrevistados e estabelecimento de diálogo entre pesquisador e sujeito de pesquisa entrevistado. Neste sentido, não se deve haver a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que permitem captar as percepções dos participantes sobre a temática investigada. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira tranquila e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Segundo Triviños (1987), a entrevista no modo semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, mantendo o pesquisador consciente e ativo no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). O autor também destaca que a entrevista semiestruturada é caracterizada por questionamentos fundamentais embasados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Neste sentido, o foco principal é determinado pelo investigador - entrevistador.

Manzini (2003), indica que a entrevista semiestruturada se concentra em um tema para o qual é elaborado um roteiro contendo perguntas principais, complementadas por outras questões que surgem das circunstâncias específicas da entrevista. Para o autor, esse tipo de abordagem possibilita a emergência de informações de maneira mais livre, sem que as respostas estejam vinculadas a uma estrutura padronizada de alternativas. Manzini (2003) destaca a viabilidade de planejar a coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas direcionadas aos objetivos desejados. Esse roteiro não apenas serve para obter informações essenciais, mas também como uma ferramenta para que o pesquisador se organize durante o processo de interação com o entrevistado.

Assim, para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram convidados como participantes da pesquisa os diretores de escola pública estadual paulista das unidades de ensino que não fizeram a adoção do Programa de Ensino Integral. Tal escolha foi considerada, pois as escolas que não eram PEI participaram da onda de maior expansão do MMR e compunham a maioria na rede estadual de

ensino em 2019. Desta maneira, tendo como participantes diretores de escolas regulares da rede pública estadual paulista, este estudo científico optou pela investigação em duas diretorias de ensino do interior paulista, as quais a pesquisadora tinha acesso por meio da sua atuação profissional, promovendo a facilitação do contato com os diretores para convite à participação na pesquisa.

Para o contato com possíveis sujeitos participantes da pesquisa, a pesquisadora tentou contato com o total de 17 diretores, sendo estes 8 de escolas pertencentes à diretoria de ensino regional A e 9 da diretoria regional de B. No entanto, dos contatos realizados ocorreram alguns impedimentos de participação, relacionados ao período de realização das entrevistas (Pandemia pela COVID-19) e a outras questões pessoais ou profissionais envolvendo estes diretores. Com a aceitação dos participantes, obteve-se a quantidade final de 10 participantes da pesquisa, com a coleta de dados em entrevista semiestruturada, sendo involuntariamente, cinco diretores de cada diretoria regional de ensino escolhida.

As entrevistas foram realizadas nos anos de 2021 e 2022, com enfoque de investigação no ano de 2019. Este recorte temporal foi considerado para o estudo por ser o ano de extensão do Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados - MMR para todas as escolas da rede estadual paulista de ensino, atingindo assim, as escolas que não fazem parte do Programa de Ensino Integral. Após este primeiro ano de implantação do programa em toda rede de ensino, nos dois anos seguintes, ocorreram condições adversas nas escolas, em decorrência da pandemia da COVID-19.

Para compor os elementos da entrevista semiestruturada, foram elaborados, com base nos estudos iniciais sobre a temática, três blocos de questões pré-estabelecidas para nortear a explanação dos diretores. As temáticas foram ordenadas e as questões foram divididas em seções para organização da coleta de dados, no decorrente que estas foram abordadas conforme o desenrolar da realização de cada uma das entrevistas. No total, o roteiro contém 22 questões, distribuídas entre as três temáticas principais e divididas em 8 seções.

Posto isto, a primeira temática aborda os aspectos da implantação do MMR, explorando como os diretores foram introduzidos ao Programa Gestão em Foco e ao MMR, se receberam formação para sua implementação e quais problemas são

considerados e não considerados pelo programa. Também investiga a participação e execução do Plano de Melhoria na escola, incluindo a contribuição de diferentes segmentos da comunidade escolar. Esta temática está subdividida em três seções: a primeira seção trata da informação e formação sobre o MMR, com duas questões de investigação; a segunda seção aborda os problemas considerados no MMR, composta por três questões; e a terceira seção trata da participação, elaboração e execução do Plano de Melhoria na escola e contém seis questões.

A segunda temática trata da avaliação e qualidade educacional, abordando a relação entre o MMR e a Avaliação de Aprendizagem em Processo - AAP, assim como sua influência nos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. Também questiona se o programa e o SARESP, a AAP e o MMR contribuem para melhorar a qualidade da escola e como os diretores percebem esta qualidade e os indicadores de referência e as ações complementares do MMR em caso de resultados negativos nas avaliações. Esta temática é composta também por três seções. A primeira trata sobre a AAP, com três questões de investigação; a segunda sobre o SARESP e possui duas questões; e a terceira seção aborda a qualidade educacional e os sinalizadores de processo do MMR, com três questões.

A terceira temática, que aborda possíveis implicações no trabalho do diretor, investigando o uso da ferramenta digital disponível na Secretaria Escolar Digital para registro e acompanhamento do Plano de Melhoria do MMR e explorando a participação do diretor no MMR, com intuito de entender se este influencia na rotina de trabalho da equipe gestora. Esta temática possui duas seções, a primeira seção aborda a Secretaria Escolar Digital - SED, com uma questão e a segunda seção aborda a participação e rotina do diretor, com duas questões de investigação.

A participação dos diretores na pesquisa deu-se de maneira voluntária, não remunerada e por meio da aceitação individual e aos participantes da pesquisa foi dado o direito de optar pela realização da entrevista virtual ou presencial, conforme

disposição geográfica do entrevistador e entrevistado e de acordo com a disponibilidade e opção do diretor entrevistado em acordo com os preceitos éticos amparados pela aprovação no Comitê de ética em pesquisa do Instituto de Biociências da Unesp Rio Claro (Apêndice I). Desta maneira, das dez entrevistas propostas pela pesquisa, cinco foram realizadas de modo presencial, com gravação de áudio e vídeo, e cinco realizaram-se na forma on-line com a utilização da ferramenta do Google Meet.

Nesta fase da pesquisa de campo, com a realização das entrevistas, não se registrou caso de solicitação de interrupção da gravação por incômodo ou constrangimento do sujeito participante da pesquisa. Assim não houve necessidade de oferecer a oportunidade de continuidade da entrevista sem a gravação de áudio e/ou vídeo, com a anotação escrita das respostas. No entanto, há registro de caso em que após, inicialmente, encerrada a entrevista presencial e desligado o equipamento de gravação, dois diretores voltaram a falar sobre a temática sendo realizada, então, tomada de nota a respeito dos seus apontamentos.

As dez entrevistas foram cuidadosamente transcritas em sua íntegra para organização, tratamento e análise dos dados. Primeiramente, todas as entrevistas foram direcionadas à transcrição automática dos áudios, por meio da utilização da ferramenta disponível no software Microsoft Word. Posteriormente, foram realizadas mais escutas, em quantidade de vezes correspondente às necessidades apresentadas por cada trecho da gravação, para a correção manual da margem de erro do software utilizado.

Para organização dos dados coletados nas entrevistas foram realizadas organizações sistemáticas das falas dos participantes por cada seção e por questão, em busca de aproximação e distanciamento de suas respostas. No tratamento e análise de dados, foi empreendido o método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), com utilização da técnica categorial.

Para a autora, o termo análise de conteúdo confere um conjunto de técnicas de análise das comunicações em busca de se obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, podendo estes ser quantitativos ou não, que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Com apoio no que aponta a autora, no caso de entrevistas, estas foram transcritas e constituem parte do *corpus* da pesquisa, que foi tratado buscando seguir as regras de exaustividade, garantindo que toda a comunicação seja abordada sem omissões; representatividade, assegurando que a amostra represente o universo pesquisado; homogeneidade para a garantia que os dados se refiram ao mesmo tema, sejam obtidos através de técnicas similares e coletados por indivíduos semelhantes; pertinência, quando os documentos devem ser relevantes para o conteúdo e objetivo da pesquisa; e exclusividade, em que cada elemento deve ser classificado em apenas uma categoria (Bardin, 2011)

Sendo assim, dadas as inferências e interpretações dos dados, todo o material coletado foi explorado, na busca pela compreensão da percepção do diretor de escolas regulares do ensino público estadual paulista sobre a implantação do Programa Gestão em Foco e Método de Melhoria de Resultados – MMR, quanto aos seus aspectos práticos de implantação, com relação às avaliações externas e a qualidade educacional, e com reação a possíveis implicações ao trabalho do diretor na escola, conforme os dados apresentados e discutidos no decorrer do presente texto, mais especificamente no Capítulo 5 que descreve as categorias que emergiram desta análise.

3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: As interfaces do MMR e as primeiras publicações científico-acadêmicas sobre este método de gestão

Na idealização da pesquisa e escrita do projeto de desenvolvimento foi realizada uma pesquisa bibliográfica prévia, em 2020, a fim de se ter uma visão preliminar da questão, uma busca por trabalhos acadêmico-científicos foi realizada utilizando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

As consultas realizadas consideravam dois grupos de termos, sendo: a) avaliação, gestão democrática, diretor e b) MMR e gestão em foco. Usando a base da CAPES foram pré-selecionados 2 de 67 trabalhos relacionados para (a) e nenhum listado para (b). Ao utilizar a BDTD, nenhum trabalho foi selecionado de 50 trabalhos listados para (a) e de 1 trabalho listado para (b).

Assim, foi realizada uma busca complementar via Google Scholar, que listou 23 trabalhos para (b) e cerca de 3 mil trabalhos para (a), sendo verificados apenas os 50 primeiros, especialmente baseando-se no título e resumo. Desta busca, não foi possível encontrar trabalho com os objetivos propostos no projeto de pesquisa, para a busca relacionada ao MMR e programa Gestão em Foco, especificamente. Entretanto, dois trabalhos foram considerados por compreenderem, ainda que de maneira breve, o programa Gestão em Foco - MMR inserido no contexto das escolas do Programa de Ensino Integral - PEI, sendo (MATTOS, 2020) e (FERREIRA, 2020). Ambos os trabalhos consideram importante a posição do diretor para análise dos seus respectivos objetos de pesquisa.

Em 2022, foi realizada uma nova revisão sistemática de trabalhos acadêmicos, com o foco em teses e dissertações. As buscas dos trabalhos foram realizadas pela base CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações. Inicialmente, foram definidos os descritores "Método de Melhoria de Resultados" e "Educação", obtendo como resultado da busca somente um trabalho encontrado que, por este motivo, foi selecionado para a leitura e análise. Embora, novamente, o trabalho encontrado não traz o Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados como principal na pesquisa, este foi considerado para leitura e análise.

Na escassez, no repositório pesquisado, de dissertações e teses que tratavam especificamente do MMR, as buscas foram realizadas de modo a identificar trabalhos publicados que tratam de interface na implementação do método, ou seja, questões que envolvem o contexto educacional no qual o Programa Gestão em Foco e seu Método de Melhoria de Resultados estão inseridos. Neste sentido, três novas buscas foram realizadas, sendo na primeira utilizados os descritores “Gestão de Resultados” e “Educação”, na segunda “IDESP” e Gestão Escolar” e, enfim, os descritores “Diretor de Escola” e “Estadual Paulista”.

O levantamento de teses e dissertações que tratam sobre a gestão de resultados na educação resultou em 13 trabalhos encontrados. Destes, 05 foram excluídos pelo título e 06 selecionados a partir da leitura dos resumos, conforme demonstrado no Quadro 1. As buscas de trabalhos que compreendem estudos sobre a avaliação em larga escala, os índices de qualidade e gestão escolar no estado de São Paulo apontaram 16 títulos, sendo 05 excluídos pelo título e 07 selecionados a partir da leitura dos resumos.

Nas buscas por trabalhos que discutem temáticas que envolvem o diretor de escola da rede estadual paulista foram exibidos inicialmente 85 trabalhos. A partir da delimitação de busca por teses e dissertações que foram publicadas depois do ano de 2017, ano da primeira onda de expansão do MMR, foram encontrados 23 trabalhos. Destes trabalhos, houve a exclusão de 16 pela leitura do título e 04 selecionados pela leitura dos resumos.

Desta forma, na totalidade, pelas temáticas definidas de interface com o MMR, foram encontrados um total de 58 títulos de trabalhos acadêmicos e destes, foram selecionados 18 por pertinência ao estudo em questão, conforme demonstrado no Quadro 1. A seguir, apresentam-se as discussões sobre os trabalhos selecionados, conforme cada temática de busca: I. Método de Melhoria de Resultado e Educação, II. Gestão de Resultados e Educação, III. IDESP e Gestão Escolar e IV. Diretor de Escola e Educação Estadual Paulista.

Quadro 1 – Teses e Dissertações do Contexto Educacional de Inserção do Programa Gestão em Foco – MMR - Busca I

DESCRIPTORES	TÍTULOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS POR RESUMO
Método de Melhoria de Resultados e Educação	01	01
Gestão de Resultados e Educação	13	06
IDESP e Gestão Escolar	16	07
Diretor de Escola e Educação Estadual Paulista	23	04
TOTAL	53	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao único (no primeiro momento de busca) trabalho considerado na busca com os descritores “Método de Melhoria de Resultados” e “Educação”, em seus escritos, Gomes (2020) realiza uma investigação relacionando o cotidiano de trabalho docente atual em um contexto de valorização da pedagogia das “competências e habilidades” em detrimento da valorização dos saberes docentes. O autor destaca como os instrumentos (tal como o MMR, as avaliações em larga escala, o currículo e as plataformas digitais) utilizados pela Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo visam implementar esta pedagogia das “competências e habilidades”, direcionando o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem para uma ação de transferência mecânica de conhecimento, e não refletida e emancipadora.

Há o argumento de que todo o aparato da pedagogia das competências e habilidades de vida reproduz a lógica capitalista neoliberal dentro do ambiente e organização escolar e do conhecimento, como a perda de autonomia e precariedade das funções.

Ao desqualificar a profissão docente, todo o conhecimento que acompanha o seu exercício no papel de professor pede seu significado e razão de ser. Assim, os “saberes docentes”, o conjunto de todo o seu conhecimento específico aplicado e desenvolvido com prática diária, noção curricular, avaliativa, pedagógica e dificuldades de aprendizagens, específicas de cada aluno e série, não são sequer reconhecidos (GOMES, 2020, p. 117-118)

No caso do MMR, avalia que o objetivo deste instrumento dentro do aparato do processo de racionalização na educação é buscar soluções para que alunos que não atingiram o nível adequado de certa competência e habilidade possam alcançá-lo.

3.1 Gestão de Resultados e Educação

Araújo (2011) investigou acerca do processo de construção e implementação dos programas de Gestão Compartilhada e do Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do DF (SIADE), especialmente com olhar das concepções que embasaram a construção destes programas, como também dos impactos deles na organização escolar e na definição qualidade de educação institucional. Na metodologia o autor considerou dois diretores e oito professores de duas escolas públicas do DF como sujeitos da pesquisa.

Segundo o autor, esses programas seguem uma visão de mercado para a educação, que é centrada em metas estabelecidas pelo alto escalão do governo (gerentes), visando elementos como busca de eficiência e gestão de resultados, a serem atingidas com a colaboração da comunidade escolar. Porém, isto se apresenta como uma democracia aparente, uma vez que a comunidade escolar não participa efetivamente da definição destas metas, limitando-se a participar de algumas eleições, tal como para a definição de diretores das unidades escolares, servindo apenas como uma intenção de legitimar interesses governamentais.

Esse modelo de Gestão Compartilhada apropriou-se de elementos da gestão democrática, não para potencializar a democracia na educação,

visando sua transformação, mas para negá-la e buscar sua vinculação ao setor produtivo, com a dupla consequência de manutenção da estrutura social e a reprodução de um modelo de educação excludente, e ainda, autoritário (ARAÚJO, 2011, p. 247).

A falta da participação da comunidade escolar no SIADE, cuja proposta de avaliação foi elaborada por consultores da Fundação Cesgranrio, que foi contratada pela Secretaria de Educação do DF, segundo o autor, fundamentada em aspectos e práticas neotecnicistas, focados na racionalidade técnica. Nos depoimentos coletados pelo autor, os professores apontaram não ter participado da construção do programa, o que gerou desconfiança e desconforto sobre os propósitos reais desta política de avaliação.

De acordo com o autor, a definição da qualidade educacional no sistema de ensino público do DF foi estabelecida por meio de indicadores de desempenho centrados no aluno, calculados a partir do uso de provas padronizadas de conhecimentos. Ou seja, o SIADE não estabeleceu um modelo de avaliação do sistema de ensino, mas apenas do estudante e analisando um aspecto limitado de sua formação.

Por outro lado, esta visão mercadológica acaba por responsabilizar a escola e a própria comunidade escolar uma vez que não se faz uma avaliação global, dos diversos aspectos e condições que envolvem o processo de formação integral do aluno. Para o autor, isso reflete uma visão neoliberal, fundamentada no positivismo, centrando o processo educacional em gestão de resultados (e limitados), descontextualizado das realidades locais e sem a participação essencial e efetiva dos sujeitos sociais. Inclusive, o autor aponta que os resultados das avaliações promoveram competição e a geração um ranqueamento entre as instituições escolares. Ou seja, as escolas e seus profissionais se tornam responsáveis por seus sucessos e fracassos.

Stabelini (2013) em sua tese, analisa o Programa Gestão Nota 10 (PGN10) do Instituto Ayrton Senna visando identificar e analisar os fundamentos que o embasam. Este programa é um produto que visa a melhoria do gerenciamento de escolas da rede pública de ensino como base para a melhoria da qualidade da educação. Porém, o texto destaca que não há uma definição clara do que o PGN10

define como qualidade da educação, mas a autora aponta que está relacionada à pedagogia de “habilidades e competências”.

Segundo o estudo em questão, o PGN10 tem suporte em 3 eixos principais. O primeiro propõe a gestão de resultados como base para uma gestão eficiente, sendo estes resultados medidos em avaliações externas dos estudantes (tal como o IDEB), oportunidades do mercado de trabalho e liderança. O segundo eixo do PGN10 é a parceria público-privada com a contratação do próprio Instituto para prestar serviços aos municípios, por exemplo, a fim de ajudá-los na solução de problemas. O terceiro eixo consiste na promoção da justiça social, sendo refletida pelo PGN10 como igualdade de oportunidades para inserção profissional no mercado de trabalho.

Em resumo, todos estes aspectos, segundo a autora, enfatizam que o PGN10 é um programa com fundamentação no funcionamento empresarial-produtivo, voltado para a racionalização da educação e desenvolvimento de competências e habilidades de interesse do mercado. A autora argumenta que o PGN10 procura ressignificar conceitos de gestão democrática e justiça social visando “reformular o papel da escola integrando-a à esfera produtiva”. Além disso, ao passar o processo de gestão para as parcerias, isso contraria o princípio de gestão democrática estabelecido nas bases legais da educação (tal como a Constituição Federal (CF) de 1988 e a LDB), pois acaba impossibilitando ou limitando a participação de todos os sujeitos sociais na elaboração de projetos educativos.

Sousa (2013) analisa que as políticas públicas vêm sendo implementadas no estado do Paraná, especialmente a partir da década de 1990, influenciadas pela visão de organizações internacionais ligadas à concepção hegemônica capitalista, tal como o Banco Mundial (BM). Neste sentido, a autora aponta as transformações das políticas sociais num contexto de globalização econômica, especialmente pela gestão educacional. Assim, o governo paranaense (especialmente considerando o período 2011-2013) tem se embasado na pedagogia de competências e habilidades, fortalecendo a gestão de resultados. Seguindo a lógica capitalista, o objetivo acaba sendo produzir mais, reduzir custos, obter melhores resultados, oferecer melhores serviços e competir.

Na tese de Casagrande (2016), destaca-se a influência da gestão de resultados como forma de controle e precarização do trabalho docente. Mesmo

quando alguns programas ou políticas públicas, quando analisados isoladamente, parecem ser benéficos para a valorização docente, a forma como têm sido empregados, especialmente nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, acabam por mitigar esses benefícios. A autora ilustra esta situação, por exemplo, através da possibilidade de ter dedicação exclusiva, mas tendo excesso de atividades; formação continuada em serviço, porém com metas avaliadas fora do contexto ou relacionadas à produtividade. Ou seja, a melhoria da qualidade da educação acaba passando por sobrecarga e responsabilização do docente.

No tocante à qualidade educacional Silva (2017) busca compreender a visão dos gestores escolares da rede estadual de Pernambuco com relação à qualidade da educação, especialmente no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), que inclui o Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco/Metas para Educação (PMGPE/ME) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). O PMGPE/ME se baseia na gestão por resultados, visando “melhorar os indicadores educacionais do estado”, especialmente calculados com base em avaliações externas de rendimento escolar dos alunos em testes padronizados. A autora destaca como o planejamento escolar é direcionado para se atingir as metas e indicadores, dificultando a articulação de ações refletidas e adaptadas para o contexto da própria unidade escolar. Isso reduz a autonomia da gestão escolar para simplesmente procurar cumprir as orientações da Secretaria da Educação, estabelecidas em Termo de Compromisso assinado entre a Secretaria de Educação e os membros da equipe gestora. Neste contexto, mesmo os gestores reconhecendo que a qualidade da educação deve envolver outros fatores, na prática, a qualidade da educação se reduz a números e índices, já que o SAEPE não contempla estes outros fatores, portanto, se traduz em um mecanismo de controle e monitoramento da gestão escolar. Um dos problemas apontados é justamente atrelar bonificação e distribuição de recursos, responsabilizando individualmente escolas e indivíduos por alcançar ou não os objetivos, ou seja, atingir os valores esperados para os indicadores, tal como o IDEPE.

A questão da qualidade na gestão de resultados aparece também na dissertação de Gomes (2018), em que é discutido sobre as políticas públicas sendo implementadas no estado do Rio de Janeiro, especialmente de 2010, que se

norteiam a definição de qualidade baseada na gestão de resultados (também chamada pelo autor de pedagogia de resultados), guiado por aspectos como meritocracia, desempenho e resultados. O estudo aponta como a base nacional comum curricular foi criada para se associar com as avaliações nacionais, portanto, estando ligada aos interesses do capital, que enxergam a educação como um serviço que deve atender às demandas de mercado e não como um direito universal dos indivíduos. É concluído, pelo autor que o modelo gerencial se revelou como um processo de hegemonia do empresariado, com influência dos organismos internacionais em busca de uma consolidação de um projeto societário “que destroi a educação pública de qualidade e humanística e intensifica a exploração e alienação das novas gerações de trabalhadores” (GOMES, 2018, p. 303).

3.2 IDESP e Gestão Escolar

A dissertação de Santos (2012) investigou a influência do IDESP na atuação dos gestores escolares, com base no caso de uma escola estadual da Baixada Santista, no período de 2008 a 2011. A partir das entrevistas e observações realizadas, a autora identificou que o IDESP modificou as ações da equipe gestora, pois, apesar de continuar a realizar ações e iniciativas voltadas à comunidade escolar, assim como para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a visão de que era fundamental atingir a meta foi estabelecida. Além disso, com a divulgação pública dos valores do IDESP obtidos pelas escolas, acabam gerando um ranking entre as escolas, o que incentivava a competição e gerava expectativas na comunidade escolar. Isso gera responsabilização e pressão sobre a própria comunidade escolar.

Segundo o trabalho se identifica o IDESP como uma política pública utilizada para o conceito ou a definição de nível de qualidade educacional, que faz a comunidade escolar atuar coletivamente a fim de melhorar os aspectos do índice, especialmente por estas metas estarem atreladas à bonificação por mérito (algo que os gestores da escola são contrários). Porém, o índice se baseia apenas em alguns aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e educação, o que restringe uma melhoria efetiva da qualidade de formação do aluno.

Mello (2014) detectou nas suas observações realizadas em sua investigação de mestrado que o planejamento coletivo da escola está alinhado às avaliações de larga escala, tal como o IDESP, sendo inclusive um indutor de currículo. Ou seja, priorizava-se planejar ações e estratégias que pudessem levar a escola a alcançar as metas, em detrimento de reflexões e ações acerca da finalidade da educação. A autora também destaca o incentivo à competitividade entre as escolas com base na divulgação pública dos resultados quantitativos, limitando e ressignificando a finalidade da educação para atingir uma medida.

Em sua dissertação, Sousa (2016) investiga a percepção dos gestores acerca dos impactos do sistema de avaliação educacional do estado de São Paulo, concentrado nos valores obtidos pelo IDESP anual das escolas. O autor entrevistou gestores de quatro escolas estaduais de Itaquaquecetuba (região metropolitana de São Paulo). De acordo com o autor, relacionando conceitos de performatividade de Stephen J. Ball, o ocorrido no Reino Unido e as propostas sendo implementadas no estado de SP no campo da educação pública, a definição de dispositivos de controle baseados em performatividade, reconfiguram as relações sociais na escola, trazendo insegurança, tensão, ansiedade, conflitos entre os profissionais da escola, julgamentos entre os pares, competição.

Nas entrevistas de Sousa (2016), com apresentação da sua análise, se evidencia a priorização da atuação da comunidade escolar para atingir as metas. Porém, os gestores apontam que o índice não reflete todo o trabalho feito durante o ano na escola, como também não considera todos os aspectos e condições locais de cada unidade escolar. Isto posto seria o efeito da performatividade e do gerencialismo, que parte de processos normalizados e homogêneos, visando produzir indivíduos normalizados.

Outros aspectos importantes que foram inferidos das entrevistas é um sentimento negativo relacionado ao SARESP (para 86% dos gestores entrevistados). Ainda, os gestores entendem que o IDESP acaba tendo um peso importante para a autoestima e na visão dos outros gestores sobre o trabalho do indivíduo. Segundo o trabalho de Sousa (2016) os profissionais da escola interiorizam os resultados obtidos pelo IDESP, seja por sentimentos positivos (alegria, por exemplo) ou negativos (tal como fracasso, depressão), inclusive

menosprezando o seu trabalho (entendeu que falhou), como se o sucesso ou fracasso dependesse exclusivamente da sua atuação, ou seja, se responsabilizam e são responsabilizados pela qualidade da educação.

Na justificativa de facilitar o trabalho dos gestores e descentralizar a gestão, várias plataformas computacionais foram criadas, porém estas acabam por gerar o controle central da gestão escolar, aumentando a burocracia e sobrecarregando o trabalho dos gestores (apontado por 93% dos entrevistados), que gastam muito tempo preenchendo formulários informatizados, muitos em atividades diárias, dificultando uma análise crítica e reflexiva sobre os problemas da escola, indicando esta sobrecarga que limita os gestores da realização uma autocrítica sobre o próprio trabalho.

A condição socioeconômica dos alunos, a realidade das diferentes comunidades no estado, as condições de trabalho dos docentes e gestores e tantos outros fatores que precisam ser enfrentados, são simplesmente deixados de lado, encobertos por um discurso que tenta promover aceitação e consenso (SOUSA, 2016, p. 98).

Os desdobramentos das avaliações externas (especialmente SARESP e IDESP) na visão dos gestores escolares, baseado na percepção de gestores de cinco escolas estaduais paulistas, são investigados por Silva (2016) em seu trabalho de mestrado. Uma das conclusões do trabalho se refere justamente à transferência de responsabilidade do Estado pela qualidade da educação, medidas por avaliações externas de larga escala, aos gestores, professores e alunos, inclusive atribuindo bonificações e punições com base nos resultados obtidos nestas avaliações.

Segundo o autor, isto se traduz no direcionamento do foco do trabalho do docente e da gestão para a obtenção de melhores índices nos resultados na avaliação externa em contramão dos processos de ensino e aprendizagem. Ao contrário do apontado em documentos oficiais da SEE/SP, que vende a ideia do SARESP e do IDESP como indicadores de qualidade do ensino ofertado, os entrevistados não têm a mesma visão. Para os gestores, apesar de entenderem a importância de se avaliar a qualidade da educação e possuir instrumentos que suportem identificar problemas e dificuldades, os instrumentos estabelecidos não consideram a realidade escolar, e premiar ou penalizar escolas e profissionais com

base no desempenho induz consequências indesejáveis, tal como a criação de cultura de treinamento para a prova, a redução da autonomia do docente, a competitividade, a responsabilização, intensificação do controle sobre a prática docente, geração de conflitos, desmotivação, desvalorização do trabalho realizado.

Já Parro (2016) procurou identificar a relação entre discurso oficial sobre a política educacional do estado de SP (2007 a 2014) e as vivências práticas nas escolas da rede estadual, a partir de observação e entrevistas semiestruturadas com representantes da comunidade escolar de 3 escolas estaduais. No estudo, o referido autor identificou que os apontamentos dos entrevistados, contraditoriamente, dizem que na prática, a avaliação externa é importante e ações para a melhoria do IDESP devem ser perseguidas, ao mesmo tempo que os entrevistados entendem que tal índice não reflete a qualidade da escola. Neste sentido, a gestão escolar é imbuída de valores, conceitos e ações recorrentes na gestão empresarial, tendo o diretor da escola o papel de gerir, liderar e ser o principal responsável por implementar as orientações propostas oficialmente. Acrescenta ainda que, pelas entrevistas, essas atitudes são valorizadas pelos pais e professores entrevistados.

Sobre como os gestores organizam seus trabalhos, planejam ações e melhorias da qualidade de seus trabalhos a partir de indicadores, tal como o IDESP, Moreno (2019) direciona sua discussão para um ponto principal sobre os gestores utilizarem o IDESP principalmente para tomada de decisões, visando revisitar a prática pedagógica no intuito de melhorar o índice, inclusive realizando treinamentos dos alunos e simulados periódicos.

Também nesta perspectiva que busca compreender sobre a utilização do IDESP, a dissertação de Jesus (2020) tratou de se analisar como o IDESP é utilizado no processo ensino-aprendizagem e suas implicações. Para isso, o autor analisou o IDESP de 2007 a 2018 de 57 escolas estaduais da Diretoria de Ensino de São Vicente, além de realização de entrevistas semiestruturadas. O autor concluiu que: o nível socioeconômico dos alunos são preponderantes nos resultados educacionais; a responsabilização dos profissionais da educação por meio do programa de bonificação por resultados não têm gerado os efeitos desejados estabelecidos nas metas, sendo uma política equivocada, por entender que o processo de ensino-aprendizagem é ação única dos docentes e que se o aluno não aprende

seria por falta de dedicação do professor, e não do sistema educacional; os diretores das unidades escolares entendem que o IDESP é restritivo como instrumento de avaliação de qualidade educacional.

3.3 Diretor de Escola e a Educação Estadual Paulista

Melo (2019) explora em sua dissertação de mestrado sobre a percepção e desafios dos diretores escolares ingressantes da rede estadual paulista, com menos de um ano no cargo. Para tanto, a pesquisa realizou entrevistas ou questionários com 8 diretores ingressantes. O texto aborda que um ponto fundamental é que, no Brasil, o trabalho do diretor situa-se em uma dicotomização entre gestão escolar burocrática (baseada em administração e centralizadora) e gestão escolar democrática (promove participações coletivas nas decisões).

O estudo apontou que os principais desafios enfrentados pelos diretores iniciantes se concentram justamente nos processos burocráticos, geralmente desconhecidos pelos diretores, além de ser uma função solitária, trazendo desafios pessoais e psicológicos ao profissional. Além disso, o autor identificou em seu levantamento bibliográfico que os diretores geralmente são sobrecarregados, pressionados e malformados, consideram-se como os principais responsáveis pelo funcionamento da escola, em seus vários aspectos. Por sua vez, entendem que a burocracia do mecanismo controlador, além das questões e conflitos de convivência pessoal dos membros da comunidade escolar, acaba distanciando-os do ponto que deveria ser o principal: o pedagógico.

Na tese de Ferreira (2020) é apresentada a percepção de diretores de escola do Programa Ensino Integral (PEI) da rede estadual paulista. Uma das principais dificuldades apontadas pelos entrevistados consiste na necessidade de maiores investimentos públicos para atender às necessidades da unidade escolar, e o excesso de aspectos administrativos e burocracia reduz a autonomia no processo de gestão escolar, ou mesmo inviabiliza algumas ações.

A ação do diretor no PEI também foi objeto de pesquisa de Mattos (2020) que, com base em documentos oficiais e entrevistas, analisou o trabalho do diretor no PEI (período 2012-2018) da rede estadual pública paulista. Nesta tese, foi identificado

que o trabalho do diretor de PEI possui um maior controle e hiperburocratização em comparação com as escolas regulares da rede estadual, incluindo novas estratégias gerenciais no funcionamento escolar. Isso gera maior responsabilidade no diretor, criando sobrecarga de atividades, muitas vezes excedendo o seu horário de trabalho. Ainda, ao diretor de PEI são atribuídas tarefas envolvendo questões complexas que não dependem apenas de sua atuação, mas também de políticas públicas, investimentos e melhorias do aspecto social da comunidade.

Conforme exposto, as buscas e leituras das teses e dissertações, de 2017 a 2021, dentre das quatro temáticas contextuais acima retratadas, indicam que as interfaces eleitas neste levantamento bibliográfico, as quais o desenvolvimento do MMR nas escolas está relacionado, aparecem nos trabalhos de discussão do contexto educacional e possuem relevância para discussão educacional dentro da temática, ainda que realizada sobre políticas e ações educativas de outros estados do Brasil diferentes do escolhido como enfoque nesta pesquisa, o estado de São Paulo.

Assim, mais especificamente, as pesquisas acadêmicas com abordagem sobre a gestão de resultados na educação apresentam-se em trabalhos de diferentes localidades do país (ARAÚJO, 2021; CASAGRANDE, 2016; GOMES, 2018; SILVA, 2017; SOUSA, 2013; STABELINI, 2013), que indicam relações entre a política educacional da rede estadual paulista e a de outros estados brasileiros, como os exemplos do Distrito Federal com o Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino (SIADE) e o Programa de Gestão Compartilhada, e de Pernambuco com o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e o Programa de Modernização da Gestão Pública, que dialogam com as características do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Programa Gestão em Foco MMR.

Tais relações estabelecidas entre a política educacional de diferentes estados do Brasil estão caracterizadas pela busca de eficiência no desenvolvimento de competências e habilidades por meio de métrica de testes padronizados, controle e responsabilização, que são aspectos alicerçados nos ideais neoliberais e modelos empresariais, de forma descontextualizada das realidades locais e baixa participação dos sujeitos sociais.

Com o foco especificamente no Estado de São Paulo, os trabalhos que apresentam uma discussão que envolvem os resultados do IDESP e a gestão escolar nesta rede estadual de ensino (JESUS, 2020; MELLO, 2014; MORENO, 2019; PARRO, 2016; SANTOS, 2012; SILVA, 2016; SOUSA, 2016) revelam que há influência deste primeiro sobre a ação da segunda, ou seja, a atuação dos gestores se molda ou apresenta algumas características a partir das exigências de aumento dos índices de qualidade educacional promovidos pelas avaliações em larga escala e fluxo escolar, aproximando a gestão escolar da gestão empresarial e alimentando a competitividade intraescolar e interescolar.

Neste cenário, as teses e dissertações selecionadas que discutem aspectos sobre o diretor de escola, diante da política educacional da rede estadual paulista de educação, após o ano marco de implantação do MMR como projeto piloto (FERREIRA, 2020; MATTOS, 2020; MELO, 2019), indicam os desafios que são por eles enfrentados frente às exigências burocráticas aumentadas e demandas específicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com sobrecarga, pressão e controle que distanciam o olhar das questões genuinamente pedagógicas, sobretudo em escolar de PEI.

3.4 Pioneirismo Acadêmico: As primeiras publicações científicas sobre o MMR

Após levantamento nos repertórios citados, permaneceu a necessidade de se ampliar as buscas, novamente, para a certificação a respeito do cenário das publicações sobre o Programa Gestão em Foco e MMR. Desta forma, foi realizada uma busca no Google Acadêmico, utilizando os descritores “MMR” + “Gestão em Foco” + “Falconi”, sem a restrição inicial de “teses e dissertações”. A busca resultou em 12 trabalhos apresentados.

Das publicações coletadas (tese, dissertações, artigos, resumo expandido, TCC e livro) não houve descarte pelo título. No entanto, para esta etapa da pesquisa foram descartadas 7 publicações pela leitura do resumo + introdução + conclusão, sendo 1 livro com ênfase na relação da supervisão de ensino e privatização; 3 dissertações que abordam a função do professor coordenador e ação formativa, o

Programa Educa Pontal Paranapanema e o PPP das escolas paulistas; 2 artigos que tratam do Programa Inova e privatização na rede educacional paulista; 1 TCC que analisa o Programa Minha Escola.

O critério para exclusão, e consequente seleção, deu-se pelo foco principal da publicação não ser o Programa Gestão e Foco e MMR, embora apareçam brevemente nos trabalhos mencionados. Desta forma e finalmente, foram selecionadas 4 novas publicações que têm o Programa Gestão em Foco e MMR como temas principais de pesquisa, apontadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Publicações sobre o Programa Gestão em Foco e MMR

ANO	TIPO	TÍTULO	PALAVRAS - CHAVE	AUTOR
2020	ARTIGO	A implementação de um método empresarial para garantir a qualidade na educação básica pública paulista	-Educação Básica -Qualidade -Educação	Erica Cristina Frau
2021	ARTIGO	A retórica da eficiência e o fardo do trabalho: docência na rede pública do estado de São Paulo.	-Neoliberalismo e educação; -Precarização do trabalho; -Trabalho e saúde; -Saúde dos/as professores/as	Luci Praun Chizlene Batista Simone Machado
2021	DISSERTAÇÃO	O MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS NA AGENDA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: A Lógica Gerencial na Definição da Qualidade Educacional	- Gestão Escolar; - Nova Gestão Pública; - Método de Melhoria de Resultados (MMR)	Sabrina Bucci Rosa

2021	DISSERTAÇÃO	A IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS (MMR): Implicações e Perspectivas de Atuação do Gestor Escolar na Região do Pontal do Paranapanema – São Paulo	- Avaliação externa; - Método de Melhoria de Resultados; -Qualidade da educação.	Lindsay Da Silva Cruz Leal
------	-------------	--	--	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a busca, o primeiro trabalho a tratar sobre o Programa Gestão em Foco e MMR como centro de investigação, reflexão e discussão foi publicado por Frau (2020), que, na busca por entender que tipo de qualidade a rede estadual paulista vinha buscando nos últimos anos, chega ao MMR como um método empresarial para atingir os objetivos da rede de ensino quanto à qualidade.

A autora revela a chegada do MMR na rede educacional do estado de São Paulo, por meio de intervenção da associação sem fins lucrativos “Parceiros da Educação”, que, por sua vez, financia a implementação do método, elaborado pela empresa Falconi.

O artigo em análise aponta a aposta da SEE-SP¹ em encontrar as respostas para os problemas educacionais por meio da gestão de resultados, com implementação de um método cujas ações e etapas são acompanhadas de forma “sistemática e rigorosa”, com vistas ao “controle e o monitoramento dos resultados”. Para Frau (2020):

Ao estabelecer parcerias e permitir ações de controle, por meio da implementação de um método empresarial, o Estado transfere sua responsabilidade e dever de assegurar a educação de qualidade para a iniciativa privada, ação que ele mesmo deveria garantir. No entanto, a questão que se destaca é o fato da implementação do MMR, ter como objetivo elevar os índices educacionais. A qualidade da educação que se pretende, dialoga com resultados e números, não focando suas ações na formação do indivíduo livre, solidário e cidadão (FRAU, 2020, p. 6).

¹ SEE-SP = SEDUC-SP.

Frau (2020) trata das Avaliações de Aprendizagem em Processo (APPs) como instrumento de medição e controle do MMR, por serem avaliações que permitem ao método qualificar e classificar os resultados decorrentes de suas ações nas escolas, institucionalizando, desta forma, a gestão dos resultados e a reestruturação das ações, sempre que os resultados desejados não forem alcançados. Para além das APPs, a autora, pela ótica de Foucault (2014), percebe o SARESP como um dispositivo de disciplina que faz da escola um aparelho de exame, junto a outros instrumentos de avaliação, e estimula a competição.

Para subsidiar seu questionamento sobre a medição da qualidade conforme aplicação de exames, aos quais o MMR se baseia, apoiada em Altmann (2002) a autora revela que todo ensino e aprendizagem dentro de uma sala de aula e dentro da escola como um todo estão além daquilo que indicadores baseados em rendimento dos alunos são capazes de medir. Frau (2020) conclui que a influência do setor privado para a garantia de qualidade na escola pública, ou seja, dos seus resultados nas avaliações, coloca em dúvida a capacidade autônoma da escola e fortalece as novas formas de governo onde o que se vale são os alcances de metas, indicando a força neoliberal sobre a educação.

Praun, Batista e Machado (2021), após uma pesquisa de acompanhamento do MMR em cinco escolas entre os anos de 2016 e 2018, retratam no artigo suas repercussões no cotidiano da escola, mais especificamente, na atividade docente com relação ao sentido da docência e à saúde das professoras. No entanto, as autoras não relacionam as repercussões, exclusivamente ao MMR, mas somadas a outras ações do governo estadual paulista, por mais de duas décadas na educação.

Para o seu propósito, o artigo aponta o MMR como a “representação da acentuação da padronização de procedimentos e do controle da atividade docente”, apoiado em sistemas de gestão que se baseiam na melhoria contínua e qualidade total. Segundo as autoras:

Esses sistemas de gestão do trabalho e da produção, de inspiração toyotista, operam no sentido de flexibilizar o trabalho ao máximo, ampliando, por meio da instituição de avaliações de desempenho regulares e metas progressivas, a produtividade e intensidade da atividade laboral. Nos anos 1990, tais práticas começam a se disseminar no interior de empresas e repartições públicas, trazendo para o universo do serviço público um

conjunto de instrumentos de gestão voltados a dotar de competitividade cada unidade pública, esvaziando paulatinamente suas funções sociais (PRAUN; BATISTA; MACHADO, 2021, p. 8).

Apoiadas em outros estudos, as autoras concluem sobre a relação nuclear da dominação com aspectos de desgaste mental nas relações de trabalho, indicando que, neste sentido, há impacto desta dominação sobre a dignidade e autonomia da individualidade e sobre a produção de rupturas nas esferas mental e psicossocial.

Quanto às dissertações, Rosa (2021) apresenta uma discussão detalhada sobre o contexto do surgimento do Programa Gestão em Foco e MMR, com foco na discussão sobre a concepção de qualidade implícita no método, concluindo serem instrumentos que representam a qualidade total, na lógica empresarial da produtividade, eficiência e eficácia com a finalidade de avançar os indicadores do SARESP. A autora aponta ainda como consequência do método a centralização com o aumento do controle da gestão e do que é realizado nas escolas, intensificando assim os mecanismos de responsabilização, accountability e ranqueamento.

Rosa (2021) buscou seus resultados utilizando da análise de conteúdo. Rosa realizou análises dos documentos selecionados, sendo estes: Relatório das Atividades da Administração Estadual em 2016 – Secretaria da Educação, Vídeo: Secretária-adjunta fala sobre expansão do Gestão em Foco, Vídeo: Secretário envia mensagem às diretorias que integrarão o Gestão em Foco, Guia para Implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) de 2017-2018-2019, Sinalizadores de Processo – Nota Técnica, Guia para realização da Reunião de Nível Escola (N3), Debates – 9 de maio de 2019: 37ª Sessão Ordinária (Diário Oficial – Poder Legislativo – Professora Bebel Lula – PT (15 de maio de 2019) e Método de Melhoria de Resultados MMR – Formação nas Diretorias de Ensino.

A autora realizou também uma reflexão acerca do processo histórico do neoliberalismo e sua influência na implementação de políticas públicas educacionais, discutiu sobre a questão da polissemia da qualidade, para, enfim, descrever e analisar a política implementada pelo governo do estado de São Paulo, o Programa Gestão em Foco e MMR, instituído a partir dos resultados do SARESP.

Souza endossa a discussão com levantamento das atividades do Programa Compromisso de São Paulo, implementado na rede paulista em 2011, dentre elas o MMR, conforme apresentado no Quadro 3. A autora aponta que o Programa Compromisso de São Paulo² faz parte do processo de participação da classe empresarial na área da educação pública, em busca da qualidade, por meio da parceria com os diversos segmentos que compõem os Parceiros da Educação.

Quadro 3 – Ações implementadas no Programa – Compromisso de São Paulo em 2016

Pilar	Ação implementada	Aspectos centrais
Pilar 1 – Valorizar e investir no desenvolvimento do Capital Humano	Formação continuada de professores, técnicos e gestores da Secretaria Estadual de Educação	Oferece Ensino à Distância, por meio da EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. No total foram atendidos 136.775 cursistas nos três eixos oferecidos em 2016: Eixo 1 – Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica e suas Modalidades; Eixo 2 – Gestão Educacional; Eixo 3 – Grandes Temas da Educação.
	MBA – Gestão empreendedora	Programa de Pós-graduação <i>latu sensu</i> , com 20 meses de duração, com a temática de formação voltada ao desenvolvimento de uma visão estratégica e de competências gerenciais e de liderança. No total foram 548 diretores e vice-diretores beneficiados no ano de 2016.
Pilar 2 - Aprimorar as ações e a gestão pedagógica da Rede com foco nos resultados dos alunos	Cadernos do Professor e do Aluno	Material de apoio onde são apresentadas situações de Aprendizagem ou Sequências Didáticas, organizadas por componente curricular, bimestre, ano e série. No total foram entregues à rede 3.299.264 cadernos do professor e do aluno relacionados ao Programa Ler e Escrever e 62.347.427 do Programa São Paulo Faz Escola em 2016.
	Matriz de Avaliação em Processo	Material que objetiva subsidiar a progressão das aprendizagens ainda não consolidadas durante o

² É instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 e alterado pelo Decreto 57.791, de 14 de fevereiro de 2011. Desde sua concepção, foram definidas macroestratégias para implementação do Programa, que resultaram num conjunto de ações que se encontram representadas nos cinco pilares, assim definidos: Pilar 1: Capital Humano Pilar 2: Gestão Pedagógica Pilar 3: Educação Integral Pilar 4: Planejamento e Gestão Pilar 5: Mobilização e Engajamento.

		desenvolvimento do currículo. No total foram impressos 288.768 deste documento.[O2]
	Caderno do Gestor	Apresenta conteúdos sobre currículo, planejamento e avaliação, a fim de subsidiar o Professor Coordenador e o Supervisor de ensino em sua prática.
	SARESP	Avaliou cerca de 1.260.492 alunos em relação ao domínio das competências e habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática os alunos do 3º, 5º, 7º (por amostragem) e 9º anos do ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio
	Avaliação de Aprendizagem em Processo	Elaboradas a partir da Matriz de Avaliação Processual, foram aplicadas nos três primeiros bimestres do ano letivo para todos os anos séries do ensino fundamental e ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
	Ideb	Foram publicados os resultados do Ideb a partir do Saeb avaliado em 2015. Sendo que o resultado do Estado de São Paulo nos Anos Iniciais colocou São Paulo em 1º lugar no país com o resultado 6,4, nos Anos Finais o estado paulista alcançou o resultado 6,6 e o resultado de 4,7 no ensino médio, avançando em todos os segmentos de ensino.
	Plataforma Foco Aprendizagem	Iniciada em 2015, a plataforma permite armazenar e consultar vários indicadores, como os resultados do SARESP e AAP.
	Método de Melhoria de Resultados	Iniciado no 2º semestre de 2016, como um projeto piloto de gestão de resultados na Diretoria de Ensino-Leste 4, propõe a identificação do problema a partir dos resultados do IDESP [O3] (SARESP e fluxo) e a elaboração de planos de melhoria e um painel gestão que objetiva engajar a comunidade escolar no alcance das metas do IDESP e dar transparência do trabalho realizado.

Fonte: Rosa (2021).

A autora indica que, conforme Adrião (2017), o Programa Compromisso com São Paulo se compõe por 16 entes privados (Instituto Natura, Fundação Victor Civita; Fundação Lemann; Instituto Unibanco; Comunidade Educativa, Cedac;

Instituto Hedging-Griffo; Fundação Itaú Social; Instituto Tellus; Parceiros da Educação; Fundação Educar D’Paschoal; Fundação Bradesco; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, cultura e Ação Comunitária; Instituto Península; Fundação Arymaz; Consultoria Internacional Mckinnsey & Company, Instituto Itaú Social, o Instituto).

Para especificidade do olhar da busca desta pesquisa em identificar o que dizem os diretores sobre o MMR, é importante indicar que Rosa (2021) destacou também a importância do diretor de escola na implementação do método, em sua dissertação sobre a qualidade educacional no MMR. Desta forma, o diretor é destacado como uma importante figura na efetivação da política proposta pelo governo do estado na gestão das escolas em São Paulo, conforme apontado no Quadro 4.

Quadro 4 – Responsável pelas etapas de implementação do MMR em nível escolar.

Etapas/ Responsável pela etapa	Guia 2017	Guia 2018	Guia 2019	Guia 2020
Etapa 1 – Preparando a escola	Supervisor de Ensino	Supervisor de ensino	Diretor de escola	Diretor da escola
Etapa 2 – comunicando a comunidade escolar	Diretor da escola	Diretor da escola	Diretor da escola	Diretor da escola
Etapa 3 – Quebrando Problema	Supervisor e Diretor da escola, com suporte do Facilitador	Supervisor e diretor da escola, com suporte do Facilitador	Diretor da escola	Diretor da escola.
Etapa 4 – Quebrando problema	Diretor da escola, com apoio do Supervisor de Ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino

Etapa 5 – Elaborando planos de melhoria	Diretor da escola, com apoio do Supervisor de Ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino
Etapa 6 – Implementando Gestão à Vista Passo 01- Planejando a reunião de N3	Diretor da escola, com apoio do Supervisor de Ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	Diretor da escola	Diretor da escola
Etapa 7 – Acompanhando os planos e resultados Passo 02- Elaborando o material	Diretor da escola.	Diretor da escola.	Diretor da escola	Diretor da Escola
Etapa 8 – Corrigindo rumos Passo 03- Orientações sobre a condução da N3	Diretor da escola, com apoio do Supervisor de Ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	Diretor da escola
Etapa 9 – Registrando e disseminando boas práticas	Diretor da escola, com apoio do Supervisor de Ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	Diretor da escola, com apoio do supervisor de ensino	

Fonte: Rosa (2021).

Leal (2021), por sua vez e utilizando-se da triangulação de dados, apresenta em sua pesquisa uma aproximação dos objetivos pretendidos por este trabalho. A autora incorpora na discussão sobre Programa Gestão em Foco e o MMR as

implicações e perspectivas de atuação do gestor escolar na região do Pontal do Paranapanema, no interior de São Paulo, por meio da pesquisa documental e realização de entrevista com cinco diretores de escola.

Como resultado, a pesquisa da autora constata os impactos negativos causados no trabalho da gestão da escola e a potencialização do caráter burocrático imposto, que mesmo diante de excessivo controle o método não se mostrou eficaz no oferecimento do que propõe por meio de seus textos oficiais: a melhoria da qualidade do ensino. Junto à sua pesquisa, há importantes reflexões sobre a Nova Gestão Pública (NGP), como um paradigma gerencial a serviço do neoliberalismo e, aliados a este, o gerencialismo e o alinhamento das políticas educacionais da SEDUC-SP.

Chegava com o discurso do racionamento e do gerencialismo apoiado pela estratégia de “descentralização” de recursos e ações que concederam, às instituições escolares, certa autonomia operacional por meio da atuação de colegiados compostos por membros dos mais diversos segmentos. No mesmo pacote da autonomia, veio também a “responsabilização” das equipes, docentes e gestores, pelos resultados obtidos a partir das metas idealizadas externamente. Estavam definitivamente instaladas as bases da NGP na educação brasileira (LEAL, 2021).

Assim como Rosa (2021), Leal (2021) também aponta o surgimento do MMR ligado ao Programa Compromisso por São Paulo e retrata o seu surgimento com “ênfase maior nas parcerias com a sociedade civil, embasando-se em cinco pilares: a) valorização do capital humano; b) gestão pedagógica; c) educação integral; d) gestão organizacional e financeira; e) mobilização da sociedade” (LEAL, 2021, p. 41).

Na análise da implementação do MMR, Leal (2021) destaca a utilização da CAEd como uma Plataforma de Atividades e Ação Formativa do estado de São Paulo, que foi adotada pela rede paulista, no período da pandemia da COVID 19, como base de desenvolvimento de atividades de avaliação, com foco no Currículo Paulista, e endossamento da proposta de definição de indicadores para o MMR. A autora percebe o MMR, junto a adoção e estruturação da CAEd, como instrumento

de fortalecimento do monitoramento de dados e influência do setor privado na educação pública.

Das entrevistas realizadas com cinco diretores da diretoria de ensino da região de Mirante de Paranapanema, Leal (2021) realizou sua análise com foco em quatro divisões e subdivisões: 1-A concepção do MMR (planejamento, implementação e ações), 2- Aspectos da rotina escolar (rotina, perspectiva do gestor e reuniões na escola), 3- Desempenho dos estudantes a partir do MMR (SARESP, meta/avaliação e rendimento), Monitoramento de dados (CAEd e Plano de Melhoria do MMR).

Neste sentido, a pesquisa revela que a rotina dos gestores escolares foi afetada pela implementação do MMR, o método dificulta a gestão democrática das ações no âmbito da escola, o gestor está sobrecarregado com o volume de ações impostas pelo MMR, a escola já contava com estratégias de análise de dados com vistas a ações de melhoria da aprendizagem, as ações de monitoramento dos resultados de aprendizagem dos estudantes já aconteciam nas escolas mesmo antes da implementação do MMR, o desempenho dos alunos quanto à aprendizagem não apresentou melhora significativa depois da aplicação do MMR e o viés empresarial do método impôs um rol de atribuições ao gestor escolar que não são previstas em suas formações (LEAL, 2021).

Pelo exposto, temos que, a partir do ano de 2020, surgem pesquisas relacionadas diretamente ao MMR da rede estadual paulista, que buscaram revelar a concepção total de qualidade a qual está ligado, a sua origem no setor privado, ancorado em fundamentos, ferramentas e técnicas do setor empresarial, o foco no diretor de escola como principal responsável por sua implementação e a sua relação com a saúde mental das professoras e o sentido da docência. Conforme percebido nestes primeiros trabalhos sobre o MMR, junto aos estudos levantados sobre as interfaces com o método, sua inserção na rede estadual paulista pelo Programa Gestão em Foco faz parte de um conjunto de outras ações que expressam os interesses na educação para servir à lógica de mercado e busca fortalecer tudo o que está envolvido nas avaliações externas e de sistema educacional.

Especificamente, o trabalho de Rosa (2021) deixa claro em sua análise documental sobre a importância de um olhar investigativo a respeito da participação

dos diretores na implantação do MMR, ao perceber a relevância que é dada a este profissional nos *corpus* dos documentos eleitos para análise da pesquisadora. No estudo de Leal (2021), com entrevistas junto aos cinco diretores de escola da região de Mirante de Paranapanema, é ratificada a importância deste enfoque de análise, ao trazer elementos relevantes sobre a realidade da implementação do MMR, sob a percepção dos diretores entrevistados. Desta forma, confirma-se a pertinência deste estudo e sua colaboração em buscar, então, ampliar os dados de investigação a respeito do método da rede estadual paulista, com a voz de diretores de outras regiões do estado.

Deste modo, este olhar para a produção bibliográfica sobre a temática do MMR contribui para o diálogo com o objeto de investigação deste estudo, tanto para ajudar a delinear a presente pesquisa, como também para tentar estabelecer um paralelo com os dados coletados e uma possível identificação de avanço sobre o entendimento do MMR sob o olhar dos diretores nesta pesquisa.

Assim, com a etapa de levantamento bibliográfico realizada, esta pesquisa se apoiou em Lüdke e André (1986) e Severino (2007), que aconselham utilizar esta técnica de maneira complementar a outras técnicas, em função de aumentar a representatividade da totalidade dos temas estudados e minimizar a falta de objetividade. Desta forma, apresenta-se no próximo capítulo a organização do levantamento documental realizado para este estudo.

4. A IMPLANTAÇÃO DO MMR NA REDE ESTADUAL PAULISTA: Documentos referenciais da SEDUC-SP

Após contextualização da pesquisa e levantamento bibliográfico, tentando compreender o emaranhado de articulações com a temática de pesquisa, este trabalho empenhou-se na busca de documentos que orientam a implantação do Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados – MMR, para entendimento do funcionamento do programa, buscando entender suas formas e abordagens de produção.

Com apoio em Severino (2007), entendemos que o homem, como um ser culturalmente situado, constitui o saber a partir de suas reflexões por meio de informações somadas por suas experiências de aprendizado ao longo da sua vivência. Para o autor, o pesquisador pode empenhar a elaborar novas proposições que busquem contribuir para os mais distintos contextos sociais, posterior olhar criterioso aos documentos pré-existentes, representando uma fonte estável e propícia a ser utilizada em diferentes tempos históricos, o que intensifica a validação do grau de confiabilidade dos estudos propostos.

Nesta perspectiva, os documentos eleitos a endossar a reflexão nesta pesquisa no alcance dos objetivos propostos, foram ‘levantados nos utilizados sites oficiais do Governo do Estado de São Paulo e Secretaria Estadual da Educação que, de acordo com Gil (2008), são válidos na pesquisa como registros fornecidos por instituições e órgãos governamentais.

Dentre os materiais levantados, optou-se para este estudo debruçar o olhar sobre os Guias Práticos do Método de Melhoria de Resultados em todas as suas versões revisadas a cada ano do programa de gestão atuante na rede estadual paulista, como sendo o principal recurso documental utilizado pelas escolas na implantação do MMR, além de dois materiais complementares considerados pertinentes para esta pesquisa.

Conforme demonstrado no Quadro 5, como resultado do levantamento foram eleitos sete documentos (A, B, C, D, E, F e G) e estes estão organizados por ano de publicação, indicando o título, breve descrição, fonte de origem e número de páginas. Dentre os documentos, dois deles distinguem-se do formato de guia prático

e se apresentam como complementares a todas as versões do Guia do Método de Melhoria de Resultados. Desta forma, escolheu-se para esta parte da pesquisa descrever o conteúdo dos Guias Práticos, para o entendimento geral do funcionamento do MMR, e comparar suas versões, para o acompanhamento das adequações da SEDUC-SP junto à Falconi Educação, ao longo dos anos da utilização do MMR na rede estadual de São Paulo.

Quadro 5 – Documentos de fundamentação para implantação do MMR

	DOCUMENTO	ANO	DESCRIÇÃO	FONTE	PG.
A	Gestão em Foco – MMR. Formação de Diretores	2017	Apresenta o Programa Gestão em Foco, trata da gestão de Resultados e modos de execução do MMR, com exemplificação e exercícios de simulação (pptx)	SEDUC - SP	129
B	Guia Prático - Método de Melhoria de Resultados	Mar/ 2017	Apresenta o MMR e orienta cada passo para a implantação do método no ano correspondente.	SEDUC - SP	80
C	Guia Prático - Método de Melhoria de Resultados	Fev/ 2018	Apresenta o MMR e orienta cada passo para a implantação do método no ano correspondente.	Falconi e SEDUC - SP	82
D	(MMR) Sinalizadores de Processo- Nota Técnica	Fev/ 2019	Explicita o funcionamento dos sinalizadores de processo dentro do MMR.	SEDUC - SP	34
E	Guia Prático - Método de Melhoria de Resultados	Mar/ 2019	Apresenta o MMR e orienta cada passo para a implantação do método no ano correspondente.	Falconi e SEDUC - SP	82

F	Guia Prático - Método de Melhoria de Resultados (Etapas do Planejamento)	Jan/ 2020	Trata da implantação do MMR, detalhando as etapas que envolvem o planejamento das ações do MMR.	Falconi e SEDUC - SP	55
G	Guia Prático - Método de Melhoria de Resultados	Jan/ 2021	Apresenta o MMR e orienta cada passo para a implantação do método no ano correspondente.	Falconi e SEDUC - SP	46

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos Guias Práticos, houve a escolha de trazer para este trabalho de pesquisa outros dois documentos (A e D). O documento A foi utilizado pela SEDUC-SP para a formação dos diretores de escola no primeiro ano de implantação do Programa Gestão em Foco e, por sua extensão e iniciação dos diretores de escola ao MMR, tornou-se importante para este estudo que investiga justamente a percepção do diretor diante da operacionalização do método nas escolas. O documento D foi eleito por tratar, especificamente, dos sinalizadores e indicadores que sustentam e embasam o MMR.

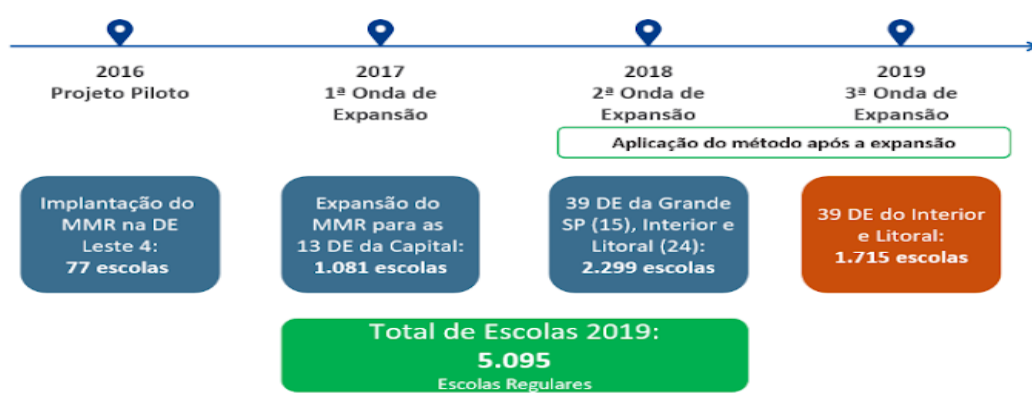
4.1 Guias Práticos do Método de Melhoria de Resultados

O Gestão em Foco se apresenta com o discurso de promover a participação integrada entre alunos, pais, professores e gestores na identificação e solução de problemas da unidade escolar. O principal instrumento do programa é o Método de Melhoria de Resultados (MMR), que foi elaborado por uma consultoria empresarial em conjunto com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Criado para Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) “Parceiros da Educação” pela empresa de consultoria Falconi Educação, o MMR é baseado no planejamento estratégico e no ciclo *Plan, Do, Check, Act* (PDCA) (SHEWHART;

DEMING, 1986), e consiste em um método para melhoria contínua de processos gerenciais em organizações, estabelecendo um ciclo de oito etapas.

O Programa Gestão em Foco – MMR faz parte da composição de ações implementadas no Programa “Educação: Compromisso de São Paulo”, em 2016, e suas fases de expansão na Secretaria Estadual de Educação perpassam os anos de 2016 ao ano de 2019, ano em que o programa chegou em todas as escolas da rede estadual paulista, conforme demonstrado na Figura 2, e permanece em atividade na rede de ensino até o presente ano.

Figura 2 - Percurso de Expansão Programa Gestão em Foco – MMR



Fonte: SEDUC-SP, 2020.

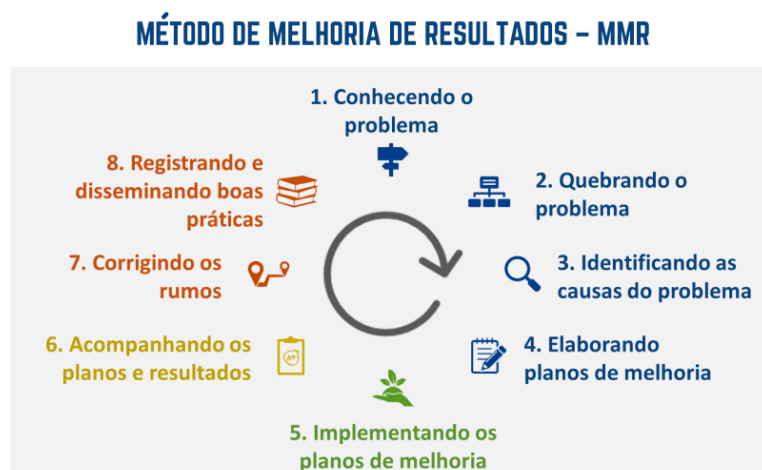
Como estratégia de divulgação e apoio técnico para aplicação do programa e método em questão, a SEDUC-SP adotou a divulgação de um “Guia Prático - MMR”, publicado inicialmente em 2017 e republicado em cada ano de sua aplicação. Trata-se de um documento elaborado pela empresa Falconi Educação e SEDUC-SP, enviado às diretorias de ensino e às escolas para a orientação das equipes gestoras com relação à compreensão e execução do método. Desta forma, dado o início do ano letivo, uma versão atual do documento foi disponibilizada para as escolas que eram responsáveis por realizar o método, seguindo a ordem de expansão na rede estadual de ensino.

O primeiro Guia Prático MMR, de 2017, é composto por nove capítulos (denominados por etapas), três anexos, glossário e espaço destinado a anotações.

Na sua apresentação, o guia estabelece a correlação de dependência do Programa em Foco e MMR em SP, pois informa que o “Método de Melhoria de Resultados (MMR) faz parte do Programa Gestão em Foco da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que objetiva a promoção da melhoria contínua da qualidade do aprendizado por meio da implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) nas Diretorias de Ensino e escolas” (SEDUC-SP, 2017, p. 9).

A elaboração do Guia Prático visou auxiliar as equipes das diretorias de ensino e das escolas na implementação do MMR, fornecendo orientações voltadas para a prática de cada uma das oito etapas do método (Figura 3) e já na apresentação do documento, é explicitado sobre o seu foco de implementação, que é a melhoria dos resultados do IDESP nas escolas.

Figura 3 - Etapas do MMR



Fonte: SEDUC-SP, 2017.

A cada capítulo do guia é proposta uma ação para a implantação no MMR, com introdução, indicação dos objetivos, dos envolvidos na ação, dos materiais utilizados, do tempo estimado para sua realização e descrição do passo-a-passo.

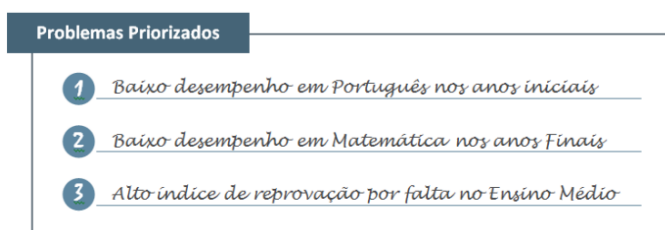
Em seu primeiro capítulo, o guia versa sobre a preparação da escola para a concretização das etapas do MMR, por meio de apresentação do diretor à equipe gestora e quem mais este julgar importante, pois seria “primordial realizar o alinhamento com a Equipe Gestora, para garantir que todos estejam preparados e

com discurso alinhado...os participantes deverão ter consciência de seu papel” (SEDUC-SP, 2017). Nesta primeira ação é indicada também a apresentação da meta da escola e a definição dos participantes da reunião de Brainstorming e da construção do Plano de Melhoria, com descrição do perfil desejado destes participantes: ativo na gestão da escola, aberto às mudanças, com grande conhecimento técnico sobre o trabalho que desenvolvem e sobre o dia a dia da escola.

No segundo capítulo a ação proposta é de divulgação da realização do MMR à comunidade escolar em busca de engajamento para “garantir a motivação e sensibilização de todos” (SEDUC-SP, 2017, p. 16), neste caso, para o alcance da meta do IDESP, por meio da aplicação do método.

A partir do terceiro capítulo começam as orientações técnicas para implementação do MMR, partindo do conhecimento do problema (etapa 1 do MMR) e da quebra do problema (etapa 2 do MMR) e utilizando-se, para isso, a Plataforma Ensino Aprendizagem. É importante ressaltar que na aplicação do MMR, dentro do Programa Gestão em Foco, os problemas estão alinhados ao IDESP e baixos índices de desenvolvimento e fluxo. Desta forma, a quebra do problema está alinhada ao baixo desempenho em língua portuguesa, baixo desempenho em matemática ou às questões de fluxo escolar (reprovação por nota, reprovação por falta ou abandono) em determinado segmento da escola (Figura 4).

Figura 4 - Exemplos de Problemas Priorizados no MMR



Fonte: SEDUC-SP, 2017.

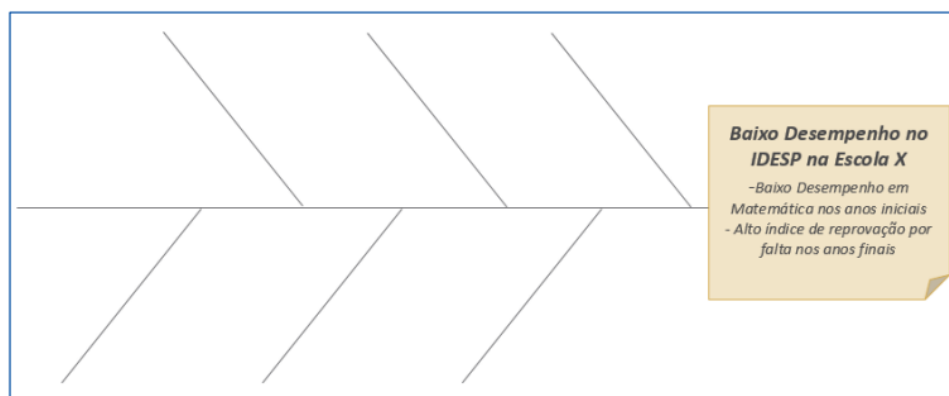
O quarto capítulo do Guia Prático orienta sobre a terceira etapa do MMR na identificação da causa dos problemas eleitos nas etapas anteriores, que impedem a

melhoria dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP e de fluxo para composição do IDESP da escola. Para esta terceira etapa, indica-se a realização de uma reunião com, em média, 10 representantes da comunidade escolar utilizando-se das seguintes estratégias de reunião: *brainstorming*, diagrama de Ishikawa (espinha de peixe, ilustrado na Figura 5) e 5 porquês, com descrição da fala que o diretor deve utilizar durante a reunião e aplicação dessas estratégias.

Para a utilização do diagrama de Ishikawa (1993), o Guia Prático indica:

Prossiga explicando a Espinha de Peixe e o primeiro passo da atividade de acordo com a sugestão a seguir: “Distribuiremos agora 3 post-its para cada participante para que escrevam o que, de acordo com a experiência de vocês, mais impacta o problema que estamos trabalhando. Escreva uma causa em cada post-it. Peço para não olhar o do colega, para termos diversidade de ideias. Após finalizarem, vamos discutir juntos as causas levantadas e colaremos os post-its no diagrama de espinha de peixe. Na cabeça do peixe fica o nosso problema que está sendo discutido e no corpo dele vão as causas que levantarmos juntos. Quando terminarem de escrever suas três causas, vou pedir um voluntário para entregar suas causas e as pessoas que tiverem causas similares nos entregarão os post-its. E assim, daremos sequência na discussão” (SEDUC-SP, 2017, p. 29).

Figura 5 - Diagrama de Ishikawa no MMR



Fonte: SEDUC-SP, 2017.

No mesmo modo de texto instrucional, a fala sugerida para utilização da técnica dos 5 porquês, também é descrita no guia:

Explique conforme proposta abaixo para o grupo essa próxima etapa: “Esta etapa é dedicada para encontrarmos a causa raiz do problema. Chegar à causa raiz é de suma importância para o enfrentamento do problema. Utilizaremos a técnica dos 5 Porquês que consiste em perguntar insistentemente e sequencialmente ‘Por quê?’, até o grupo entender que o exercício foi exaustivo o suficiente e se alcançou uma causa que pode ser tratada por uma ação de melhoria e que terá grande impacto na mitigação do nosso problema (SEDUC-SP, 2017, p. 31).

No levantamento das causas priorizadas e causas raiz, o guia orienta a observação do quadro de “famílias da causa” (Figura 6), com objetivo de identificar se na reunião de brainstorming foram contemplados problemas de diferentes aspectos: prática pedagógica, processo de aprendizagem, gestão escolar, processo de ensino, família e comunidade, recursos didáticos, adequação do espaço físico e condições ambientais.

Figura 6 - Família de causas no MMR

Família de causas		Descrição	Check
	Prática pedagógica	Relacionadas às práticas de ensino utilizadas em sala de aula: se estão sendo efetivas para que o aprendizagem ocorra de maneira adequada e alinhadas com o Currículo Oficial	☐
	Processo de aprendizagem (aluno)	Refere-se à capacidade do aluno de adquirir a aprendizagem adequada no tempo previsto para o desenvolvimento do Currículo	☐
	Gestão escolar	Refere-se à organização da escola para alcançar os resultados desejados na melhoria da qualidade da educação	☐
	Processo de ensino (professor)	Refere-se a forma como são preparadas e conduzidas as aulas pelo professor	☐
	Família e comunidade	Refere-se ao suporte que família e comunidade oferecem para que a aprendizagem se concretize	☐
	Recursos didáticos	Relacionadas à qualidade e disponibilidade dos materiais didáticos e outros recursos utilizados para dar suporte ao ensino	☐
	Adequação do espaço físico	Refere-se à organização e utilização do espaço físico de forma a impactar no processo de aprendizagem	☐
	Condições ambientais	Relacionado a questões como iluminação, layout da sala de aula, temperatura, ruídos e outras que afetam a aprendizagem	☐

Fonte: SEDUC-SP, 2017.

O capítulo 5 do Guia Prático de 2017 trata sobre a quarta etapa do MMR, dedicando-se às orientações e instruções para a elaboração do Plano de Melhoria

da escola, que deve conter as ações planejadas para solucionar as causas raiz dos problemas e, conseqüentemente, melhorar os resultados das escolas com relação aos indicadores de desempenho e fluxo.

A orientação é para a elaboração de uma ou mais ações para cada causa raiz e preenchimento da planilha do Plano de Melhoria com: indicador impactado, local, problema, classificação da ação (planejada, complementar ou corretiva), causa raiz, ação, responsável, previsão de início e previsão de término. Nesta etapa, há a instrução de focar em causas de “governabilidade da escola”, ou seja, problemas a serem resolvidos “dentro de casa” e “nos casos que a causa raiz está fora da governabilidade da escola, é recomendável que se crie ações alternativas de forma a minimizar o problema”. Como dica, o material de orientação indica a priorização de ações simples, que exijam pouco recurso e sejam de rápida execução” (SEDUC-SP, 2017, p. 36). Um exemplo de planilha do Plano de Melhoria encontra-se na Figura 7.

Figura 7 - Exemplo de preenchimento do Plano de Melhoria - Nível D.E.

  PLANO DE MELHORIA  										
Indicador Impactado	Local	Problema	Classificação da Ação	Tipo	Causa Raiz	#	Ação	Responsável	Início	Término
						At			Previs	Previs
EXEMPLO IDESP - 2 ou + Ciclos	Escola X	Baixo índice de IDESP em todos os ciclos	Planejada	Ação	Falta de formação, acompanhamento e controle sistemático do processo de retomada de habilidades de toda a Diretoria Leste 4	1	Realizar formação dos supervisores, PCs e PCNPs no uso da plataforma Foco Aprendizagem para diagnóstico dos alunos no nível de habilidades (IDESP) - Todos Ciclos	José Silva	30/05/17	27/06/17
IDESP - 2 ou + Ciclos	Escola X	Baixo índice de IDESP em todos os ciclos	Planejada	Etapa		1.1	Estudando a plataforma Foco Aprendizagem	José Silva	30/05/17	17/06/17
IDESP - 2 ou + Ciclos	Escola X	Baixo índice de IDESP em todos os ciclos	Planejada	Etapa		1.2	Definindo metodologia/estratégia a ser utilizada na formação	José Silva	30/05/17	17/06/17
IDESP - 2 ou + Ciclos	Escola X	Baixo índice de IDESP em todos os ciclos	Planejada	Etapa		1.3	Definindo cronograma das formações e convocando participantes	José Silva	30/05/17	17/06/17

Fonte: SEDUC-SP, 2017

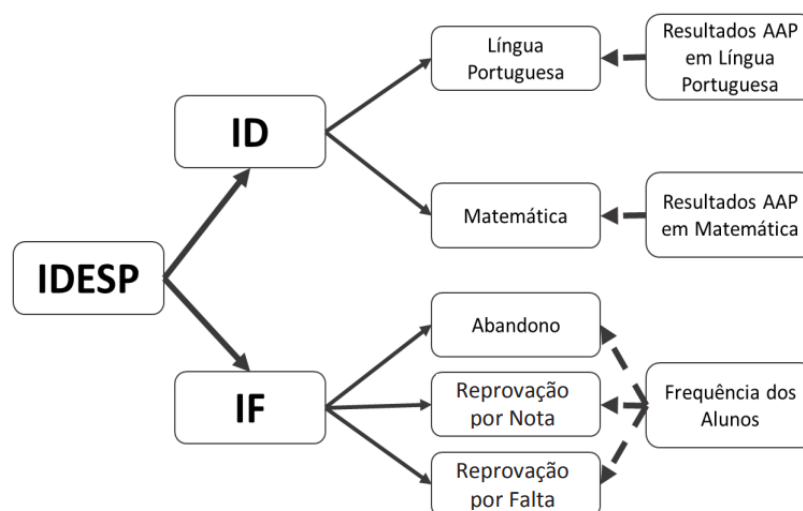
Há no guia prático expressa a preocupação em orientar à escola quanto aos possíveis erros na elaboração ou preenchimento da planilha do Plano de Melhoria, provavelmente com base na aplicação piloto do MMR. Dentre outras dicas para não errar esta etapa do método, há recomendações quanto a “autonomia” da escola (as causas levantadas e as ações planejadas devem ser pensadas de forma que a própria escola possa propor soluções que estejam dentro da sua governabilidade), uso e potencialização dos recursos disponíveis, coerência das ações com o

Currículo Oficial e priorização da retomada das habilidades críticas (conforme a Matriz de Habilidades, Plataforma Foco Aprendizagem).

O Painel de Gestão à Vista é uma ferramenta que está proposta no capítulo 6 do Guia Prático, 2017, indicado para “uma boa gestão de resultados na escola” por se tratar de um local visível “onde são divulgados os dados e informações da gestão da escola, principalmente suas metas, para que todos possam acompanhar o seu desempenho e se comprometer com seus resultados” (SEDUC-SP, 2017, p. 42).

O guia direciona o que deve ser colocado neste painel, como a árvore de desdobramento do IDESP (Figura 8), o histórico e meta do indicador de fluxo escolar, o gráfico do IDESP com o resultado nos anos anteriores e a meta estabelecida para o ano atual da escola, gráfico de percentual de alunos com baixo desempenho em matemática nas AAPs, gráfico de percentual de alunos com baixo desempenho em língua portuguesa nas AAPs, gráfico do percentual de alunos com risco de abandono ou reprovação por falta, status das ações do Plano de Melhoria, comentários gerais em relação aos resultados alcançados e comentários sobre a execução das ações e etapas, fotos, depoimentos ou outros documentos que evidenciem a execução das ações.

Figura 8 - Árvore de Desdobramento do IDESP no MMR

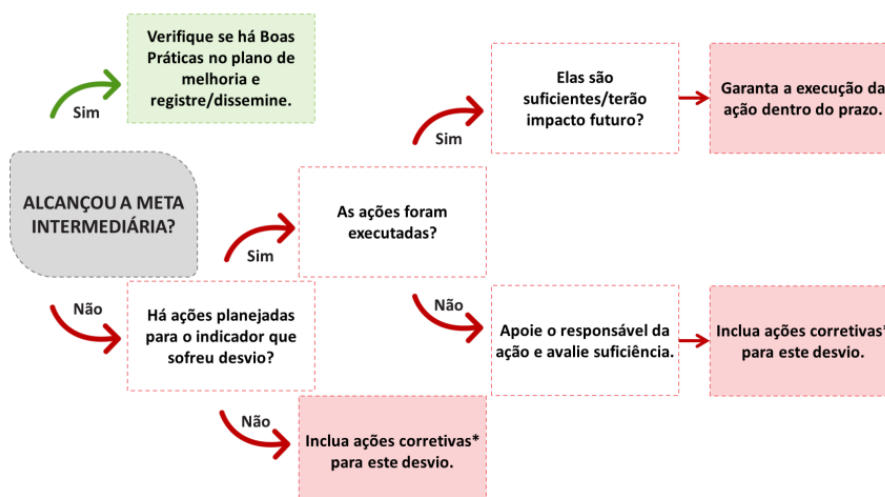


Fonte: SEDUC-SP, 2017.

A periodicidade de atualização dos dados do painel do MMR também são definidas no guia, com a orientação de indicar um responsável exclusivamente para esta ação. Conforme exposto no material, os gráficos dos indicadores globais (IDESP, nota SARESP em língua portuguesa, nota SARESP em matemática e fluxo) devem ser atualizados anualmente; os gráficos dos resultados dos indicadores de processo (percentual de alunos com baixo desempenho em língua portuguesa nas AAP, percentual de alunos com baixo desempenho em matemática nas AAP e percentual de alunos com risco de abandono ou reprovação por falta) devem ser atualizados bimestralmente; os gráficos de “Status das Ações” e “Status das Etapas” do Plano de Melhoria devem ser atualizados semanalmente.

O capítulo 7 do Guia Prático propõe ações para o acompanhamento do Plano de Melhoria e seus resultados, ilustrado graficamente na Figura 9, contemplando a sexta etapa do MMR, com discussão das metas da escola, discussão do status do Plano de Melhoria e proposição de ações complementares ao plano, quando necessário. Para isso, é indicada a realização de reunião mensal a nível de escola, quando serão verificadas a situação das ações do Plano de Melhoria (concluídas, atrasadas ou canceladas), avaliação da necessidade da colocação de ações complementares para determinada causa raiz e compartilhamento de fotos, depoimentos, documentos, que evidencie a implementação das ações do plano na escola.

Figura 9 - Fluxo de Acompanhamento dos Resultados no MMR



No capítulo 8, o Guia Prático- MMR de 2017 trata das informações de “correção de rumo”, conforme a sétima etapa proposta no ciclo MMR, para revisão de resultados e complementação do Plano de Melhoria, se necessário. Nesta etapa, caso a escola não tenha atingido a meta para o bimestre, deve-se voltar às etapas anteriores do método e realizar tudo novamente para proposição de ações complementares a fim de atingir o problema relacionado à meta não atingida (correlacionada ao desempenho dos alunos na APP do bimestre, em cada uma das duas disciplinas, e ao fluxo).

Para a verificação dos resultados da escola e verificação da necessidade de ações de correção de rumo, o guia propõe a verificação e análise dos dados da Plataforma Foco Aprendizagem e do Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações (SARA)³.

A última etapa proposta no ciclo do MMR “Registrando e disseminando boas práticas” é contemplada no capítulo 9. A identificação, registro e divulgação de boas práticas devem acontecer, de acordo com o guia, ao analisar os resultados e identificar que as metas foram alcançadas, com o “indício de que as ações planejadas foram executadas e deram resultado” (SEDUC-SP, 2017, p. 59).

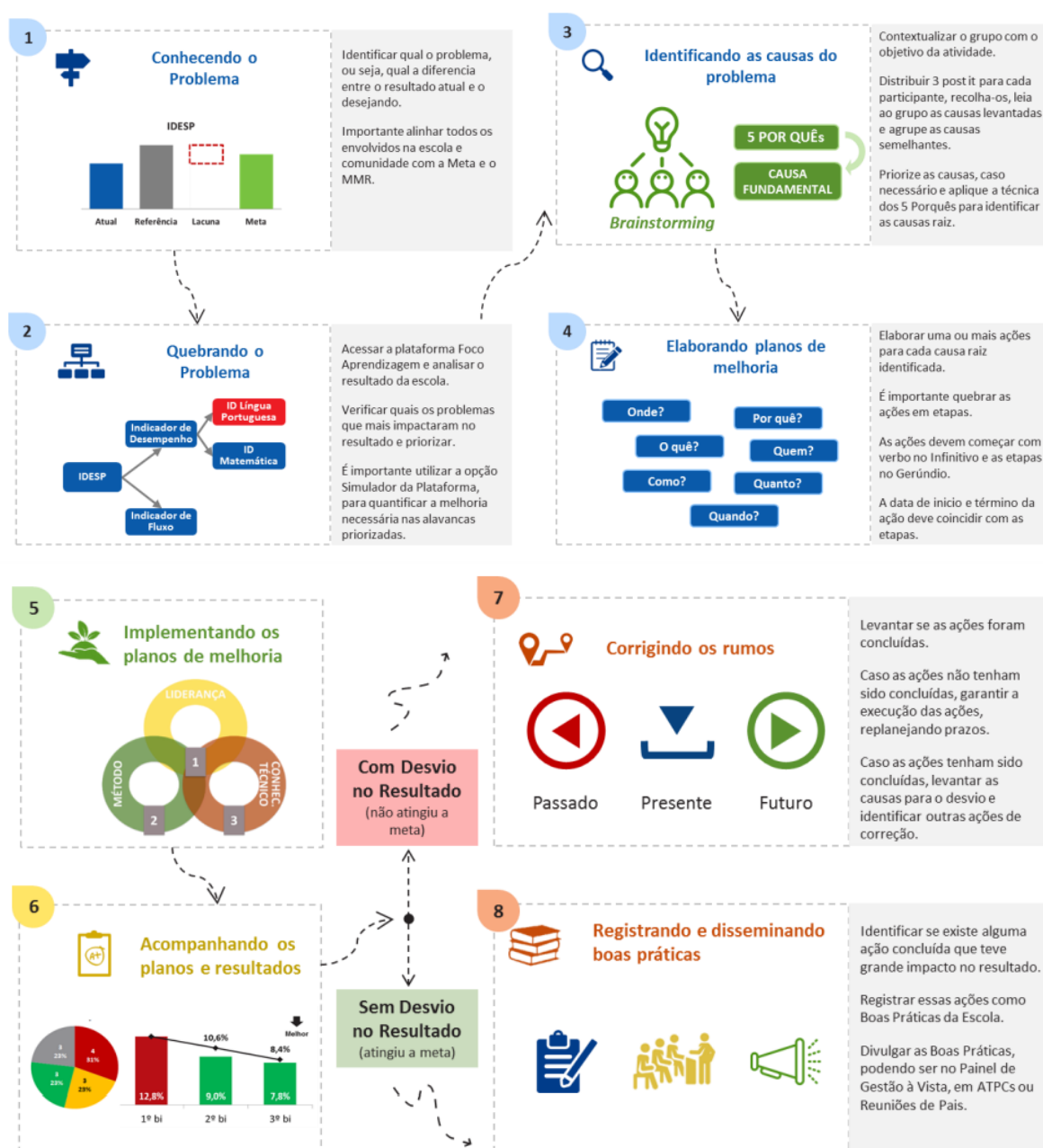
É importante que as boas práticas sejam registradas e compartilhadas dentro e fora da escola. O compartilhamento de boas práticas permite a troca de experiências e ideias, ajuda a enriquecer os Planos de Melhoria e aumenta a motivação na busca dos resultados (SEDUC -SP, 2017, p. 59).

O material que guia a implantação do MMR, no ano de 2017, compõe seu anexo com orientações sobre o simulador de metas do IDESP, disponível na Plataforma Foco Aprendizagem, quadro de resumo do MMR (Figura 10) e quadro de fluxo dos indicadores. No glossário, há a definição dos seguintes termos: 5 porquês, análise comparativa, análise histórica, boas práticas, brainstorming, causa fundamental, causa raiz, causa primária, causa priorizada, espinha de peixe, IDESP, indicador, lacuna, meta, painel de gestão à vista, plano de melhoria e problema.

³ O SARA (o Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações)

O Guia Prático do MMR, em 2017, não indica a parceria da empresa Falconi em sua elaboração, o que aparece já na publicação dos demais Guias Práticos-MMR a partir do ano de 2018, que apresenta a mesma estrutura de sumário que a versão anterior e de organização dos capítulos com introdução, indicação dos objetivos, dos envolvidos na ação, dos materiais utilizados, do tempo estimado para sua realização e descrição do passo-a-passo.

Figura 10 - Resumo do MMR



Na revisão de 2018 (Falconi e SEDUC-SP, 2018) há poucas mudanças de texto, apresentando algumas correções como a adoção do uso de letra minúscula para os termos como diretor, supervisor, diretoria de ensino, comunidade escolar, por exemplo. No entanto, há o acréscimo da observação de que para cada problema deve ser feita uma espinha de peixe; a indicação de inserção do estudo da causa raiz e as ações do Plano de Melhoria na Secretaria Escolar Digital-SED; a supressão da orientação de que, no caso da ação possuir apenas uma etapa, não é necessário dividi-la em subitens; o acréscimo da nomenclatura N1, N2, e N3 para as reuniões na Secretaria da Educação, na diretoria de ensino e na escola, respectivamente, e a substituição do termo “indicadores” para “sinalizadores” e da expressão “metas que não foram alcançadas” para “sinalizadores que não foram atingidos”, em alguns trechos.

Desta maneira, a mudança expressiva entre os guias práticos do MMR de 2017 e 2018 está na novidade da informação e orientação a respeito da inserção dos dados do método na SED e na referenciação da parceria com a empresa Falconi Educação na elaboração do documento, além do acréscimo da palavra “sinalizador” ao tratar das metas no MMR.

Em 2019, foi disponibilizada uma nova versão do Guia Prático - MMR (Falconi e SEDUC-SP, 2019) com a mesma estrutura textual dos anteriores, no entanto, acrescenta a especificação da sigla IDESP e a expressão “um dos principais indicadores de qualidade do ensino da rede estadual paulista”, além de incorporar ao corpo do texto o significado de brainstorming (reunião na qual os participantes propõem ideias sobre as possíveis causas de um problema), indicador (instrumento de gestão utilizado para monitorar resultados, espinha de peixe (diagrama utilizado para organizar as causas levantadas durante o brainstorming), causa primária (identificadas no brainstorming), causa priorizada (causas identificadas no brainstorming e selecionadas com base no seu impacto no resultado), causa raiz (causa fundamental que deve ser bloqueada para a melhoria dos resultados), análise histórica (comparação dos resultados de períodos anteriores de uma mesma escola ou DE, que possibilita a identificação de

tendências) e painel de gestão à vista (ferramenta visual para mostrar as metas, resultados, andamento das ações e boas práticas).

A versão de 2019, ainda, substitui a sentença “recomenda-se que sejam priorizados até 3 problemas, um para cada segmento da escola” para “deve-se priorizar 3 problemas, independentemente do número de segmentos existente na escola” e oferece mais orientações sobre o MMR na SED, como por exemplo a inclusão da sentença “alguns campos do Plano de Melhoria são preenchidos automaticamente pelo sistema. (Código; Status; Diretoria; Escola)” e demais instruções sobre a inclusão de demais itens no Plano de Melhoria do MMR na SED.

O Guia Prático de 2020 (Falconi e SEDUC-SP, 2020), selecionado para este trabalho, possui seu conteúdo com o foco nas etapas do planejamento do MMR, seguindo a mesma estrutura instrucional dos demais guias (com introdução, indicação dos objetivos, dos envolvidos na ação, dos materiais utilizados, do tempo estimado para sua realização e descrição do passo-a-passo), mas com organização de capítulos reformulada e acréscimo de alguns instrumentos de registro e acompanhamento do MMR na escola pelo supervisor de ensino, como ilustrado na Figura 11.

O Guia 2020 apresenta também mais detalhes sobre as etapas do MMR, com acréscimo de dicas, descrições de falas e novas imagens instrutivas, com enfoque nas etapas do planejamento, oferecendo às escolas mais instrumentos para garantia de aplicação fiel das etapas previstas do método, como, por exemplo, na especificação sobre as causas dos problemas e busca da sua causa raiz (Figura 12), após a realização do *brainstorming*. Em seus anexos, o guia disponibiliza os seguintes recursos textuais e ferramentas: 1 – Resumo das primeiras quatro etapas do método; 2 – Família de causas; 3 – Pacto de convivência; 4 – Guia de anotações. 5 – Registro padrão; 6 – Orientações para elaboração do Plano de Melhoria; 7 – Priorização de causa; 8 – Plano de Melhoria.

Em 2021, o Guia Prático MMR (Falconi e SEDUC-SP, 2021) foi publicado seguindo a seguinte organização para explicitação da execução de cada etapa do método: introdução, objetivo, envolvidos, tempo estimado, materiais e etapas. Desta maneira, comparado aos guias anteriores, substitui o “passo-a-passo” por “etapas”, dentro de cada etapa do MMR.

Figura 11 - Registro de Atividades no MMR

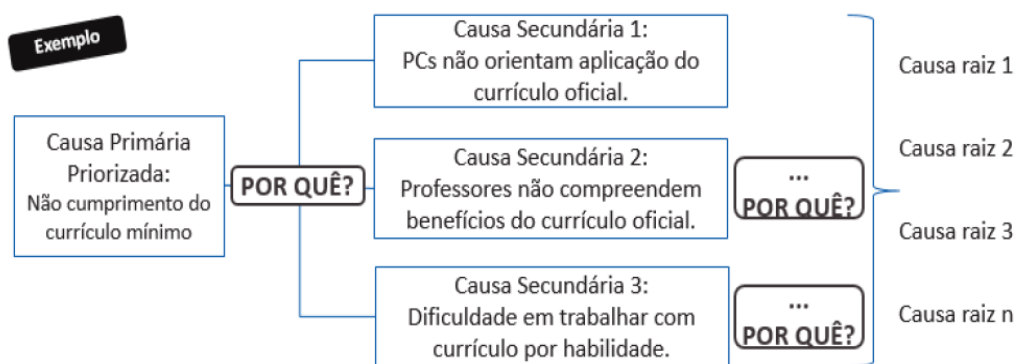
Cronograma de Atividades - MMR nas Escolas					
Escola:					
Atividade	Resumo da Atividade	Data	Horário	Participantes	Duração Estimada
Apresentação à Comunidade Escolar	Apresentação do trabalho à Comunidade Escolar para sensibilização e motivação.			Diretor, Supervisor e Comunidade Escolar	1h00
Quebrando o problema	Desdobramento da meta de IDESP da escola e priorização dos problemas, com o auxílio da Plataforma Foco Aprendizagem.			Supervisor e Diretor	2h00
Identificação das Causas e Elaboração do Plano de Melhoria	Realização de sessões de <i>Brainstorming</i> com os participantes selecionados para identificar as causas dos problemas priorizados da escola e elaborar o Plano de Melhoria.			Supervisor, Diretor e Equipe de Trabalho	4h00
Plano de Melhoria - Ajustes finais	Ajustes finais do plano como desdobramento das ações em etapas e definição dos prazos junto aos responsáveis pelas ações.			Diretor, Supervisor e responsáveis pelas ações do Plano	2h00

Participantes <i>Brainstorming</i> - Equipe de Trabalho	
Nome	Cargo/Papel

REGISTRO DA REUNIÃO	
Data:	Local:
☐ Reunião de Nível 3	☐ Reunião de Nível 2
☐ Reunião de Nível 1	☐ Outros
Participantes: (nº de participantes)	
Acompanhamento do Plano de Melhoria: (Status do plano, causas de atraso, ações complementares e boas práticas)	
Acompanhamento dos Resultados: (Principais desvios, causas raiz e ações corretivas)	

Fonte: Falconi e SEDUC-SP, 2020.

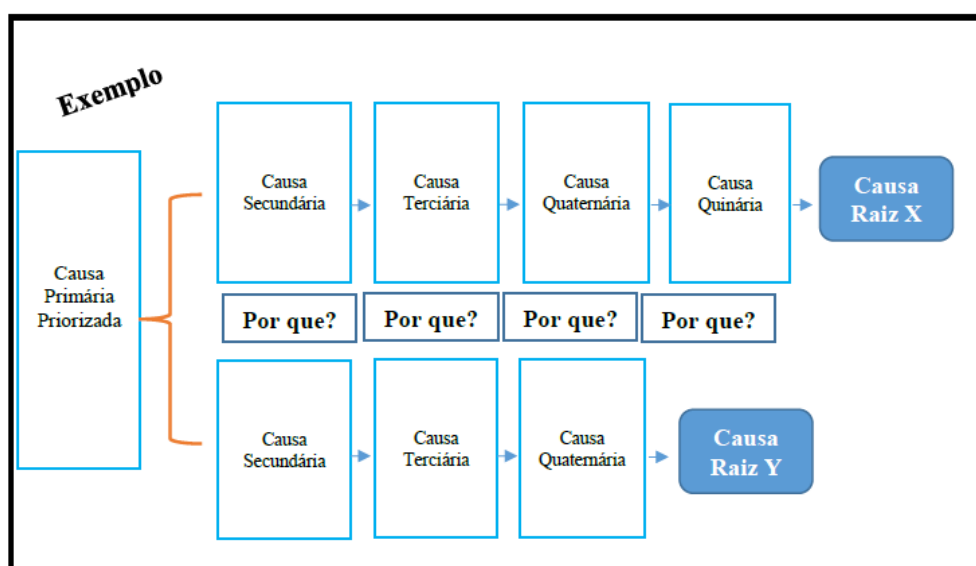
Figura 12 - Causas primárias, secundárias e raiz no MMR



Fonte: Falconi e SEDUC-SP, 2020.

O documento apresenta orientações adicionais relacionadas aos links para consulta da situação de aprendizagem dos alunos e acrescenta exemplos de reconhecimento de causas intermediárias entre as causas secundárias e causas raiz, dos problemas considerados no MMR, conforme organizado na Figura 13.

Figura 13 - Causas primárias, secundárias, terciárias, quaternárias, quinárias e raiz no MMR



Fonte: Falconi e SEDUC-SP, 2021.

O Guia Prático-MMR de 2021, seguindo o mesmo conteúdo do anexo da versão anterior, explicita em quadro dicas para o Plano de Melhoria, descrevendo o significado de cada um dos seus componentes para seu preenchimento na SED, indicando uma espécie de resumo.

Sendo assim, descreve o CÓDIGO: informação numérica preestabelecida pelo sistema; o STATUS: situação do andamento da ação e/ou etapas concluída, concluída com atraso, em andamento; atrasada, não iniciada ou cancelada; o INDICADOR: descrição do indicador que está impactando negativamente nos resultados - desempenho (Língua portuguesa ou matemática) e fluxo (abandono ou reprovação por falta/nota); a DIRETORIA: nome da diretoria de ensino; a ESCOLA: nome da escola; o PROBLEMA: descrição do problema que foi encontrado por meio do indicador, por exemplo, baixo desempenho em matemática nos anos finais; a CAUSA RAIZ: após realizado o brainstorming (levantar todas as possíveis causas do

problema e aplicar a técnica dos 5 porquês), encontra-se a causa raiz do problema; o TIPO DE AÇÃO: a ação pode ser: planejada (oriunda do momento de planejamento), corretiva (oriunda do momento de correção de rumos, quando um sinalizador não é alcançado), complementar (ações inseridas a qualquer momento com o objetivo de fortalecer o plano); a AÇÃO e suas ETAPAS: descrição da tarefa a ser executada, que deve ser escrita com o verbo no infinitivo, descrevendo o que será feito; o RESPONSÁVEL: a pessoa que ficará responsável por garantir a execução da ação no prazo esperado (registrar o nome e sobrenome), não sendo necessariamente é a pessoa que executará a ação, mas quem viabilizará sua concretização, garantindo sua entrega, cobrando a sua execução. “O campo não deve ser preenchido com mais de um nome ou com o nome de uma área, justamente para viabilizar o controle e acompanhamento”; o INÍCIO PREVISTO: data que se deseja iniciar a ação. Deve coincidir com a data de início da primeira etapa. “Observa-se que é preciso colocar a data de início de cada etapa”; o FIM PREVISTO: data que se deseja finalizar a ação. “Deve coincidir com a data do término da última etapa. Observa-se que é preciso colocar a data de término de cada etapa”; o INÍCIO REAL deve ser preenchido com a data na qual se iniciou a ação/etapa; o TÉRMINO REAL: deve ser preenchido com a data na qual a ação/etapa foi concluída; o NOVO PRAZO: caso seja preciso reajustar as datas previstas nas etapas, “será necessário o registro do novo prazo, bem como a descrição do motivo”; o IMPACTO PREVISTO: uma estimativa do quanto a ação vai “promover de melhorias em relação ao problema atacado”; os RECURSOS NECESSÁRIOS: descrição dos recursos utilizados para o desenvolvimento da ação; a OBSERVAÇÃO: informações adicionais que são importantes sobre a ação e “pode ajudar o responsável durante a execução” e que indicam o motivo do atraso ou cancelamento da ação, se for o caso (FALCONI e SEDUC-SP, 2021, p. 41).

4.2 O Diretor de Escola na implantação do MMR - Formação na 1ª onda de expansão do método

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na fase da primeira onda de expansão do Programa Gestão em Foco, elaborou e disponibilizou às suas diretorias da capital paulista um material para a formação de diretores escolares.

Deste modo, para entender o que se esperava dos diretores de escola na implantação do programa de gestão, emana a importância de se observar cuidadosamente as diretrizes e orientações oferecidas aos diretores de escola neste importante documento. Este material apresenta como objetivo do Programa Gestão em Foco a promoção da melhoria contínua da qualidade do aprendizado por meio da implementação do MMR nas escolas das diretorias de ensino da capital, em sua 1ª onda de expansão.

No documento de formação é mencionado o Gestão em Foco como um programa estratégico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sob a liderança das equipes SAREG, CGEB, EFAP, ASTEP e CIMA. As siglas referenciadas são relativas às unidades centrais e regionais que compõem a estrutura organizacional da Secretaria da Educação, conforme o Decreto 57.141, de 18-07-2011 (SÃO PAULO, 2011) e a Resolução SE nº 80, de 12-12-2011 (SEDUC-SP, 2011), em vigor no ano de apresentação do documento.

Logo no início, o material apresenta aos diretores o que considera como “fatores essenciais de sucesso”, sinalizando que para garantir o sucesso da implementação do MMR nas escolas e o alcance dos resultados esperados é necessário o fortalecimento de três pilares: Liderança, Método de Gestão e Conhecimento Técnico. Nesta perspectiva, a liderança representaria a capacidade de mobilizar toda a comunidade escolar para executar o que foi anteriormente planejado e garantir as etapas necessárias para o alcance da meta, o método seria caminho para chegar ao resultado, sendo a “essência do gerenciamento”, e o conhecimento técnico garantiria ao diretor o domínio dos processos que estão sob a sua autoridade (SEDUC-SP, 2017b).

As questões de definição sobre método gerencial são detalhadas, antes de serem apresentadas as etapas da proposta do MMR, no Gestão em Foco. Desta forma, o método é apresentado como ferramenta base do gerenciamento e modo de atingir metas para produção e melhorar resultados, e a atuação do diretor sem o método é correlacionada ao risco de desconhecimento das causas com atuação somente nos efeitos do problema, tendo como consequências a dificuldade para estabilizar os resultados, desgaste, desorientação da equipe e desperdício de recursos.

Os conteúdos sequenciais do documento indicado como material de formação aos diretores seguem a organização apresentada no Guia Prático do MMR, contemplando as suas oito etapas para concretização do método de gestão e apresentando situações hipotéticas para análises dos diretores. Na primeira etapa do MMR, de conhecimento do problema, são tratadas informações sobre indicadores de desempenho e fluxo, destacando que “o IDESP, criado em 2017, é um indicador que visa promover a qualidade e equidade na rede de escolas em São Paulo” (SEDUC-SP, 2017b)

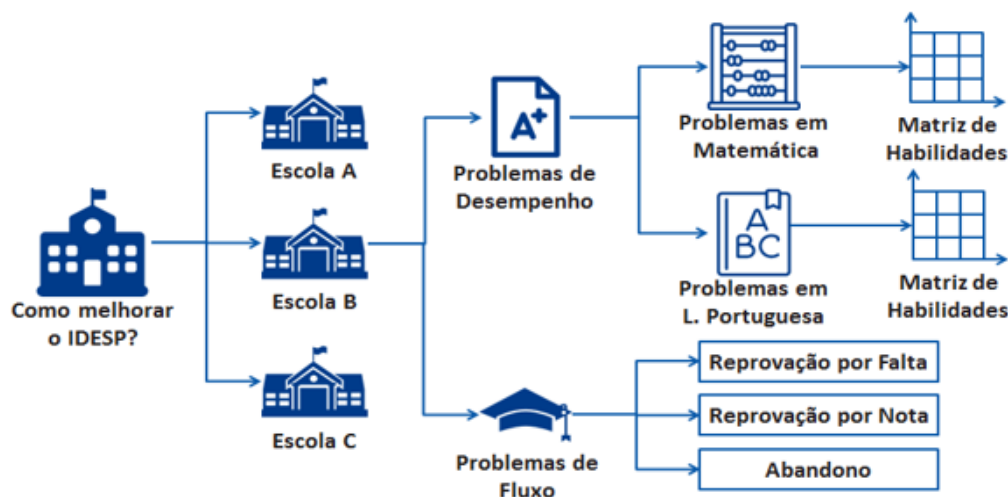
É interessante destacar que, no que compõem este material inicial de formação de diretores, ao propor situações hipotéticas de conhecimento dos problemas (indicadores de desempenho e fluxo) e exercícios de “verdadeiro ou falso”, percebe-se o destaque para uma informação importante sobre a definição de metas. Conforme está estabelecido no material, há a inferência de que a SEE-SP (SEDUC-SP) não se ocupa do papel de interferência na definição de metas para escola, em avaliação do sistema com utilização do IDESP. No entanto, conforme estudos levantados no Capítulo 2, há a existência da ideia de pré-definição da meta de IDESP já estabelecida nos ambientes virtuais oficiais da SEDUC-SP, conforme a performance alcançada por cada escola nas avaliações anteriores e fluxo escolar. Neste caso, o papel do diretor no MMR iniciaria a partir da meta já estabelecida, a ser alcançada pela aplicação das próximas sete etapas do método.

A segunda etapa do MMR é abordada no material com exemplificações gerais, para a observação dos diretores quanto à “quebra do problema”, ou seja, avaliação das características dos problemas (desempenho e fluxo) e sua quebra em partes menores, indicando a ideia de priorização e direcionamento dos esforços. A proposta é a observação dos dados de desempenho dos alunos na Plataforma Foco Aprendizagem, pela lógica apresentada na Figura 14, e indicação da priorização de no máximo três problemas por escola, atendendo todos os segmentos que a escola possui, visto que há uma média de IDESP para cada segmento.

Na finalização da segunda etapa, o material do curso, propõe a realização de duas dinâmicas com os diretores, que envolvem a observação Plataforma Foco Aprendizagem para observações de dados e realização de simulações de melhoria

de meta do IDESP, com valores hipotéticos de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e fluxo escolar .

Figura 14 - Componentes dos Problemas no MMR

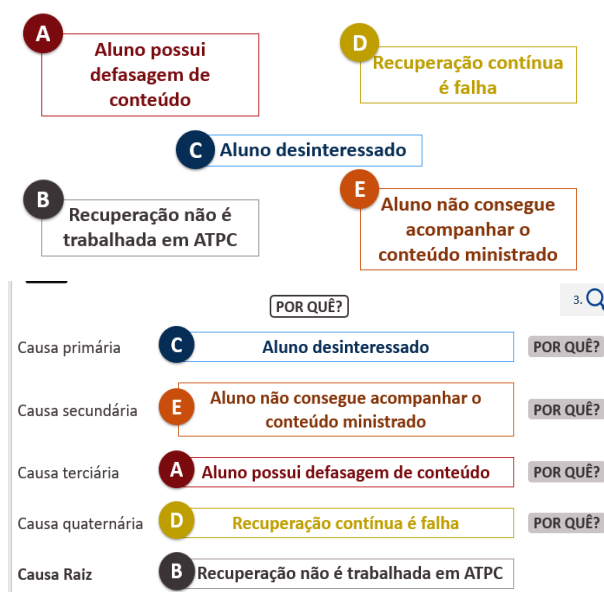


Fonte: SEDUC-SP, 2017b.

Para o tratamento da etapa 3 no MMR, há a definição de causa, explicitação dos passos para encontrar a causa de um problema (*brainstorming*, priorização de causas importantes e identificação de causas fundamentais) e um empenho em esclarecer a diferenciação entre problema e causa, com a proposta de exercícios de “falso ou verdadeiro”. Nesta sequência de conteúdo do curso, é importante ressaltar a prioridade neste documento em dedicar uma parte significativa do material à explicação detalhada de como se realizar uma reunião de *brainstorming*, apresentando conceituações e instruções, passo-a-passo, para a sua preparação, condução e conclusão, além da utilização das técnicas “espinha de peixe” e “5 porquês” (Figura 15). Outro aspecto a ser observado nesta etapa é a orientação para o diretor escolher quem serão os participantes da reunião para identificação das causas dos problemas no MMR, desde que respeitada a representação de cada segmento. Para a finalização do conteúdo da etapa 3, assim como na etapa anterior, é proposta também a realização de uma dinâmica e são apresentadas fotos de ações anteriormente realizadas nas escolas piloto de implantação do MMR.

Na instrução sobre a quarta etapa, o documento apresenta o conceito, objetivo e passo-a-passo para a elaboração do Plano de Melhoria para a escola, que é constituído pelos seguintes componentes: local, problema, causa, ação, etapas, responsável, prazo, recursos e impacto (alto, médio ou baixo). O conteúdo é seguido de exemplificação, com o compartilhamento de parte do Plano de Melhoria de uma das diretorias de ensino da capital paulista e finalizado com uma dinâmica de identificação de erros em planos de melhoria hipotéticos. Estão acrescidos a esta etapa também elementos de recomendação para elaboração de um bom plano e modos de avaliação deste plano.

Figura 15 - Causas do Problema no MMR. Formação de diretores - 2017



Fonte: SEDUC-SP, 2017b

A expressão de importância do painel de gestão à vista também é considerada no documento, nesta quarta etapa, com a justificativa da sua utilização: visibilidade para toda a comunidade, divulgação de metas e resultados alcançados, mobilização dos professores para uma atuação proativa, estímulo à interação na escola, promoção de competição saudável e transparência na gestão escolar. Há para os diretores o detalhamento do modo de construção de um painel para o que é chamado de “painel à vista” no MMR, indicando os passos de avaliação do público na definição do conteúdo e formato, de identificação dos espaços disponíveis na

definição da dimensão do quadro, de avaliação das condições do local para proteção de vento ou água, de definição de prioridade de atualização dos dados no painel e de definição de um responsável para atualização e manutenção do painel. (SEDUC-SP, 2017). Para os conteúdos referentes ao painel gestão à vista há também uma proposta final com exercícios de “falso ou verdadeiro” e fotos de painéis elaborados por escolas piloto na implantação do MMR.

Antes do conteúdo do curso dar continuidade às próximas etapas do MMR, há um tempo de retomada de instruções das quatro etapas anteriores e a proposição de trabalho em grupo (exercício de planejamento) para, a partir de uma situação hipotética a de valores de IDESP e valores simulados de melhoria do índice, quebrar o problema, identificar as causas e elaborar um plano de melhoria.

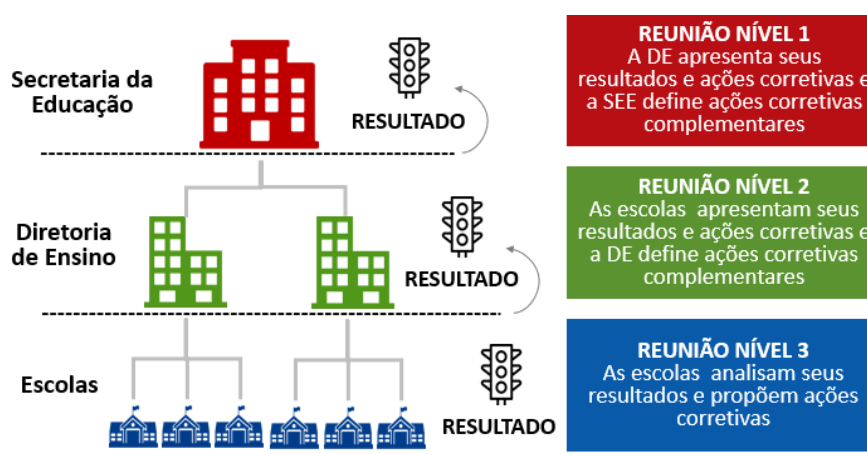
Ao seguir para abordagem da etapa 5 do MMR de implementação do plano de melhoria, o material de formação aborda pontos de atenção a serem considerados pelo diretor, como a necessidade de execução completa do plano, acompanhamento periódico da execução do plano e a garantia de ciência dos prazos pelos responsáveis de cada ação, pois “a efetividade dos planos depende de uma liderança forte na execução e no monitoramento das ações” (SEDUC-SP, 2017b).

Para a efetivação da etapa 6 do MMR, o curso para diretores propõe a verificação semanal do *status* do plano de melhoria e, em caso da existência de alguma ação atrasada, propõe o aumento da frequência do acompanhamento da ação e apoio aos responsáveis por sua realização. Ao diretor, nesta etapa, é indicada a atenção às divulgações dos indicadores de processo e metas bimestrais para cada etapa atendida pela escola. No presente material, não há menção sobre o modo de definição dos indicadores de processo, com relação ao *cluster* da escola, citando somente sua composição generalizada: por desempenho (AAPs) e fluxo. Ainda na etapa de acompanhamento do plano, é apresentada aos diretores a sistematização para monitoramento dos resultados do MMR. Desta forma, são indicados três níveis para a realização de reuniões (Figura 16).

O documento observado indica aos diretores a realização da etapa 7 do MMR quando as metas não forem alcançadas, as ações do plano de melhoria não estejam sendo executadas ou o plano de melhoria não seja suficiente para o alcance das

metas estabelecidas, com o intuito de reversão de resultados. É indicada, então, a correção de rumo, pelo “Relatório 3G” (3 gerações), efetuando-se a análise do passado (verificação do status do Plano de Melhoria), do presente (verificação dos indicadores de processo) e do futuro (realização de novo planejamento com base no desvio do problema).

Figura 16 - Reuniões de Análise de Resultados no MMR. Formação de diretores - 2017.



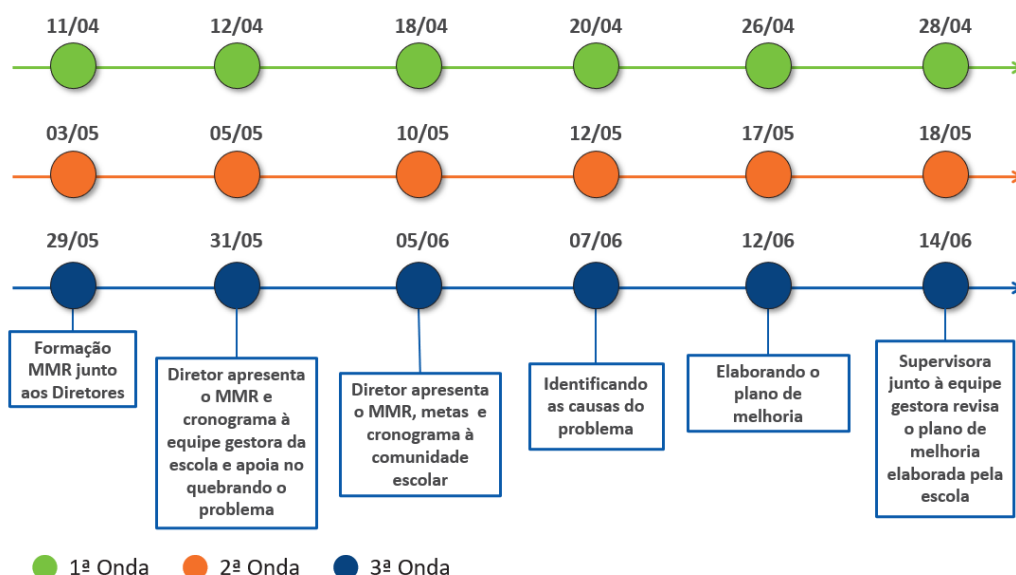
Fonte: SEDUC-SP, 2017b

Ao fechar a etapa 7 também com aplicação de dinâmica e exercícios de verificação de “verdadeiro ou falso”, o material fecha o conteúdo referente às oito etapas do MMR com orientações de registro e disseminação de boas práticas quando as metas são alcançadas (etapa 8 do MMR), indicando sua importância por se perpetuar no tempo e garantir a permanência dos resultados, com troca de experiências entre escolas e diretorias de ensino. Há a sugestão aos diretores de realizarem a disseminação de boas práticas em quatro lugares ou situações: no painel de gestão à vistas, na ATPC, na reunião de pais e responsáveis e nas reuniões de acompanhamento do MMR.

Na finalização do documento, os diretores são orientados quanto à implementação do MMR nas escolas no referido ano (2017), a se realizar em três ondas durante três semanas, quando deverá ocorrer a apresentação do MMR e do cronograma à equipe gestora pelo diretor, a quebra do problema com uso da

Plataforma Aprendizagem, apresentação do MMR e do cronograma e metas à comunidade escolar, identificação das causas dos problemas, elaboração e revisão do plano de melhoria, conforme exemplificado na Figura 17.

Figura 17 - MMR em ondas na capital paulista - Formação de diretores 2017.



Fonte: SEDUC-SP, 2017b

De acordo com observado no documento, a reunião de formação do diretor o coloca como principal responsável pela implantação de todo o processo do MMR em busca da melhoria do IDESP escolar, trata as etapas do método de modo detalhado e se utiliza de instrumentos para a certificação de “aprendizagem”. Assim, como nos Guias Práticos do MMR, o conteúdo abordado na formação de diretores expressa uma característica instrucional de aplicação, ou seja, uma espécie de treinamento para ações futuras, cujo conhecimento técnico garantiria ao diretor o domínio de todos os processos que estão sob a sua autoridade.

Ao indicar a autoridade do diretor sobre os processos do método, abre-se mão de duas vias de importante reflexão, pois esta indicação caracteriza o diretor como responsável por “fazer valer” o que se pretende a SEDUC junto à Falconi, atribuindo-o o peso da responsabilidade de tornar o método aplicável,

independentemente de outras variáveis da comunidade escolar. Por outro lado, a autoridade sobre os processos, lhe atribui um certo poder de controle destes processos, como, por exemplo, ao poder escolher quem serão os participantes de cada segmento escolar para a reunião de identificação das causas dos problemas no MMR.

Retomando o olhar para os guias práticos do MMR, temos o diretor caracterizado como protagonista na realização de todos os passos propostos pelo método e “grande apoiador” do MMR na escola.

Explique o objetivo da atividade aos participantes, de acordo com a sugestão a seguir...”Eu, Diretor da escola, sou o principal responsável por acompanhar e garantir que o plano seja executado adequadamente. Mas, o plano está sendo construído por todos nós aqui, então contamos com o comprometimento de vocês na execução do plano e verificação da execução (SEDUC-SP, 2017).

Embora nos guias práticos a responsabilidade da implantação esteja indicada também ao restante da equipe gestora, é perceptível a colocação do diretor como um “elo de garantia” para que aplicação fiel do método na escola se concretize.

Alinhar a importância do papel do Diretor durante a implementação, reforçando que ele será o responsável por todo o processo de implementação do MMR na escola e dono do Plano de Melhoria construído. O diretor deve ser protagonista durante todas as atividades, como grande líder apoiador do Método para que a equipe sinta confiança no processo. É importante que fique claro que o supervisor tem papel de orientador desse processo de implementação do MMR nas escolas, mas a implementação é de responsabilidade da equipe gestora da escola, liderada pelo diretor (SEDUC-SP, 2017).

O diretor de escola ocupa o papel de liderança e responsabilidade frente a aplicabilidade do método, engajamento e motivação da equipe.

O diretor – responsável por todo o processo de implementação e construção do Plano de Melhoria – será o protagonista durante todas as atividades. Sua liderança se voltará para a sistematização do Método e para o processo de motivação e engajamento da equipe (FALCONI; SEDUC-SP, 2020).

Desta maneira, o que é apresentado no documento de formação inicial dos diretores, em seus conteúdos, organização e aplicação, reforça o lugar que o diretor de escola ocupa na implantação do MMR, junto aos outros membros da equipe gestora e frente a toda comunidade escolar, explicitado já na primeira versão do Guia Prático para a implantação do método.

4.3 O MMR na Secretaria Escolar Digital (SED) e os Sinalizadores de Processo

Em 2018, a SEDUC-SP disponibilizou à rede estadual de ensino um documento que explica sobre os sinalizadores de processo no MMR, em forma de “nota técnica”, composta por 5 capítulos. O primeiro capítulo propõe a recapitular a apresentação do objetivo do MMR e sua relação com SARESP e AAP.

O objetivo do Programa é potencializar o aprendizado de alunos do Ensino Fundamental e Médio, a partir do Método de Melhoria de Resultados (MMR), que prevê a elaboração e monitoramento de plano de melhoria com base em um diagnóstico, que se estrutura a partir de indicadores de resultado do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e nos Sinalizadores de Processo das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP) (SEDUC-SP, 2019, p. 4).

O segundo capítulo da nota técnica define o que são sinalizadores de processo e explicita os sinalizadores de fluxo e de desempenho, o terceiro capítulo trata da definição e explicação de cálculo do sinalizador de referência, o quarto capítulo indica a visualização dos sinalizadores no sistema da SED e o último capítulo é composto por três anexos: Nota Técnica – Critérios de definição de grau de dificuldade das questões da AAP, Nota Técnica – Critérios de definição de grau de dificuldade das questões da AAP e Foco Aprendizagem.

Os sinalizadores são apresentados como base para o MMR, no Programa Gestão em Foco, cujo objetivo é “permitir às escolas e DE uma visão estratégica de cada unidade de ensino, por meio do monitoramento de fluxo e de desempenho dos alunos durante o ano letivo no qual é executado o plano de melhoria”, utilizando-se

da AAP, que é um “instrumento padronizado da Rede Estadual para que as escolas possam acompanhar o desempenho de seus alunos, sendo aplicado ao longo do ano letivo para os alunos a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, e com apoio da SED pelos lançamentos bimestrais de faltas dos alunos pelos docentes (SEDUC-SP, 2019).

Sinalizador de Processo, que permite o monitoramento do desempenho ao longo do ano letivo e do potencial de evasão escolar/reprovação por falta. O objetivo dos Sinalizadores é apoiar as unidades escolares na consecução das suas metas anuais de desempenho e fluxo, fornecendo indicadores periódicos, de modo a possibilitar o acompanhamento pela equipe de gestão escolar e os ajustes no plano de melhoria com a propositura de ações corretivas (SEDUC-SP, 2019, p. 5).

O sinalizador de fluxo tem periodicidade bimestral e indica o potencial de alunos com risco de serem reprovados por frequência ou evadirem, com base na porcentagem de mais de 20% de faltas no total de aulas no bimestre. Para isso, é calculado o percentual de faltas no bimestre (PFB) pela observação do número de faltas (F) de cada aluno e o desconto das ausências compensadas⁴ (AC), dentro das aulas do bimestre (AB), matematicamente expresso como

$$PFB = \frac{F-AC}{\Sigma A}. \quad (1)$$

Posteriormente, divide-se a somatória dos alunos com percentual de faltas no bimestre igual ou superior a 20% pela somatória dos alunos ativos no bimestre da série/ano analisado, conforme apresentado abaixo

$$I_F = \frac{\Sigma PFB_s}{\Sigma AAB}, \quad (2)$$

⁴ Atividades realizadas que permitem aos alunos repor conteúdos perdidos ao longo do ano letivo, com o fim de suprir faltas e preencher lacunas de aprendizagem.

onde temos que I_F corresponde ao índice de fluxo, PFB_s aos alunos com percentual de faltas no bimestre igual ou superior a 20%, e AAB aos alunos ativos no bimestre na série/ano em questão.

E, finalmente, para obtenção do Sinalizador de Fluxo (S_F), “subtrai-se o valor do Índice de Fluxo de 100%, com a finalidade de torná-lo mais intuitivo, seguindo a lógica de que quanto maior o número, menor o número de alunos com frequência insuficiente” (SEDUC-SP, 2019, p. 7), expresso matematicamente como

$$S_F = 1 - I_F. \quad (3)$$

Além do sinalizador de fluxo, o sinalizador de desempenho também é um sinalizador de processo, que tem como objetivo medir o percentual de alunos com “desempenho suficiente na disciplina língua portuguesa e matemática na AAP”. Assim como o sinalizador de fluxo, o sinalizador de desempenho é bimestral até o 3º bimestre, pois no 4º bimestre há a ausência de aplicação da AAP para aplicação do SARESP. Conforme apresenta o documento da SEDUC, “o desempenho é suficiente “quando o aluno acerta quantidade superior ao número de questões fáceis mais uma e insuficiente quando ele não atinge tal resultado na AAP, seja de Língua Portuguesa ou de Matemática” (SEDUC-SP, 2019, p. 8).

A dificuldade de cada questão (AAP) é calculada com base na taxa de acertos na Rede Estadual de São Paulo. Divide-se o conjunto de questões em três grupos distintos: “Fáceis” – alto percentual de acerto –, “Médias” – médio percentual de acerto – e “Difíceis” – baixo percentual de acerto (SEDUC-SP, 2019, p. 8).

Considerando apenas os alunos que responderam a AAP, o índice de desempenho (I_D) é calculado por meio da divisão do total dos alunos com desempenho insuficiente pelo total dos alunos da série/ano que responderam a AAP, conforme demonstrado a seguir

$$I_D = \frac{\sum DAid}{\sum Aséried}, \quad (4)$$

O tendo o “ I_D ” como índice de desempenho, “DAid” como alunos que obtiveram desempenho insuficiente e “Aséried” como alunos da série/ano que responderam a AAP da disciplina. E para obter o sinalizador de desempenho (S_D) segue a mesma lógica do sinalizador de fluxo, ou seja, subtrai-se o valor do índice de desempenho de 100%, como expresso por:

$$S_D = 1 - I_D. \quad (5)$$

O terceiro capítulo do documento trata de um ponto importante para a compreensão da lógica do MMR, pois traz explicações de como são considerados os sinalizadores de referência, ou seja, os sinalizadores considerados metas que as escolas precisam alcançar, com relação ao fluxo e desempenho, por meio da efetivação das etapas do método. Conforme apresentado na nota técnica, os sinalizadores de referência são definidos por aplicação do método K-Médias (método de agrupamento), onde são consideradas três variáveis: Índice de Nível Socioeconômico (INSE), quantidade de alunos em cada segmento e quantidade de segmentos que a escola atende.

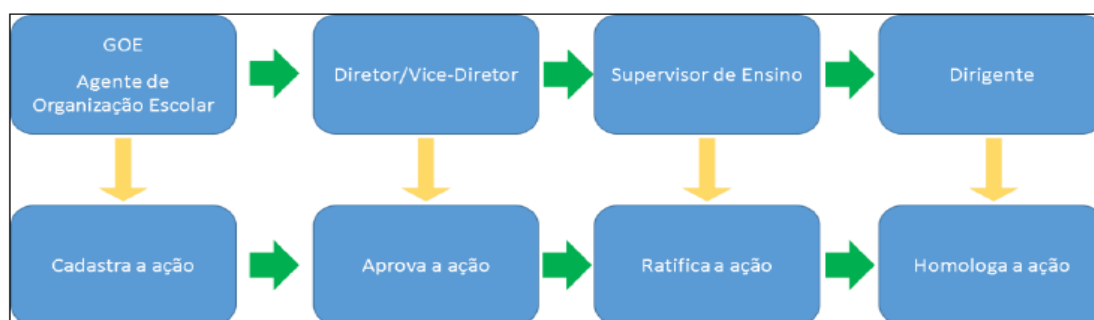
Para cada Sinalizador de Processo, há um Sinalizador Referencial, que se baseia nos resultados da própria unidade escolar nos dois últimos anos e também... o maior indicador dentro do seu agrupamento. Trata-se, portanto, de uma ferramenta estratégica que auxilia no monitoramento da evolução das escolas da Rede Estadual de Ensino (SEDUC-SP, 2019, p.12).

A escola que possui o maior desempenho (fluxo e SARESP, nos últimos dois anos) dentre as outras do seu agrupamento é chamada de escola de referência. Após a definição dos primeiros sinalizadores de referências, durante o ano, estes são atualizados com base nos sinalizadores de processo através do desempenho das AAPs, além do fluxo.

No âmbito de instrumentalização na implantação do Método de Melhoria de Resultados (MMR), o Programa Gestão em Foco disponibiliza um espaço em sua plataforma digital (SED) para planejamento e gerenciamento das ações previstas nas etapas do método. A Secretaria Escolar Digital, segundo apresentado na descrição no próprio site, trata-se de uma plataforma on-line que foi elaborada para centralizar, agilizar e facilitar todas as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar, professores, alunos e seus responsáveis, enfatizando a valorização da rapidez, segurança e eficiência. O espaço digital na SED para planejamento e gerenciamento das etapas do MMR é acessível, no âmbito da escola, aos diretores de escola, vice-diretor, gerente de organização escolar, agente de organização escolar, professor coordenador e professor. No âmbito da diretoria de ensino, os supervisores de ensino da rede estadual paulista têm acesso à ferramenta digital e dados de cada escola de sua responsabilidade.

Na SED está esquematizado o percurso do fluxo de homologação do Plano de Melhoria do MMR em cada escola. Aos diretores é dada a incumbência de realizar em sua escola todas as etapas propostas nos guias para implantação do Método de Melhoria de Resultados bem como acompanhar o desenvolvimento e possíveis correções destas ações, conforme o desempenho dos alunos nas Avaliações Aprendizagem em Processo (AAP) e fluxo escolar, conforme detalhado na Figura 18.

Figura 18 - Fluxo de homologação do MMR na SED.



Fonte: Falconi e SEDUC-SP (2019)

Os Gerentes ou Agentes de Organização Escolar são indicados para a utilização da ferramenta digital, para registrar as ações do Plano de Melhoria elaborado pela comunidade escolar, a partir do seu IDESP, registrando seus problemas, previsão e responsáveis pelas ações. Aos supervisores de ensino é dada

a responsabilidade de acompanhamento e validação das propostas de ações no Plano de Melhoria da escola, por meio da ferramenta digital disponível, seguindo o fluxo de homologação.

Para a composição do Plano de Melhoria, são considerados os problemas expostos pelos sinalizadores indicados a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas de (Língua Portuguesa e Matemática) e fluxo escolar, sendo que na ferramenta digital estes aparecem como status atingido ou não atingido e é representado por uma seta para indicar sua evolução, como exemplificado na Figura 19. Deste modo, a seta verde voltada para cima indica que o sinalizador apresenta evolução da escola com relação a sua meta individual e com relação à meta das escolas de um grupo do qual faz parte. Estes grupos compostos são denominados de “cluster”.

Figura 19 - Página de acompanhamento dos sinalizadores de desempenho na SED

Status	Evolução	Indicador	Série/Ano	Diretoria	Escola	Bimestre	Resultado Base	Resultado	Sinalizador de Referência	Desvio
NÃO CALCULADO	-	Fluxo - Anos Finais				4º Bimestre	0,00		0,00	
NÃO CALCULADO	-	Fluxo - Anos Finais	6º Ano			4º Bimestre	0,00		0,00	
NÃO CALCULADO	-	Fluxo - Anos Finais	7º Ano			4º Bimestre	0,00		0,00	
NÃO CALCULADO	-	Fluxo - Anos Finais	8º Ano			4º Bimestre	0,00		0,00	
NÃO CALCULADO	-	Fluxo - Anos Finais	9º Ano			4º Bimestre	0,00		0,00	
NÃO ATINGIDO	↑	Desempenho em Língua Portuguesa - Anos Finais				1º Bimestre	71,60	77,8535	80,86	-3,01
NÃO ATINGIDO	↑	Desempenho em Língua Portuguesa - Anos Finais				2º Bimestre	80,94	83,3334	86,28	-2,94
NÃO ATINGIDO	↓	Desempenho em Língua Portuguesa - Anos Finais				3º Bimestre	84,20	78,9104	90,57	-11,66
ATINGIDO	↑	Desempenho em Língua Portuguesa - Anos Finais	6º Ano			1º Bimestre	70,06	77,9412	76,52	1,42
NÃO ATINGIDO	↓	Desempenho em Língua Portuguesa - Anos Finais	6º Ano			2º Bimestre	84,16	69,1177	88,19	-19,08
NÃO ATINGIDO	↓	Desempenho em Língua Portuguesa - Anos Finais	6º Ano			3º Bimestre	86,21	70,5883	90,03	-19,44

Fonte: SEDUC-SP, 2021.⁵

Quando a ferramenta apresenta a seta para cima e na cor preta, o sinalizador representa evolução com relação à meta individual da escola e indica que a escola não atingiu a meta estabelecida (sinalizadores de referência) em seu “cluster”. A coluna do desvio indica a diferença entre a meta atingida e a meta referenciada pelo

⁵ O recorte do MMR na SED faz parte do Plano de Melhoria de um dos diretores entrevistados, que realizou a disponibilidade do material à pesquisadora.

grupo. Neste caso, mesmo apresentando melhoria diante da meta individual, a escola precisa apresentar ações de correção de rumo para serem homologadas, executadas, acompanhadas e avaliadas.

A seta virada para baixo e na cor preta indica que não houve qualquer evolução demonstrada pelos sinalizadores da escola, necessitando de ações de correção de rumo, conforme passos definidos no guia de orientação. Os sinalizadores, indicados conforme descrição acima, irão orientar o conhecimento e a quebra do problema para descobrir a sua causa raiz, por meio do registro da causa priorizada e aplicação da técnica de “5 POR Quês” (sequência de causa e efeito), conforme ilustrado na Figura 20.

Figura 20 - Página de registro do problema e causa raiz na SED

A interface 'Cadastrar Causa Raiz' apresenta os seguintes campos:

- Ano Letivo:** Campo de texto com o valor '2020'.
- Diretoria:** Menu suspenso com o valor 'ADAMANTINA'.
- Problema:** Campo de texto.
- Causa Priorizada:** Campo de texto.
- Porquê 1:** Campo de texto.
- Porquê 2:** Campo de texto.
- Porquê 3:** Campo de texto.
- Porquê 4:** Campo de texto.
- Porquê 5:** Campo de texto.
- Salvar:** Botão de ação no canto inferior direito.

Fonte: SEDUC-SP e Falconi, 2021.

Dado o registro de cada causa raiz, há o ambiente de registro de cada ação, ou conjunto de ações, elaboradas para solução ou intervenção positiva na causa raiz, com indicação do responsável pela ação na escola, data de início, data de término, grau de impacto e materiais necessários para sua concretização, conforme ilustração na Figura 21.

Figura 21 - Cadastro de ações do MMR na SED

Fonte: SEDUC-SP, 2021.

Cada ação tem os registros de suas etapas a serem seguidas e todas as ações cadastradas, juntamente com os indicadores, problemas e causas raiz, compõem o Plano de Melhoria da escola (Figura 22). Com o registro das datas de início e término de cada ação prevista, os supervisores conseguem acompanhar a conclusão, atraso ou não realização de cada ação proposta. Os diretores de escola são responsáveis por garantir a atualização no sistema a informação da situação de cada ação, realizada, adiada, cancelada ou em andamento; devendo inclusive justificar na própria ferramenta digital caso haja a necessidade de adiamento na realização das ações.

Figura 22 - Página de acompanhamento do Plano de Melhoria na SED.

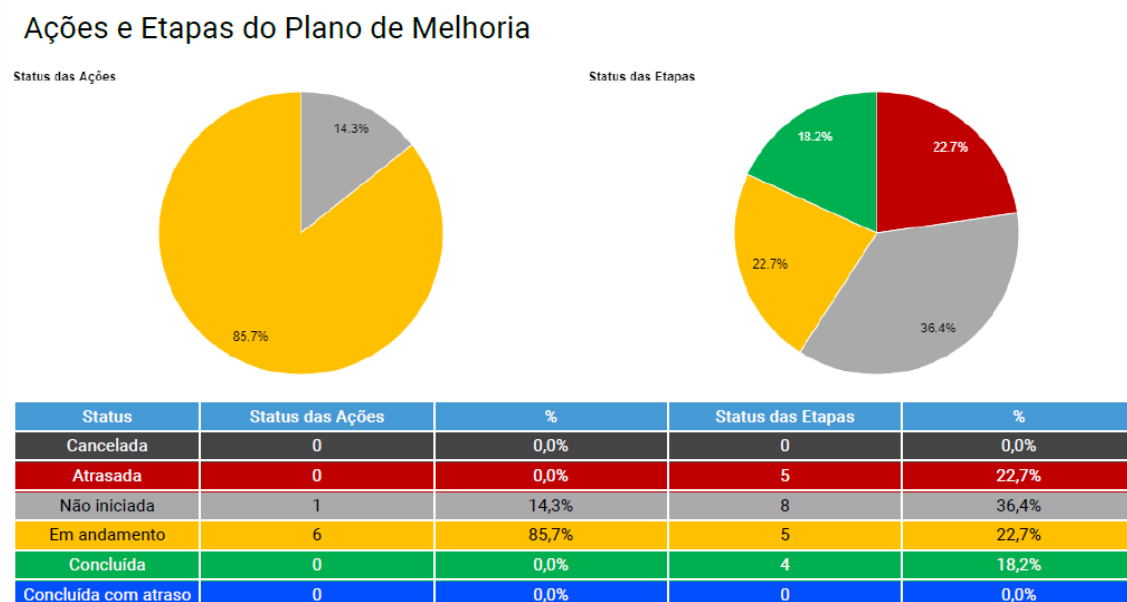
Status	Indicador	Diretoria	Escola	Problema	Causa Raiz	Tipo de Ação	Ação	Responsável	Início Previsto	Fim Previsto	Início Real	Fim Real	Novo Prazo	Impacto Previsto	Recursos necessários
Em andamento	Fluxo - Anos Finais			Frequência Irregular anos finais	Os pais/ responsáveis não acompanham a vida escolar dos alunos.	Planejada	Convocar os pais/ responsáveis para orientação e promover compensação das ausências dos alunos.		03/05/ 2021	20/12/ 2021				Ano	contato telefônico, whatsapp, correspondência registrada
Em andamento							Convocando os pais/ responsáveis para reunião com a gestão		03/05/ 2021	10/12/ 2021	03/ 05/ 2021			Ano	
Em andamento							Orientando os professores em ATPC sobre o Programa "Quem falta faz falta"		03/05/ 2021	03/12/ 2021	03/ 05/ 2021			Ano	
Em andamento							Acompanhando as atividades de compensação de ausência, suprindo as habilidades e conteúdos de cada disciplina		29/05/ 2021	20/12/ 2021	29/ 05/ 2021			Ano	

Fonte: SEDUC-SP, 2021⁶.

⁶ O recorte do MMR na SED faz parte do Plano de Melhoria de um dos diretores entrevistados, que realizou a disponibilidade do material à pesquisadora.

Na ferramenta digital de registro do MMR há uma área de gerenciamento que informa em gráfico a situação das ações do Plano de Melhoria da escola, conforme registro de dados alimentado por cada escola. Deste modo, são apresentados no relatório consolidado, em porcentagem, os status de cada ação prevista e suas etapas de realização. A Figura 23 ilustra um relatório consolidado.

Figura 23 - Relatório consolidado do MMR na SED



Fonte: SEDUC-SP, 2021⁷.

Após o olhar atento aos documentos listados para observação do MMR, pelos seus guias práticos de implantação do ano de 2017 ao ano 2021, o conteúdo do documento de formação dos diretores de escola no ano de 2017, a nota técnica sobre composição e cálculo dos sinalizadores, o funcionamento da ferramenta digital para acompanhamento do método, percebe-se pontos convergente com alguns apontamentos presentes no levantamento bibliográfico, como, por exemplo: o

⁷ O recorte do MMR na SED faz parte do Plano de Melhoria de um dos diretores entrevistados, que realizou a disponibilidade do material à pesquisadora.

embasamento claro e explícito do MMR nos fundamentos do planejamento estratégico e ciclo PDCA, utilizados frequentemente na administração de empresa privada por meio da abordagem da gestão de resultados; a deliberação estratégica de meios para alcançar o fim, que neste caso é o aumento do IDESP escolar; a importância do diretor na implantação do método; e os meios de controle das ações do MMR nas escolas.

Em continuidade a este estudo, e para finalmente chegar ao ponto central de intencionalidade desta pesquisa, são apresentados no capítulo seguinte os dados das entrevistas com os diretores de escola, informando como estes foram coletados, tratados, organizados, analisados e discutidos com base nas considerações presentes na contextualização do objeto de estudo, no levantamento bibliográfico e nos que apresentam os documentos descritos neste capítulo.

5. A PERCEPÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLA DA REDE ESTADUAL PAULISTA SOBRE O MMR NO ANO DA SUA IMPLANTAÇÃO - Tratamento dos dados e análise dos resultados

Conforme Bogdan e Biklen (2010) afirmam, a entrevista é uma ferramenta valiosa para capturar dados descritivos na linguagem dos participantes, possibilitando ao pesquisador desenvolver uma compreensão intuitiva de como esses indivíduos interpretam aspectos do mundo ao seu redor. Anderson e Kanuka (2003), por sua vez, percebem a entrevista como um método singular de coleta de dados, no qual o pesquisador obtém informações por meio da interação direta com os participantes.

Sob esta perspectiva, as entrevistas foram realizadas com 10 diretores participantes, conforme critérios explicitados no Capítulo 2, pertencentes a duas diretorias de ensino da rede estadual paulista, localizadas no interior do estado. O ano de referência para a pesquisa é o ano de 2019, ano em que todos entrevistados estavam como diretores de escolas estaduais regulares de Ensino Fundamental ou Ensino Médio. No entanto, as entrevistas se deram nos anos de 2021 e 2022, devido ao tempo de maturação do projeto de pesquisa, incidências devido a pandemia da COVID 19 e disponibilidade dos participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa, diretores de escolas regulares da rede estadual de São Paulo, no ano de 2019, foram numerados por questão de sigilo para este estudo conforme apresentado no Quadro 6, que indica também a qual diretoria de ensino pertence a escola em que atuava naquele ano (2019), qual nível de ensino atendia e quantos turnos de funcionamento possuía a unidade escolar. Dos diretores entrevistados, 5 são mulheres e 5 homens, 6 possuem menos de 5 anos de experiência no cargo e 4 possuem mais de 10 anos no cargo ou função. Todos são licenciados em Pedagogia, três deles possuem outro curso de graduação, 6 cursaram pós-graduação lato sensu, 1 cursou mestrado e doutorado e 3 não possuem curso de pós-graduação.

Quadro 6 - Diretores por diretoria de ensino, nível de ensino e turno escolar

DIRETOR	CAT.	D.E.	ETAPA DE ENSINO	TURNO	TEMPO NA UNIDADE	FORMAÇÃO
D01	EFETIVO	A	Ensino Fundamental II e Médio	3- Manhã, Tarde e Noite	mais de 15 anos	Pedagogia
D02	EFETIVO	A	Ensino Fundamental II e Médio	3- Manhã, Tarde e Noite	menos de 5 anos	Pedagogia, com Lato Sensu
D03	EFETIVO	A	Ensino Fundamental I	2- Manhã e Tarde	menos de 5 anos	Administração e Pedagogia, com Lato Sensu
D04	EFETIVO	A	Ensino Fundamental I	2- Manhã e Tarde	mais de 10 anos	Pedagogia, com Lato Sensu
D05	EFETIVO	A	Ensino Fundamental I	2- Manhã e Tarde	mais de 10 anos	Pedagogia, com Lato Sensu
D06	EFETIVO	B	Ensino Fundamental II e Médio	2- Manhã e Tarde	mais de 20 anos	Pedagogia
D07	DESIGNADO	B	Ensino Fundamental II e Médio	3- Manhã, Tarde e Noite	menos de 5 anos	Letras e Pedagogia
D08	EFETIVO	B	Ensino Fundamental I	2- Manhã e Tarde	menos de 5 anos	Química, com mestrado e doutorado, e Pedagogia
D09	EFETIVO	B	Ensino Fundamental II	2- Manhã e Tarde	menos de 5 anos	Pedagogia, com Lato Sensu
D10	EFETIVO	B	Ensino Fundamental II e Médio	3- Manhã, Tarde e Noite	menos de 5 anos	Pedagogia, com Lato Sensu

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas diretorias regionais de ensino às quais pertencem esses diretores estão localizadas no interior do estado de São Paulo. A diretoria de ensino A abrange o atendimento de 16 municípios do interior centro-oeste paulista, tendo sob sua jurisdição 84 escolas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A diretoria de ensino B, também no centro-oeste paulista, abrange 9 municípios e realiza o acompanhamento de 79 escolas da rede estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Em conformidade com o intervalo de tempo entre o foco de investigação desta pesquisa e a realização das entrevistas, torna-se pertinente apresentar a mudança de função e/ou local de trabalho dos participantes entrevistados, visto que esta mudança pode ser variável de interferência em suas respostas na entrevista, com mudança de olhar para as ações relatadas em tempo passado. Importante também indicar que as mudanças aconteceram por consequências naturais da vida pessoal de cada participante, no entanto, também foram impulsionadas devido ao ingresso de supervisores de ensino na rede estadual e aumento de escolas do Programa de Ensino Integral, neste intervalo de tempo.

Sendo assim, entre os 10 diretores de escola entrevistados, no ano da realização das entrevistas, 3 destes estavam ocupando o cargo de supervisor de ensino (D03, D09 e D10), 1 estava designado como diretor de escola do PEI (D02), 1 estava designado com PCNP dos anos iniciais do Ensino Fundamental I na sua respectiva diretoria de ensino (D04), 1 estava como diretor de escola regular diferente da que estava no ano investigado (D08) e 1 estava afastado das atividades por motivo de saúde e devido a proximidade da aposentadoria do cargo (D07). Ou seja, somente 3 dos entrevistados permaneceram na mesma escola entre os anos de 2019 e 2022 (D01, D05 e D06).

As entrevistas contaram com um questionário semiestruturado de 21 questões elaboradas pela pesquisadora, com vistas ao objetivo de pesquisa proposto e com base nos conteúdos articulados durante o processo de leitura para contextualização do objeto de estudo, nos referenciais do levantamento bibliográfico e nas informações dos documentos oficiais do MMR, além de hipótese da pesquisadora enquanto sujeito que experienciou a implementação do método de gestão na escola pública.

[...] várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. [apropriamo-nos da noção de que] Escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Sob esta perspectiva, as perguntas para as entrevistas foram elaboradas com o propósito de entender temáticas específicas a respeito da percepção dos diretores sobre o MMR: I. Aspectos das implantação do MMR; II. Avaliação e qualidade educacional; e III. Possíveis implicações no trabalho do diretor.

Por uma questão de quantidade de dados a serem coletados foram organizados as temáticas e subdivididas (Quadro 7), desta maneira, o roteiro para a entrevista ficou composto por 8 seções: 1) Informação e formação sobre o MMR; 2) Problemas considerados no MMR; 3) Participação, elaboração e execução do Plano de Melhoria na escola; 4) Avaliação de Aprendizagem e Processo; 5) SARESP; 6) Qualidade e sinalizadores do MMR; 7) Secretaria Escolar Digital; e 8) Participação e rotina do diretor.

Quadro 7 - Organização da Entrevista: A percepção de diretores de escola sobre o MMR

Organização da Entrevista: A percepção de diretores de escola sobre o MMR		
TEMA	SEÇÃO	ROTEIRO DE QUESTÕES
I. Aspectos da implantação do MMR;	Informação e formação sobre o MMR	- Como você conheceu o Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados? - Houve formação para implantação do Programa?
	Problemas considerados no MMR	- Você acredita que o Programa Gestão em Foco-MMR promove a identificação e solução dos problemas na unidade escolar? Por quê? - Quais são os problemas considerados no MMR? - Há problemas não considerados no MMR que você julga relevante na escola? Quais?

	Participação, elaboração e execução do Plano de Melhoria na escola	- Você acredita que o Programa Gestão em Foco-MMR promove a efetiva participação de cada segmento (diretor, vice-diretor, professor coordenador, docentes, funcionários, alunos e responsáveis) na identificação dos problemas da escola? Por quê? - Poderia me falar um pouco como você percebe a Elaboração do Plano de Melhoria na sua escola? - Poderia me falar um pouco como você percebe a Implementação do Plano de Melhoria na sua escola, com relação aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática? - E com relação aos docentes das demais disciplinas? - E com relação aos alunos?
II. Avaliação e qualidade educacional;	Avaliação de Aprendizagem e Processo	- Como você compreende a relação do MMR e a Avaliação de Aprendizagem em Processo? - Como você percebe a Avaliação de Aprendizagem em Processo, quanto a sua relevância e influência na aprendizagem dos alunos? - Como você percebe a Avaliação de Aprendizagem em Processo, quanto a sua relevância e influência nos resultados do SARESP?
	SARESP	- Como você compreende a relação do MMR e SARESP? - Você acredita que o MMR influencia nos resultados das Avaliações Externas (SARESP)? Como?
	Qualidade e Sinalizadores do MMR	- Você acredita que o Programa Gestão em Foco- MMR, AAP e SARESP melhoram a qualidade da escola? Por quê? - Como você compreende os sinalizadores de referência de Língua Portuguesa, Matemática e Fluxo escolar, com relação à realidade dos alunos da sua escola? - Poderia me falar um pouco como você percebe as ações complementares e de correção de rumo, em caso de sinalizadores negativos?
III. Possíveis implicações no trabalho do diretor.	Secretaria Escolar Digital	- Você poderia me falar um pouco sobre a ferramenta digital disponível na Secretaria Digital para registro e acompanhamento do Plano de Melhoria do MMR?
	Participação e Rotina do diretor	- Você poderia me falar um pouco qual sua participação enquanto diretor de escola no Programa Gestão em Foco-MMR? - Você acredita que o Programa Gestão em Foco- MMR influencia na rotina de trabalho do diretor e equipe gestora? Como?

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das questões previstas para cada seção, a pesquisadora, após estabelecer um clima adequado entre entrevistador e entrevistado, iniciou a entrevista com o questionamento “O que você acha do MMR?”, para que o sujeito participante da pesquisa pudesse relatar sua percepção sem qualquer interferência das temáticas e seções pré estabelecidas. Com isto, os dados levantados neste

início das entrevistas foram transpostos para os blocos de temáticas pré estabelecidas, conforme a estas se relacionam, complementando ou se contrapondo ao que o diretor respondeu, posteriormente, dentro de cada temática.

Para análise dos dados coletados nas entrevistas, esta pesquisa tomou como base os estudos de Bardin (1977, 2011) por meio da análise de conteúdo propostas pela autora, entendida como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2011, p. 15).

Nesta linha teórica-metodológica, com todas as entrevistas realizadas e gravadas, esta pesquisa passou a empenhar-se no desenvolvimento das três etapas fundamentais da análise de conteúdos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, com a perspectiva da inferência e interpretação, pois a intenção da análise de conteúdo também é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção (BARDIN, 2011).

Na pré-análise, como etapa inicial, foi realizado o primeiro contato com o material da entrevista coletado em áudio, perpassando pela escuta inicial de cada entrevista em sua totalidade e, posteriormente, pela escuta realizada por questões/seção do roteiro.

Ainda nesta etapa, realizou-se a organização do material de análise. Desta maneira, os dados em áudio foram direcionados à transcrição automática por meio da utilização da ferramenta disponível no software Microsoft Word e, devido à margem de erro da ferramenta utilizada, foram necessárias outras escutas do material e revisão da transcrição.

Após os áudios transcritos, revisados e organizados, garantindo a fidelidade dos dados coletados, realizou-se a leitura flutuante de todo material, em suas duas formas de organização (por sujeito entrevistado e por questão de investigação). Em

seguida, procedeu-se à seleção e organização de temas, derivados das questões norteadoras. Na fase de exploração do material, os temas que surgiram com frequência foram então agrupados em unidades comparáveis para modalidades de codificação na coleta de dados, como descrito por Bardin (2011).

Desta maneira, encontram-se descritos a seguir, os primeiros agrupamentos realizados, com apresentação de alguns trechos como exemplificação de cada agrupamento, que foi obtido com base na presença, ausência ou frequência de informação relacionada à temática de cada seção do roteiro da entrevista. Posteriormente são apresentados os dados tratados e organizados pelas categorias que emergiram da análise do conteúdo das entrevistas.

5.1 ASPECTOS DE IMPLANTAÇÃO DO MMR - Formação sobre o Programa Gestão em Foco-MMR; Problemas considerados no MMR; Participação, elaboração e execução do Plano de Melhoria na escola:

A respeito da maneira como conheceram o MMR, 06 entrevistados (D01, D04, D05, D06, D07 e D10) declararam que o primeiro contato com o método e seu programa deu-se por meio de orientação/reunião/formação na diretoria de ensino da região a qual sua escola pertence, enquanto 04 (D02, D03, D08 e D09) relacionam o primeiro contato com o MMR com o trabalho direto na escola. Deste segundo grupo de diretores, dois (D02 e D03) relatam terem conhecido o método ao ingressarem como diretor em escola da capital paulista pertencente ao PEI, em anos anteriores à 2019.

D02: *Eu fiquei de 2012 até 2018 numa escola de ensino integral. Era uma das 16 primeiras escolas que começaram o programa de ensino integral no estado, né? Então, quando eu comecei a ouvir falar do MMR, eu comecei a ouvir falar dele em 2018, lá em São Paulo, na Leste 1. Então (em 2019) era uma coisa que para mim era familiar. Inclusive, nessa escola aqui, eu cheguei com a cabeça no ensino integral, porque é do desenho do programa. Então, em 2019, nós tivemos que fazer o MMR. Para mim era natural, mas eu percebi que para as pessoas não era.*

Quanto à experiência inicial com a aplicação do método em escolas do Programa de Ensino Integral, um diretor indica a falta de formação no ano em que ingressou em uma escola cujo MMR já estava funcionando.

D03: *Eu não sabia como é que fazia. E aí eu fui “batendo a cabeça” tentando descobrir. E como é que funciona isso, né?’ E era uma escola de 1500 alunos. Então, como é que você consegue montar um comitê numa escola gigante dessa?... eu lembro que eu peguei o manual deles, né? Que vem o manualzinho. E aí, eu imprimi esse manual e eu comecei a ler e fui seguindo passo a passo mesmo. Então, esse foi o meu primeiro contato. (...) Mas o meu primeiro contato foi meio que solto.*

Dois diretores de escola, ao informar a maneira como conheceram o MMR, acrescentaram também suas percepções iniciais a respeito do método.

D04: *Meu Deus, aquela sigla (MMR) vira um inferno na sua vida, porque você tem aquele impacto do brainstorm. Você fica desesperado com o que você vai fazer, aquilo. Aquilo não vai funcionar... porque, primeiro, a pessoa precisa ser treinada, mas ela precisa ser realmente formada para trabalhar.*

D09: *Eu acredito que está muito mais para um método empresarial. Porque daí você percebe que para você fazer o MMR, você utiliza todas técnicas empresariais: os 5 porquês, brainstorm... Então, assim, todas essas ferramentas que vem da parte da administração, né? E daí é colocado essa questão dentro das nossas escolas. Assim, por eu vir também do campo empresarial, então eu não senti muita dificuldade.*

Embora D03 tenha indicado a falta de formação para aplicação do MMR no ano em que ingressou em uma escola PEI na capital paulista, este afirma que recebeu a formação, posteriormente no interior paulista, e oferece mais detalhes da sua formação, o que não aparece nas demais entrevistas.

D03: *Depois, em 2019, eu tive formação no interior. [trocou de escola, indo para o interior]. Então, o interior teve um outro perfil comigo, né? No interior, eu cheguei, eu já sabia como é que acontecia por conta das pessoas. Em 2019, eu já sabia como é que acontecia do meu jeito, vamos dizer assim, né? Da minha forma de pensar. E aí eu tive a oportunidade de ter formação. Então, aí veio a empresa Falconi, vieram os especialistas da Falconi, né? Foram até cada uma das diretorias e, inclusive, a minha. E eles conversaram com os diretores. Então, aí eles falaram tipo assim: ‘a base da ideia do do projeto, entendeu? O como acontecia.’ Então, tinha algumas coisas que eu fiz diferente, né?... de acordo com o meu entendimento em 2018. E não era, era diferente, porque tinha uma outra base teórica. Então, foram necessários alguns ajustes que foram necessários...No interior, foi muito mais organizado isso. Então, aí a gente teve sim, formação, mentoria, acompanhamento, análise do plano junto. Então aí foi uma outra “pegada”, né? De uma forma bem diferente. (...) Eu vou explicar um pouquinho mais a de 2019, porque tem o processo, então fica mais fácil. Então começa com essa solicitação dessa convocação, para que a gente fosse até a reunião. Lá, a gente pega esse manual novamente. E aí eles vão explicar o passo a passo. O primeiro, a intencionalidade, que era conseguir melhorar os resultados e utilizar isso através de uma metodologia, né? E aí já fica bem claro esse posicionamento mais administrativo mesmo. E é falado: ‘olha! É uma questão de organização mesmo.’ A gente vai organizar para a gente ter dados até um nível que eles chamam de N1, que é o nível de Secretaria. Então, começa o nível de N3 nas escolas. Depois, N2, que é nível de diretoria e, N1, que é o nível de Secretaria de educação. A gente precisa de dados. A gente precisa saber como é que estão as coisas e caminhar por um resultado melhor. Então, esse aí foi bem claro, foi bem transparente em relação a isso, tá? Foi colocado bem a questão dos problemas que não envolviam problemas de nível inicialmente, né?, quando começou.*

Os diretores de escola revelaram suas percepções a respeito dos problemas considerados nas etapas do MMR, indicando que a maioria dos entrevistados (D01, D02, D06, D07, D09 e D10) acredita que o MMR promove a identificação e solução dos problemas na unidade escolar. Destes, há os que concordam mas relativizam essa identificação e solução de problemas.

D01: *...não resolvemos tudo, né?*

D02: *Se for feito com transparência, com seriedade, sim. Se ele for feito só pró-forma para entregar os documentos, não.*

D10: *Ele promove se a escola desenvolver o método nas suas especificidades, se a escola trabalhar com o plano de melhorias dela, pensando na causa raiz desses problemas e não só simplesmente entender como uma atividade burocrática que a escola vai lá, preenche na Secretaria escolar digital e depois só vai alterando o início e o fim das ações.*

Os participantes D03, D04 e D08 acreditam que essa promoção de solução e identificação dos problemas pelo MMR depende de outros fatores. O participante D04, inclusive, realiza uma comparação entre uma situação na empresa privada e um problema de alfabetização na escola.

D04: *Então, você precisa produzir 100 bolsas no final do mês. Você tem funcionários para isso, você consegue se organizar e o método vai te ajudar, vai te apontar essas coisas. Quando você tem alunos que precisam aprender, não é da mesma forma, [por]que cada aluno é um indivíduo ímpar. Não é peça, então, a bolsa, vai produzir 100 bolsas, mas são 100 bolsas iguais com o mesmo formato, com o mesmo molde. Aluno não, alunos são seres ímpares, são diferentes. Não dá, não vai ser a mesma coisa, mas ele pode contribuir.*

Apenas um diretor de escola (D05) apresenta uma resposta negativa direta sobre a capacidade do MMR quanto a identificação e solução dos problemas na escola, considerados pelo método.

D05: *Não. Ele promove uma visão geral dos problemas mais gritantes, mas não promove uma identificação e resolução desses problemas. (...) porque tem problema que é muito estrutural, né?*

Após responderem sobre a capacidade do MMR na identificação e solução dos problemas, aos diretores foi solicitado que explicassem quais seriam estes

problemas considerados no MMR, com o objetivo de identificar se todos reconhecem o foco do método quanto ao fluxo escolar e desempenho em língua portuguesa e matemática, além de perceber quais desses problemas foram priorizados na escola no segmento que atuam.

Todos os diretores entrevistados reconhecem e citam o baixo fluxo escolar e baixo desempenho em língua portuguesa e matemática como problemas considerados pelo MMR, havendo diretores, ainda, que evidenciam a questão do baixo desempenho em matemática.

Os diretores, em sua maioria, apontaram que há na escola problemas que não são considerados no método de gestão em questão. Dentre os problemas externados pelos participantes da pesquisa, estão os problemas de convivência, problemas estruturais, financeiros, tecnológicos, falta de professor e de baixa participação da família na vida escolar dos estudantes.

Entretanto, os participantes D02, D06 e D08 demonstram acreditar que o MMR consegue compreender outros problemas escolares além do fluxo escolar e desempenho em língua portuguesa e matemática.

D08: *Na realidade, a gente pode colocar tudo no MMR. A questão é você uniformizar e seguir o procedimento dele..*

D06: *A gente envolve todo mundo de que todos são responsáveis. Não é só português e matemática, então acaba ajudando nas outras disciplinas também.*

D02: *Então, eu acho que essa é a potência do MMR. Ele tem condições de atacar uma série de problemas que não são em si o desempenho em português e matemática, e fluxo.*

Dentre os diretores que elencaram problemas que não são considerados nas etapas do MMR, foram expressas preocupações sobre questões quanto à avaliação externa e consideração da condição humana dos alunos.

D04: *Sem dizer, que eu acho que, eu não tenho muita certeza disso que eu vou dizer, mas é algo que me incomoda: a gente tem que pautar numa avaliação externa. Avaliação externa, eu entendo que ela é importante. Eu entendo. Mas, nem sempre ela é real. Ela... Realmente, eu não considero que essa avaliação externa é real.*

D07: *A escola reflete uma sociedade. Então, eu penso que enquanto ficar ali pensando só no aprendizado de... achando que a criança vai aprender só com português, matemática, as disciplinas, né? Eu acho que não é só isso. Eu acho que a falha no sistema educacional é não ver primeiro a necessidade do ser humano antes do aluno. Então, o ser humano tem que ser cuidado para que ele se torne um bom aluno*

D09: *O MMR, quanto até a avaliação externa e o SARESP que vem, eles não conseguem*

colocar dentro dele, (...) a realidade local. (...) ele não compreende a realidade local. (...) Então, eu acho que são essas questões, essas particularidades dos alunos no sentido do lado humano deles.

Quanto à participação da comunidade nas etapas do MMR com relação à identificação dos problemas da escola, somente três diretores afirmam acreditar na promoção efetiva dessa participação (D01, D08 e D09).

Os demais participantes (D02, D03, D04, D05, D06, D07 e D10) indicam que o método não promove a participação efetiva de todos os segmentos e relatam dificuldades com relação ao horário e fluxo dos docentes, prioridades dos profissionais da escola, participação de funcionários, burocracia escolar e presença e compreensão da comunidade escolar.

A percepção dos diretores sobre a elaboração do Plano de Melhoria no MMR foi apresentada pela maioria indicando dificuldades no cumprimento desta etapa. Esses participantes da pesquisa que relataram alguma dificuldade na elaboração do Plano de Melhoria apontaram a necessidade de realização de mais reuniões que as previstas no MMR para elaboração do plano, a necessidade de segmentação da reunião e separação por tipo de representantes na escola, a realização de reuniões longas e cansativas, a preocupação com a cobrança quanto esta e demais etapas do MMR, a presença da ideia de culpabilização na identificação das causas dos problemas e a baixa participação da comunidade na elaboração do plano.

Outros diretores de escola apresentaram uma percepção positiva quanto à elaboração do Plano de Melhoria no MMR, indicando que esta elaboração ocorreu de maneira participativa, tranquila e satisfatória quanto a participação dos docentes. Dentre os diretores, dois deles indicaram qual foi o foco na elaboração deste plano em 2019: problemas com fluxo escolar (D01) e baixo desempenho em matemática (D05).

Os participantes da pesquisa expressaram como percebem a participação dos docentes de língua portuguesa e matemática na implementação do Plano de Melhoria na escola. Com relação a esta percepção, um diretor (D02) não expressou opinião justificando haver uma dificuldade de “monitoramento” desta implementação quando atuava em escola que não fazia parte do PEI.

D02: *Olha, sinceridade, no regular a gente se perde no processo. Porque você não tem condições de fazer o monitoramento. Não tem equipe para isso, né? A gente tinha o quê: o diretor, um vice-diretor e um coordenador... não tem equipe!*

Seis diretores de escola (D03, D04, D06, D08, D09 e D10) indicaram em suas explanações o foco do MMR nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e, conseqüentemente, nos docentes destas disciplinas. Para os participantes, este foco resulta em sobrecarga, exaustão e culpa.

D03: *E pensando nessas ações, lógico, como a maioria sai das avaliações externas para o resultado da escola, eram voltadas para português e matemática, né? E aí, começou a primeira “loucura” da escola, né? (...) acaba sobrecarregando os professores de língua portuguesa e matemática porque eles dominam as competências e habilidades referentes a essa área específica.*

D04: *São os docentes que mais gostam de participar. Eles atuam, por quê? Porque o foco já é neles. É como se esses componentes curriculares de português e matemática fossem os mais importantes da escola (..) “Nossa mais uma demanda para gente. Mais uma coisa para nós, mais exaustivo”*

D06: (...) *por que na primeira, o que que ficou parecendo? Oh, está apontando o dedo que eu não estou trabalhando direito, sabe assim? Ficou meio que uma acusação. “Olha! O índice em português está baixo? Então a culpa é da dona Maria!”*

D09: *[o MMR] se torna uma ferramenta muito fechada, porque você só pode trabalhar ou língua portuguesa ou matemática? Né? Isso que já vem pré-pronto para você.*

Em contrapartida, três diretores (D01, D05, D07) indicam positividade quanto à participação destes dos docentes de língua portuguesa e matemática na implementação do Plano de Melhoria na escola.

A participação dos docentes de outras disciplinas no MMR foi identificada por seis diretores como alguém ao que prevê o método. Esses participantes da pesquisa (D02, D03, D04, D06, D09 e D10) indicaram nas entrevistas que os docentes de outras disciplinas demonstravam-se desmotivados, distantes da proposta do MMR, não queriam “nem saber”, acreditavam não ser de sua responsabilidade, não se

sentiam pertencentes, não se sentiam capacitados para o trabalho com componentes de aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

D02: *Mais distante ainda.. Que como fica sempre o foco do problema de desempenho em língua portuguesa e matemática...*

D03: *Então, eu tinha 2 professores de história que ficaram para ensinar porcentagem (...), porém, desses 2 professores, foi frustrada. Porque eles não sentiam que era responsabilidade deles, e eles não sentiam que eles tinham competência para isso.*

D04: *E os outros não se viam motivados, “Ai, graças a Deus, não somos nós.”*

D06: *(...)é meio ‘lava as mãos’. “Ah, [Port. e Mat] não é minha responsabilidade”.*

D10: *Os docentes das outras disciplinas, como nós trabalhamos muito com a questão de língua portuguesa e matemática, muitos não se sentiam ali pertencentes àquele momento de elaboração do plano em si...*

Quatro dos participantes entrevistados (D01, D05, D07 e D08) relataram pontos positivos da participação de docentes de outras disciplinas. Esses relatos indicam que os docentes conseguiram contribuir e colaborar, trabalharam atividades para algumas habilidades em Língua Portuguesa e Matemática ou participaram de forma indireta. O D03, embora tenha identificado uma dificuldade de participação dos professores de história, também registrou pontos positivos na participação de outros docentes.

Nesta questão, alguns diretores tiveram respostas que apontaram sobre como se colocam diante da sua responsabilidade pela aplicabilidade do método.

D04: *eu queria participar, eu queria que eles vissem os índices. Eu quero explicar os índices. Eu quero mostrar o que tá, o quanto daquilo ali pode-se real quanto não pode? Então, eu proponho atividades, projetos em que todo mundo tinha que trabalhar. Era um problema com habilidade matemática (...) - Como que você, na sua disciplina de Geografia, você vai trabalhar para resolver esse problema com essa habilidade aqui? Como você de história vai trabalhar: ‘oh você, minha filha, utiliza a linha do tempo lá, manda brasa, faz alguma coisa para mim em relação a isso.*

D09: *Então, eu falo assim, por exemplo: - Professor, você é de arte, né? Então, eu preciso de uma ação sua para matemática. Então, ele falou assim: eu vou trabalhar uma obra utilizando geometria. Ele está utilizando. Então, daí eu já cadastro na SED.. Então, o que que acaba acontecendo? Cada professor individual aqui, eu peço para eles uma ação do MMR. E daí, o que que acaba acontecendo? E eles têm que mostrar sempre no final uma evidência e uma constatação.*

A participação dos alunos no desenvolvimento das ações do MMR é percebida de maneira efetiva por três diretores de escola (D01, D07 , D09). Esses relatam que os alunos participaram do processo do método e dois deles apontam o Grêmio Estudantil como meio para essa participação.

Os diretores D02, D03, D04, D06 e D08 responderam em suas entrevistas situações que representam a participação não efetiva dos alunos, com relato de que não se conseguiu a participação dos alunos nas ações, de que houve a necessidade de ação direta do diretor para o envolvimento do aluno nas atividades do MMR, de que os alunos eram coadjuvantes, indiferentes, sem engajamento, de que a participação ocorreu somente por parte uma parcela “que gosta de estudar” e de que os alunos não percebem o MMR .

Houve participante que explicou que, por ser uma escola de Ensino Fundamental I, não há participação dos alunos quanto à explicitação do método e, portanto, o foco de participação no MMR é destinado aos docentes.

Nesta análise dos aspectos da temática de implantação do Método de Melhoria da Resultados (MMR), examinamos as seções e categorias que emergiram da interpretação dos dados coletados, avaliando desde a formação sobre o método até a participação dos diferentes grupos envolvidos nos segmentos escolar e comunidade (Quadro 8).

Na primeira seção, que trata da formação sobre o Programa Gestão em Foco-MMR, a qualificação da categoria está relacionada à orientação fornecida pela Diretoria de Ensino ao diretor de escola. Neste sentido, identificamos que a maioria dos diretores, em uma incidência de 60%, aponta a existência de algum tipo de orientação recebida pela diretoria de ensino para iniciar o MMR nas escolas, por meio de formação, reuniões, instruções ou orientações técnicas. No entanto, quando

não há orientação direta da Diretoria de Ensino, a utilização se restringe ao Guia Prático do MMR, resultando em uma incidência de 40%.

Quadro 8 - Aspectos de Implantação do MMR

ASPECTOS DE IMPLANTAÇÃO DO MMR			
SEÇÃO	CATEGORIA	QUALIFICAÇÃO DA CATEGORIA	INCIDÊNCIA DA CATEGORIA
Formação sobre o Programa Gestão em Foco-MMR	Houve orientação da Diretoria de Ensino ao diretor	Orientação Técnica Formação Reunião Instrução	60%
	Não houve orientação da Diretoria de Ensino ao diretor	Utilização somente do Guia Prático	40%
Problemas considerados no MMR	Problemas identificados e solucionados pelo MMR	Língua Portuguesa Matemática Fluxo Índice do SARESP	60%
	Problemas não identificados e não solucionados os pelo MMR	Estrutura física Tecnológicos Analfabetismo Convivência Falta de Professor Baixa participação da família Condição humana dos alunos Administrativos Financeiros De outras disciplinas	70%
Participação na identificação dos problemas	Promoção da participação efetiva de todos no MMR	Equipe Escolar Famílias	30%

		Alunos Comunidade Diferentes segmentos	
	Problemas para a participação efetiva de todos no MMR	Rotatividade de docentes Incompatibilidade de horários Demandas prioritárias da função Desinteresse Burocracia Incompreensão do método	70%
Elaboração e execução do Plano de Melhoria na escola	Aspectos positivos da elaboração do Plano de Melhoria	Ação participativa Acolhimento Envolvimento	40%
	Aspectos negativos da elaboração do Plano de Melhoria	Quantidade de encontros e reuniões Cumprimento 'pró-forma' incentivo à culpabilização	60%
	Execução compartilhadas com os docentes de todas as disciplinas	Contribuição Participação Parceria	40%
	Execução centrada nos professores de Língua Portuguesa e Matemática	Sobrecarga Exaustão Responsabilização Culpabilização Foco do SARESP Currículo Segmentado	60%
	Alunos envolvidos no processo	Grêmio Estudantil Atividades diferenciadas Participação	30%

	Falta de envolvimento dos alunos no processo	Posição Coadjuvante Indiferença Desinteresse Descrença no método Não pertencimento	70%

Fonte: Elaborado pela autora.

A formação do diretor para a implantação do método, cuja maioria relata ter recebido, trata-se, segundo o que apresenta o documento levantado nesta pesquisa, de um conjunto de diretrizes instrucionais e operacionais para garantia da implantação de todas etapas do MMR, da maneira como estão pré-estabelecidas. O material apresenta determinações diretivas, exemplificadas e detalhadas ao diretor de escola, descrevendo passo-a-passo as ações a serem desenvolvidas, com descrição, inclusive, do que este precisa falar em determinadas etapas de desenvolvimento do método.

Com vistas aos documentos levantados e com olhar atento ao que apontam os diretores acerca da implantação do MMR, é perceptível que é também pela figura do diretor que uma política pública pode chegar à escola e legitimar a proposta educacional de uma determinada rede de ensino. Neste sentido, é evidente a preocupação em apresentar subsídio para este profissional seguir o que se pretende o sistema educacional ao qual está vinculado, no caso do MMR, por meio de formação ou disponibilização anual de guias práticos, objetivando uma implantação eficaz e eficiente.

Esta ideia é endossada por Rosa (2021) ao destacar em sua dissertação sobre a qualidade educacional no MMR a importância do diretor na implantação do método, como uma figura primordial na efetivação da política proposta pelo governo do estado na gestão das escolas em São Paulo, a partir do MMR.

No entanto, é necessário refletir que o diretor ocupa uma posição não apenas estratégica, mas também contraditória na condução da escola pública. O

diretor escolar detém um poder inerente ao seu papel como servidor público, sujeito a normas administrativas que nem sempre estão alinhadas com objetivos educacionais autênticos. Simultaneamente, é o responsável último pela gestão da escola, cuja atividade principal, o processo pedagógico, influencia as operações administrativas e demanda uma visão específica de educação, bem como recursos materiais adequados que, muitas vezes, não são adequadamente providos pelo Estado ou pela sociedade em geral (PARO, 2010).

A respeito da formação dos diretores para a implantação do MMR, esta não se restringe ao curso elaborado para implantação do Programa Gestão em Foco e aos Guias Práticos do MMR, publicados em parceria da SEDUC-SP com a Falconi. Conforme Tamião (2023) revela em sua dissertação, o método e suas perspectivas aparecem também como parte do material que compõe o “Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola”, que faz parte do estágio probatório do diretor e é oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), por coordenadoria da SEDUC-SP. Desta maneira, entendemos que é reforçada nesta ação a ideia do diretor de escola como elo de garantia para a implantação do MMR nas escolas.

Na segunda seção, que trata dos problemas considerados no MMR, observamos que a maioria dos diretores percebe que os problemas identificados e solucionados pelo MMR envolvem questões relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e ao fluxo escolar em consonância com o índice do SARESP, com uma incidência de 60%. Esta indicação dos problemas a serem considerados com relação ao baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e fluxo escolar está presente nos documentos de orientação para implantação do MMR. Inclusive, embora na versão do Guia Prático de 2019 apareça a sentença em que se recomenda a inserção de até três problemas para levantamentos das causas, um para cada segmento da escola, no Guia Prático de 2020 a sentença aparece como ordem, indicando que o diretor deve priorizar três problemas, independentemente do número de segmentos existente na escola. Desta maneira, não importa qual a situação real de cada escola e segmento de ensino, todos devem focar suas ações de melhoria em Língua Portuguesa e Matemática e fluxo escolar.

Embora a delimitação dos problemas a serem considerados no MMR esteja explícita nos documentos que norteiam a implantação do MMR, é interessante perceber que não são todos os diretores que reconhecem que o método, e as metas a serem alcançadas por meio das suas ações, estejam intrinsecamente ligados ao desempenho em Língua Portuguesa, do desempenho em Matemática e ao fluxo escolar, ou seja, em função da melhoria do desempenho no SARESP e consequente aumento do IDESP escolar.

Neste sentido, o SARESP tem sido objeto de críticas, especialmente no que diz respeito ao seu foco excessivo em Língua Portuguesa e Matemática, pois a ênfase nestas duas disciplinas pode ser considerada limitante para o desenvolvimento integral dos estudantes. No que trata desta perspectiva, a educadora norte-americana Ravitch (2011) argumenta que a obsessão com testes padronizados em disciplinas específicas distorce e reduz o currículo, levando os professores a concentrarem-se exclusivamente em preparar os alunos para esses exames, em detrimento de uma educação mais ampla e significativa, em uma abordagem de ensino para o teste.

Corroborando com este pensamento, Freitas (2018) indica que “os processos de testagens, padronização e accountability não atingem apenas os professores, mas também as crianças e jovens”, pois acabam sendo criados “padrões cognitivos e morais” adotados como objeto referencial para avaliação nacional (FREITAS, 2018, p. 113).

Outro ponto de reflexão é o fato desses diretores, que reconheceram que o MMR identifica problemas relacionados à Língua Portuguesa, Matemática e ao fluxo escolar, também indicarem a promoção da solução destes problemas pelo método. A respeito deste fato, pelas entrevistas, é possível compreender que a defesa dessa ideia apoia-se em eventuais avanços dos resultados da escola frente ao IDESP, e não, necessariamente, em evidências de aprendizagem e desempenho dos alunos percebidos pelos docentes e equipe gestora, com relação aos aspectos previstos no projeto político pedagógico e nas ações escolares internas.

Por outro lado, esta pesquisa revela que os problemas não identificados e não solucionados pelo MMR, considerados relevantes pelos diretores de escola,

abrangem uma gama mais ampla de áreas, com problemas tais como: o analfabetismo, a convivência, a falta de professor, a baixa participação da família, as questões financeiras e administrativas, a desconsideração da condição humana dos alunos e relacionados a aprendizagem de outras disciplinas além de Língua Portuguesa e Matemática, com uma incidência de 70%.

Tal percepção dos diretores entrevistados se relaciona com o que Sousa (2016) destaca em sua pesquisa ao escutar gestores a respeito das avaliações externas e composição do IDESP, no sentido de terem apontado que o índice não reflete todo o trabalho feito durante o ano na escola, como também não considera todos os aspectos, problemas e condições locais de cada unidade escolar, representando um efeito da performatividade e do gerencialismo, que parte de processos normalizados e homogêneos.

Com relação ao que apontam os diretores sobre o problema de analfabetismo, desconsideração da condição humana do aluno e desempenho em diversas disciplinas, é perceptível a relevância de considerar como foco as particularidades pedagógicas de cada escola ao discutir a gestão escolar. Sob essa ótica, negligenciar tais especialidades nas reflexões e práticas faz com que o trabalho educacional se equipare a qualquer outra atividade, sendo absorvido por estruturas administrativas que seguem os princípios do capitalismo, cujos objetivos muitas vezes se chocam com os ideais da educação (PARO, 2010).

A promoção da participação efetiva de todos os envolvidos no MMR para a identificação dos problemas e suas causas, incluindo a equipe escolar, famílias, alunos e comunidade, apresentou uma incidência de apenas 30%. A maioria dos diretores de escola, com uma incidência de 70%, acredita que o MMR não promove e nem garante a participação efetiva de todos e indicam quais são os obstáculos dificultam essa participação, como rotatividade de docentes, demandas prioritárias da função de cada um dos segmentos da escola, muita burocracia no processo, desinteresse pelo método, incompreensão do método e incompatibilidade de horários dos docentes, funcionários, equipe gestora e familiares.

Nos Guias Práticos do MMR, com relação às ações para o acompanhamento do Plano de Melhoria e seus resultados, é indicada a realização de uma reunião

mensal a nível de escola, para verificação da situação das ações do Plano de Melhoria (concluídas, atrasadas ou canceladas), avaliação da necessidade da colocação de ações complementares para determinada causa raiz. Essa regularidade de reuniões, como é previsto no MMR, não encontra condição de aplicabilidade diante das questões apontadas pela maioria dos diretores da pesquisa. Os guias apontam ainda que essas reuniões mensais de acompanhamento do Plano de Melhoria preveem o compartilhamento de fotos, depoimentos, documentos, que evidenciem a implementação das ações do plano na escola. Neste sentido, a participação dos membros da comunidade escolar representa um tipo de “prestação de contas” das ações do MMR na escola, como garantia de que os trabalhos desenvolvidos na escola estejam caminhando para a melhoria do IDESP. Em práticas como esta é identificado um modelo de recompensa e “sanções”, de reconhecimento, pela imposição de metas de desempenho, controle e pressão para a produtividade (FREITAS, 2014).

Tais aspectos indicados nos dados da pesquisa, com relação à participação de todos nas etapas do método do Programa Gestão em Foco, distancia a gestão escolar das premissas indicada por Paro (2012), tanto sobre uma perspectiva de democracia participativa dos envolvidos no processo, quanto na concepção de democracia como um mecanismo de coordenação do trabalho educacional.

Desta forma, encontra-se revelado no MMR o distanciamento da perspectiva da gestão democrática em detrimento à gestão de resultados. O que vai ao encontro daquilo que Jacomini *et al.* (2022) expressa a respeito da rede pública paulista, quando diz que há “predominância de orientações práticas com vistas a resultados, em detrimento da participação da comunidade no debate sobre finalidades e concepções de educação escolar” (JACOMINI *et al.*, 2022, p. 117).

De acordo com a autora, embora haja “limites da democracia e da participação política de todas(os) nas sociedades capitalistas, entende-se que a existência de regimes democráticos permite algum nível de participação na vida pública” (JACOMINI; STOCO, 2022, p. 16). Sendo assim, ainda que o MMR tenha sido criado e implantado para fins e interesses específicos e possua limitações na previsão da aplicação das suas etapas, a participação de todos da comunidade escolar é de suma importância, principalmente para discutir a relevância do método

na escola em instâncias como Conselho de Escola, em nível intraescolar, ou como Conselho Estadual da Educação, em nível extraescolar.

A respeito da percepção dos diretores sobre a elaboração do Plano de Melhoria do MMR, uma parte deles, com uma incidência de 40%, indica aspectos positivos do processo de elaboração em sua escola, como ação participativa dos presentes na reunião, acolhimento da equipe gestora e envolvimento na identificação das causas dos problemas indicados no MMR.

Essa perspectiva apontada por parte dos diretores se aproxima do que Luck (2009) expressa para definir a atividade do diretor da escola, indicando que gerir uma escola implica em liderar sua cultura de forma alinhada às políticas educacionais públicas, implementando seu projeto político-pedagógico, com um compromisso com os princípios democráticos e promoção de um ambiente educacional onde a participação, compartilhamento e tomada de decisões conjuntas são incentivados, sem deixar de se estabelecer métodos que permitam o autocontrole, através do acompanhamento e avaliação contínua.

Em contrapartida, aspectos negativos sobre a elaboração do Plano de Melhoria do MMR são observados pelos diretores com uma incidência de 60%. Esta maioria, indica que os pontos negativos do processo de elaboração do Plano de Melhoria estão relacionados à quantidade excessiva de encontros e reuniões, ao cumprimento das reuniões somente 'pró-forma', à condução centrada nos professores de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente à sobrecarga, exaustão e responsabilização a eles atribuídas durante a busca das causas dos problemas apontados no MMR, que possui o foco no SARESP com um currículo segmentado.

Essa responsabilização dos profissionais na elaboração do Plano de Melhoria pode-se relacionar com o que é previsto nos documentos de implantação do MMR, que expressam a orientação de elaboração de uma ou mais ações para cada causa raiz de cada problema elencado no método e preenchimento de uma planilha com: indicador impactado, local, problema, classificação da ação, causa raiz, ação, responsável, previsão de início e previsão de término. Por esta vertente, como os problemas estão, além do fluxo escolar, necessariamente interligados com o baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, a responsabilidade por todo este

processo previsto é intensificada nos docentes dessas disciplinas, que junto a outras demandas da função podem levar à exaustão.

Nesta etapa de elaboração do Plano de Melhoria no MMR, há nos documentos a instrução de focar em causas de “governabilidade da escola”, ou seja, problemas a serem resolvidos “dentro de casa” e “nos casos que a causa raiz está fora da governabilidade da escola, é recomendável que se crie ações alternativas de forma a minimizar o problema”, oferecendo como dica às escolas a priorização de ações simples, que exijam pouco recurso e sejam de rápida execução” (SEDUC-SP, 2017, p. 36). Neste sentido, dos aspectos negativos da elaboração do Plano de Melhoria percebidos pelos diretores, a execução “pró-forma” pode relacionar-se à falta de oportunidade no método de se refletir e agir sobre problemas reais da escola, sem que os profissionais tenham que “fazer mais com menos”.

No que tange à execução do Plano de Melhoria do MMR, uma parte dos diretores, com uma incidência de 40%, entende que esta é compartilhada com os docentes de outras disciplinas além de Língua Portuguesa e Matemática, com contribuição, participação e parceria. No entanto, a representatividade dos diretores, com uma incidência de 60%, percebe em sua escola a execução do Plano de Melhoria centrada apenas nos professores de Língua Portuguesa e Matemática, e reafirma a sobrecarga, exaustão e culpabilização, assim como na elaboração do plano.

Desta maneira, os dados quanto à execução do Plano de Melhoria representam o que já indicaram os dados quanto a sua elaboração. Esse indicativo de sobrecarga, pressão e exaustão corrobora com a crítica de Freitas (2014), em que, na visão do gerencialismo, o ambiente educacional é caracterizado por uma ênfase na responsabilização e meritocracia, destacando-se testes padronizados e avaliações externas como principais medidas de desempenho. Esses resultados são utilizados para guiar as ações de toda a instituição educacional, observando-se um modelo que recompensa e penaliza com incentivos econômicos ou reconhecimento, baseado na imposição de metas de desempenho e na aplicação de controle e pressão para aumentar a produtividade.

Neste sentido, tal sistema de gestão do trabalho e produção, inspirados no modelo toyotista, buscam maximizar a flexibilidade laboral, aumentando a produtividade e a intensidade do trabalho através de avaliações de desempenho regulares e metas progressivas. Essas práticas introduzem um conjunto de instrumentos de gestão empresarial que visam tornar cada unidade pública mais competitiva, ao mesmo tempo em que gradualmente reduzem suas funções sociais (PRAUN; BATISTA; MACHADO, 2021).

Embora alguns diretores indicaram apontamentos que caracterizam a participação dos alunos no processo de elaboração e execução do Plano de Melhoria, com a realização de atividades diferenciadas e participação do Grêmio Estudantil, 70% dos diretores discordam desta percepção. Deste modo, a maioria dos diretores indicou a falta de envolvimento dos alunos nesse processo. De acordo com esses diretores, os alunos demonstram indiferença e desinteresse com relação ao MMR devido a posição de coadjuvante que ocupam, resultando em sentimento de não pertencimento e descrença no método.

5.2 AVALIAÇÕES E QUALIDADE EDUCACIONAL NO MMR - Avaliação de Aprendizagem e Processo; SARESP; Qualidade e Sinalizadores do MMR:

Ao questionados sobre a relação entre a AAP e o MMR, seis dos diretores entrevistados (D01, D02, D03, D07, D08 e D10) relataram que percebem correlação direta e intrínseca, indicando que o MMR se constroi e se baseia nos resultados das AAPs durante o processo. Houve, inclusive, participante que relatou que os resultados das AAPs foram compartilhados com os alunos para melhoria do desempenho, enquanto o D05 percebe esta relação de forma indireta, pois a AAP está ligada diretamente ao SARESP e este, por sua vez, ligado diretamente ao MMR. Entretanto, o participante D04 responde que a AAP não representa exatamente a realidade da escola

D04: *Eu não valido, porque ela não tem, vamos dizer, a realidade da escola mesmo, a sua identidade, suas características ali consideradas [...] Na AAP, olha, nós não trabalhamos essa habilidade, não foi possível. Por que ela vai ser avaliada? [...] é aquela coisa mecânica e ninguém querer ficar para trás de ninguém.*

Conforme as respostas apresentadas pelos participantes D06 e D09, estes não reconhecem vínculo entre AAP e MMR.

Depois de indicarem qual a relação da AAP com o MMR, os participantes da pesquisa relataram sobre a significância da AAP para a aprendizagem dos alunos. Nesta questão, quatro diretores (D01, D02, D07 e D10) apontaram que acreditam haver relevância na aprendizagem.

Porém, os demais participantes, ou seja, a sua maioria, apresentam questionamentos que colocam em dúvida a relevância da AAP para aprendizagem dos alunos. Em suas falas aparecem relatos de que há distinção entre habilidades trabalhadas na escola e habilidades cobradas na AAP, de que as provas já vêm prontas, de que há muita avaliação na escola, de que a AAP por si só não resolve o problema de aprendizagem, de que a realização da AAP é efetuada somente por ser determinação da SEDUC-SP, de que os alunos não respondem esta avaliação com empenho, percebem que não tem impacto na nota do final do bimestre e apresentam mais resultados nas avaliações internas com o trabalho do professor.

Os diretores de escola, com exceção do D06, percebem a relação direta entre a AAP e o SARESP e relatam situações importantes quanto a sua percepção a respeito de alguns aspectos das avaliações.

D03: *Na AAP ele (o professor) consegue ir olhando como está a turma com relação ao que vai vir em relação ao SARESP...então ela traz pistas do que vai acontecer [...] e do que vai ser avaliado da escola, né?... naquele ano.*

D04: *[...] então parece que não tinha nada a ver com o que você trabalhava no dia-a-dia. E ao meu ver, muitas dessas AAPs, por muitos docentes, é tida como aquela prévia do SARESP. É um instrumento que vai preparar o aluno para quando ele chegar no SARESP [...] Então eu entendo assim: ficou uma medida preparatória para o SARESP, não que seja 100% isso [...] mas, infelizmente, foi o que percebi, foi o meu olhar [...] Eu tive a situação de entrar na sala de aula (durante a aplicação da AAP) e falar assim pra professora: “Professora, por favor, vamos parar. Não é isso que é pra fazer. Não é isso, professora! Não é para você orientar, professora!” [...] Já com aquela preocupação de que o aluno já tinha que ir bem na AAP.*

D09: *A AAP é um copia e cola do SARESP*

D10: *O SARESP, ele trabalha com habilidade e competências, ele trabalha com questões que são um recorte do Currículo Paulista, né? E a AAP, ela desenvolve ali as habilidades que são previstas para aquele bimestre, para aquele componente curricular, para aquela série.*

Os diretores D02, D03, D05, D06, D07, D08, D09 e D10 são os participantes da pesquisa que indicam a relação entre o SARESP e o MMR. Deste grupo que reconhece esta relação, três diretores (D02, D03, D09) percebem como uma correlação de influência intencional. No entanto, os outros (D05, D06, D07, D08 e D10) acreditam que a relação de influência do MMR com o SARESP é de consequência.

D02: *Eu acho que tudo isso está em função do resultado, né? Que é o que interessa para o governo no fim das contas e para nós também. A gente quer chegar no final do ano e ter números bons. Eu quero ter um número bom de aprovação. Eu quero os meninos conseguindo realizar aquilo que programaram, entendeu?*

D03: *O MMR ele vem pra apoiar o processo pra chegada do resultado no do SARESP. Isso é líquido e certo (...)ele foi criado para isso, para melhorar o resultado de competência, habilidade dessa educação utilitária.*

D09: *Eu acredito assim, a relação MMR e SARESP...as causas raiz que a gente coloca ali é para sempre elevar o nível do que está em defasagem, né? [...] em português e matemática.*

Os demais diretores relativizam a questão da relação de influência entre MMR e SARESP e alguns demonstram incerteza na colocação sobre esta questão.

D04: *Eu não gosto de aproximá-los. Porque eu quero realmente acreditar que todos os índices, todos que a gente põem no MMR não são para ter um produto final SARESP. Eu acho que se for isso, se esse for o objetivo, se nós trabalharmos o ano inteiro com MMR, com foco no SARESP... Que se for para a gente trabalhar um ano inteiro na escola com MMR, com objetivo SARESP, eu acho que é muito trabalho para pouco resultado. O SARESP não é o resultado da escola, do trabalho da escola, não pode ser, não pode ser. Embora eu não seja romântica e nem inocente. Eu sei que existe a ligação, mas eu não quero pôr minhas forças nisso.*

Dadas as respostas acerca das avaliações que estão envolvidas nos processos de implementação do MMR, bem como sua relação com a aprendizagem

dos alunos, os diretores de escola entrevistados relataram sobre o que pensam sobre a melhoria de qualidade da escola quando o enfoque são MMR, AAP e SARESP. As opiniões dos participantes são divergentes, enquanto uns afirmam que melhora a qualidade, há quem nega essa melhoria ou faz uma discussão sobre pontos de vista sobre melhoria de qualidade educacional.

Os diretores D01 e D07 afirmam que o conjunto de instrumentos (MMR, AAP e SARESP) melhora a qualidade da escola. Neste sentido, D01 entende a qualidade da seguinte forma:

D01: *Se ele (aluno) entrou sabendo algo e ele saiu daqui sabendo mais ...se ele superou as dificuldades que ele tinha, é uma escola de qualidade.*

O D07 relata que acredita na melhoria da qualidade da escola, pois esse conjunto de instrumentos é implementado para o desenvolvimento do aluno, segundo ele. Este diretor faz ainda a seguinte reflexão: “E se não tivesse isso, como seria?” Para ele, uma escola de qualidade é definida como:

D07: *A escola de qualidade, eu acho que é aquela que atende as necessidades dos estudantes, realmente. Então isso a escola tem que buscar...a escola tem que buscar o melhor para o seu aluno. Então...arrumar formas de que ele tenha interesse em chegar na escola, em ficar na escola, sabe? Em desenvolver tudo que é necessário para o aprendizado dele.*

Todos os demais diretores relataram acreditar que o conjunto de instrumentos, MMR, AAP e SARESP, não indicam por si só melhoria de qualidade na escola .

D02: *Desde que a gente enxergue tudo isso como um mecanismo para regular o nosso trabalho [...] só como um mecanismo para atingir 10 e ganhar bônus. Entendeu? Se o foco é atingir índice... fica restrito. [...] Não pode ser só isso.*

D03: *É complicado, né? A ideia (dos instrumentos) é melhorar, mas a escola, a escola é muito mais.*

D08: *Não acredito que eles melhorem a qualidade [...] O foco da gestão só funcionaria se a gente pudesse pegar o nosso tempo e destinar para as coisas que são*

realmente úteis para a escola. Mas isso, na prática, não acontece. Então é um programa que não tem muito o que agregar.

Deste grupo de diretores, alguns percebem a escola de qualidade da seguinte forma:

D04: *Eu entendo uma escola de qualidade como aquela que trabalha para o desenvolvimento do aluno. Eu sei que nós estamos no sistema. Eu sei que a gente tem que trabalhar de acordo com aquele sistema, né? Se você está numa rede pública, tanto estadual quanto municipal, ou se você está numa rede privada, você tem que atender a proposta pedagógica daquela instituição e daquele sistema [...] Só que eu não acredito nessa educação que não considera o que está dentro dos muros da escola.*

D05: *Para mim, uma escola de qualidade é aquela que vai ao encontro do que a comunidade pensa. Então, ela tem que tomar o aluno como cidadão [...] formar o aluno que seja capaz de se relacionar de maneira harmoniosa com todos que estão envolvidos em ação na aprendizagem [...] que possa ingressar sim no mercado de trabalho, tendo eficácia e eficiência, mas também que ele possa ter continuidade nos estudos. Então, uma escola de qualidade é aquela que consiga preparar o aluno para o mercado de trabalho, para se relacionar com os outros e que tenha capacidade para continuar os seus estudos.*

D08: *Sobre a escola de qualidade, é uma escola onde a escola tem liberdade de mostrar para o aluno qual é a realidade do aprendizado dele, e a partir daí o aluno poder se desenvolver.*

D09: *Acredito que uma escola de qualidade é aquela que os alunos aprendem, né? Eu acredito que para uma escola de qualidade eu não posso abrir mão da aprendizagem dos alunos. Então, para mim, caracterizar uma escola de qualidade é aquela que os alunos aprendem e não aprendem só o cognitivo, né? Eu acredito que a aprendizagem vai muito além deste cognitivo, da matemática, da física, da química, mas são todas as ações que eu falo de uma educação integral. Eu acredito na educação integral, do aluno aprender outras habilidades que não só essa questão mecanizada, nesta questão das disciplinas, mas a questão de conversar, de saber se portar, saber ouvir. Então eu acredito que isso é uma educação de qualidade.*

Nesta análise dos aspectos da temática de Avaliação e Qualidade Educacional no MMR, examinamos as seções e categorias que emergiram da interpretação dos dados coletados, avaliando a percepção dos diretores de escola sobre a Avaliação de Aprendizagem em Processo, o SARESP e a qualidade educacional frente aos sinalizadores de referência do método em questão (Quadro 9).

Quadro 9 - Avaliação e Qualidade Educacional no MMR

AValiação E Qualidade Educacional NO MMR			
SEÇÃO	CATEGORIA	QUALIFICAÇÃO DA CATEGORIA	INCIDÊNCIA DA CATEGORIA
AAP- Avaliação de Aprendizagem em Processo	Reconhecimento da correlação entre AAP e MMR	Proficiência Gráfico de desempenho Defasagem de aprendizagem Recuperação de resultado Identificação de problemas	70%
	Influência efetiva da AAP na Aprendizagem	Direcionamento das ações pedagógicas Recuperação de habilidades	30%
	Influência relativizada da AAP na Aprendizagem	Muita avaliação no ano Questões determinadas por agentes externos Contexto escolar desconsiderado Alunos não vêem sentido na sua realização	70%
SARESP	Reconhecimento da correlação entre AAP e SARESP	Medição Treinamento Acompanhamento do processo Monitoramento de resultados Direcionamento de resultados Currículo Paulista	90%
	Reconhecimento da correlação entre MMR e SARESP (por intenção e por consequência)	Plano de ação para resultado na avaliação externa Plano de ação para melhorar fluxo Trabalho com Índices de língua portuguesa Trabalho com índice de matemática	80% (30% intenção e 50% por consequência)

Qualidade e Sinalizadores do MMR	MMR, AAP e SARESP melhoram a qualidade da escola	Avanço dos alunos Desenvolvimento dos alunos Organização do trabalho	20%
	MMR, AAP e SARESP não garantem a qualidade da escola	Regulação do trabalho Preocupação com índices Metas Impostas Bonificação Complexidade Escolar	80%

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira seção, foi possível identificar que a correlação existente entre as AAPs e o MMR é reconhecida pela maioria dos diretores, com uma incidência de 70%. Nesta correlação indicada, estes diretores destacaram os gráficos de desempenho dos alunos nas avaliações, a indicação de proficiência nas habilidades e competências, a percepção da defasagem de aprendizagem, a identificação dos problemas em Língua Portuguesa e Matemática e a busca da recuperação de e melhoria de resultados.

Quando se trata da influência das APPs na aprendizagem dos alunos, embora uma parte dos diretores (30%) tenha indicado aspecto efetivo desta influência com contribuição para a recuperação dos estudantes, a maioria dissertou sobre uma influência relativizada da AAP na aprendizagem. Desta forma 70% dos diretores não reconhecem como efetiva a influência da AAP na aprendizagem dos alunos e apontam como aspectos negativos a alta incidência de avaliações ao longo do ano, questões de prova determinadas por agentes externos à escola e um contexto escolar que muitas vezes é desconsiderado, levando os alunos a não encontrarem sentido na realização das avaliações.

Sobre este aspecto, Frau (2020) aborda as Avaliações de Aprendizagem em Processo (APPs) como ferramenta para medir e controlar o MMR, uma vez que essas avaliações permitem ao método avaliar e classificar os resultados de suas

intervenções nas escolas. Isso, conforme a autora, enraíza a gestão dos resultados e a adaptação das ações quando os resultados desejados não são alcançados. Além das APPs, enxerga o SARESP como um mecanismo disciplinar que transforma a escola em um centro de exames, juntamente com outros instrumentos de avaliação, incentivando a competição.

Na segunda seção, em que são analisadas as percepções dos diretores sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), identificamos que a correlação entre a AAP e o SARESP é reconhecida por quase todos os diretores entrevistados (90%), sendo a maior incidência indicada na pesquisa. Desta correlação, os diretores apontaram que a AAP serve como mediação de desempenho dos alunos com relação às habilidades e competências do currículo paulista exigidas no SARESP, em um processo de acompanhamento e monitoramento de resultados. Sobre esta perspectiva, os diretores apontam que há uma ideia de treinamento para o SARESP, a partir das APPs, em busca de melhores índices no IDESP.

Em consonância com o que permeia a correlação entre AAP e SARESP, Santos (2012) identificou que o IDESP modificou as ações da equipe gestora, pois, apesar de continuar a tentar realizar ações e iniciativas voltadas à comunidade escolar, assim como para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a visão de que era fundamental atingir a meta foi estabelecida como cultura escolar. Além disso, com a divulgação pública dos valores do IDESP obtidos pelas escolas, acabaram gerando expectativas e competição na comunidade escolar.

É o que também observamos em Mello (2014), em que o planejamento coletivo da escola está diretamente vinculado às avaliações em larga escala, como o IDESP, e até mesmo serve como um influenciador do currículo real. Em outras palavras, o foco permanece na elaboração de ações e estratégias para atingir as metas estabelecidas pela escola, em detrimento de promover reflexões e ações relacionadas ao propósito da educação.

Embora 90% dos diretores reconheçam a correspondência entre AAP e SARESP, a incidência reduz para 80% quando se trata do reconhecimento da correlação entre SARESP e MMR. Destes diretores que reconhecem esta correlação, a maioria acredita estarem relacionados por consequência, ou seja, já

que foi preciso trabalhar alguns problemas no MMR, provavelmente, haverá melhoria nos resultados do SARESP.

Em contrapartida, somente 30% diretores percebem uma relação de intencionalidade, em que os problemas tratados no MMR são intencionalmente direcionados para a melhoria dos resultados no SARESP, além do fluxo para composição do IDESP. Desta forma, os planos de ação no MMR são elaborados para melhorar os resultados na avaliação externa, assim como para aprimorar o fluxo escolar, com foco específico no desempenho em língua portuguesa e matemática.

Essa correlação intencional entre SARESP e MMR, como já apontada anteriormente ao tratarmos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, é explícita nos documentos de orientação sobre o método. Esses documentos levantados na presente pesquisa indicam, por exemplo, a periodicidade de atualização dos dados do “painel à vista” do MMR e, o conforme exposto no material, orientam que: 1) os gráficos dos indicadores globais (IDESP, nota SARESP em língua portuguesa, nota SARESP em matemática e fluxo) devem ser atualizados anualmente; 2) os gráficos dos resultados dos indicadores de processo (percentual de alunos com baixo desempenho em língua portuguesa nas AAP, percentual de alunos com baixo desempenho em matemática nas AAP e percentual de alunos com risco de abandono ou reprovação por falta) devem ser atualizados bimestralmente; 3) os gráficos de “Status das Ações” e “Status das Etapas” do Plano de Melhoria devem ser atualizados semanalmente.

Nesta perspectiva, Gomes (2020) ressalta como os instrumentos utilizados pela Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, como o MMR, as avaliações em larga escala, o currículo e as plataformas digitais, têm o objetivo de promover a pedagogia das “competências e habilidades”. Esses recursos direcionam o trabalho dos professores no processo de ensino-aprendizagem para uma transferência mecânica de conhecimento, em vez de uma abordagem reflexiva e emancipadora. Assim, ao desvalorizar a profissão docente, questiona-se o propósito e a importância do conhecimento associado ao papel do professor. Os “saberes docentes”, que abrangem todo o conhecimento específico aplicado e desenvolvido na prática diária, incluindo compreensão curricular, habilidades de avaliação e

desafios de aprendizagem específicos de cada aluno e série, não recebem reconhecimento adequado.

Esses instrumentos adotados pela SEDUC-SP (SARESP, AAP e MMR) são percebidos por alguns diretores, em uma incidência de 20%, como meios que melhoram a qualidade educacional, pois colaboram para o desenvolvimento e avanço do aluno, além de direcionar e facilitar a organização do trabalho. Desta maneira, esses diretores não reconhecem que a SEDUC-SP, dentro da concepção gerencialista da educação e seguindo agenda internacional, utiliza-se de ações pautadas na gestão de resultados, que advém desde a adoção de metas, índices e bonificação por mérito, por meio da adoção do currículo padronizado e implementação do SARESP, IDESP e da AAP.

Uma possibilidade de interpretação para esse não reconhecimento por parte dos diretores pode estar no fato da SEDUC-SP utilizar em seus discursos elementos linguísticos que fazem alusão à perspectiva democrática da educação, na divulgação das suas políticas educacionais; além da naturalização por parte dos diretores diante de propostas que chegam nas escolas, vindas de uma mesma agenda de política educacional, ao longo dos anos.

Esta percepção desses diretores choca com o que Rosa (2021) apresenta em sua discussão sobre o contexto do surgimento do MMR, concluindo ser este um instrumento que representa a qualidade total, na lógica empresarial da produtividade, eficiência e eficácia com a finalidade de avançar os indicadores do SARESP.

No entanto, a maioria dos diretores (80%) relataram que a adoção do SARESP, AAP e MMR, por si só, não garantem a qualidade da escola, se aproximando do que Rosa (2021) aponta. Os diretores, que entendem o conjunto de instrumentos (SARESP, AAP e MMR) como algo que, em sua exclusividade, não garantem a qualidade educacional, expressam também que a sua efetivação na escola marca uma regulação do trabalho dos profissionais da educação, por meio de metas impostas e bonificação, onde a preocupação com os índices desqualifica a complexidade escolar.

Sobre esta ótica, Silva (2016) investiga os desdobramentos das avaliações externas, como o SARESP e o IDESP, concluindo que há uma transferência de responsabilidade do estado pela qualidade da educação para os gestores, professores e alunos, que são agora avaliados e até mesmo recompensados ou punidos com base nos resultados dessas avaliações, que resulta em uma mudança de foco do ensino e da aprendizagem para a obtenção de melhores índices nessas avaliações, em detrimento dos processos educacionais.

Com o olhar para a questão da qualidade na educação, Jesus (2020) examina também o uso do IDESP no processo ensino-aprendizagem e suas implicações, observando que os diretores das escolas estaduais consideram o IDESP restritivo como instrumento de avaliação da qualidade educacional. Sobre esta perspectiva, Jacomini et al. (2022) destacam o distanciamento da gestão na rede paulista de ensino dos princípios democráticos com a adoção de pressupostos gerencialistas. Eles apontam que a Secretaria de Educação de São Paulo buscou legitimar formas de gestão baseadas no controle e na eficiência, em vez de promover uma gestão democrática nas escolas públicas. Deste modo, “a qualidade da educação que se pretende, dialoga com resultados e números, não focando suas ações na formação do indivíduo livre, solidário e cidadão” (FRAU, 2020, p. 6).

Ao os 80% dos diretores entrevistados reconhecerem que o alcance da qualidade educacional ultrapassa os limites do que se pretende com o SARESP, AAP e MMR, indicando em seus apontamentos que a escola é muito mais que isso, estes estão, ainda que de maneira não consciente, reconhecendo limites da adoção da qualidade gerencialista ou qualidade mercadológica na educação. Assim, o que estes diretores apresentam como ideal de qualidade, possui, ainda que de maneira primária, mais aproximação com os princípios de qualidade social da educação para formação humana e integral do sujeito, cujos aspectos de incidência da presença ou não de qualidade estão relacionados com as dimensões (ou áreas da formação humana): político-social, ética, afetiva, corporal, cognitiva e artística e cultural (BERTAGNA, 2017).

No caminho de perceber a qualidade educacional social, de modo que esta considere as áreas da formação humana citadas acima, Bertagna et al. (2020) apresentam uma matriz de referência para orientar a percepção de qualidade nesta

perspectiva, onde estão consideradas questões de: 1) acesso e permanência; 2) ética e valores; 3) diversidade; 4) relações interpessoais; 5) trabalho pedagógico; 6) trabalho coletivo; 7) conhecimentos; 8) criticidade; 9) participação; 10) auto-organização dos sujeitos; e 11) compromisso social da escola com seu entorno.

5.3 POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DO MMR NO TRABALHO DO DIRETOR-Secretaria Escolar Digital; Participação e rotina do diretor:

A última temática de questões da entrevista semiestruturada foi constituída por três questões que ofereceram aos diretores de escola a oportunidade de responderem sobre o espaço digital do MMR na SED, sobre como percebem sua participação em todo o processo do MMR, no ano de 2019, e se identificam interferência na rotina do seu trabalho como diretor após a implementação do MMR na escola.

Com relação ao uso da SED para registro das ações do MMR, 6 diretores expressaram aspectos positivos, indicando ser um instrumento interessante, fácil, intuitivo, instrucional ou organizado (D01, D02, D05, D06, D09 e D10).

D02: *Eu gosto! [...] acho que a ferramenta contribui...não acho ela difícil.*

D05: *É, eu acho tranquilo, não vejo problemas em atualizar.*

D09: *O formato está muito melhor para a gente se organizar enquanto diretor [...] está mais organizado o espaço da SED.*

D10: *As informações, elas estão ali presentes, muito de fácil acesso, então eu não tive grandes dificuldades em operacionalizar o plano na Secretaria Escolar Digital.*

No entanto, dentre estes 6 diretores, o D09 acredita que a facilidade percebida por ele não representa outros diretores, devido ao desconhecimento do funcionamento da ferramenta digital.

D09: *Eu falo para você que nem todos têm esse conhecimento [...] você percebe que (a ferramenta digital) ela mesma tem um ícone que já mostra no automático para você , mas muitos diretores [...] vejo em reuniões [...] que ainda continuam contando as ações , por não conhecer a ferramenta.*

Dos demais diretores, dois (D07 e D08) apresentaram dúvida ou ambiguidade quanto à facilidade ou não de utilização da ferramenta digital, enquanto outros dois (D03 e D04) indicaram dificuldades de utilização ou entendimento do MMR na SED.

D03: *Ele é um pouco chatinho [...] é um processo complicado, é um processo difícil [...] é uma ferramenta complexa, difícil de se utilizar [...] a visualização deste plano é muito confusa.*

D04: *No começo foi muito mais difícil, a gente ficava preocupado em usar o verbo corretamente para colocar lá, né? [...] é difícil entender.*

Em entremeio aos relatos dos diretores com relação ao uso da SED, apareceram relatos que evidenciam a função de monitoramento do MMR.

D01: *Assim, com aqueles apontamentos...se tivesse alguma coisa atrasada, foi fácil para a gente assim... não deixar se perder...aqueles gráficos.*

D02: *A gente vai lá (SED) para olhar o que a gente está fazendo ou não, o que está concluído, o que está em atraso, o que não está. [...] aí eu tenho que ir de ação por ação, pintando.*

D07: *A gente trabalhava para ser realmente na data . Porque tem que colocar data lá (SED), né? Define o início e o término.*

D08: *Não é uma ferramenta eficaz, é um instrumento de cobrança.*

D09: *É uma ferramenta que, por exemplo, eu vejo quais são as ações que eu tenho que cumprir no mês [...] então eu já sei quais são as ações que preciso ficar de olho, cobrar do professor para que ele possa trabalhar.*

A respeito da participação dos diretores no MMR, apenas dois diretores (D01 e D07) evidenciaram uma participação em conjunto com outros membros da equipe gestora, destacando a ação do coordenador pedagógico.

D07: *Eu me dediquei bastante, dividia bastante com o coordenador pedagógico, sabe? A gente trabalhava em grupo com os professores.*

Os demais diretores (D02, D03, D04, D05, D06, D08, D09 e D10) participantes da pesquisa indicaram em seus relatos ação do diretor como condutor, mobilizador, gerenciador, ativo, dedicado, aquele que cobra e presta conta.

D02: *É imprescindível a participação do diretor para mobilizar todo mundo para poder fazer, para provocar todo mundo. Eu que conduzo.*

D03: *Quem faz o acompanhamento do que está acontecendo é o diretor. Então tudo fica sobre ele, né?*

D05: *Participação ativa e condutora do processo.*

D06: *O diretor é que vai dar o norte desse MMR, então é a figura que cobra. ele que presta conta, né?*

D09: *Criar estratégias para verificar se aquelas ações estão dando resultados ou não. Eu acho que minha ação enquanto diretor é mais de gerenciar mesmo, tá?*

Ao falarem sobre a possibilidade de influência do MMR na rotina do diretor e equipe gestora, somente um diretor (D06) negou haver influência em sua rotina. Dos demais diretores que afirmaram haver influência, dois indicaram uma influência positiva (D01 e D04), com relação a frequência de reuniões e com relação à aprendizagem dos processos.

Os sete demais diretores (D02, D03, D05, D07, D08, D09, D10) indicam aspectos negativos desta influência, devido ao aumento de trabalho, cobrança e preocupação com os índices somados às demandas que a direção e escola já têm e suas imprevisibilidades.

D03: *Em relação à rotina, aumentou muito o trabalho. Porque, apesar de ter responsáveis pela ação, o diretor, ele que cobra que essa ação aconteça, ele acaba centralizando novamente o trabalho... e vai falar assim: Você cumpriu essa etapa? Tem evidência disto? Como está o portfólio? Qual é a nova ação? [...] Uma questão de obrigação, de compromisso, de cobrança.[...] a rotina ficou assim, uma rotina bem de cobrança.*

D05: *Sim, ele influencia. Tanto que depois da existência do MMR, eu vejo que a gente tem uma preocupação maior em relação ao índice.*

D08: *tem mais trabalho e isso influencia na rotina [...] a gente gasta toda nossa energia preenchendo a burocracia.*

Nesta última temática que trata sobre possíveis implicações do MMR no trabalho do diretor, conforme apresentado no Quadro 10, examinamos as seções e categorias que emergiram da interpretação dos dados, avaliando a percepção dos diretores de escola sobre a utilização da Secretaria Digital Escolar no MMR, características da sua participação durante todo o processo de implantação do MMR e, então, a existência ou não de implicações na sua rotina de trabalho.

Quadro 10 - Possíveis implicações do MMR no trabalho do diretor

POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DO MMR NO TRABALHO DO DIRETOR			
SEÇÃO	CATEGORIA	QUALIFICAÇÃO DA CATEGORIA	INCIDÊNCIA DA CATEGORIA
Secretaria Escolar Digital	Há aspectos <u>positivos</u> de utilização da SED no MMR	Fácil Intuitivo Instrucional Organizado Interessante	60%
	Há aspectos <u>negativos</u> de utilização da SED no MMR	Chato Difícil Complexo Complicado Difícil de entender Prazos e Cobranças	40%
Participação do diretor no MMR	A participação do diretor no MMR é compartilhada	Trabalho em equipe Equipe Gestora	20%
	A participação no MMR é centralizada no diretor	Condutor Mobilizador	80%

		Gerenciador	
Influência na rotina do diretor	Há influências <u>positivas</u> na rotina do diretor	Aprendizagem Facilita o trabalho	20%
	Há influências <u>negativas</u> na rotina do diretor	Aumento de trabalho Cobrança Preocupação	70%

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira seção, a respeito da utilização da Secretaria Escolar Digital (SED) no contexto do MMR, os dados apontaram aspectos positivos e negativos. Os aspectos positivos representam uma incidência de 60% e indicam que a SED é percebida como uma ferramenta fácil, intuitiva, instrucional, organizada e interessante, facilitando a implementação do MMR e tornando o processo mais fluido para o diretor e sua equipe.

Para pensar este dado apresentado na entrevista, é preciso um olhar atento para a caracterização dos diretores entrevistados e para o que estes expressam durante a entrevista como um todo. Neste sentido temos que, dos diretores entrevistados, dois deles afirmam que já trabalharam em empresas privadas de área diversa à educação antes de iniciarem suas carreiras no magistério e um relata que cursou administração de empresas antes de cursar pedagogia. Tais diretores, durante a entrevista, expressaram de alguma forma familiaridade com aspectos de gerenciamento para gestão de resultados com o uso de ferramentas para tal, e reconhecem as marcas do ambiente corporativo nas ações previstas para o MMR. Desta maneira, conforme apontado nas entrevistas, especificamente esses dois diretores, apesar de reconhecerem o MMR na SED como facilitador do trabalho da gestão com as ações do Plano de Melhoria, esses diretores, especificamente, percebem também ser instrumento instituído para controle gerencial das metas a serem alcançadas, conforme os sinalizadores evidenciados no método.

Por outro lado, 40% dos diretores relataram apenas sobre aspectos negativos com relação à utilização da SED na condução do método. Deste modo, dos diretores que indicaram aspectos negativos com relação à utilização da SED no MMR, alguns entenderam que a ferramenta é complexa e encontraram dificuldade em seu uso, exigindo um esforço adicional por parte do diretor e da equipe gestora para dominar a ferramenta, e outros refletiram sobre o modo de cobrança com relação ao prazos das ações do Plano de Melhoria presente na SED.

A utilização de ambiente digital SED (criada em 2014 e instituída oficialmente em 2016 através da Resolução SE 36 de 25/05/2016) para a implantação e acompanhamento do MMR é um ponto importante para investigação, principalmente, neste cenário de influência da empresa privada (Falconi) na criação e acompanhamento do método que ali está incluso. Para além do método, é preciso identificar qual a origem da plataforma digital e qual o seu alcance com relação à quantidade de dados da educação pública nela alimentados, com relação aos acessos destes dados e, principalmente, com relação à utilização e destinação dos dados.

Não se trata aqui de negação do uso das tecnologias na educação, mas de reflexão sobre os meios e interesses da sua implantação, pois não é incomum, atualmente, sistemas e escolas públicas recorrerem ao uso de serviços digitais para a educação fornecidos (vendidos) por empresas privadas com discurso de melhoria da qualidade educacional e garantia de acesso tecnológico a todos.

Por exemplo, corporações como Google e Microsoft, reconhecidas entre as empresas mais valiosas do mundo, têm disponibilizado suas tecnologias educacionais e espaços de armazenamento para instituições de ensino. No Brasil, a maior parte da receita gerada pelas empresas envolvidas nesses acordos provém de um modelo de negócio centrado na coleta e no tratamento de dados, além da sua comercialização, que faz aumentar cada vez mais o processo de digitalização na sociedade e fetiche tecnológico no imaginário social (SAURA; CANCELA; PARCERISA, 2023). Na educação, este fetiche tecnológico endossa a ideia ilusória de que a inclusão de processos digitalizados ou tecnológicos, por si só, faz o papel de melhoria ou garantia de qualidade do trabalho pedagógico.

Ao que parece, o que é apresentado na SED sobre o MMR, conforme nos documentos e relatos dos diretores, se traduz em novas formas de controle do trabalho, incidindo inclusive numa hiperburocratização, uma vez que tudo tem que ser registrado em plataformas, aplicativos, conduzindo o trabalho e aumentando a sua carga de trabalho, ainda que o profissional não perceba.

“A burocracia não só não foi combatida, nem destruída, como foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e refletiu a velocidade e a certeza, produzindo decisões automatizadas e vigiando sua aplicação efetiva. Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterônomo da educação, de perda de autonomia e liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, em nome de sua autonomia e possibilidade de escolha.” (GRIMALDI; BALL, 2021 apud LIMA, 2021).

Saura, Cancela e Parcerisa (2023) ilustram essa situação, refletindo sobre uma falsa sensação de autonomia ao docente, que podemos também percebê-la ao diretor com relação ao sistema do MMR:

“Todos esos cambios del control digital son expresiones que dan cuenta hacia el exterior de lo que hace un docente en su día a día [...] Ahora, es el propio docente quien se controla a sí mismo. El auto-control digital es infinito. Y a través de todos esos cambios se va generando la máxima expresión de la subjetividad neoliberal digitalizada. El docente, que se cree libre, se auto-explota y auto-controla a sí mismo sin las limitaciones del plano analógico.” (SAURA; CANCELA; PARCERISA, 2023).

Assim, com a operacionalização do MMR na SED, é transpassada a ideia de autocontrole da gestão da escola. No entanto, como bem percebido por um sujeito entrevistado, trata-se na verdade de mais uma ferramenta de controle por outrem, com exposição de sinalizadores, prazos, alerta de atrasos e justificativas para ações não realizadas, de modo a garantir que os caminhos do trabalho na escola não saiam dos meios previstos para o alcance de um resultado no IDESP.

Na segunda seção, a participação do diretor no MMR é caracterizada por alguns diretores como participação compartilhada, com 20% de incidência. Neste caso, a participação no MMR é distribuída entre a equipe gestora, promovendo o trabalho em equipe e colaborativo na implementação das melhorias. Porém, 80% dos entrevistados revelam se tratar de uma participação centralizada na figura do

diretor. Assim, a maioria dos diretores percebem que as ações de elaboração e execução do método são centralizadas, quando, em muitas situações, a participação no MMR recai, principalmente, sobre o diretor, que atua como condutor dos processos, mobilizador ou executor das ações e gerenciador, assumindo um papel central na condução e obtenção dos resultados esperados.

A centralidade no diretor, reconhecida pelos sujeitos da pesquisa, está presente no documento de formação dos diretores para implantação do MMR e nos guias do método, onde encontramos descrito que é o diretor o responsável por todo o processo de implementação e construção do Plano de Melhoria, indicando-o como protagonista durante todas as atividades, “pois sua liderança se voltará para a sistematização do Método e para o processo de motivação e engajamento da equipe” (FALCONI e SEDUC-SP, 2020).

As percepções dos diretores, neste aspecto, retomam aos que Carneiro Leão (1953) apresentou sobre a administração escolar centralizada na pessoa do diretor e com relação às influências de Fayol, destacando funções administrativas como planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Em contraposição a essa lógica que perpetua a ideia de autoridade baseada na imposição e submissão, onde o diretor é visto como alguém que possui os instrumentos para exercer controle em nome do poder estabelecido, Paro (2010) propõe o conceito de autoridade democrática que implica na livre e consciente concordância de todas as partes envolvidas e a autoridade representa uma modalidade particular de poder legitimado, conhecido como “poder legítimo”, no qual a adesão dos subordinados deriva de uma avaliação positiva das instruções e diretrizes a serem seguidas. É somente sob essa circunstância que se pode afirmar que a autoridade está integrada em um contexto democrático de exercício do poder, no qual a obediência não compromete a condição de sujeito daqueles que a seguem.

Ainda que seja observada nos documentos para implantação do método a previsão de participação de diferentes segmentos da comunidade escolar para a reunião de levantamento das causas dos problemas no MMR e que sejam elencados diferentes responsáveis para cada ação proposta no Plano de Melhoria, a maioria dos diretores entrevistados ainda percebe que na prática, além de condutor e gerenciador, também assume o papel de executor e controlador das ações. Neste

caso, o que pode conter neste processo de ação de alguns diretores é, talvez, um movimento para uma gestão consultiva e não democrática, como acreditam os entrevistados que compõem a incidência de 20% (Quadro 10).

A ação em harmonia com a concepção de gestão democrática vai além da consulta de opiniões, pois para ser democrática “a gestão deixa de ser prerrogativa de uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo onde todos se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade socialmente relevante” (GRACINDO, 2009, p. 139). Deste modo, há a divisão do poder e, por consequência, as responsabilidades compartilhadas, pois “educar para a democracia significa educar para que possamos organizar coletiva e democraticamente a vida em comum” (BORGHI, 2022, p. 94 apud TAMIÃO, 2023).

Dourado (2006) pontua algumas premissas que encorajam o caminho para uma gestão democrática da escola, entre elas: a importância de se relativizar o papel da escola, por meio da problematização da relação entre escola e sociedade; problematizar a função do diretor; rediscutir a organização do trabalho no interior da escola para além das bandeiras corporativas e funcionais; rediscutir a autonomia e o papel dos movimentos no interior da escola; e criar e garantir canais de democratização da informação entre todos os envolvidos da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância de sua interação com os conselhos escolares, grêmios estudantis e outras formas de participação colegiada dos diferentes segmentos que compõem a escola e a comunidade local. Essa prática não apenas descentraliza o poder, mas também promove a legitimidade e o apoio de todos às decisões do dirigente, uma vez que são alcançadas por consenso (GRACINDO, 2009).

Entretanto, não se trata apenas de valorar a existência de mecanismos de participação na escola, tais como os conselhos, mas de se considerar toda a organização curricular e o conjunto das relações estabelecidas entre profissionais e usuários como meios e conteúdos do processo formativo. Tal pressuposto se materializaria na produção autônoma do projeto pedagógico, na participação contínua dos sujeitos nos processos decisórios e na construção de coletivos capazes de, enfrentando os conflitos, negociar os diferentes interesses com vistas ao alcance dos objetivos educacionais, sendo estes, por sua vez, também objeto de permanente reflexão (GARCIA; CORREA, 2009, p. 227).

Assim, para buscar um caminho que esteja na contramão da centralização do trabalho do diretor e do trabalho guiado pela busca de resultados metrificadas externamente, é fundamental, conforme destaca Araújo (2000), conquistar a autonomia através da democratização tanto interna quanto externa da escola. Isso implica em politizar o ambiente escolar, fomentando o desenvolvimento de duas dimensões cruciais: a autonomia institucional da escola e a autonomia dos indivíduos que a compõem. Neste caminho, a gestão democrática no campo da educação envolve a interação com os atores sociais e suas conexões nas relações com o ambiente, reconhecendo-os como agentes na construção da história humana, resultando em participação, corresponsabilidade e compromisso (BORDIGNON; GRACINDO, 2001).

Os dados da pesquisa indicaram também que o MMR influencia significativamente a rotina diária do diretor, com implicações percebidas de maneira positiva ou negativa. Em alguns casos, com uma incidência de 20%, a influência do método é percebida como positiva pois, para esses diretores, a implementação pode promover a aprendizagem contínua para o diretor, além de facilitar o trabalho ao oferecer ferramentas e estratégias para lidar com desafios específicos da escola.

No entanto, a maioria dos diretores entrevistados perceberam influências negativas do MMR em sua rotina, com uma incidência de 70%. Neste caso, o MMR também pode resultar em aumento de trabalho, devido às demandas burocráticas adicionais associadas à implementação do modelo, além de gerar preocupações e pressões adicionais sobre o diretor, especialmente em relação ao cumprimento de metas e resultados.

Esse indicativo de aumento de trabalho burocrático, vai ao encontro do que Melo (2019) indicou em sua pesquisa, sobre a percepção e desafios dos diretores escolares ingressantes da rede estadual paulista, em que os principais desafios enfrentados pelos diretores iniciantes se concentram justamente nos processos burocráticos, com marcas de sobrecarga e pressão. Assim, entende-se que a burocracia do mecanismo controlador, junto a outros fatores, acaba distanciando os diretores dos aspectos genuinamente pedagógicos.

É que também aparece na tese de Ferreira (2020), em que é apresentada a percepção de diretores de escola do Programa Ensino Integral (PEI) da rede

estadual paulista, revelando o excesso de aspectos administrativos e burocracia que reduz a autonomia no processo de gestão escolar, ou mesmo inviabiliza algumas ações.

Em consonância com que Ferreira apontou, Mattos (2020) também identificou que o trabalho do diretor de PEI possui um maior controle e muita burocracia em comparação com as outras escolas da rede estadual paulista, incluindo novas estratégias gerenciais no funcionamento escolar, gerando uma maior responsabilidade para o diretor, criando sobrecarga de atividades, muitas vezes excedendo o seu horário de trabalho.

Assim, por inferência aos que dizem os diretores e o que revelam os documentos, à luz do que essas duas pesquisas recentes de Ferreira e Mattos apontam, pode-se chegar ao entendimento de que o MMR levou aspectos gerencialistas da gestão de escolas de PEI para as escolas que não atuam na modalidade integral. Não que esta ideia não estivesse imbricada na rotina do trabalho das escolas desde a implantação das avaliações em larga escala e bonificação aos profissionais da educação. No entanto, com o MMR, é perceptível a institucionalização e a instrumentalização para uma gestão escolar gerencialista e por resultados em todas as escolas da rede pública estadual paulista. Institucionalizado por ser um método regulamentado e oficializado pela SEDUC com obrigatoriedade de implantação para a gestão das escolas, e instrumentalizado por seus meios de garantia desta implantação: guias práticos, normas técnicas e operacionalização na secretaria escolar digital.

De modo geral, as implicações do MMR no trabalho do diretor indicam influências negativas na sua rotina escolar, devido ao aumento de trabalho burocrático, cobrança, monitoramento e preocupação, com vistas à centralidade da sua função para aplicabilidade do método, que caracteriza este diretor como condutor, mobilizador, gerenciador e até mesmo executor das ações para o alcance das metas. Neste sentido, se sentindo sobrecarregado e percebendo a intensificação da cobrança sobre si, o diretor, devido aos “valores neoliberais impregnados na Nova Gestão Pública”, assume cada vez mais “o papel gerencial, tendo aspectos vinculados à pedagogia limitados às formas de controle sobre os demais

profissionais, especialmente voltados à obtenção de resultados” (VENCO; GIROTTTO, 2022, p. 144).

Contudo, após discussão e análise dos dados coletados nas entrevistas e apresentados nesta pesquisa interpretam categorias que indicam a percepção do diretor de escola quanto: à implantação do MMR; aos problemas considerados no método; à participação, elaboração e implementação do plano de melhoria; às avaliações externas e qualidade educacional; e às implicações no trabalho do diretor de escola.

Em suma, somando à interpretação desses dados com vistas às categorias de análises com mais incidências, o estudo de trabalhos realizados anteriormente sobre a temática e o levantamento dos documentos que regulamentam o MMR, conforme a discussão e análise dos dados apresentadas acima, destaca-se a aproximação desta pesquisa com as teorias de contrariedade entre gestão de resultados e gestão democrática; responsabilização e culpabilização dos profissionais da educação; hiperburocratização; e qualidade educacional, como apresentado neste Capítulo 5 e conforme as reflexões apresentadas nas considerações finais do presente texto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática da educação e a gestão por resultados, quando confrontadas, geram contrariedades significativas, especialmente no contexto do Método de Melhoria de Resultados (MMR) na educação paulista. Embora o discurso de implantação do método esteja marcado por termos que recorrem à indícios de uma gestão democrática, este demonstra estar longe de ser um mecanismo de participação efetiva, a começar pelo seu surgimento, conforme os dados levantados neste estudo. Nascido e cultuado no seio empresarial e implementado na educação sem a consulta dos envolvidos no processo, o método de gestão está pautado na busca pela eficácia e eficiência na resolução de problemas para o alcance de resultados específicos, atribuindo a estes resultados uma importância majoritária em detrimento ao processo e meios de alcançá-los.

Na carência de perspectivas de soluções para muitos problemas enfrentados na educação pública e na naturalização com relação às características das políticas educacionais implantadas na rede estadual paulista nos últimos longos anos, alguns diretores adotam o discurso difundido comercialmente pela SEDUC-SP, marcado pela valorização da participação de todos da comunidade escolar na identificação e solução dos problemas educacionais por meio do MMR. É o que revelam os dados desta pesquisa, onde a percepção da promoção da participação efetiva de todos os envolvidos no MMR para a identificação dos problemas e suas causas, incluindo a equipe escolar, famílias, alunos e comunidade, apresentou uma incidência de 30%.

Na leitura e análise dos relatos dos envolvidos na pesquisa, foi possível perceber que, dentro desta porcentagem citada acima, os diretores assumem uma postura de se fazer cumprir o que manda o sistema educacional ao qual estão vinculados, tentando atribuir significados e coerência de acordo com o que acreditam ser importante para educação. Assim, para eles a preocupação não está em identificar a origem, vertente ou relevância da política educacional implementada, mas em tentar adaptar as ações determinadas na tentativa de contribuir de alguma forma para o desenvolvimento do aluno, “fazendo o melhor possível com o que lhe é oferecido”.

No MMR, a previsão de uma etapa com participação de todos segmentos da escola junto à comunidade pode ser entendida como uma maneira de “fazer brilhar os olhos” para o método proposto, com a esperança de uma alternativa de ação democrática na escola, e maquiar a intenção intrínseca e primeira de busca do alcance de metas que estariam previamente estabelecidas, uma vez que estas já são direcionadas para o desenvolvimento da língua portuguesa, matemática e fluxo, além se constituírem com influência do resultado de outras escolas.

Essas marcas da gestão de resultados, que se contrapõem às alternativas de democratização da escola e educação, não passam despercebidas a todos os diretores, conforme foi revelado nesta pesquisa. Ao contrário disso, a maioria deles identificam os desafios de garantir a participação efetiva dos membros da escola e da comunidade no MMR. Embora a gestão democrática preconize a inclusão de todas as partes interessadas no processo decisório, 70% reconhecem que o método em questão não prioriza nem garante esta participação efetiva de todos.

Neste sentido, a não participação de todos, além de estar relacionada com a base teórica de gestão em que o MMR está alicerçado, se relaciona também com as características da realidade escolar. Desta forma, a garantia de participação de todos na elaboração e execução do Plano de Melhoria do método é dificultada por questões como a incompatibilidade de horário, indisponibilidade e desinteresse dos envolvidos, a rotatividade de docentes na escola e necessidade de atenção urgente às demandas prioritárias destinadas a cada setor escolar.

Além do mais, a execução do MMR, concentrada nos professores de Língua Portuguesa e Matemática, relega outras disciplinas a segundo plano. Isso pode gerar desequilíbrios no processo de melhoria educacional e superação de uma educação fragmentada, desvalorizando áreas igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos alunos em suas múltiplas potencialidades e diferentes dimensões da formação humana (BERTAGNA, 2020), desmotivando docentes de diferentes disciplinas quanto ao seu envolvimento no processo de fortalecimento do projeto pedagógico da escola.

Outro aspecto crítico é a falta de envolvimento dos próprios alunos no MMR. Embora estes deveriam ser os principais beneficiários das políticas educacionais, na

maioria das vezes, não são consultados ou incluídos de forma significativa nas decisões que impactam diretamente suas experiências de aprendizado. Essa lacuna ignora a perspectiva crucial dos principais protagonistas do processo educativo, pois, ainda que alguns diretores tenham apontado o envolvimento do Grêmio Estudantil nas etapas do MMR, a maioria deles revelam a insuficiência da participação dos alunos nesse processo.

Tomando como exemplo o Grêmio Estudantil, é visto que a participação deste órgão representativo não está prevista nas orientações do MMR. O método também não menciona a participação e articulação com o Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres, desconsiderando, assim, marcas importantes de conquistas que objetivaram a busca de caminhos para uma gestão mais democrática da educação escolar. É importante perceber também que, embora esta pesquisa não tenha direcionado sua investigação para a percepção dos colegiados frente ao MMR, não houve qualquer menção nas entrevistas sobre o CE e APM.

Adicionalmente, a centralização da participação do diretor no MMR, percebida pela maioria dos sujeitos de pesquisa, mina os princípios democráticos ao concentrar o poder de controle. Desta maneira, há limitação da diversidade de perspectivas e ideias, além de sobrecarregar o diretor com responsabilidades excessivas. No entanto, é perceptível a intencionalidade de colocar o diretor como principal responsável pela implantação do MMR, do Programa Gestão em Foco, na escola em que atua. Em uma posição estratégica, o diretor serve à intencionalidade do método, como aposta de um elo de garantia da sua difusão e implantação aos moldes que lhe é detalhadamente direcionado em orientações técnicas, reuniões, formações e nos guias publicados pela SEDUC- junto à empresa Falconi.

Neste sentido, o diretor é o gerenciador do método em sua escola, aquele que monitora e cobra resultados dos demais profissionais, ao mesmo tempo que é monitorado e cobrado por seus superiores hierárquicos que são responsáveis pelo acompanhamento do MMR. Deste modo, a responsabilização e culpabilização dos profissionais da educação da rede estadual paulista, que já vem sendo percebida e discutida desde a adoção das avaliações externas na rede pública, tem caráter de intensificação com a implantação do Método de Melhoria de Resultados.

Essa responsabilização é também percebida pelos sujeitos da pesquisa com relação aos professores, principalmente de língua portuguesa e matemática, indicando a estes uma sobrecarga e exaustão resultantes das demandas adicionais impostas pelo MMR, pois, além de cumprir suas responsabilidades já estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, os professores passam a ser encarregados também de implementar novas estratégias, acompanhar indicadores de desempenho e atender às metas estabelecidas pelo sistema. Há, ainda, indícios de que essa sobrecarga não se relaciona apenas à exaustão física, mas também emocional, pela constante pressão para alcançar resultados, até mesmo sem os recursos adequados ou o apoio necessário.

Deste modo, a culpabilização dos professores de língua portuguesa e matemática se tornam evidentes quando o foco recai, exclusivamente ou principalmente, sobre eles em relação aos maus resultados dos alunos nas AAPs, necessitando que sejam previstas e elaboradas novas ações de correção de rumo no Plano de Melhoria do MMR, para que este mau resultado não se repita no SARESP, ao findar do ano. Neste sentido, esses professores são constantemente avaliados com base nos resultados dos alunos em suas disciplinas, fortalecendo assim a cultura de culpabilização, em que os professores são responsabilizados pelos resultados, independentemente das circunstâncias em que trabalham ou de demais variáveis.

A propósito, outro aspecto que a implantação do MMR intensificou é a percepção de um currículo real segmentado e reduzido, quando o trabalho pedagógico na escola acaba se concentrando apenas nos conteúdos que serão avaliados pelo SARESP e, por consequência, nos problemas apontados no MMR. Conforme percebido por alguns sujeitos da pesquisa, isso limita a amplitude do ensino e pode prejudicar a formação integral dos alunos. Assim, essa abordagem desconsidera a condição humana dos estudantes, por negligenciar outras áreas igualmente importantes do desenvolvimento humano.

Além de tudo, a culpabilização dos profissionais da educação está correlacionada a uma consequente competição entre as escolas para alcançar as metas estabelecidas no IDESP. No MMR esta competição pode ser incentivada e

intensificada, uma vez que as metas estabelecidas pelos sinalizadores de desempenho estão apoiadas no desempenho de diferentes escolas de um mesmo grupo. Nesta perspectiva, o MMR desconsidera as particularidades de cada escola e a identidade da sua comunidade.

Entendendo e defendendo que a qualidade não deva ser meramente medida por indicadores quantitativos ou pela conformidade com padrões pré-estabelecidos, mas sim pela capacidade de promover uma formação integral e humanizada dos alunos (BERTAGNA; PEREIRA, 2023), a adoção do SARESP, das AAPs e do MMR na rede estadual paulista não representa, em primazia, caminhos para a melhoria da qualidade da educação. Isso se deve, em grande parte, à prevalência de uma cultura de regulação do trabalho docente, que prioriza a conformidade com metas e índices pré-estabelecidos em detrimento da verdadeira aprendizagem, conforme também percebem a maioria dos diretores desta pesquisa.

Por esta perspectiva, o cenário educacional em que está inserido o MMR, na busca incessante pela excelência no alcance de metas, se traduz no embasamento da abordagem da qualidade gerencialista ou qualidade mercadológica que negligencia a verdadeira essência da qualidade educacional. A abordagem da Qualidade Total, com sua ênfase na eficiência, produtividade e padronização, frequentemente relega ao segundo plano a singularidade de cada indivíduo e as necessidades específicas de aprendizado e desenvolvimento. Assim, ao buscar a otimização dos processos e a maximização dos resultados, a educação é reduzida e desumanizada, comparada a uma mera linha de montagem de fábrica, onde os alunos são tratados como peças em um sistema industrial, desprovidos de suas individualidades e potencialidades.

Nesse contexto, é crucial para a rede estadual paulista repensar a defesa da qualidade educacional, direcionando o foco para uma perspectiva socialmente referenciada, que valorize a formação humana do aluno como o cerne do processo educativo. Deste modo, a qualidade da educação deve ser medida não apenas pelos resultados em avaliações padronizadas, mas percebida pela capacidade de proporcionar um ambiente inclusivo, estimulante e enriquecedor, que promova o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões e potencialize

suas relações na diversidade, com a promoção da autonomia e do pensamento crítico.

Contudo, para superar essas contrariedades, anteriormente reveladas a partir da adoção das avaliações externas no sistema educacional estadual paulista e reforçadas a partir da implantação do MMR, é essencial o empenho e luta para uma abordagem mais inclusiva e participativa, garantindo que todas as partes interessadas tenham voz e representação adequada no processo decisório, revelando um compromisso genuíno com a democratização da gestão educacional, e fortalecimento das parcerias e diálogo entre escola e comunidade. Assim, é fundamental a defesa de abordagens mais humanizadas que levem em consideração as necessidades e realidades de todos os envolvidos na educação, na esperança de se encontrar caminhos para a efetivação de uma aprendizagem significativa e sustentável para melhoria das ações da educação paulista e, por extensão, impacto no desenvolvimento integral de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. R. (Org.). **Público X privado em tempos de crise**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca, 2017. p. 16-37.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.
- ARAÚJO, A. C. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- _____. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas e a prática escolar no Distrito Federal**. 2011. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Tradução de GUARESKI, P. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referências para os processos avaliativos participativos. In: SORDI; VERANI; MENDES (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.
- BERTAGNA, R. H.; DE SORDI, M. R. L.; ALMEIDA, L. C.; LARA, R. S. B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2020.
- BERTAGNA, R. H.; PEREIRA, M. S. F. Qualidade social e avaliação educacional: processos de (des) humanização. **Cadernos CEDES**, v. 43, p. 2-8, 2023.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.
- BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.
- BORGHI, R. F. **Que educação é pública? Uma questão em disputa**. 2022. Livre docência - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 1996, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996. Seção 1, p. 1, 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841, 1996b.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 2009, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8, 2009.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia**. Editora Falconi, 2004.

CASAGRANDE, A. L. **Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

CORREA, C. **Vicente Falconi: O que importa é resultado**. Rio de Janeiro: Editora Primeira Pessoa, 2017.

DE MELLO, L. R.; BERTAGNA, R. H. Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do IDEB e fatores socioeconômicos. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1132-1148, 2016.

DI GIORGI, C. A. G. Paulo Freire e o Marxismo: pontos para uma reflexão. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 9, n. 1, p. 123-132, 2007.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-95

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FALCONI, Vicente. A fórmula do sucesso na administração pública. **Sumários Revista da ESPM**, v. 17, n. 4, p. 20-27, 2010.

FALCONI Educação; SEDUC-SP. **Guia para implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)**. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/05/mmr_guia.pdf>. 2018. Acesso em 27 out. 2023.

_____. **Guia para implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)**. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/04/demgc_mmr_guia-pas-so-a-passo_2019.pdf>. 2019. Acesso em 26 out. 2022.

_____. **Guia Prático - Método de Melhoria de Resultados (Etapas do Planejamento)**. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/02/guia-prtico_etapa_pla neejamento_2020.pdf>. 2020. Acesso em 27 out. 2023.

_____. **Guia Prático - Método de Melhoria de Resultados (Etapas do Planejamento)**. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/02/guia-prtico-mtodo-de-melhoria-de-resultados-mmr_2021_demgc.pdf>. 2021. Acesso em 27 out. 2023.

FERREIRA, C. R. **O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do programa ensino integral**. 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRAU, E. C. A implementação de um método empresarial para garantir a qualidade na educação básica pública paulista. **Revista Fermentario**, v. 14, n. 1, p. 142–154, 2020.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A. B. A.; GATTI, M. R. T. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GARCIA, T.; CORREA, B. Desafios à democratização da gestão escolar e atuação dos professores na escola pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1355–1376, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, B. O. S. A. **Gestão Pública da Política de Educação do Estado do Rio de Janeiro na Era Neoliberal (2010-2016): novas demandas de trabalho para o assistente social**. 2018. 319 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GOMES, I. **A racionalização e o trabalho docente na rede estadual de educação de São Paulo: a pedagogia das competências e habilidades**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

ISHIKAWA, K. **Controle de qualidade total: à maneira japonesa**. Tradução: Iliana Torres. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

JACOMINI, M. A.; PERRELLA, C. DOS S. S.; ALENCAR, F.; STOCO, S. Gestão (não) democrática na política educacional do estado de São Paulo-1995-2018. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 117-137, 2022.

JACOMINI, M. A.; STOCO, S. **Política e Gestão da Educação na Rede Estadual Paulista**, 1995-2018. São Paulo: Alameda, 2022

JESUS, J. P. **Os determinantes do desempenho escolar: uma análise de variáveis internas e externas das escolas públicas estaduais de ensino médio da diretoria de ensino – região São Vicente**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais) – Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2020.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **A Metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 1991.

LEAL, L. S. C. **A implementação do método de melhoria de resultados (MMR): implicações e perspectivas de atuação do gestor escolar na região do Pontal do Paranapanema – São Paulo**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1953.

LIMA, L. C. Impactos hiperburocráticos das máquinas digitais de administração da educação [online]. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2021. Disponível em: <<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/09/16/impactos-hiperburocraticos-das-maquinas-digitais-de-administracao-da-educacao/>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MATTOS, R. **Análise do trabalho do diretor de escola no programa de ensino integral do estado de São Paulo (2012-2018)**. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25

MELO, L. L. de. **Os desafios da gestão escolar na rede estadual de São Paulo: um estudo exploratório com diretores ingressantes**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) - Instituição de Ensino: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. 2014. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORENO, L. **Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica: em análise o IDEB e o IDESP nas ações de intervenções pedagógicas e de gestão**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 5-23, 2005.

PACHECO, R. S. Brasil: avanços da contratualização de resultados no setor público. In: Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración pública, 1., 2006. Guatemala. **Anais...** Guatemala, Centro Larinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2006.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PARRO, A. L. G.. **Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar**. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016.

PINTO, M. A. R. **A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução: estudo de caso do programa em uma escola**. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

POLATO, A.; BERTAGNA, R. H. O uso de avaliações em larga escala como forma de aferir a qualidade da educação. In: IV Seminário de Educação Brasileira, 2013, Campinas, SP, Brasil. **Livro eletrônico..**, 2013. p. 12-23

PRAUN, L.; BATISTA, C.; MACHADO, S. A retórica da eficiência e o fardo do trabalho: docência na rede pública do estado de São Paulo. **Lutas Sociais**, v. 24, n. 44, p. 77–90, 2021.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

ROSA, J. G. **Manuelzão e Miguilim**: (Corpo de baile). 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972. (Coleção Sagarana, v. 12).

ROSA, S. B. **O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista: a lógica gerencial na definição da qualidade educacional**. 2021. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo, Atlas, 2009.

SANTOS, M. L. F. **IDESP: Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo e a gestão escolar: um estudo de caso exploratório**. 2012. 116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação e Comunicação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, SP, Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 2011.

SAURA, G.; CANCELA, E.; PARCERISA, L. Privatización educativa digital. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 27, n. 1, p. 11-37, 2023.

SEDUC-SP. Resolução SE nº 80, de 12 de dezembro 12 de 2011. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80_11.HTM?Time=27/10/2023%2007:01:42>. Acesso em: 27 out. 2023.

_____. Resolução SE nº 36, de 25 de maio de 2016. Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” - SED, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_16.HTM?Time=28/05/2021%2012:06:26>. Acesso em: 26 mar. 2024.

_____. **Guia para implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)**. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/11/guia-inicial-unificado.pdf>>. 2017. Acesso em 27 out. 2023.

_____. **Método de Melhoria de Resultados – Gestão em Foco – MMR. Formação de Diretores**. 2017b. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/06/mmr_formao_diretores.pptx>. Acesso em: 04 out. 2022.

_____. **Método de Melhoria de Resultados – Sinalizadores de Processo (Nota Técnica)**. 2019. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/01/mmr-sinlizadores-de-p-rocesso-nota-tnica.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2023.

_____. **Método de Melhoria de Resultados – Gestão em Foco – MMR. Formação nas Diretorias de Ensino**. 2020. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/06/mmr_formao_diretores.pptx>. Acesso em: 29 mar. 2024.

_____. **Secretaria Escolar Digital**. Disponível em: <<https://sed.educacao.sp.gov.br/>>. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHEWHART, W. A.; DEMING, W. E. **Statistical method from the viewpoint of quality control**. Courier Corporation, 1986.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

SILVA, A. M. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, L. P. F. M. **Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília 2016.

SOUSA, F. L. **Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar**. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SOUSA, S. E. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

STABELINI, A. M. **A gestão entra em cena: um estudo do programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna**. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TAMIÃO, C. T. M. **Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola ingressantes: análise de um curso semipresencial da rede estadual de ensino paulista. 2023**. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENCO, S. B.; GIROTTO, E. D. Diretor de escola na rede estadual paulista: um coordenador de todas as peças da máquina que dirige?. In: BARBOSA, A.; VENCO, S. B.; JACOMINI, M. (Org.). **Relações e Condições de Trabalho dos Profissionais da Educação na Rede Estadual Paulista, 1995-2018**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2022, v. 1, p. 121-146.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você, diretor (a) de escola, está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado “O Método de Melhoria de Resultados na implantação do Programa Gestão em Foco: A ótica de diretores da escola estadual paulista” proposto pela pesquisadora Juliana Pereira Aporta Salvadeo, RG 43. 908. 952-9, orientada pela Profa. Dra.Regiane Helena Bertagna do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP- Rio Claro, referente ao curso de Mestrado em Educação. Avanços na área das Políticas Educacionais ocorrem também por meio da influência de trabalhos como este, por isso a importância de sua participação. Esta pesquisa tem por objetivo a compreensão da percepção do diretor de escolas regulares do ensino público estadual paulista sobre a implantação do Programa Gestão em Foco e Método de Melhoria de Resultados – MMR. Caso você concorde em contribuir com a pesquisa, sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista contendo um roteiro de perguntas sobre a temática, para serem respondidas individualmente. Espera-se que os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa sejam relativos a oportunizar o aprofundamento das reflexões acerca do Programa Gestão em Foco e Método de Melhoria de Resultados – MMR. A fim de sentir-se preparado para escolher participar ou não deste estudo, é relevante saber que você poderá obter todas e quaisquer informações que considerar necessárias junto à pesquisadora. E ainda, mesmo diante da escolha pela participação, é importante que você saiba que poderá desistir, a qualquer momento, de sua decisão inicial. Assim, lhe é reservado o direito de retirar seu consentimento, a qualquer momento, durante o percurso da entrevista e sem nenhum prejuízo ou dano pessoal. É relevante ter a ciência de que, pela sua participação no estudo, não receberá qualquer valor em dinheiro, tampouco terá qualquer tipo de despesa. Com relação a sua identidade, é importante saber que seu nome não aparecerá no estudo, e que sua identificação se dará, única e exclusivamente, por meio de um número ou letra,

em forma de código, escolhido aleatoriamente. Contudo, durante a entrevista o seguinte ocorrerá: faremos perguntas acerca da temática, ouviremos suas respostas e elas serão gravadas, se você assim permitir. Vale esclarecer, porém, que você tem o direito de recusar a gravação caso se sinta desconfortável, a qualquer tempo, mas isso não significa que terá que deixar de participar da entrevista. Nesse caso, após consentida sua autorização, as respostas serão anotadas pela pesquisadora. Se, porventura, também não permitir tais anotações, não interromperemos, abruptamente a conversa, a fim de serem evitadas quaisquer sensações de desconforto. Nesse caso, sem provocar constrangimentos, você será moderadamente informado de que as informações, prestadas, apenas verbalmente, sem nenhuma forma de registro, não resultarão em material para constituição da pesquisa, tampouco para dados a serem analisados em prol da conquista dos objetivos propostos pelo estudo. A entrevista, mediante seu consentimento, será realizada em espaço reservado onde você se sinta confortável, de forma on-line ou presencial. Desta forma, os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou porventura, leve sensação de desagrado, mediante alguma pergunta feita. Para diminuir esse risco de desconforto ou talvez sensação de constrangimento para responder alguma das perguntas, saiba que você poderá responder apenas às questões que sentir-se confortável para fazer, podendo, inclusive, deixar de responder a alguma pergunta ou até desistir de sua participação e interromper o processo de entrevista, sem qualquer prejuízo ou consequência. Reforçamos ainda, e garantimos, que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para compreender ainda melhor o estudo, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Para isso, os dados de contato encontram-se no final desse documento. Ressaltamos, novamente, que você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da presente pesquisa. Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) acerca desta pesquisa, também sobre os objetivos propostos, bem como eventuais riscos de desconforto para falar sobre alguma questão da temática, além dos benefícios esperados, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/____.

Assinatura da Pesquisadora Responsável Assinatura do diretor participante da pesquisa

RG do diretor participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O Método de Melhoria de Resultados na implantação do Programa Gestão em Foco: A ótica de diretores da escola estadual paulista”

Pesquisador Responsável: Juliana Pereira Aporta Salvadeo

Cargo/função: aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 999 40 06 69 e-mail: juliana.aporta@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 ou 3526-4245 e-mail: regiane@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE II**Roteiro – CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE**

PARTICIPANTES: Diretor de escola da rede pública estadual paulista, atuante em 2019.

Nome:_____RG:_____.

FORMAÇÃO

Magistério:_____ Instituição:_____ Conclusão:_____.

Graduação:_____ Instituição:_____ Conclusão:_____.

Pós-Graduação:_____ Instituição:_____ Conclusão:_____.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

() Coordenação Pedagógica () Vice-Direção () Outro:

_____.

VIDA FUNCIONAL

Situação funcional na direção da escola em que atuou no ano de 2019:

Efetivo () Outro:()

Ano de Ingresso na função de diretor de escola pública estadual:_____.

Ano de Ingresso no cargo de diretor de escola pública estadual:_____.

Tempo (meses/anos) que atuou como diretor de escola na Unidade de Ensino no ano de 2019:_____.

ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Último curso de formação realizado, oferecido pela SEDUC-SP:

_____.

Ano: _____.

Último curso de formação realizado, não oferecido pela
SEDUC-SP:_____.

Ano: _____.

APÊNDICE III

Roteiro – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Questão Disparadora: Poderia me contar um pouco o que você acha sobre o MMR?

1. Como você conheceu o Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados?
2. Houve formação para implantação do Programa?
3. Você acredita que o Programa Gestão em Foco-MMR promove a identificação e solução dos problemas na unidade escolar? Por quê?
4. Quais são os problemas considerados no MMR?
5. Há problemas não considerados no MMR que você julga relevante na escola? Quais?
6. Você acredita que o Programa Gestão em Foco-MMR promove a efetiva participação de cada segmento (diretor, vice-diretor, professor coordenador, docentes, funcionários, alunos e responsáveis) na identificação dos problemas da escola? Por quê?
7. Poderia me falar um pouco como você percebe a Elaboração do Plano de Melhoria na sua escola?
8. Poderia me falar um pouco como você percebe a Implementação do Plano de Melhoria na sua escola, com relação aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática?
9. E com relação aos docentes das demais disciplinas?
10. E com relação aos alunos?

11. Como você compreende a relação do MMR e a Avaliação de Aprendizagem em Processo?
12. Como você percebe a Avaliação de Aprendizagem em Processo, quanto a sua relevância e influência na aprendizagem dos alunos?
13. Como você percebe a Avaliação de Aprendizagem em Processo, quanto a sua relevância e influência nos resultados do SARESP?
14. Como você compreende a relação do MMR e SARESP?
15. Você acredita que o MMR influencia nos resultados das Avaliações Externas (SARESP)? Como?
16. Você acredita que o Programa Gestão em Foco- MMR, AAP e SARESP melhoram a qualidade da escola? Por quê?
17. Como você compreende os sinalizadores de referência de Língua Portuguesa, Matemática e Fluxo escolar, com relação à realidade dos alunos da sua escola?
18. Poderia me falar um pouco como você percebe as ações complementares e de correção de rumo, em caso de sinalizadores negativos?
19. Você poderia me falar um pouco sobre a ferramenta digital disponível na Secretaria Digital para registro e acompanhamento do Plano de Melhoria do MMR?
20. Você poderia me falar um pouco qual sua participação enquanto diretor de escola no Programa Gestão em Foco-MMR?
21. Você acredita que o Programa Gestão em Foco- MMR influencia na rotina de trabalho do diretor e equipe gestora? Como?