



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA OU GERENCIALISTA?
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM
MUNICÍPIO BAIANO

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2026

BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA OU GERENCIALISTA?
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM
MUNICÍPIO BAIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2026

C226g

Cangussu, Beatriz dos Santos Pinheiro.

Gestão escolar democrática ou gerencialista? Concepções e práticas de gestores de escolas públicas de um município baiano / Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu, 2026.

154 f. ; il.

Orientador (a): Dr.^a Ennia Débora Passos Braga Pires.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 134 - 144

1. Gestão escolar. 2. Gerencialismo. 3. Gestão democrática. 4. Educação - Políticas Públicas. I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. T.

CDD 371.2

BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA OU GERENCIALISTA?
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM
MUNICÍPIO BAIANO**

BANCA DE AVALIAÇÃO

Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires (PPGE/UESB)
Profa. Orientadora

Profa. Dra. Marinalva Nunes Fernandes (PPGELS e PPGE/UFPE)
Membro Externo

Profa. Dra. Catarina Cerqueira de Freitas Santos (DPGE/UFPE)
Membro Externo

Profa. Dra. Leila Pio Mororó (PPGE/UESB)
Membro Interno

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2026

Dedico esta pesquisa aos meus pais, que sempre me apoiam em tudo que me proponho a estudar; às tantas pessoas queridas que me ajudaram durante este processo; aos professores e gestores das instituições públicas e, também, a todos aqueles que, assim como eu, acreditam na pesquisa em educação. Muito obrigada!

*“Proletários de todos os países, uni-vos!”
(Marx; Engels, 2018).*

AGRADECIMENTOS

A conclusão do Mestrado em Educação representa o encerramento de uma etapa importante da minha formação acadêmica e pessoal. Esse processo não foi construído de forma individual e contou com o apoio de muitas pessoas, às quais registro aqui meus agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar ao longo desse período. Aos meus pais, Seu Valdenir e Dona Dinalva, agradeço pelo apoio constante, pelo cuidado e pelo incentivo em todos os momentos. Aos meus irmãos e irmã, Tiago, Leandro e Heltiene, agradeço pela presença e pelo apoio ao longo desse processo.

Ao meu noivo, Wanderson, agradeço pela parceria, pela compreensão e pelo apoio durante todo o período do Mestrado. À Dona Zilma e ao Seu Nildo, minha sogra e meu sogro, agradeço pela acolhida e pelo apoio durante minha permanência em Vitória da Conquista, fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires, agradeço pela orientação, pelo acompanhamento e pelas contribuições ao longo de todo o processo de pesquisa. Ao grupo Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional (LUDIPPE), agradeço pelo espaço de estudos e debates. A Hillheno Miranda, agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições ao longo desse período.

Aos(as) participantes da pesquisa, agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições, que tornaram possível a realização deste estudo.

Aos(as) amigos(as) da graduação, agradeço pelas trocas e pelo apoio, em especial a Lari, Ludy, Cinthia, Katia, Monique, Jasmym e Sillas. Aos colegas do Mestrado, Rebeca, Fabiano e Cindy, agradeço pela parceria ao longo do curso, assim como à turma do Mestrado 2024.1 pela convivência durante esse período.

Agradeço às Professoras Dras. Catarina Cerqueira de Freitas Santos, Leila Pio Mororó e Marinalva Nunes Fernandes, por aceitarem compor a banca de defesa e pelas contribuições ao trabalho. Ao meu psicólogo, Vitor Barbosa, agradeço pelo acompanhamento e pelo cuidado ao longo desse processo. De forma especial, agradeço a Cinthia, Jasmym e Sillas pela presença, pelas conversas e pelo apoio constante.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB), pela formação oferecida ao longo do curso.

A todas as pessoas que contribuíram para esse processo, meu muito obrigada.

Que Deus abençoe a vida de cada um(a).

*[...] A escola pública não anda bem, não porque
faça parte de sua natureza não andar bem, como
muita gente gostaria que fosse e insinua que é. A
escola pública básica não anda bem, repitamos, por
causa do descaso que as classes dominantes neste
país têm por tudo o que cheira a povo
(Paulo Freire).*

RESUMO

Esta pesquisa está embasada na análise do gerencialismo na gestão escolar e suas implicações na escola pública diante da seguinte pergunta de pesquisa: como se caracteriza a gestão escolar de escolas da rede pública de Itapetinga, na Bahia, a partir da percepção dos gestores? Apresenta como objetivo geral investigar as características da gestão escolar de escolas da rede pública a partir da percepção dos gestores. Mais especificamente, busca-se: examinar os marcos legais que normatizam a gestão escolar no âmbito estadual e municipal, considerando o contexto da educação pública na Bahia; analisar a percepção dos gestores sobre as práticas da gestão escolar; examinar como as políticas gerencialistas são implementadas nas escolas estudadas e seus impactos na gestão escolar; e compreender de que forma as práticas gerencialistas influenciam a participação da comunidade escolar na gestão das escolas participantes da pesquisa. O referencial teórico deste trabalho fundamenta-se em estudos que discutem gestão escolar, gerencialismo e gestão democrática na educação pública, articulando a análise do avanço do gerencialismo no contexto educacional brasileiro e suas tensões com os princípios da participação coletiva. Como método de análise, o estudo pauta-se na dialética, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo a gestão escolar como fenômeno histórico, contraditório e condicionado por políticas públicas e relações sociais mais amplas. A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas do município de Itapetinga-BA, tendo como sujeitos da investigação quatro gestores(as) escolares. Utilizamos a pesquisa bibliográfica para o aprofundamento teórico do objeto de estudo e, como instrumentos para produção de dados, utilizamo-nos da análise documental e da entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa revelam tensões entre a defesa da gestão democrática e a presença de práticas gerencialistas no cotidiano escolar, sinalizando importantes pontos de reflexão, tais como: a intensificação do trabalho da gestão; a centralidade das avaliações externas; a ampliação de demandas administrativas; os limites para a efetivação da participação da comunidade escolar; a configuração de uma gestão híbrida, marcada pela coexistência de práticas gerencialistas, princípios democráticos e traços patrimonialistas característicos do contexto municipal; e a coexistência de práticas híbridas marcadas por contradições entre controle e participação.

Palavras-chaves: Gestão Escolar. Gerencialismo. Gestão Democrática. Políticas Públicas Educacionais. Materialismo Histórico-Dialético.

ABSTRACT

This study is based on an analysis of managerialism in school administration and its implications for public schools, addressing the following research question: How is characterized school administration in public schools in Itapetinga, Bahia, based on the perceptions of school administrators? Its general objective is to investigate the characteristics of school management in public schools based on the perceptions of school administrators. The study aims, more specifically, to examine the legal frameworks that govern school management at the state and municipal levels considering the context of public education in Bahia; analyze school administrators' perceptions of school management practices; examine how management-oriented policies are implemented in the schools studied and their impacts on school management and understand how management-oriented practices influence the school community's participation in the management of the schools participating in the study. The theoretical framework of this study is based on research that examines school management, managerialism, and democratic management in public education, analyzing the rise of managerialism in the Brazilian educational context and its tensions with the principles of collective participation. As a method of analysis, the study was based on dialectics from the perspective of Historical-Dialectical Materialism, viewing school management as a historical phenomenon that is contradictory and shaped by public policies and broader social relations. The study was conducted in public schools in the municipality of Itapetinga, Bahia, with four school administrators serving as research subjects. We used a literature review to gain a deeper theoretical understanding of the subject of study, and we employed document analysis and semi-structured interviews as data collection methods. Research findings reveal tensions between the advocacy of democratic management and presence of managerialist practices in everyday school life, pointing to important areas for reflection, such as: intensification of management work; the central role of external evaluations; increase in administrative demands; limitations on the effective participation of the school community; the emergence of a hybrid management model, characterized by the coexistence of managerialist practices, democratic principles, and patrimonialist traits characteristic of the municipal context; and coexistence of hybrid practices marked by contradictions between control and participation.

Keywords: School Management. Managerialism. Democratic Management. Public Education Policies. Dialectical Historical Materialism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parque Poliesportivo da Lagoa	30
Figura 2 - Igreja Evangélica Batista	32
Figura 3 - Totalidade concreta do gerencialismo na gestão escolar	40
Figura 4 - Categorias do Materialismo Histórico-Dialético	41
Figura 5 - Representação das categorias de conteúdo analisadas na pesquisa	43
Figura 6 - Representação do movimento dialético das categorias no estudo	44

LISTA DE MAPA

Mapa 1 - Localização Geoespacial do Território Municipal de Itapetinga-BA.....	30
Mapa 2 - Localização Geoespacial da Sede Municipal de Itapetinga-BA	31
Mapa 3 - Estados onde as pesquisas foram encontradas (CAPES e BDTD)	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.....	34
Quadro 2 - Formação dos participantes.....	35
Quadro 3 - Categorias do MHD aplicadas à pesquisa sobre gerencialismo na gestão escolar.	42
Quadro 4 - Dados da busca e seleção (CAPES e BDTD)	48
Quadro 5 - Critérios e Justificativas da seleção.....	49
Quadro 6 - Dissertações encontradas na CAPES e BDTD.....	50
Quadro 7 - Teses encontradas na CAPES e BDTD	51
Quadro 8 - Políticas Públicas Educacionais	73
Quadro 9 - Leis nacionais, estaduais e municipais da educação	81
Quadro 10 - Informações gerais dos PPPs das Escolas A e B	96
Quadro 11 - Avaliações externas segundo a Gestora A	111
Quadro 12 - Acesso e uso das plataformas digitais segundo a Gestora A	115
Quadro 13 - Avaliações externas e sobrecarga (Escola A)	118

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Distribuição de Teses e Dissertações por ano (2014-2024)	52
--	----

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEG	Adicional de Eficiência Gerencial
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEE-BA	Fórum Estadual de Educação da Bahia
FOFA	Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IEG	Índice de Eficiência Gerencial
IF Baiano	Instituto Federal Baiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MMR	Método de Melhoria de Resultados
NGP	Nova Gestão Pública
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PDCA	Planejar, Fazer, Checar e Agir

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico
PEE	Plano Estadual de Educação
PGE	Prêmio Gestão Escolar
PEI	Programa Escola em Tempo Integral
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRA	Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEx	Unidade Executora Própria
VAAF	Valor Anual por Aluno
VAAR	Valor Aluno Ano Resultado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CAMINHOS E ESCOLHAS: A ROTA METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	24
2.1 Abordagem metodológica: Materialismo Histórico-Dialético	24
2.2 Lócus da pesquisa	29
2.3 Participantes da pesquisa.....	36
2.4 Instrumentos de produção de dados	36
2.5 Procedimentos de análise dos dados	38
2.5.1 Categorias de análise e de conteúdo	39
3 SABERES EM CONSTRUÇÃO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES	46
3.1 Levantamento de pesquisas nos bancos da CAPES e BDTD	46
3.2 Principais tendências nos estudos sobre gestão escolar democrática e/ou gerencialista	54
3.2.1 Primeiro Eixo: A atuação de fundações empresariais na gestão educacional pública.....	55
3.2.2 Segundo Eixo: Políticas de bonificação e responsabilização gerencial.....	55
3.2.3 Terceiro Eixo: A formação de diretores escolares e o modelo gerencial	57
3.2.4 Quarto Eixo: Contradições entre gestão democrática e gerencialismo.....	58
3.3 Contribuições das tendências identificadas para esta pesquisa	61
4 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM PERSPECTIVA TEÓRICA E CRÍTICA.....	64
4.1 O Capitalismo e suas influências no gerencialismo educacional.....	65
4.2 Primeiros indícios do gerencialismo no setor público	68
4.3 Políticas públicas educacionais e o gerencialismo	71
4.4 Gestão democrática na educação pública: concepções teóricas	78
5 OS MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS DA GESTÃO ESCOLAR	81
5.1 Marco legal nacional: princípios da gestão escolar na legislação federal	82
5.2 Marco legal estadual: diretrizes da gestão escolar no contexto baiano	88
5.3 Marco legal municipal: políticas e normativas da gestão escolar em Itapetinga-BA.....	91
5.4 Gestão Democrática e Lógica Gerencial.....	95
5.5 Os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs)	96
5.5.1 PPP da Escola A	97
5.5.2 PPP da Escola B	99

<i>5.5.3 Leitura dos PPPs a partir dos dados</i>	101
6 A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA	102
6.1 Percepções dos gestores sobre a gestão escolar	102
<i>6.1.1 A gestão como prática naturalizada</i>	103
<i>6.1.2 Trabalho em equipe e centralização</i>	104
<i>6.1.3 Trajetória profissional e atuação na gestão</i>	105
<i>6.1.4 Participação e limites</i>	107
<i>6.1.5 Financiamento e condições materiais</i>	109
<i>6.1.6 Avaliações externas e intensificação do trabalho</i>	110
<i>6.1.7 Plataformas digitais e acompanhamento</i>	115
<i>6.1.8 Autonomia da escola e Secretaria de Educação</i>	121
<i>6.1.9 Conselhos escolares e participação</i>	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CONEP – UESB	148
APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM DIRETORES ESCOLARES	152

1 INTRODUÇÃO

[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (Paulo Freire, 1979).

Ao afirmar que a educação é uma prática da liberdade, Paulo Freire enfatiza seu caráter transformador e seu compromisso com a formação crítica. A epígrafe estimula a reflexão sobre a educação não apenas como transmissão de saberes, mas como um ato consciente de leitura e intervenção na realidade. No entanto, o contexto educacional brasileiro tem caminhado em direção contrária a esse princípio, marcado por disputas históricas que envolvem a interferência de setores empresariais na organização do sistema público de ensino. Por meio de projetos educacionais articulados, esses setores têm pressionado a gestão escolar pública a aproximar-se de uma lógica gerencial e competitiva, em detrimento de uma perspectiva educacional emancipatória. Esse movimento não é recente nem isolado: Adrião *et al.* (2016) documentam como grupos empresariais têm buscado outras formas de lucrar com a educação pública, deslocando recursos públicos para o setor privado e substituindo a lógica dos direitos humanos pela racionalidade de mercado.

Minha¹ experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (RP), entre 2018 e 2021, foi o que tornou esse debate concreto para mim. Atuei em escolas públicas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que me proporcionou uma visão direta da atuação da equipe gestora. Durante a Residência, vivenciei o ensino remoto emergencial, permitindo-me observar de perto os desafios enfrentados pelos gestores em um período de intensas transformações na educação.

Na fase do estágio supervisionado em gestão as aulas foram remotas, pois estávamos sem acesso às escolas. Na oportunidade, desenvolvíamos reflexões sobre a “Análise da atual conjuntura da educação brasileira” e “Quais os caminhos e descaminhos da democratização da educação no Brasil?”. Foi também nesse período que, ainda na graduação, escrevi sobre o programa Todos pela Educação, liderado por um grupo de empresários, que apresenta estratégias para a educação nacional com o intuito de promover a qualidade da educação pública (Todos Pela Educação, 2018). Ao mesmo tempo, críticos como Araújo e Nascimento (2020)

¹ A introdução desta pesquisa foi escrita em primeira pessoa do singular, considerando aspectos pessoais da trajetória da mestranda. No entanto, a partir da seção de Metodologia optamos por adotar a escrita em primeira pessoa do plural, levando em conta a participação das duas pesquisadoras no trabalho – orientanda e orientadora.

apontam que esse programa tem viabilizado um projeto de privatização da educação, por meio da articulação entre base curricular, ensino, avaliação e responsabilização. Hoje, amparada pelas leituras em que me debrucei, compreendo que, naquele período, mesmo sem esse entendimento mais aprofundado, eu já criticava um projeto gerencialista que precariza o setor público. Em tal época, embora o meu entendimento ainda estivesse em construção, eu já percebia os riscos envolvidos, especialmente em meio à pandemia da Covid-19, sob o governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022). Diante dessas vivências e reflexões, entendo que foi nesse contexto que começou a se consolidar meu interesse pelo tema que hoje investigo: gerencialismo na gestão escolar.

O desejo de compreender esse fenômeno exigiu entender suas raízes históricas. O neoliberalismo, enquanto projeto baseado na desregulamentação dos mercados e na privatização de serviços, conforme aponta Anderson (1995), reorganizou o papel do Estado nas últimas décadas e teve impactos diretos sobre a educação pública. No campo educacional, essa racionalidade se expressou por meio da incorporação de princípios do setor privado na gestão da escola pública: centralidade nos resultados, intensificação das avaliações externas e ampliação de mecanismos de controle e responsabilização. Tais processos tensionaram os princípios da gestão democrática e impactaram diretamente o trabalho da gestão escolar, que passou a atuar sob pressões por desempenho e eficiência.

A crise estrutural do capitalismo intensificou esse movimento, incorporando à escola os princípios da lógica empresarial. Como destaca Parente (2018), a inserção dos preceitos gerencialistas na gestão pública brasileira ocorre por meio de políticas voltadas para o racionalismo e a produtividade, alterando as relações entre o público e o privado e modificando a função do Estado, que deixa de ser provedor para assumir uma postura de regulador.

No Brasil, esse processo tomou forma especialmente com a Reforma Gerencial dos anos 1990. Bresser-Pereira (2011) defende que essa reforma buscou modernizar a administração pública ao criar condições para que administradores e políticos atuassem com mais autonomia e responsabilidade, baseando-se em controles de resultados, controle social e competição administrada. Contudo, essa perspectiva revela uma contradição: ao traduzir a gestão escolar em indicadores de eficiência e competitividade, a reforma transformou a educação pública em campo de disputa, onde metas e avaliações externas se sobrepõem à formação humana e ao diálogo coletivo.

Os discursos gerencialistas na educação pública se intensificaram ao longo dos anos seguintes, embora suas raízes remontem justamente a essa reestruturação do Estado. A gestão

escolar passou a ser influenciada por princípios do setor privado, priorizando a lógica da eficiência e do controle administrativo em detrimento da participação democrática. Apesar do discurso de modernização, o que se observou foi a precarização do trabalho docente e o enfraquecimento da participação coletiva, cenário que dialoga com a análise de Cabral Neto e Castro (2011, p. 755), ao afirmarem que há “uma tensão permanente entre a gestão gerencial e a gestão democrática, criando empecilho para avanços mais significativos nas práticas desta última no cotidiano escolar”.

Essa tensão, que atravessa a educação pública brasileira de forma ampla, também impulsionou a crescente produção acadêmica sobre gestão escolar nos últimos anos, especialmente diante da adoção acelerada de políticas gerencialistas no âmbito escolar. É dentro desse debate que esta pesquisa se situa.

A escolha do município de Itapetinga, na Bahia, como *lócus* desta investigação não foi aleatória. Localizado no território do Médio Sudoeste baiano, o município possui uma população estimada em 65.897 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), e uma área territorial de 1.651,158 km², sendo considerado um dos mais populosos da região (Itapetinga, 2025). Ao explorar essa temática, busca-se analisar as transformações na gestão escolar, considerando as demandas administrativas e burocráticas impostas, e refletir sobre suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem.

O contexto político do município oferece elementos importantes para essa análise. Na última eleição municipal, Itapetinga manteve-se sob a liderança do mesmo grupo político, ligado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Essa continuidade se expressa, entre outros aspectos, pela ausência de concursos públicos desde 2008, o que resultou na predominância de profissionais contratados no quadro da rede.

Há, contudo, sinalizações recentes de abertura para práticas mais democráticas. Em 2025, pela primeira vez, foram realizadas eleições para diretores e vice-diretores escolares, conforme previsto no Edital nº 001, de 11 de abril de 2025, publicado pela Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Vale destacar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, prevê, entre os critérios de complementação pelo Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), a existência de legislação local que estabeleça critérios técnicos de mérito e desempenho para a seleção de gestores escolares, conforme o Art. 14, §1º, inciso I da referida lei. Essa exigência tem sido interpretada por muitas redes públicas como um incentivo à realização de processos seletivos que reforçam o discurso

da profissionalização e da eficiência na gestão educacional, o que, por si só, já revela a tensão entre abertura democrática e racionalidade gerencial.

A permanência de grupos conservadores no comando da administração municipal impacta diretamente a gestão escolar, imprimindo-lhe valores que frequentemente restringem avanços democráticos. Essa orientação política se expressa também na forma como as políticas educacionais concebem a gestão escolar, frequentemente associando a ideia de melhoria da educação à eficiência administrativa, ao uso de avaliações e a mecanismos de controle do trabalho pedagógico e dos recursos, como indica Oliveira (2015). Essa influência se estende por diversas esferas da sociedade, refletindo-se em práticas que afetam não apenas a educação, mas também as dinâmicas sociais, econômicas e culturais.

No contexto escolar, essa orientação conservadora manifesta-se na adoção de diretrizes associadas à Nova Gestão Pública (NGP), que afastam o debate pedagógico das reais necessidades da comunidade escolar. A NGP representa um modelo de modernização da administração pública, difundido mundialmente, baseado em princípios e práticas de gestão oriundos do setor privado. Essa proposta surgiu como resposta às dificuldades enfrentadas pelos governos diante da escassez de recursos públicos e da crescente pressão social por qualidade nos serviços ofertados, frente às limitações do modelo burocrático tradicional (Pacheco, 2008).

Experiências analisadas em outras redes públicas de ensino, como no estado do Maranhão, revelam que a adoção dessa lógica gerencial tem fortalecido práticas de controle e enfraquecido os princípios democráticos no interior da escola (Clemente, 2015). Na prática, essa lógica se traduz na precarização das relações de trabalho e na imposição de modelos autoritários de gestão. A manutenção de contratos temporários fragiliza a estabilidade docente e aumenta a vulnerabilidade às interferências políticas.

Esse conjunto de tendências conservadoras também se expressa na disseminação de desinformação. Miranda (2022) identificou, em sua pesquisa sobre o “Escola Sem Partido” no Plano Municipal de Educação de Itapetinga, a circulação de áudios acusando a Secretaria de Educação de tentar impor a “ideologia de gênero” nas escolas. Essas falácias alimentam o medo, distorcem o papel da educação e promovem um ambiente de desconfiança em relação à atuação docente.

Embora existam diversos estudos sobre o gerencialismo na gestão escolar, percebe-se que a maior concentração está nas capitais e grandes centros urbanos, enquanto contextos interioranos, como o de Itapetinga, recebem menos atenção. A pesquisa de Santos, Macedo e Pereira (2023), realizada na região metropolitana de Salvador sobre o trabalho de diretores

escolares da rede estadual da Bahia, identificou que a Nova Gestão Pública tem influenciado diretamente a organização do trabalho pedagógico, levando os diretores a atuarem cada vez mais como gerentes, orientados por diretrizes empresariais, e a naturalizarem a sobrecarga de tarefas. Esta pesquisa concentra-se justamente nessa lacuna, ao investigar como as práticas de gestão se manifestam e se consolidam fora das grandes cidades, dando destaque ao que acontece no interior.

Em Itapetinga, outras investigações já abordaram aspectos da gestão escolar sob diferentes perspectivas. Silva (2020) analisou como o modelo de gestão democrática manifesta-se no cotidiano da coordenação pedagógica em uma escola da rede municipal. França (2024), por sua vez, discutiu o papel do Colegiado Escolar, questionando se esse espaço atua como instância de participação efetiva ou apenas de conformação dentro do modelo de gestão democrática. Relevantes como são, esses estudos não se concentram diretamente nas manifestações do gerencialismo na gestão escolar das escolas públicas do município.

Apesar da crescente produção acadêmica sobre o gerencialismo na educação, ainda existem poucos estudos que investiguem como ele se manifesta concretamente nas escolas públicas de Itapetinga-BA. Esta pesquisa busca preencher essa lacuna ao analisar, a partir da perspectiva dos gestores, como se configura a gestão escolar no contexto político e social do município.

Nesse sentido, pergunta-se: como se caracteriza a gestão escolar de escolas da rede pública de Itapetinga-BA a partir da percepção dos gestores? Para responder a essa questão, o objetivo geral da pesquisa é investigar as características da gestão escolar de escolas da rede pública a partir da percepção dos gestores. Os objetivos específicos são os seguintes: examinar os marcos legais que normatizam a gestão escolar no âmbito estadual e municipal, considerando o contexto da educação pública na Bahia; analisar a percepção dos gestores sobre as práticas da gestão escolar; examinar como as políticas gerencialistas são implementadas nas escolas estudadas e seus impactos na gestão escolar; e compreender de que forma as práticas gerencialistas influenciam a participação da comunidade escolar na gestão das escolas participantes da pesquisa.

Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se no método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Parte-se da concepção de que a gestão escolar, suas normativas e práticas concretas são mediações históricas que expressam as contradições sociais do modo de produção capitalista. Com isso, a análise aqui proposta busca compreender a gestão escolar como um espaço de disputa dentro

da educação pública brasileira. Entender a história local e os aspectos sociais da cidade permite refletir sobre questões que, atualmente, sofrem forte influência de políticas neoliberais e conservadoras. Torna-se necessário, portanto, compreender como essas transformações afetam a gestão escolar no município de Itapetinga. O Materialismo Histórico-Dialético é, ao mesmo tempo, uma teoria social, uma abordagem metodológica e uma perspectiva revolucionária (Hungaro, 2014).

Com base nessa perspectiva, o estudo apresenta contribuições relevantes para o campo da gestão escolar no interior da Bahia, assim como para outros municípios com características similares. Os aspectos do contexto local influenciam diretamente as dinâmicas que envolvem a gestão, uma vez que os sujeitos que habitam esse contexto, inclusive os participantes da pesquisa, são formados por histórias pessoais e sociais que interferem na forma como compreendem e exercem a gestão escolar.

Considera-se que o município pesquisado adote práticas de gestão híbridas, com características gerencialistas e princípios patrimonialistas, comuns em cidades do interior, onde tais práticas tornam-se mais evidentes. A pesquisa concentra-se, principalmente, nos princípios gerenciais que permeiam a gestão escolar, mas também revela a importância da gestão democrática como horizonte necessário para enfrentar as contradições presentes nas práticas atuais. Para tanto, torna-se essencial garantir a participação ativa da comunidade escolar e a autonomia dos docentes. Saviani (1994) afirma que a democracia precisa da educação para se fortalecer, e a educação depende da democracia para se desenvolver plenamente. A realização de concursos públicos e o investimento na formação continuada de professores e gestores são caminhos fundamentais para consolidar uma gestão escolar crítica e democrática. A colaboração entre pais, escola e comunidade torna-se indispensável para fortalecer o ensino e torná-lo mais significativo, garantindo que a educação responda às realidades sociais e contribua para a permanência e o sucesso dos alunos (Lück, 2006).

Assim, este trabalho está dividido em seis partes, além desta Introdução, que contextualiza o tema, apresenta a justificativa, a problemática, os objetivos e a caracterização do município.

A Segunda Seção, *Caminhos e Escolhas: a rota metodológica do estudo*, apresenta o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como abordagem teórico-metodológica da pesquisa. Discute as categorias do método, totalidade, contradição e historicidade, e as categorias de conteúdo, gerencialismo, patrimonialismo, gestão democrática e participação, articulando teoria e prática a partir da realidade concreta das escolas públicas de Itapetinga.

A Terceira Seção, *Saberes em Construção: análise de teses e dissertações*, apresenta os resultados de uma revisão sistemática realizada nos bancos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre 2014 e 2024, com o objetivo de mapear como o gerencialismo na gestão escolar tem sido abordado na produção acadêmica recente.

A Quarta Seção, *Gestão escolar na educação pública em perspectiva teórica e crítica*, discute as disputas entre gestão democrática e gerencialismo no plano teórico. Examina a trajetória do gerencialismo no setor público, as políticas educacionais que o sustentam e as influências do capitalismo sobre a organização da escola pública.

A Quinta Seção, *Os marcos legais e políticos da gestão escolar*, examina leis e planos nos âmbitos nacional, estadual e municipal, investigando como a gestão democrática e o gerencialismo aparecem nos textos legais e de que modo essas orientações se traduzem em diretrizes para a gestão das escolas.

A Sexta Seção, *A gestão escolar no município de Itapetinga*, apresenta e discute os dados produzidos junto aos gestores de duas escolas municipais do Ensino Fundamental II, analisando as percepções sobre gestão democrática, práticas gerencialistas e condições de trabalho à luz do Materialismo Histórico-Dialético.

Por fim, as *Considerações Finais* retomam as questões centrais da pesquisa e sistematizam as reflexões construídas ao longo do trabalho, apontando os limites e as possibilidades identificados no campo investigado.

A epígrafe que abre esta introdução permanece, ao final desse percurso, como uma questão em aberto tanto quanto uma convicção. O que esta pesquisa encontrou nas escolas de Itapetinga não é uma educação que nega Freire, mas uma educação disputada: entre a lógica gerencial que organiza, mensura e responsabiliza e a possibilidade democrática que insiste em aparecer, nas eleições de diretores, na voz dos gestores que participaram desta investigação. Compreender esse tensionamento é, em si, um ato de aproximação crítica da realidade.

2 CAMINHOS E ESCOLHAS: A ROTA METODOLÓGICA DO ESTUDO

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade (Marx; Engels, [1857] 2011, p. 54).

A pesquisa em educação possibilita compreender as direções e mudanças que têm marcado o processo educativo. Os pesquisadores da área refletem, questionam e buscam respostas a partir de suas próprias vivências e da inserção concreta no contexto educacional. É comum que essas pesquisas considerem a atuação do próprio pesquisador no campo investigado. Nesse sentido, a busca por respostas não se limita à experiência imediata, mas exige compreender o fenômeno educativo em sua complexidade. É nesse ponto que a epígrafe de Marx e Engels ganha sentido, ao indicar que a realidade educacional se constitui como síntese de múltiplas determinações.

Nesse processo, o conhecimento científico exige um método que dialogue com essa realidade. Por isso, esta pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), entendendo que é na prática, nas contradições e nas vivências da escola pública que emergem as questões que movem a investigação.

2.1 Abordagem metodológica: Materialismo Histórico-Dialético

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) desenvolveram o materialismo histórico-dialético como uma resposta às questões sociais urgentes de seu tempo. Embora os estudos tenham sido produzidos em outro contexto histórico, permanecem atuais e necessários, dialogando diretamente com as contradições do presente. No entanto, esse método não foi criado especificamente para questões educacionais, porém, sempre que é possível estudá-lo, percebe-se o quanto esse método de estudo relaciona-se com os dilemas e contradições que cercam a educação, em especial a educação pública brasileira. Como destaca Lombardi (2011),

Marx e Engels nunca escreveram um texto – folheto, livro ou artigo – dedicado expressamente ao tema do ensino e educação. Suas referências sobre estas questões aparecem separadas ao longo de sua obra, tanto nos escritos de sua juventude como nos de sua maturidade, tanto nos Manuscritos como em *O Capital*. A partir de sua produção não é possível ‘levantar’ um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado (Lombardi, 2011, p. 06).

Ainda que Marx e Engels não tenham analisado um sistema pedagógico formal, os fundamentos do materialismo histórico-dialético contribuem para as análises no campo educacional. Desse modo, esta pesquisa baseia-se integralmente no MHD, a fim de responder aos objetivos propostos. Além de Marx e Engels (2007, 2011), criadores do método, referenciamos autores como Netto (2011), Cury (2000), Hungaro (2014), Kosik (1976) e Miranda (2022), que discutem a teoria relacionada ao materialismo histórico-dialético no campo educacional. Então, para entendermos como o MHD se aplica à nossa pesquisa, exploraremos suas categorias de análise. As categorias apresentadas foram definidas a partir do desenvolvimento da pesquisa, sendo consideradas fundamentais para a análise do nosso objeto de estudo: a gestão escolar e as nuances que a tornam democrática ou gerencialista. Embora outras categorias pudessem ser abordadas, destacamos a Historicidade, Contradição e Totalidade como centrais para compreender o fenômeno investigado, as quais serão melhor detalhadas adiante, no item 2.5.1, que trata das categorias de análise e de conteúdo do MHD.

Assim, esta seção revela o nosso esforço em compreender o objeto de estudo de nossa investigação a partir das lentes do materialismo histórico-dialético, a partir da análise de suas categorias. Dessa forma, ao articular teoria e realidade, compreender a educação por meio desse método torna-se ainda mais urgente diante do contexto atual, que exige dos pesquisadores uma postura crítica frente às investidas neoliberais que impactam diretamente as políticas públicas educacionais. É preciso refletir e compreender os caminhos dessas políticas que impactam o sistema educacional brasileiro. Para isso, o materialismo histórico-dialético surge como a melhor opção para a compreensão do nosso objeto de estudo. Os pensadores responsáveis por essa abordagem teórico-metodológica “abarcam da filosofia à economia, passando pela política e pela história, construindo um campo teórico sem precedentes na cultura ocidental” (Jinkings, 2015, p. 7).

Além disso, os autores, em suas obras, promoveram uma revolução em diversos setores, atingindo o movimento social e político, como evidencia Jinkings (2015):

Nenhum outro conjunto de escritos ou corrente teórica alcançou a transcendência atingida por Marx e Engels. Seus trabalhos influenciaram intelectual e politicamente a constituição de organizações sociais, partidos políticos, movimentos culturais e Estados populares (Jinkings, 2015, p. 7).

Nesse contexto, Netto (2015) apresenta Karl Marx (1818-1883), nascido em Trier, Alemanha, como o pensador que desenvolveu o materialismo histórico, participando ativamente dos debates políticos e acontecimentos do século XIX. Friedrich Engels (1820-

1895), nascido em Barmen, Alemanha, foi grande companheiro de Marx, oferecendo suporte material e intelectual para o desenvolvimento da teoria. Juntos, escreveram obras fundamentais e realizaram importantes estudos voltados aos temas sociais de sua época.

O Materialismo Histórico-Dialético foi elaborado por Marx e Engels a partir de uma crítica ao idealismo alemão, especialmente à filosofia de Hegel e, também, às limitações do materialismo proposto por Feuerbach. Embora Feuerbach rompesse com o idealismo ao considerar a existência concreta dos indivíduos, sua concepção ainda separava o materialismo da história. Como destacam os autores: “Na medida em que Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história, e na medida em que toma em consideração a história ele não é materialista. Nele, materialismo e história divergem completamente [...]” (Marx; Engels, 2007, p. 32).

Para Marx e Engels, é fundamental compreender que a história humana tem como ponto de partida as condições materiais da existência, ou seja, a produção da vida. Nas palavras dos próprios autores: “O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...]” (Marx; Engels, 2007, p. 33). Assim, o MHD propõe que a vida social, política e cultural deve ser compreendida com base nas condições concretas de existência e das transformações materiais ao longo do tempo.

O materialismo em Marx e Engels parte de algo concreto: não se baseia em ideias idealizadas ou frutos da imaginação, mas nas condições reais de existência dos indivíduos em sociedade. Para os autores, o ponto de partida da análise deve ser os próprios sujeitos concretos, sua ação e as condições materiais em que vivem, condições estas que são, ao mesmo tempo, herdadas e transformadas por sua própria prática. Eles ressaltam que

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (Marx; Engels, 2007, p. 86).

A história também ocupa um lugar essencial no pensamento de Marx e Engels. Para eles, as transformações sociais não ocorrem no plano das ideias, elas são impulsionadas por condições históricas concretas, como o desenvolvimento da indústria, do comércio, da agricultura e das formas de intercâmbio. Nessa direção, afirmam que “a libertação não é um ato

histórico, não é um ato do pensamento, é ocasionada por condições históricas, pelas condições da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...]” (Marx; Engels, 2007, p. 29).

Do mesmo modo, a dialética manifesta-se como um elemento central na obra de Marx e Engels. Para os autores, é a partir da vida concreta que se inicia o conhecimento verdadeiro, não mais pela especulação teórica, e sim por meio da prática social e do desenvolvimento histórico dos sujeitos. Eles destacam que “ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens” (Marx; Engels, 2007, p. 97).

Desse modo, para compreendermos a abordagem teórica de Marx e Engels, é preciso recorrer ao Materialismo Histórico-Dialético (MHD) ao nosso objeto de estudo. A gestão escolar, sendo parte da escola pública, local onde foi realizada a coleta de dados, mostra-nos que a escola é o nosso ponto de partida material, ou seja, é a realidade concreta. Nela estão presentes metas e indicadores impostos, a precarização do trabalho do gestor e do docente, falta de recursos, episódios de violência entre alunos, contratos temporários, entre outros elementos. Todas essas situações são fruto de interesses econômicos e políticos, que se concretizam no cotidiano da escola pública.

O gerencialismo, por sua vez, não surge de forma natural ou neutra, mas aparece como resposta a uma crise em determinado momento histórico. Desde então, vem crescendo de forma intensa. Em cada contexto histórico, ele se manifesta com maior ou menor intensidade. No Brasil, ganhou força a partir dos anos 1990, com as reformas administrativas, e daí em diante a história tem mostrado sua crescente presença e impacto na educação pública. Isso evidencia que a gestão escolar também mudou com o tempo: antes voltada a uma perspectiva mais pedagógica, hoje está cada vez mais atrelada ao desempenho, avaliações externas e rankings.

Ao mesmo tempo, o gerencialismo convive com diversas contradições. De um lado, a escola é pressionada por metas e resultados; de outro, há quem defenda o direito à educação, a gestão democrática e participativa. Isso demonstra que a gestão escolar não é neutra, mas atravessada por disputas, resistências e conflitos. Aqui se expressa a dialética, ou seja, a realidade da gestão escolar é marcada por tensões internas, oposições e movimento constante.

Em outras palavras, partimos da escola (material), que vem se transformando ao longo do tempo (histórico) e é marcada por diversos conflitos (dialética). Essa reflexão, dentro da nossa pesquisa, significa situar a escola pública como campo empírico, sendo o espaço no qual buscamos respostas para nossa questão de pesquisa. A gestão escolar, como objeto de estudo, concretiza-se mediante a análise de sua trajetória histórica, especialmente por meio de uma

leitura documental das políticas educacionais que têm determinado os rumos da gestão nas escolas públicas.

As tensões e conflitos identificados emergiram principalmente das falas dos gestores participantes da pesquisa, cujas experiências e percepções assumem um papel fundamental para a compreensão da realidade investigada. Para compreender o Materialismo Histórico-Dialético, é necessário entendê-lo em sua totalidade: considerando o material, a história que o envolve e as contradições que marcam o processo social.

É nessa perspectiva que compreendemos a crítica advinda da pesquisa no MHD. Entendemos que a teoria marxista permite ultrapassar o que vemos, é preciso abandonar as opiniões e o achismo para compreender a nossa própria realidade. Ou seja, é necessário olhar além do que o nosso objeto mostra. Esse pensamento dialoga com a reflexão de Netto (2011):

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador (Netto, 2011, p. 20).

Esse pensamento reforça a importância de extrapolar a aparência dos fatos para, de fato, compreender a realidade que se impõe ao nosso objeto; trata-se de compreender a essência, o contexto e a história que o cercam. Ao mesmo tempo, é preciso manter uma postura crítica ao longo de toda a pesquisa, refletindo sobre os sentidos produzidos no discurso, na linguagem e nas práticas que atravessam nosso objeto de estudo. Como aponta Rodríguez (2014), o educador deve compreender como o discurso e a linguagem sustentam concepções de conhecimento que segmentam a história e identificar como essas ideias hegemônicas se reproduzem nos espaços institucionais, como a escola.

Nesse sentido, Rodríguez (2014) ainda estabelece três momentos fundamentais para a pesquisa científica. No primeiro, destaca a importância de uma análise crítica da produção já existente sobre o objeto, considerando a experiência do pesquisador como sujeito histórico e social. No segundo, enfatiza a necessidade de compreender o objeto em suas múltiplas determinações, sociais, políticas e econômicas, buscando apreender o concreto real. Por fim, no terceiro momento, defende que a investigação deve ultrapassar o campo conceitual e se comprometer com a transformação da realidade, em consonância com os princípios do materialismo histórico-dialético.

A concepção apresentada pela autora reforça a pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético, compreendendo que teoria e prática não se separam. A análise crítica é parte essencial para o entendimento e a transformação da realidade. É necessário ultrapassar a simples descrição do objeto a fim de apreendê-lo em suas múltiplas determinações e contradições. Além disso, a articulação entre o nosso objeto de estudo, a gestão escolar, o campo empírico, a escola pública, bem como os participantes, os gestores escolares, evidencia que esta pesquisa está em consonância com os princípios do materialismo histórico-dialético.

2.2 *Lócus* da pesquisa

O *lócus* da pesquisa corresponde ao espaço social concreto onde o fenômeno foi investigado, neste caso, as escolas públicas do município de Itapetinga-BA. Desse modo, localizada no Território de Identidade Médio Sudoeste, Itapetinga faz parte de um conjunto de 13 municípios e está sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação 8. De acordo com o IBGE (2022), Itapetinga possui uma área territorial de 1.651,158 km² e uma população de 65.897 habitantes.

O município está localizado a 576 km de Salvador e tem cerca de 73 anos. Embora seja conhecido pela força da pecuária, Itapetinga também revela um lado mais doloroso em sua construção. Os primeiros moradores do município hoje conhecido como Itapetinga foram os indígenas Mongoiós², que, ao perceberem que estavam sendo escravizados pelo homem branco, entraram em conflito com os colonizadores, tendo como consequência uma guerra sangrenta. Posteriormente, sofreram processos de expulsão, catequização e deslocamento, desaparecendo da região com a ocupação dos fazendeiros. A ocupação do território ocorreu por meio da derrubada das matas, da eliminação da fauna e da apropriação das terras pelos fazendeiros. Desse modo, a história da construção de Itapetinga é marcada pelo desenvolvimento econômico baseado na concentração fundiária e no apagamento das culturas que já existiam no local, o que revela as contradições e os impactos sociais presentes em seu processo de formação (Moreira, 2016).

² Os Mongoiós, também conhecidos como Kamakan ou Camacã, eram um povo indígena pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, que habitava a região do Sudoeste da Bahia, incluindo o território correspondente ao atual município de Itapetinga. Estabelecidos às margens do Rio Catulé, desenvolviam práticas agrícolas e de caça e possuíam costumes, ritos religiosos e língua próprios. Com a chegada dos colonizadores, foram progressivamente expulsos de suas terras, catequizados e deslocados para outros territórios, desaparecendo da região ao longo do processo de ocupação. Para um estudo aprofundado sobre a história desse povo no contexto de Itapetinga, ver Moreira (2018).

Atualmente, um dos locais de maior destaque no município é o Parque Poliesportivo da Lagoa (Figura 1), localizado próximo à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

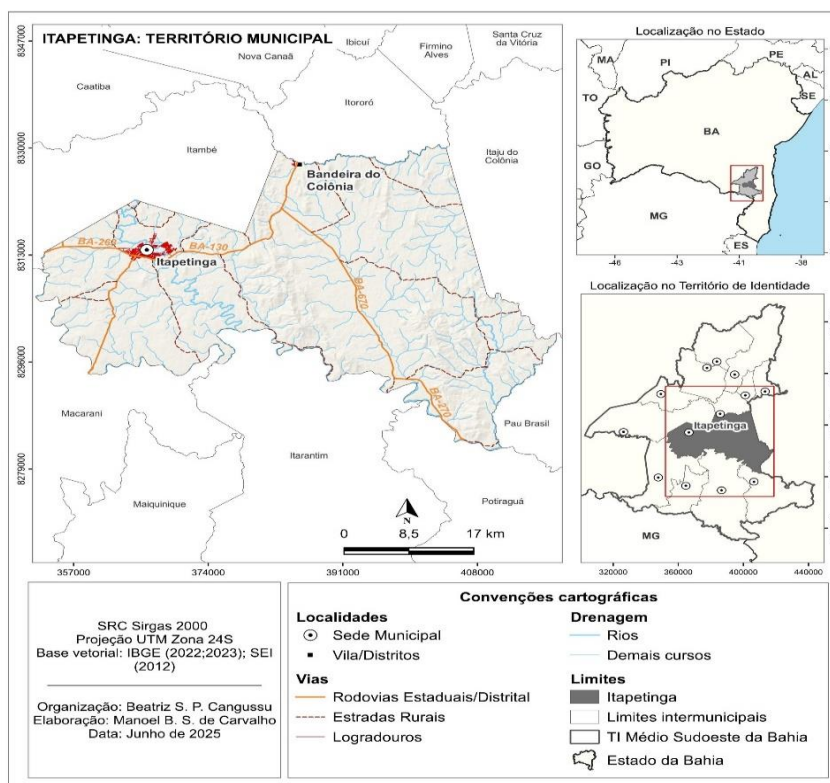
Figura 1 - Parque Poliesportivo da Lagoa



Fonte: Facebook da Prefeitura de Itapetinga.

Além da figura que apresenta o principal ponto turístico da cidade, nos Mapas 1 e 2, adiante, contêm as principais informações sobre o território municipal e os pontos mais importantes da cidade.

Mapa 1 - Localização Geoespacial do Território Municipal de Itapetinga-BA



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Manoel Carvalho (2025).

Para compreender as influências do gerencialismo na gestão escolar em Itapetinga, é necessário considerar aspectos históricos e sociais locais, pois, como destaca Souza (2011), “para entender a estrutura social brasileira, é fundamental analisar os contextos locais e as práticas sociais que ocorrem neles”. Reconhecemos que, por tratar-se de uma cidade interiorana, esses aspectos locais influenciam diretamente a gestão escolar.

Desse modo, em uma pesquisa de doutorado realizada em Itapetinga, defendida em 2016 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a pesquisadora Jussara Tânia Silva Moreira analisou a formação e o desenvolvimento urbano do Município, destacando a influência da Igreja Batista na cidade. Segundo Moreira (2016), os Batistas não se limitam a frequentar a Igreja, mas caracterizam-se por assumir um compromisso pessoal e consciente com Cristo, pautado na dedicação à Bíblia e na responsabilidade individual diante de Deus, expressa por meio de uma relação de amor e obediência aos ensinamentos do Evangelho. A autora demonstra que a Primeira Igreja Batista de Itapetinga (PIBI) representa mais que um edifício religioso, constitui-se um elemento central na identidade local, moldando seu desenvolvimento urbano, social, econômico e político desde seus primórdios (Figura 2).

Figura 2 - Igreja Evangélica Batista



Fonte: Site Mapio.net.

Os dados da tese sugerem que houve a presença de conservadorismo na cidade, resultado da hegemonia exercida pela PIBI e, de forma mais ampla, pela elite de fazendeiros batistas e

católicos que residem em Itapetinga. Moreira (2016) reforça que a história da cidade está profundamente ligada à influência dessas forças religiosas e econômicas.

Desse modo, conforme Marx e Engels (2007), as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias, demonstrando como as relações sociais moldam a realidade. Marx (2008) também destaca que o conhecimento parte do concreto pensado em suas múltiplas determinações, para então retornar ao concreto real como totalidade rica em relações.

Em outras palavras, Itapetinga tem sido constituída por relações historicamente marcadas pelo conservadorismo, com fortes influências das igrejas evangélicas e católicas na vida social e política do município. Além disso, a cidade é reconhecida como a “Cidade do boi gordo”, identidade construída a partir da centralidade da pecuária em seu desenvolvimento econômico. Historicamente, essa atividade esteve associada à concentração de terras, renda e poder político, fortalecendo a atuação de pecuaristas e fazendeiros nos processos decisórios locais. Conforme aponta Moreira (2016), tais grupos exercem influência sobre diferentes setores da cidade, contribuindo para a conformação de dinâmicas sociais, econômicas, culturais e políticas que ainda se fazem presentes no município. Atualmente, o município é administrado pelo prefeito Eduardo Hagge, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Compreendemos que o *locus* da pesquisa permite notar que esta cidade vem sendo marcada por influências históricas, políticas, econômicas e culturais, enquanto espaço social concreto. São determinações que nos ajudam a entender o nosso fenômeno nas escolas do município.

Ao analisar os dados educacionais do município, disponíveis no site do QEdU (2025), principalmente aqueles que envolvem apenas as escolas públicas municipais e estaduais de Itapetinga, verificam-se informações sobre a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), matrículas dos alunos(as), infraestrutura da escola e taxa de rendimento escolar. A distribuição das matrículas por etapa de ensino evidencia que os anos iniciais do ensino fundamental são onde se encontra o maior número de matriculados, diferente da creche, que possui o menor número de crianças, sendo distribuídos da seguinte forma: 955 na creche, 1.308 na pré-escola, 3.851 nos anos iniciais do ensino fundamental, 3.374 nos anos finais, 2.063 no ensino médio, 1.290 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1.288 na Educação Especial.

Outra questão que envolve os dados é que, apesar da oferta, 10,9% da população com 15 anos ou mais permanece não alfabetizada, o que revela que uma parte desses alunos está fora da escola ou em níveis de aprendizagem abaixo do esperado, algo que ficou ainda mais acentuado com a pandemia da Covid-19. A nota do IDEB registrada em 2023 tornou o município com sua maior pontuação, 4,8; em 2007, a nota foi de 2,7. Além disso, os dados

revelam que apenas 38,6% dos professores possuem formação adequada para a disciplina que lecionam, ou seja, a maioria exerce disciplinas que não são da sua formação; muitas dessas disciplinas são ocupadas por professores contratados. Sobre a infraestrutura, somente 5,6% das escolas contam com infraestrutura básica completa.

Apesar dos dados, a taxa de aprovação escolar no município se mantém acima da média, sendo: 88% nos anos iniciais, 84,8% nos anos finais e 86,2% no ensino médio. Diante dos dados apresentados sobre as escolas públicas do município, destacamos também como se deu a escolha pelas escolas participantes desta pesquisa, considerando que os critérios de seleção das escolas foram definidos com o objetivo de garantir representatividade e diversidade no estudo, abrangendo diferentes contextos urbanos e perfis de gestão.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do município, que possui, ao todo, 47 instituições de ensino, sendo 43 municipais, três estaduais, uma federal e 16 privadas (QEdu, 2025). No entanto, o município conta com cinco escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental II. Embora todas tenham sido procuradas, a pesquisa foi desenvolvida em duas unidades, em função da aceitação para participação no estudo. A opção pelos anos finais do Ensino Fundamental deve-se ao maior nível de complexidade dessa etapa, uma vez que a organização administrativa amplia as responsabilidades da gestão e intensifica a pressão por resultados, influenciando a dinâmica pedagógica, administrativa e relacional da escola.

A Escola A possui 404 alunos matriculados, sendo 186 estudantes do Ensino Fundamental II. A Escola B possui 850 alunos, incluindo 50 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os demais do Ensino Fundamental II. Participaram da pesquisa profissionais vinculados às Escolas A e B, identificados como Gestora A, Vice A, Gestor B e Vice B, com o objetivo de preservar suas identidades. O Quadro 1 apresenta a caracterização dos participantes.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Local de atuação	Participante	Função	Gênero	Atuação na educação	Atuação no local
Escola A	Gestora A	Gestora escolar	Feminino	30 anos	7 anos
Escola A	Vice A	Vice-gestora	Feminino	26 anos	1 ano
Escola B	Gestor B	Gestor escolar	Masculino	26 anos	20 anos
Escola B	Vice B	Vice-gestora	Feminino	33 anos	6 anos

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro 1 apresenta os(as) participantes da pesquisa, indicando o local de atuação, a função exercida, o tempo de atuação na educação e o tempo de atuação na instituição. Esses dados ajudam a compreender o perfil profissional dos(as) entrevistados(as) e sua experiência no campo educacional.

Quanto à formação, observa-se que todos(as) os(as) participantes possuem graduação em Pedagogia, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir, ainda que alguns(as) tenham formação inicial em outras áreas, como Letras, História e Filosofia. Parte dos(as) participantes possui formação específica na área de gestão escolar, seja por meio de especializações ou cursos de aperfeiçoamento. Destaca-se que os(as) gestores(as) da Escola B possuem Mestrado e Doutorado em Educação. Esses dados indicam um perfil formativo diversificado, com diferentes níveis de qualificação acadêmica entre os(as) participantes.

Quadro 2 - Formação dos participantes

Participante	Formação
Gestora A	Licenciada em Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica
Vice A	Licenciatura em Letras e Pedagogia; Cursos de Gestão Escolar
Gestor B	Licenciado em Pedagogia, História e Filosofia; Pós-graduação em Gestão; Mestrado e Doutorado em Educação
Vice B	Licenciada em Pedagogia e Letras; Especialização em Gestão e Cursos na área; Mestrado e Doutorado em Educação

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação à seleção das escolas, inicialmente foram escolhidas três escolas do Ensino Fundamental II, situadas em diferentes bairros da cidade. Levamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impresso, explicamos o objetivo da pesquisa e todas aceitaram participar, assinando o termo e fornecendo contato para confirmação. No entanto, a primeira escola desmarcou sucessivas vezes por motivos internos e, após sugerir que as perguntas fossem enviadas por meio do *WhatsApp*, o que não atendia à metodologia prevista, deixou de responder, sendo descartada. As outras duas escolas tiveram ajustes de datas, mas foi possível realizar as entrevistas.

Para substituir a unidade desistente, buscamos outras escolas: uma não respondeu às tentativas de contato e na quinta escola do município a gestora relatou dificuldade para participar devido à dinâmica intensa da escola, ressaltando que a coordenadora pedagógica acumulava a função de vice-gestora, o que tornava o cotidiano ainda mais sobrecarregado.

Apesar disso, forneceu seu contato pessoal, porém não retornou posteriormente. Dessa forma, foi possível realizar entrevistas apenas com duas escolas, que, para fins de sigilo, chamaremos de Escola A e Escola B.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram gestores escolares, entre diretores e vice-diretores, de escolas públicas da rede municipal. As instituições contemplam o Ensino Fundamental II. Foram considerados critérios para a seleção das instituições e dos participantes a localização geográfica das escolas, situadas em bairros centrais e periféricos do município de Itapetinga, de modo a contemplar a diversidade social e econômica local. Optou-se, entretanto, por não incluir, nesta pesquisa, as escolas do/no campo. Também foi observada a voluntariedade dos participantes, envolvendo diretores e vice-diretores, que aceitaram participar do estudo de forma espontânea, respeitando-se sua autonomia. O grupo é composto majoritariamente por mulheres, com a presença de um homem, que exercem funções de gestão escolar.

Esses critérios permitiram compreender a complexidade da gestão escolar no município de Itapetinga-BA, haja vista as especificidades de cada instituição e seu contexto social. A participação dos entrevistados foi fundamental para a análise, pois ocupam papel central na organização e no funcionamento das escolas. Nesse sentido, entende-se que o diretor escolar desempenha uma função estratégica na articulação das múltiplas dimensões da escola. Como destaca Lück (2000), esse profissional atua como mobilizador e articulador da diversidade presente no ambiente educacional, coordenando pessoas e ações de forma integrada e dinâmica, com o objetivo de construir um espaço favorável à formação dos alunos.

2.4 Instrumentos de produção de dados

A pesquisa teve início com uma revisão sistemática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), com o objetivo de identificar produções que dialogam com o fenômeno investigado, o gerencialismo na gestão escolar, e compreender o contexto histórico que possibilitou sua ascensão. Segundo Saviani (2005, p. 17), “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital”. Essa perspectiva orienta nossa compreensão sobre a

consolidação do gerencialismo como expressão do avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais, especialmente no Brasil.

Com base na revisão sistemática o referencial teórico foi construído com o intuito de aprofundar as aproximações com o objeto. Esse referencial permite compreender a gestão escolar como um fenômeno histórico e contraditório. Como destaca Rodríguez (2014, p. 148), a pesquisa inicia-se com uma análise crítica da produção existente sobre o tema, considerando a experiência do pesquisador como sujeito histórico e social. O referencial, portanto, orienta a escolha do caminho metodológico e sustenta a análise da realidade investigada.

Esse embasamento também fundamenta a análise documental, que examina a legislação educacional em três níveis: nacional, estadual e municipal. No âmbito nacional, foram analisados a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), prorrogado até dezembro de 2025.

No nível estadual, foram considerados o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (Lei nº 8.261/2002) e o Plano Estadual de Educação da Bahia 2016-2026 (Lei Estadual nº 13.559/2016). Em nível municipal, a análise abrangeu a Lei Orgânica do Município de Itapetinga (1990), o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), a Lei Municipal nº 1.636/2024, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, e o Edital nº 001, de 11 de abril de 2025, que regulamenta, pela primeira vez no município, o processo de escolha de gestores escolares, por meio de seleção interna e eleições diretas nas unidades escolares.

Como etapa seguinte, foi realizada uma pesquisa de campo com gestores escolares (diretores, vice-diretores e conselheiro(a) municipal de educação) de instituições públicas municipais da educação básica. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, por tratar-se de um modelo mais flexível, que se adapta às especificidades da pesquisa em educação. De acordo com Lüdke e André (1986), esse tipo de entrevista é o mais adequado para estudos na área, pois possibilita uma abordagem mais livre e acessível dos sujeitos envolvidos.

Considerou-se que esse modelo permitiu uma compreensão mais aprofundada das práticas e percepções dos participantes, respeitando suas particularidades e favorecendo o diálogo. O roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas encontra-se no Apêndice A. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o objetivo de auxiliar na transcrição detalhada dos dados. Esses registros não foram utilizados para nenhum outro fim. Após a transcrição e

conferência das informações, os arquivos de áudio foram descartados, garantindo a privacidade e a confidencialidade dos participantes. Ressalta-se que os áudios foram transcritos por meio do aplicativo de IA *TurboScribe*.

Dessa forma, para garantir a ética na pesquisa sobre gerencialismo, a pesquisadora informou todos os participantes sobre os objetivos do estudo, a utilização das informações e a natureza voluntária da participação, explicando de forma clara seus direitos. Foi disponibilizado um formulário com as garantias de confidencialidade e o direito de se retirarem a qualquer momento, assegurando o uso de nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

A pesquisadora comprometeu-se a manter a transparência durante todo o processo, evitando manipulações de dados e respeitando as diferenças culturais e profissionais dos participantes, sem exercer qualquer tipo de pressão para a participação. Após os primeiros contatos, foi fornecido o TCLE para assinatura, documento que apresentou a temática da pesquisa, os direitos dos participantes e as diretrizes do estudo, garantindo a compreensão sobre o processo da entrevista e a natureza voluntária de sua participação. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sob o Parecer nº 7.359.130, emitido em Jequié no dia 05 de fevereiro de 2025.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram tratados de forma crítica e reflexiva, orientados pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, considerando a totalidade, as contradições e a historicidade. Na revisão sistemática, buscamos pesquisas realizadas em diferentes contextos, por acreditar que o fenômeno poderia se manifestar de formas diversas. No referencial teórico, analisamos os contextos históricos que possibilitaram o avanço do gerencialismo nas políticas públicas educacionais.

Na análise documental, fomos além da aparência, questionando e evidenciando características híbridas nos documentos, que apresentam, em sua maioria, traços democráticos e, ao mesmo tempo, gerencialistas. Procuramos compreender os documentos que normatizam práticas de gestão democrática ou que deixam subentendido o reforço de práticas gerencialistas.

Essa compreensão dialética também considera que a análise transforma tanto o objeto quanto o pesquisador, como destaca Lukács (1979, p. 16):

Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria

natureza; “desenvolve as potências nela ocultas” e subordina as forças da natureza “ao seu próprio poder”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. O homem que trabalha “utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade”.

Desse modo, na pesquisa de campo realizada, em diálogo com o Materialismo Histórico-Dialético, foram consideradas as respostas dos gestores, ao mesmo tempo em que se estabeleceu diálogo com os referenciais teóricos. Nas entrevistas, buscamos coletar informações de cunho democrático ou gerencialista da gestão escolar. Os discursos dos participantes foram analisados com o objetivo de identificar as determinações históricas, políticas e sociais que se manifestaram em suas falas. Marx e Engels (2007) destacam que a vida individual está sempre relacionada à vida genérica (coletiva), uma vez que ambas se determinam mutuamente, expressando particularidades e universalidades de um mesmo processo histórico e social. Na próxima subseção, daremos ênfase às categorias do Materialismo Histórico-Dialético, aprofundando essa compreensão em nossa análise.

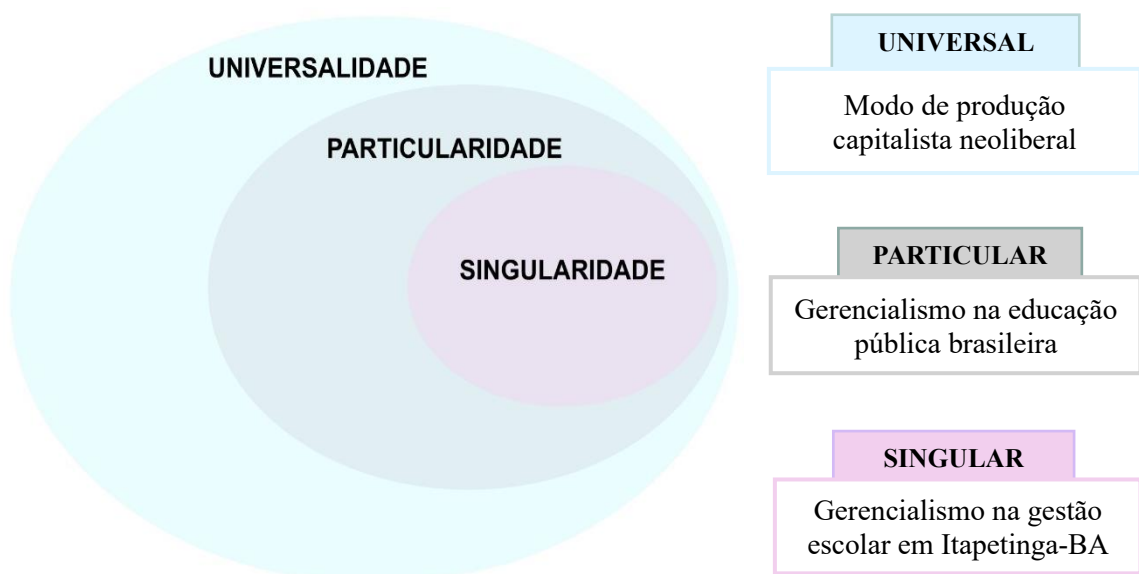
2.5.1 Categorias de análise e de conteúdo

Para compreender o objeto em sua totalidade concreta, é preciso identificar sua universalidade, particularidade e singularidade, conceitos fundamentais na pesquisa orientada por esse método. Isso porque, como assinala Miranda (2022), o Materialismo Histórico-Dialético permite entender que a realidade é composta por totalidades interconectadas.

Sendo o nosso fenômeno o gerencialismo na gestão escolar, sua universalidade relaciona-se ao modo de produção capitalista, especialmente em seu avanço neoliberal. No Brasil, em específico, esse processo se expressa na Reforma do Estado, que incorporou à administração pública princípios da Nova Gestão Pública, modelo inspirado no setor privado. A particularidade apresenta-se na educação pública brasileira, onde o gerencialismo materializa-se por meio de políticas educacionais de cunho neoliberal, atingindo a gestão escolar e impondo uma lógica de eficácia e resultados como se a escola fosse uma empresa. A singularidade corresponde à concretização dessa totalidade, manifestando-se nas escolas municipais e estaduais do município, o que foi possível identificar nas falas dos gestores e nos documentos que regem a educação local. Para isso, houve a necessidade de analisar as tensões e mediações que se apresentam nesse contexto.

Considerando nosso fenômeno, entendemos que ele não se apresenta de forma isolada. Compreender o universal, o particular e o singular do gerencialismo na gestão escolar significa reconhecer que se trata de um fenômeno fruto de condições históricas e de diferentes contextos sociais e econômicos. Martins e Lavoura (2018) destacam que para apreender o conteúdo de um fenômeno é necessário compreendê-lo como expressão do processo ontológico da realidade humana, a despeito de suas forças internas e da relação dialética entre singular, particular e universal. A Figura 3 permite-nos visualizar o conceito de totalidade concreta em nosso objeto.

Figura 3 - Totalidade concreta do gerencialismo na gestão escolar



Fonte: Elaboração própria (2025).

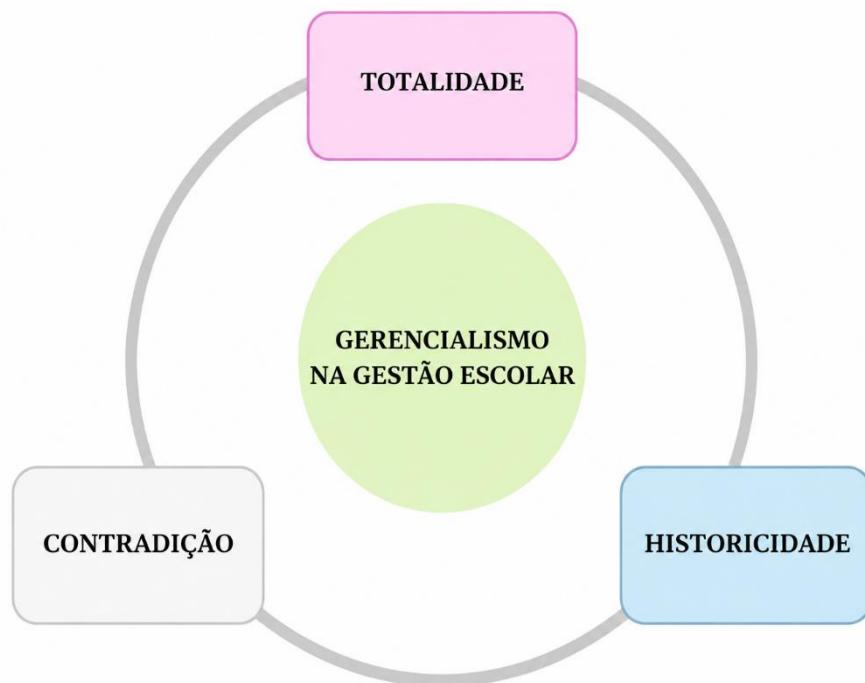
O contexto amplo corresponde à universalidade; a manifestação no campo educacional refere-se à particularidade; e a realidade concreta investigada diz respeito à singularidade.

No livro *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) explicam que “a história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção que lhe são transmitidas pelas gerações anteriores; [...] modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições” (p. 40), evidenciando a universalidade como algo que envolve toda a sociedade ao longo da história, também mostram a particularidade ao analisar cada momento histórico em específico, como “[...] no desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios [...]” (p. 41), apontando as contradições que fazem parte do sistema capitalista. Por fim, abordam a singularidade ao afirmarem que “na história que se deu até aqui é sem dúvida um fato empírico

que os indivíduos singulares, com a expansão da atividade num mercado histórico-mundial, tornaram-se cada vez mais subjugados a um poder que lhes é estranho [...]” (p. 40-41), mostrando que toda pessoa vivencia isso na sua realidade.

Após apresentar o objeto em sua totalidade concreta, trataremos agora de outras categorias do Materialismo Histórico-Dialético que fundamentou nossa pesquisa: totalidade, contradição e historicidade. Dessa forma, aprofundaremos nossa reflexão sobre o fenômeno, considerando suas múltiplas dimensões e determinações. Essas categorias encontram-se ilustradas na Figura 4, adiante, que contempla cada uma delas.

Figura 4 - Categorias do Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Elaboração própria (2025).

A imagem acima representa a forma como compreendemos nosso fenômeno à luz das categorias do Materialismo Histórico-Dialético. A totalidade, a contradição e a historicidade são compreendidas de forma articulada, uma vez que se relacionam e se complementam na análise da realidade estudada. Reconhecemos que é a compreensão do todo que melhor contempla a gestão escolar nas escolas públicas do município de Itapetinga-BA. Desse modo, embasamo-nos especialmente em Cury (2000) e Netto (2011), que apresentam os principais apontamentos sobre as categorias de análise que iremos discutir ao longo de toda a pesquisa.

A totalidade apresenta-se em nosso fenômeno, mostrando que o gerencialismo é um movimento histórico; não aparece de forma isolada, mas como resultado da expressão das

contradições do capital. Conforme afirma Cury (2000, p. 35), “a totalidade é aberta. Ligada ao movimento, está sempre em processo no seu desenvolver. Isto não significa uma realidade informe, inefável e abstrata, mas sim que o movimento está ali, presente com suas contradições imanentes, e conduz a realidade a formas superadoras de si mesma”.

Assim como a totalidade, outra categoria que se apresenta em nossa pesquisa é a contradição, mostrando que a gestão escolar revela contradições internas entre democracia e gerencialismo. “A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo da própria existência no movimento do real, como motor interno do real, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (Cury, 2000, p. 30). Essas contradições não são apenas aparentes, elas constituem o motor do movimento real.

Além dessas categorias que cercam o fenômeno pesquisado, temos a historicidade, que permite analisar o fenômeno em sua dimensão histórica, compreendendo quando surgiu, como se desenvolveu e quais transformações ocorreram ao longo do tempo, o que podemos observar no referencial teórico e na análise documental. Como Marx e Engels sustentam, essa compreensão da história trata-se de “[...] desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história” (Marx; Engels, 2007, p. 42).

Para melhor compreender essas categorias em sua relação com o fenômeno pesquisado, apresentamos, a seguir, um quadro explicativo (Quadro 3) que sintetiza como cada uma delas se aplica na pesquisa, articulando seus conceitos à análise do gerencialismo na gestão escolar.

Quadro 3 - Categorias do MHD aplicadas à pesquisa sobre gerencialismo na gestão escolar

CATEGORIAS	MOBILIZAÇÃO DAS CATEGORIAS NA ANÁLISE	MOVIMENTO DA CATEGORIA NA REALIDADE INVESTIGADA
Totalidade	O gerencialismo na gestão escolar como expressão da lógica do capital em crise.	O gerencialismo não pode ser compreendido de forma isolada, mas como parte das transformações do capitalismo em sua fase neoliberal. Surge como “solução” à crise estrutural do capital, sendo incorporado à gestão escolar por meio da lógica de resultados, eficiência e competitividade.
Contradição	A gestão escolar deve ser democrática, mas os princípios gerencialistas são predominantes; a escola deveria educar para a cidadania, mas é gerida como uma empresa.	A contradição surge quando se fala em autonomia, porém o controle é referenciado; do mesmo modo, defende-se a participação, mas as decisões vêm de instâncias superiores, sem diálogo com a comunidade escolar.

Historicidade	A historicidade está presente na pesquisa a partir do recorte teórico que busca compreender a origem do gerencialismo, sua finalidade e as transformações ao longo do tempo.	A categoria permite analisar historicamente o fenômeno, entendendo como ele surgiu, se desenvolveu e se consolidou na gestão escolar. Um exemplo são os marcos legais, que ajudam a compreender o passado e o presente da gestão, destacando o que mudou e em que contexto essas mudanças ocorreram.
----------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Mais do que explicar o significado de cada categoria, entendemos que é fundamental mostrar como elas se manifestam dentro do fenômeno. Pensar a totalidade, contradição e historicidade significa buscar compreender o objeto como um todo, desde sua história até os caminhos que o fizeram chegar ao tempo atual com tanta intensidade e frequência na escola pública, refletindo também sobre as formas de tornar efetiva a gestão democrática, mesmo diante de tantas imposições do capitalismo.

Como evidenciado no quadro, cada categoria do MHD permanece em nosso fenômeno enquanto expressão histórica, marcada por influências, hibridismos e políticas públicas, cujas intenções precisam ser analisadas, até a possibilidade de transformação na prática dos gestores escolares. Além disso, podemos aprofundar a análise ao considerar as essências e determinações das categorias de conteúdo que mais aparecem em nossa pesquisa, sendo elas: gerencialismo, patrimonialismo, gestão democrática e participação.

Para essa reflexão, vale destacar as palavras de Kuenzer (2008):

Cada categoria de conteúdo, por sua vez, é passível de detalhamento, em subcategorias, a partir das quais o pesquisador coletará e organizará os dados, configurando-se assim um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição (Kuenzer, 2008, p. 66).

A autora nos ajuda a compreender que as categorias de conteúdo aqui analisadas representam o conteúdo concreto do nosso fenômeno. A Figura 5, seguinte, representa essas categorias de conteúdo de forma ilustrada.

Figura 5 - Representação das categorias de conteúdo analisadas na pesquisa



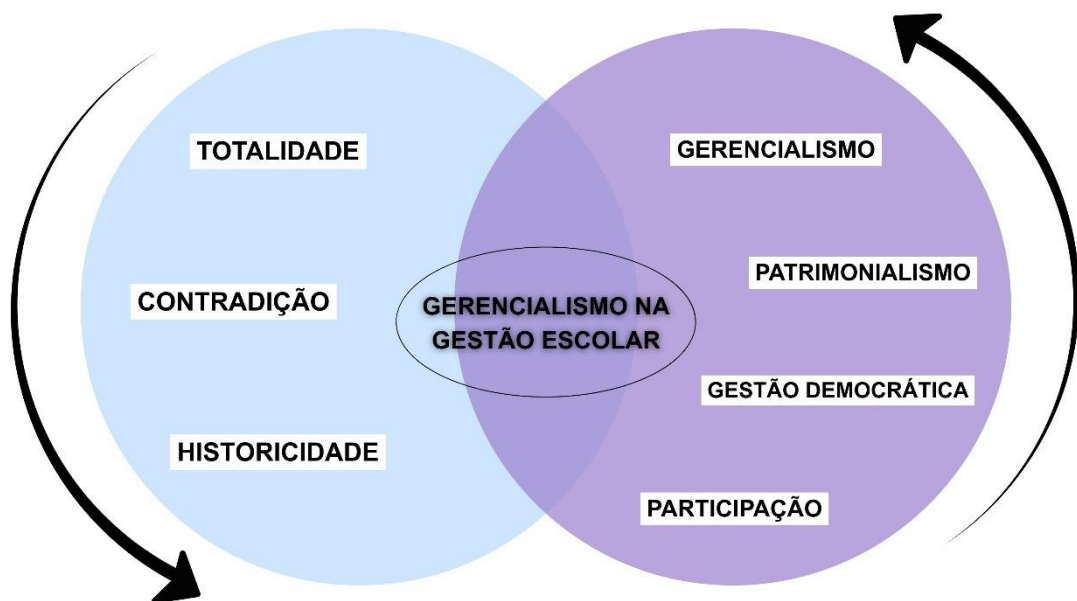
Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesse sentido, podemos definir cada categoria da seguinte maneira: gerencialismo - sendo o conceito geral do nosso fenômeno, sua relação com o neoliberalismo e como aparece no nosso *lôcus*, que são as escolas públicas do município de Itapetinga-BA; patrimonialismo - enquanto conceito histórico, sua presença em diferentes épocas na educação brasileira e no contexto de Itapetinga revela-se atravessado por práticas e relações sustentadas por um conservadorismo político local; gestão democrática - como aparece nas leis e nas práticas que podem ser observadas no contexto da nossa pesquisa; e, por fim, a participação - quanto à sua importância frente ao gerencialismo, considerando a participação na gestão e dos outros sujeitos da escola e fora dela.

Nesta subseção, apresentamos as categorias de análise e de conteúdo, mostrando como aparecem no fenômeno e revelando suas essências e determinações. De todo modo, ficou evidente que o Materialismo Histórico-Dialético se mostrou essencial para a compreensão do objeto, permitindo identificar as influências na gestão escolar investigada.

Nesse contexto, para apresentar as categorias como um todo e suas relações diante da totalidade do nosso fenômeno, a Figura 6, a seguir, representa o movimento dialético entre as categorias, tendo o gerencialismo na gestão escolar como eixo central. As categorias de análise, à esquerda, e as categorias de conteúdo, à direita, evidenciam que o nosso fenômeno é atravessado por determinações históricas, políticas e sociais, que se articulam no nosso campo empírico: a escola pública.

Figura 6 - Representação do movimento dialético das categorias no estudo



Fonte: Elaboração própria (2025).

Com essa imagem, é possível visualizar o movimento dialético que envolve as categorias do MHD e as categorias que emergem da realidade concreta das escolas públicas de Itapetinga, revelando as contradições entre modelos de gestão, influências políticas locais e práticas participativas. Desse modo, essa articulação entre as categorias evidencia a complexidade do nosso objeto, carregado por determinações que moldam a gestão escolar nas escolas públicas de Itapetinga-BA.

3 SABERES EM CONSTRUÇÃO: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES

Ninguém caminha sem aprender a caminhar; sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1997, p. 79).

Para entendermos os caminhos da pesquisa em educação com foco no gerencialismo na gestão escolar, partimos da ideia de que a revisão sistemática seria a melhor opção para realizar uma análise minuciosa das pesquisas encontradas sobre o tema, possibilitando o diálogo desses estudos com a nossa pesquisa de Mestrado. Isso porque “esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada” (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Diante disso, elaboramos estratégias para nossa análise e realizamos um levantamento sistemático de teses e dissertações nos principais repositórios digitais brasileiros: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi orientada por termos de busca combinados com operadores booleanos, como: “Gestão Escolar” AND “Gerencialismo” e “Gestão Democrática” AND “Gestor Escolar”, no recorte temporal de 2014 a 2024. Essas buscas nos permitiram compreender como a temática da gestão escolar, sob as perspectivas democrática e gerencialista, vem sendo abordada academicamente através de pesquisas realizadas em vários estados brasileiros.

Nesse sentido, Sampaio e Mancini (2007) defendem que as revisões sistemáticas se mostram especialmente relevantes por permitirem a integração de informações provenientes de diferentes estudos que tratam de um mesmo objeto de investigação, ainda que apresentem resultados divergentes ou semelhantes. Além disso, essa abordagem contribui para a identificação de lacunas no conhecimento, servindo como base para direcionar futuras pesquisas. A seguir, mostraremos detalhadamente as etapas do levantamento de teses e dissertações nos bancos de dados, seguindo por quadros, gráfico e mapa dos estados onde foram realizadas as pesquisas.

3.1 Levantamento de pesquisas nos bancos da CAPES e BDTD

Durante a busca por teses e dissertações nos bancos de dados, encontramos um elevado quantitativo de trabalhos referentes às Políticas de Avaliação em Larga Escala, Gestão de Resultados Escolares, prêmios de desempenho e parcerias público-privadas na gestão escolar,

ligados a programas implementados em diferentes estados e contextos. Esse alto número de resultados, mesmo antes do refinamento da busca, revela a quantidade de pesquisadores preocupados com os rumos da gestão escolar em diversas cidades do Brasil, evidenciando uma enorme preocupação que vai além da gestão em si, atingindo também dimensões como a organização do trabalho docente, as práticas pedagógicas, o ensino-aprendizagem e a valorização dos profissionais da educação.

Ademais, muitas pesquisas estavam relacionadas à atuação da Coordenação Pedagógica, à formação continuada de professores e gestores, à Educação em Tempo Integral, às eleições de diretores, entre outros temas. No Catálogo da CAPES, foram encontrados ao todo 407 trabalhos. Já na BDTD o total de resultados foi de 420. Após o refinamento inicial, que envolveu a leitura de títulos, resumos, identificação dos participantes, instrumentos de coleta de dados, palavras-chave e abordagem teórico-metodológica, restaram 471 trabalhos entre os dois bancos. Em seguida, aplicando os critérios de inclusão definidos na pesquisa, como o foco em gestão escolar, atuação de gestores/diretores, gerencialismo ou gestão democrática, e excluindo estudos sobre formação docente, trabalho docente, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação em tempo integral, coordenação pedagógica, eleições de diretores, entrevistas com professores e formação continuada, foram selecionadas 22 dissertações e teses.

Essas 22 pesquisas compõem o corpus deste estudo e foram categorizadas em eixos temáticos construídos para análise crítica do material. A partir dessa sistematização, buscamos responder à seguinte questão: o que indicam as pesquisas analisadas sobre os impactos do gerencialismo na gestão escolar pública entre 2014 e 2024? Segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 85), “assim como qualquer outra investigação científica, uma boa revisão sistemática requer uma pergunta ou questão bem formulada e clara”.

Mas, antes de respondermos a essa pergunta, precisamos mostrar detalhadamente a construção de cada etapa da nossa revisão sistemática. Entendemos que quadros, gráficos e demais ferramentas visuais são indispensáveis para compreendermos como se deu a construção dessas etapas. Desse modo, o Quadro 4, a seguir, revela os critérios utilizados para encontrar as pesquisas selecionadas.

Quadro 4 - Dados da busca e seleção (CAPES e BDTD)

BASE DE DADOS	CAPES		BDTD	
TERMOS DE BUSCA	“Gestão Escolar” AND “Gerencialismo”	“Gerencialismo” AND “Gestão Democrática”	“Gestão Escolar” AND “Gerencialismo”	“Gerencialismo” AND “Gestão Democrática”
RESULTADOS INICIAIS	146	261	218	202
RESULTADOS APÓS REFINAMENTO	61	86	176	148
PERÍODO	2014-2024			
ÁREA DE CONHECIMENTO	EDUCAÇÃO			
CRTÉRIOS DE INCLUSÃO	Foram mantidas pesquisas com foco em Gestão e Gestores Escolares, Gerencialismo, Gestão Democrática, Entrevistas com Gestores e Escolas Públicas.			
CRTÉRIOS DE EXCLUSÃO	Foram excluídas pesquisas sobre Formação e Trabalho Docente, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação em Tempo Integral, Coordenação Pedagógica, Eleições de Diretores, Escolas Privadas.			
PESQUISAS SELECIONADAS	8	6	4	4

Fonte: Elaboração própria (2025).

Com esse quadro, foi possível ter uma visualização das pesquisas encontradas, assim como compreender o processo de seleção. Trata-se de uma etapa necessária para a construção da revisão sistemática. Além disso, o quadro detalha, principalmente, a quantidade de trabalhos encontrados em cada banco de dados. Lembrando que o número elevado de pesquisas também direcionou a outras áreas do conhecimento, como Saúde e Administração, o que reforça, mais uma vez, a relevância da temática para pesquisadores de diversas áreas. O Quadro 5, adiante, mostra, por sua vez, o processo detalhado das escolhas em cada etapa.

Quadro 5 - Critérios e Justificativas da seleção

CRITÉRIOS	EXPLICAÇÃO
Base de Dados (CAPES e BDTD)	A escolha pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES deu-se pelo fato de a pesquisadora ser bolsista CAPES, o que permite sua dedicação exclusiva à pesquisa. Além disso, esse banco reúne teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação de todo o país. Já a escolha pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), está relacionada à ampla visibilidade da produção científica nacional que a plataforma oferece.
Termos de Busca	Optou-se por apenas três termos de busca, sendo um deles combinado com os outros dois, devido ao elevado quantitativo de pesquisas encontradas. A combinação escolhida também se alinha diretamente ao título desta pesquisa.
Período (2014-2024)	Foi definido o recorte temporal de 2014 a 2024 por se tratar de um período marcante na política educacional brasileira, com destaque para a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Além disso, o Brasil passou por quatro governos distintos (Dilma, Temer, Bolsonaro e Lula), cujas diretrizes influenciaram diretamente a produção acadêmica da área.
Área de Conhecimento	A área de Educação foi selecionada por ser o campo no qual esta pesquisa se insere, abordando questões diretamente relacionadas à gestão escolar e às políticas educacionais.
Critérios de Inclusão e Exclusão	A escolha dessas pesquisas baseou-se na aproximação com o nosso objeto de estudo. Selecionamos aquelas que tratam da gestão escolar e da atuação dos gestores no contexto do gerencialismo ou da gestão democrática, especialmente quando os participantes eram gestores escolares. Excluímos os estudos que se distanciavam desse foco, como aqueles voltados à formação docente ou a outras temáticas não relacionadas à gestão escolar.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro evidenciou os motivos que levaram à construção das escolhas para cada critério, desde a definição dos bancos de dados até as pesquisas que foram excluídas. Consideramos essa uma etapa importante, pois cada escolha precisa ser devidamente esclarecida, o que tornou nossa busca mais organizada e direcionada.

A seguir, os Quadros 6 e 7 apresentam uma síntese das pesquisas analisadas, separadas por banco de dados (CAPES e BDTD), contendo informações como nome dos autores, ano de publicação, título dos trabalhos, abordagem teórico-metodológica e/ou critérios utilizados na análise dos dados, considerando que nem todos os estudos explicitaram ambos os elementos. Também especificamos o tipo de documento (dissertação ou tese) e a universidade em que a pesquisa foi desenvolvida.

Quadro 6 - Dissertações encontradas na CAPES e BDTD

AUTOR(A)	ANO	TÍTULO	ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA/ ANÁLISE DOS DADOS	TIPO DE DOCUMENTO	UNIVERSIDADE
Anieli Sandaniel	2021	A interferência dos grupos empresariais na gestão da educação básica brasileira: um estudo sobre o Programa Melhoria da Educação do Itaú Social	Materialismo Histórico Dialético (MHD)	Dissertação/ BDTD	Universidade Estadual de Londrina
William de Farias Barros	2024	A política de bonificação implantada pela SEDUC Amazonas: as alterações no trabalho da gestão escolar	Materialismo Histórico Dialético (MHD)	Dissertação/ BDTD	Universidade Federal do Amazonas
Elisane Silva Alves	2024	Gestão democrática e gerencialismo: a percepção dos diretores das escolas estaduais da Coordenação Regional de Goiânia estudo de caso	Análise de Conteúdo	Dissertação/ BDTD	Universidade Federal de Goiás
Jorge Antônio Rocha da Silva	2014	Perfil dos gestores das escolas públicas municipais de São José de Ribamar - MA	Materialismo Histórico Dialético (MHD)	Dissertação/ BDTD	Universidade Federal do Maranhão
Francisco Lindoval de Sousa	2016	Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar	Análise de Conteúdo/Stephen Ball	Dissertação/ CAPES	Universidade Federal de São Paulo
Aline Oliveira Costa	2022	A atuação da Fundação Lemann na gestão da escola pública municipal de Campina Grande/PB: uma análise a partir do Programa Formar	Materialismo Histórico Dialético (MHD)	Dissertação/ CAPES	Universidade Federal de Campina Grande
Cecília Teresinha Miranda Tamião	2023	Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola ingressantes: análise de um curso semipresencial da rede estadual de ensino paulista	Abordagem qualitativa / Análise de conteúdo	Dissertação/ CAPES	Universidade Estadual Paulista
Daniela Vieira da Silva Nodari	2023	Movimento Gradativo de Supressão da Gestão Democrática: um estudo acerca da efetivação da gestão gerencial nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso	Ciclo de Políticas (Ball e Bowe)	Dissertação/ CAPES	Universidade Federal de Rondonópolis
Aline Ribeiro Santos	2021	Desafios da Gestão Escolar em Tempos Incertos: resignificando processos	Metodologia histórico-crítica	Dissertação/ CAPES	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello	2022	Gestão democrática e a reforma gerencial: análise documental na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ	Materialismo Histórico Dialético (MHD)	Dissertação/ CAPES	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Erika Luciane Moretto Pedrazzi	2023	Gestão Democrática: em contextos de desafios à escola pública	Ciclo de Políticas (Ball e Bowe)	Dissertação/ CAPES	Universidade Estadual Paulista

Josafá da Conceição Clemente	2015	Gestão Escolar na Escola Pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática	Materialismo Histórico Dialético (MHD)	Dissertação/ CAPES	Universidade Federal do Maranhão
Maria Isabel Vieira de Souza	2022	“Gestão Escolar e o perfil do Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo” Uma contribuição aos estudos sobre Teoria da Gestão Escolar	Ciclo de Políticas - Barroso, Nóvoa	Dissertação/ CAPES	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Lilian Fernanda de Melo Bezerra Gonçalves	2020	Paradigmas de Gestão Educacional no contexto do Prêmio Gestão Escolar	Análise de Conteúdo (Bardin, Apple, Ball)	Dissertação/ CAPES	Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: Elaboração própria (2025).

O quadro 6 listou as dissertações encontradas no banco de dados da CAPES e BDTD. As Teses apresentadas a seguir, no quadro 7, foram localizadas também no banco de dados da CAPES e BDTD, destacando-se, em ambos, o uso do MHD, além do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, o que reforça a tendência das investigações voltadas às contradições entre a gestão democrática e o gerencialismo nas escolas públicas.

Quadro 7 - Teses encontradas na CAPES e BDTD

AUTOR(A)	ANO	TÍTULO	ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA/ ANÁLISE DOS DADOS	TIPO DE DOCUMENTO	UNIVERSIDADES
Cladair Cândida Gomes	2019	Currículo e avaliação em larga escala: os gestores de escolas com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Teoria Crítica da Educação	Tese/CAPES	Universidade Católica Dom Bosco
Rudnei Joaquim Martins	2020	Gestão democrática como dispositivo gerencialista	Foucaultiano - Arqueologia e genealogia	Tese/CAPES	Universidade do Vale do Itajaí
Edilberto Santos Moura	2022	Contradições da relação público-privada na gestão das escolas públicas da rede de ensino de Manaus-AM	Materialismo Histórico Dialético (MHD)	Tese/CAPES	Universidade Federal do Amazonas
Alexandre William Barbosa Duarte	2019	A Nova Gestão Pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos	Análise de Discurso Crítica (ADC)	Tese/CAPES	Universidade Federal de Minas Gerais
Cristina Maria Bezerra de Oliveira	2021	O programa Formar/curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação	Materialismo Histórico Dialético (MHD)	Tese/BDTD	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Débora Quetti Marques de Souza	2016	A gestão escolar como arena política: impasses do novo gerencialismo	Análise Hermenêutica-Dialética (AHD)	Tese/BDTD	Universidade Federal de Pernambuco

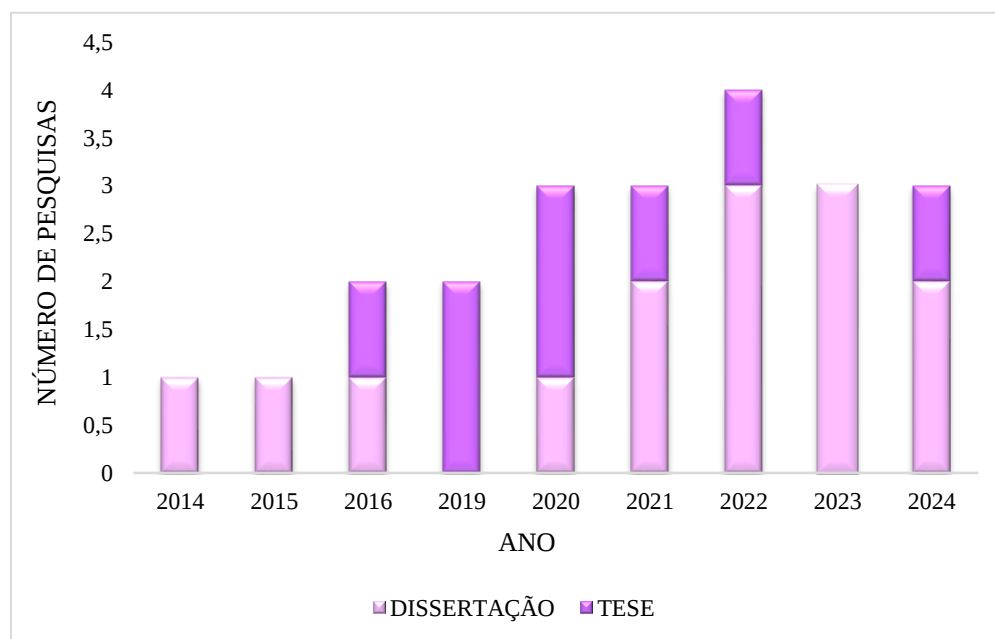
Emanoel Lourenço da Silva	2020	Política de gestão escolar para resultados: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco	Ciclo de Políticas - Stephen Ball	Tese/BDTD	Universidade Federal da Paraíba
Luís Renato Silva Maldonado	2024	Reformas educacionais na rede estadual paulista: da gestão democrática ao líder gerencial	Análise de Conteúdo	Tese/BDTD	Universidade Federal de São Paulo

Fonte: Elaboração própria (2025).

Entre os trabalhos encontrados, observamos a predominância de 14 (catorze) dissertações e 8 (oito) teses. Este dado revela que a discussão sobre o gerencialismo na gestão escolar tem mobilizado, sobretudo, pesquisas no âmbito do mestrado, indicando que o tema desperta interesse já nas etapas iniciais da formação acadêmica de pesquisadores da área educacional. Ainda que o período analisado seja relativamente recente, as pesquisas encontradas reforçam a relevância do tema na realidade educacional brasileira dos últimos anos.

Desse modo, o Gráfico 1, a seguir, mostra a quantidade de pesquisas, entre dissertações e teses, encontradas em cada ano, com destaque para 2022, ano de eleições presidenciais, que apresentou quatro pesquisas ao todo. Nos anos de 2020, 2021 e 2024, foram encontradas três pesquisas em cada ano. Em compensação, em 2014 e 2015, foram encontradas apenas duas pesquisas, uma em cada ano, e nenhuma tese.

Gráfico 1 - Distribuição de Teses e Dissertações por ano (2014-2024)



Fonte: Elaboração própria (2025).

Das 22 pesquisas encontradas, identificamos produções em 14 estados brasileiros. Na Bahia, onde esta investigação foi desenvolvida não houve nenhum trabalho localizado que atendesse aos critérios de seleção. Destaca-se, por exemplo, o estudo de Duarte (2019), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais, mas realizado em Pernambuco, além de Minas Gerais. Essa é uma questão que chama atenção, visto que nem todos os trabalhos foram realizados no estado da universidade de origem, como é o caso da tese de Oliveira (2021), desenvolvida em Alagoas, mas vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Mapa 3, adiante, apresenta a distribuição geográfica nos 14 estados em que foram identificadas as pesquisas.

Mapa 3 - Estados onde as pesquisas foram encontradas (CAPES e BDTD)



Fonte: Elaboração própria (2025).

Destacamos o estado de São Paulo (SP), em azul, que lidera com cinco pesquisas. Vale ressaltar que, recentemente, diretores da rede municipal de São Paulo foram afastados. De

acordo com uma matéria do G1³, publicada em maio de 2025, a prefeitura submeteu seus gestores a uma “requalificação intensiva”, na qual um dos critérios de avaliação era o desempenho em avaliações de larga escala, com base nos resultados do IDEB e IDEP de 2023. Assim, o fato de São Paulo concentrar o maior número de pesquisas não causa espanto, considerando que seus diretores estão sendo cobrados por resultados que não contemplam a realidade das escolas. Segundo a reportagem, essas escolas estão situadas em bairros vulneráveis e, conforme afirmou Daniel Cara, em entrevista ao G1 (2025), “os diretores são educadores, não são milagreiros”. Em seguida, no mapa, aparece Pernambuco (PE), em laranja, com três pesquisas. Minas Gerais (MG), Maranhão (MA), Amazonas (AM) e outros estados aparecem com duas ou uma ocorrência. O mapa possibilita observar onde a temática vem sendo mais abordada, com destaque para as regiões Sudeste e Nordeste.

A seguir, serão apresentadas as principais contribuições das pesquisas, evidenciando as tendências nos estudos sobre gestão escolar democrática e/ou gerencialista.

3.2 Principais tendências nos estudos sobre gestão escolar democrática e/ou gerencialista

Após a análise das pesquisas selecionadas, organizamos quatro eixos temáticos para destacar, de forma inicial, os pontos principais de cada trabalho. O primeiro eixo trata da atuação de fundações empresariais na gestão educacional pública, como a Fundação Lemann. O segundo eixo aborda as políticas de bonificação e responsabilização gerencial. Em seguida, o terceiro eixo discute a formação de diretores escolares e o modelo gerencial, revelando uma formação moldada por princípios empresariais. Por fim, o quarto eixo evidencia as contradições entre gestão democrática e gerencialismo.

As pesquisas revelaram, entre os debates sobre a gestão escolar, as influências do gerencialismo, mostrando tensões entre a ideia de uma gestão democrática e participativa, mas com fortes influências de modelos empresariais que objetivam metas, resultados e controle sobre a educação pública.

³ BITAR, Renata; STABILE, Arthur. Entenda por que diretores da rede municipal de SP foram afastados, quais os indicadores utilizados e as críticas à medida. *G1* SP, São Paulo, 25 maio 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2025/05/25/entenda-por-que-diretores-da-rede-municipal-de-sp-foram-afastados-quais-os-indicadores-utilizados-e-as-criticas-a-medida.ghml>. Acesso em: 14 jun. 2025.

3.2.1 Primeiro Eixo: A atuação de fundações empresariais na gestão educacional pública

As pesquisas de Oliveira (2021) e Costa (2022) analisam o Programa Formar, implementado pela Fundação Lemann em diferentes contextos. Oliveira (2021), em Alagoas, identificou que houve um deslocamento da gestão democrática para práticas gerenciais, com interferência direta da Fundação Lemann na definição e execução de políticas públicas, além de apontar que o Programa Escola 10, vinculado ao Formar, não fortalece a democratização da educação. De modo semelhante, Costa (2022), em Campina Grande-PB, concluiu que o Programa Formar promove uma gestão gerencialista voltada para resultados, restringindo a autonomia de professores e gestores, e que essa forma de privatização vai além da venda de ativos, envolvendo também organizações como Instituto Natura, Google e Itaú Social, aprofundando a lógica de mercado na educação pública.

Complementando esse panorama, Sandaniel (2021) analisou a atuação do Itaú Social e seu Programa Melhoria da Educação, demonstrando que, entre 1995 e 2016, grupos empresariais passaram a moldar as políticas educacionais brasileiras segundo a lógica neoliberal e gerencialista, mesmo em governos que defendiam oficialmente a gestão democrática, comprometendo a educação como direito universal.

Na mesma perspectiva, Moura (2022) investigou o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional em Manaus, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mostrando que a entrada de empresas como Instituto Águila, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann implantou a metodologia Gestão Integrada da Escola. Embora tenham elevado índices como o IDEB, não garantiram aprendizagem efetiva, transformando a educação em produto e os estudantes em “clientes”.

Por fim, Mello (2022) analisou a gestão democrática na Fundação de Apoio à Escola Técnica no Rio de Janeiro e evidenciou que, apesar do discurso democrático presente nos documentos oficiais, prevalece o modelo gerencialista voltado à produtividade e empregabilidade, expresso também em componentes curriculares como “Projeto de Vida”, o que reforça a lógica empresarial e afasta a escola de uma formação crítica.

3.2.2 Segundo Eixo: Políticas de bonificação e responsabilização gerencial

As pesquisas deste eixo analisam as consequências das políticas de incentivo financeiro baseadas em metas na educação pública, sinalizando seus efeitos no trabalho docente e na

gestão escolar. Barros (2024) investigou a política de bonificação da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), apontando que ela tem raízes no liberalismo e neoliberalismo e entra em contradição com a gestão democrática. No estudo, ficou evidente que as bonificações, concedidas em virtude de resultados de avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acabam gerando exclusão, precarização e desigualdade. O crescimento do IDEB no estado acontece às custas da exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade, principalmente aqueles das áreas rurais e de determinadas etnias, com queda ainda mais acentuada após 2016 e durante a pandemia. Um ponto que Barros destaca é que, no Amazonas, diferente de estados como São Paulo, Pernambuco, Paraíba e Rio de Janeiro, há pouca resistência sindical contra essas políticas.

Em Pernambuco, Souza (2016) analisou os impactos do novo gerencialismo e das políticas de premiação na gestão escolar, estudando uma escola premiada no agreste setentrional. Constatou que, apesar do discurso democrático, a gestão é marcada por práticas empresariais e neoliberais. Já Silva (2020) focou na política de gestão por resultados no estado, principalmente no Índice de Eficiência Gerencial (IEG) e no Adicional de Eficiência Gerencial (AEG). Seu estudo revela que essa política estabelece metas rigorosas, com gratificações atreladas ao desempenho, impondo uma lógica gerencialista que enfraquece a gestão democrática. Além disso, embora tenha buscado racionalizar recursos, gerou redução de matrículas, diminuição do quadro docente e sobrecarga para diretores, exigindo-lhes um perfil mais técnico, voltado a resultados, e causando estresse e sensação de constante vigilância. Silva (2020) conclui que esse modelo fragiliza o projeto pedagógico, priorizando números em vez dos princípios ético-políticos da educação.

Em São Paulo, Sousa (2016) também pesquisou como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e as metas influenciam a rotina de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Constatou que o gerencialismo e a performatividade acabam moldando comportamentos e esvaziando a autonomia escolar, o que reforça o controle sobre o trabalho docente.

Gomes (2019) analisou como gestores de escolas estaduais com alto IDEB percebem as avaliações em larga escala. Identificou que esses gestores priorizam práticas gerencialistas e administrativas, deixando em segundo plano o trabalho pedagógico e a gestão democrática.

Apesar disso, observou que há espaços de resistência e práticas contra-hegemônicas que reafirmam a busca por uma educação mais inclusiva e democrática.

Por fim, Gonçalves (2020) estudou a trajetória da administração escolar no Brasil desde a década de 1930, destacando a influência de teorias empresariais e a transição para a gestão democrática. Analisou o Prêmio Gestão Escolar (PGE) como reflexo das tensões entre a prática gerencialista e o discurso democrático, mostrando como as avaliações de desempenho, a responsabilização e as parcerias público-privadas moldam a educação, muitas vezes reduzindo a autonomia e a participação coletiva das escolas.

3.2.3 Terceiro Eixo: A formação de diretores escolares e o modelo gerencial

Nesse eixo, foram selecionadas três pesquisas que discutem a formação de diretores escolares, as quais mostram como essa formação tem sido moldada por princípios empresariais, afastando-os da gestão democrática. Alves (2024) analisou a Nova Gestão Pública nas escolas estaduais de Goiás e demonstrou que a gestão passou a ser voltada para resultados, avaliações externas como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de metas e controle digital. As políticas de bonificação foram vistas como formas de controle e desvalorização docente. Além disso, a gestão democrática apareceu fragilizada, com decisões concentradas nos diretores, pouca participação da comunidade e práticas patrimonialistas no dia a dia escolar.

Na pesquisa de Tamião (2023), sobre o Curso Específico de Formação de Diretores Escolares Recém-Integrados da rede estadual paulista, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), foi identificado um enfoque gerencialista, que prioriza resultados e padronização de processos. Ferramentas como o ciclo Planejar, Fazer, Checar e Agir (PDCA), a matriz Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças (FOFA) e o Método de Melhoria de Resultados (MMR) foram apresentadas sem questionar a lógica empresarial na educação. A gestão democrática aparece apenas de forma instrumentalizada, visando ao cumprimento de metas. O diretor é visto como gestor-líder, mas com autonomia limitada, já que currículo, avaliações e metas ficam centralizados na Secretaria da Educação.

Souza (2022) investigou a gestão escolar e o perfil dos diretores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), apontando que, mesmo a gestão democrática sendo prevista, na prática prevalecem os modelos tradicional e gerencial. A pesquisa sinalizou que a maioria

dos diretores são mulheres, mas há pouca diversidade racial, alta rotatividade no cargo e muitos afastamentos médicos, o que aponta precarização do trabalho. Também destacou o descompasso entre o que é previsto e o que acontece na prática, com pouca participação da comunidade e diretores sendo responsabilizados por resultados, mesmo diante de condições difíceis nas escolas.

Essas pesquisas realçaram que a formação dos diretores tem seguido uma lógica gerencialista, ao priorizar metas e resultados, deixando de lado a construção de uma gestão escolar realmente democrática.

3.2.4 Quarto Eixo: Contradições entre gestão democrática e gerencialismo

No eixo quatro, destacamos estudos que analisam como, no cotidiano escolar, o discurso sobre gestão democrática muitas vezes convive com práticas autoritárias, tecnicistas e centralizadoras, revelando contradições que marcam a gestão nas escolas públicas.

No estudo de Silva (2014), o autor investigou a gestão escolar no município de São José de Ribamar, Maranhão, analisando como o neoliberalismo e as reformas do Estado impactaram a educação. Identificou-se um modelo híbrido de gestão, mesclando práticas gerencialistas e emancipatórias, o que revela contradições entre a lógica economicista e o compromisso social da escola. O perfil dos diretores era majoritariamente feminino, com formação em Pedagogia, mas havia casos de diretores sem graduação e muitos com nomeações políticas, mostrando falta de critérios técnicos e democráticos. Ainda, muitos permaneciam anos no cargo, o que enfraquecia a alternância de poder e a gestão participativa. A pesquisa defende a necessidade de mudar essa lógica autoritária e clientelista, propondo processos democráticos de escolha dos gestores, com base em mérito e consulta à comunidade escolar, reforçando o gestor como sujeito político comprometido com a transformação social.

Já a pesquisa de Maldonado (2024) analisou as reformas educacionais em São Paulo entre 2007 e 2023, evidenciando a forte adesão à Nova Gestão Pública. Observou-se que o controle do currículo, das avaliações e do trabalho docente foi intensificado por plataformas digitais como a Secretaria Escolar Digital e o Centro de Mídias, gerando hiperburocratização e vigilância constante. A direção escolar passou a ser vista como gestão de resultados, submetida às avaliações quantitativas. Mesmo programas que oferecem melhores condições, como o Programa de Ensino Integral, também impõem forte controle e restringem a autonomia pedagógica. A pesquisa comparou com Valência (Espanha) e concluiu que lá há maior

autonomia e suporte financeiro. Em São Paulo, o estudo apontou que o modelo gerencial reduziu a capacidade propositiva da escola pública, reforçando a necessidade de resistências cotidianas e de projetos democráticos que valorizem a autonomia e o coletivo.

Clemente (2015) investigou a gestão escolar em uma escola pública estadual de São Luís, Maranhão, analisando as tensões entre práticas gerencialistas e democrático-participativas. Sua pesquisa revelou que, apesar do discurso oficial sobre gestão democrática, na prática prevalecem o controle, metas e indicadores, seguindo a lógica neoliberal. Muitos gestores e profissionais desconheciam o conceito de gestão escolar ou o compreendiam de forma limitada, o que dificultava práticas realmente democráticas. Foi constatado que há uma mistura de modelos de gestão tutelada, normativa, regulada e por interesses políticos, gerando confusão e tornando o gerencialismo predominante no cotidiano escolar. O estudo defendeu a construção de uma gestão coletiva, crítica e emancipada, que supere as contradições entre discurso e prática.

Nodari (2023) analisou as mudanças na gestão escolar em Mato Grosso, com destaque para a substituição das eleições para diretores por processos seletivos meritocráticos, o uso de sistemas como o WebPonto para controle de frequência e a terceirização de funções. Essas políticas, inspiradas na lógica empresarial, aumentaram o controle, a burocracia e reduziram a autonomia escolar, gerando sobrecarga de trabalho e desmotivação dos profissionais. O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar perdeu força, e o Projeto Político Pedagógico tornou-se apenas um documento padronizado. A pesquisa concluiu que essas medidas alinham a educação à lógica de mercado, fragilizando a gestão democrática e aprofundando desigualdades no ambiente escolar.

A dissertação de Pedrazzi (2023) abordou a gestão democrática na educação brasileira, mostrando que, embora prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sua implementação foi influenciada por lógicas neoliberais, ligando democracia a metas de desempenho e competências técnicas. Com o uso de ferramentas de Michel Foucault, mostrou que os discursos legais permitem múltiplas interpretações e, na prática, a participação ainda é limitada. Em Jaú (SP), apesar da existência de conselhos escolares, a participação efetiva é baixa, e a descentralização financeira ocorre em um contexto de escassez. O diretor escolar aparece como mediador entre Estado, comunidade e ideais democráticos, porém enfrenta restrições de autonomia e pressões gerencialistas. O estudo reforçou que a gestão democrática depende de disputas políticas e condições reais que a sustentem.

A pesquisa de Santos (2021) investigou os desafios da gestão escolar em tempos incertos, especialmente durante a pandemia da Covid-19, utilizando uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada na metodologia histórico-crítica. Os resultados revelaram a predominância do modelo gerencialista na gestão escolar, impulsionado por organismos multilaterais e pela lógica mercantil, o que enfraquece seu papel social e crítico. Foi identificada uma distância entre as críticas teóricas ao gerencialismo e sua aplicação prática, mostrando que as escolas enfrentam dificuldades para concretizar uma gestão democrática. O estudo sinalizou que os desafios da gestão escolar ultrapassam o pedagógico, incluindo fatores políticos, econômicos, sociais e estruturais, agravados pela pandemia, que escancarou desigualdades e a ausência de políticas públicas eficazes.

Duarte (2019) averiguou como a Nova Gestão Pública (NGP) vem influenciando as políticas e práticas de gestão escolar em Minas Gerais e Pernambuco. A pesquisa analisou entrevistas com diretores escolares, mostrando que esses profissionais vivem cotidianamente as tensões entre o modelo gerencialista, com suas metas, avaliações externas e responsabilização, e o desejo de manter uma gestão mais democrática e pedagógica. Em Minas Gerais os discursos variaram entre um olhar mais técnico e outro mais voltado para as relações humanas, dependendo do contexto político. Já em Pernambuco os relatos refletiram tanto a valorização da gestão gerencial como o esforço por práticas mais participativas. A pesquisa destacou que a NGP não se apresenta de forma única, mas como um modelo híbrido, que mistura normas técnicas, controle de resultados e exigências comportamentais, como liderança e eficiência. Mesmo assim, os diretores demonstram algum grau de autonomia ao reconfigurar, tensionar e reinterpretar as políticas conforme suas realidades locais. Em síntese, o estudo sublinha que, apesar do avanço do gerencialismo, ainda existem movimentos de resistência e valorização de uma gestão mais democrática nas escolas públicas desses estados.

Nesse contexto, Perboni e Oliveira (2021) identificam que o hibridismo na gestão escolar decorre da convivência de três matrizes de influência, o patrimonialismo, a gestão democrática e a Nova Gestão Pública, presentes nas percepções e práticas dos diretores escolares. Segundo os autores, essas influências não se expressam de maneira isolada ou pura, mas se combinam no cotidiano da gestão, configurando um hibridismo de concepções, ainda que seja perceptível uma recusa das práticas patrimonialistas.

Por fim, Martins (2020) investigou como a gestão democrática foi transformada em dispositivo gerencialista pela política educacional brasileira. Apesar de ser um princípio previsto em documentos como a Constituição de 1988 e o Plano Nacional de Educação, a gestão

democrática foi apropriada por discursos de controle e eficiência, influenciados por organismos internacionais como o Banco Mundial. A pesquisa apontou que a democracia escolar passou a ser usada como mecanismo de fiscalização, disciplinamento e transferência de responsabilidades às escolas, sem garantir condições adequadas. As escolas passaram a operar sob a lógica de mercado, com metas e resultados, enquanto os gestores eram responsabilizados pelos fracassos estruturais da educação. O estudo apontou a necessidade de uma participação crítica, real e engajada da comunidade escolar, para que a gestão democrática não seja apenas um discurso, mas prática de transformação.

3.3 Contribuições das tendências identificadas para esta pesquisa

Ao analisar essas pesquisas, percebemos que, independentemente do contexto, o tema é algo sensível e complexo, sendo uma realidade presente na maioria dos Estados do país. Todas, sem exceção, apresentaram o avanço do gerencialismo como tendência marcante na gestão escolar, impondo sua lógica e privatizando a educação, o que enfraquece a gestão democrática. Os trabalhos também evidenciaram a influência direta de programas de formação, bonificação e de grupos empresariais nas escolas públicas, mostrando como essas organizações privadas têm assumido espaço dentro das políticas públicas educacionais, transformando a escola pública em um ambiente cada vez mais próximo do mercado, com o currículo escolar voltado para a produtividade.

Entre as contribuições dos estudos, destaca-se como a ideia de “melhoria da qualidade” tem gerado exclusão, sobrecarga docente, enfraquecimento da autonomia escolar e priorização de resultados numéricos. Outra questão evidenciada refere-se às formações de diretores escolares, que vêm sendo moldadas por princípios empresariais, reproduzindo técnicas do setor privado. Mesmo a gestão democrática sendo prevista, a prática é diferente, e os diretores acabam responsabilizados pelos resultados, muitas vezes sem condições adequadas para atuar.

Além disso, as pesquisas mostram a presença do hibridismo na gestão escolar, revelando práticas que mesclam gestão democrática e gerencialista. Revelaram que a Nova Gestão Pública não se apresenta como um modelo único, mas como práticas híbridas que misturam controle, metas e algumas tentativas de participação democrática. Evidenciam que, na prática, o discurso democrático convive com práticas autoritárias e clientelistas, e que a participação democrática muitas vezes é encenada, sem efetividade real. Também apontam que o gerencialismo enfraquece o papel crítico e social da escola.

Outro aspecto do gerencialismo é o da autonomia controlada que eleva a visibilidade dos sujeitos pelo comprometimento com os resultados e os fins pelo pagamento de prêmios de produtividade. Esse foi o modelo preferencial adotado por vários estados e municípios como estratégia para o alcance de uma educação pública de qualidade e de valorização dos profissionais do magistério (Heloani, 2023, p. 188).

Desse modo, percebemos que as pesquisas aqui aludidas contribuem muito para o estudo sobre o gerencialismo na gestão escolar que está sendo desenvolvido no Município de Itapetinga-BA. Elas reforçam que o gerencialismo vai além de redefinir o trabalho dos gestores, impactando também os princípios de gestão democrática na escola. Esses impactos aparecem por meio de políticas públicas com suas bonificações e pelas formações de diretores com princípios empresariais, intensificando a importância de analisar criticamente como essa lógica gerencial tem se materializado em diversas cidades do Brasil e, possivelmente, nas escolas públicas de Itapetinga.

Segundo Cabral Neto (2009), essa lógica representa a transferência da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. Evidentemente, as pesquisas sinalizam que é preciso buscar caminhos para fortalecer a gestão democrática em meio a esses processos. Elas ajudam a perceber que o gerencialismo não é um fenômeno isolado, mas parte de um movimento muito maior e mais complexo globalmente, que tem transformado a educação pública em mercadoria, esvaziando seu caráter emancipatório.

No entanto, nossa análise constatou que a maior parte das pesquisas investigadas é direcionada a capitais ou grandes centros urbanos, havendo poucas voltadas para cidades do interior, como Itapetinga, localizada no interior do Nordeste. Além disso, entende-se ser importante pesquisar as mediações locais frente ao gerencialismo, em que práticas patrimonialistas ainda são evidenciadas. Dessa forma, esta pesquisa busca preencher essa lacuna, pois o contexto do interior recebe menos atenção e interesse dos pesquisadores quando comparado aos grandes centros urbanos.

Retomando a questão da seção, *O que indicam as pesquisas analisadas sobre os impactos do gerencialismo na gestão escolar pública entre 2014 e 2024?*, os estudos destacaram dados sobre como tem sido a gestão em seus Municípios ou Estados. Todas revelaram a predominância do gerencialismo, a presença dos grandes grupos empresariais no país, e que professores e gestores estão perdendo autonomia para as secretarias de educação.

Enquanto alguns profissionais aceitam essa lógica de resultados e cumprimento de metas, as avaliações externas têm sido predominantes em diversos contextos, acentuando as desigualdades educacionais. Todas elas reforçam a importância da criticidade e do pensamento crítico para debater sobre o tema.

No geral, o gerencialismo tem sido predominante no Brasil, com a educação pública cada vez mais alinhada à lógica empresarial, sobrecarregando professores e gestores e responsabilizando-os pelos resultados. As pesquisas são fundamentais para compreender como tem sido a gestão escolar no município de Itapetinga e, assim como elas, esperamos que esta pesquisa também forneça uma contribuição relevante. A epígrafe de Freire (1997) aqui citada está em consonância com essa perspectiva, pois reforça que, apesar dos desafios, é caminhando, refletindo e reconstruindo que podemos sonhar e construir outros caminhos para a educação.

4 GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM PERSPECTIVA TEÓRICA E CRÍTICA

Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, seu ser social que determina sua consciência (Karl Marx).

Para que possamos compreender o tempo contemporâneo, é preciso identificar as razões do passado que geraram práticas ainda presentes. Pensando em um recorte teórico que discute a substituição da lógica democrática por uma lógica gerencial, é necessário entender o que leva o Estado a, teoricamente, instituir uma gestão participativa, mas, na prática, adotar uma postura de controle, medição e punição. Desse modo, para dar início à nossa Seção 4, faremos uma análise das concepções e disputas entre modelos de gestão, expondo as contradições entre a gestão democrática e o gerencialismo.

Nascimento (2024) alega que a direção escolar não deve reproduzir a cultura de mando e submissão ainda presente na sociedade. Embora em alguns momentos seja necessário agir com firmeza, a autora reforça que autoridade não pode ser confundida com autoritarismo. A principal responsabilidade da gestão é criar um ambiente de diálogo, cooperação e respeito, favorecendo o trabalho coletivo entre todos os membros da escola.

A partir das discussões apresentadas no tópico anterior, esta seção tem início direcionado à análise da gestão escolar e de seus desdobramentos no cotidiano da escola pública. Nesse contexto, a figura do gestor escolar passa a ser associada à de um gerente ou a práticas autoritárias, como aponta Nascimento (2024). No entanto, mais do que naturalizar ou justificar essas práticas, torna-se necessário situá-las no âmbito das políticas educacionais que incidem sobre a gestão escolar. Paro (2015, p. 104) chama a atenção para essa prática intencional imposta à escola, ao afirmar que

[...] a intenção, pois, de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar.

Ainda nessa perspectiva, o autor continua ressaltando a imagem do diretor escolar ao informar que

Essa mesma lógica tem predominado na concepção e no provimento do ofício de diretor escolar. No imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a

submissão, a questão da direção é entendida como o exercício do poder de uns sobre outros. Por isso, se destaca sempre a figura do diretor, do chefe, daquele que enfeixa em suas mãos os instrumentos para “mandar”, em nome de quem detém o poder (Paro, 2015, p. 105).

Essas concepções sobre a forma como o gestor escolar é visto nos levam à reflexão sobre como tem sido constituída essa função nas escolas, especialmente diante das inúmeras questões urgentes impostas pela sociedade e que acabam sendo transferidas para o ambiente escolar. Por isso, considerando a gestão um espaço central para a promoção de uma educação pautada na participação e na transformação social, o objetivo desta seção é analisar criticamente os modelos de gestão presentes na rede pública, com foco em suas concepções, efeitos e nas políticas educacionais que os orientam. No próximo subtópico, relembremos fatos históricos que contribuíram para a configuração atual da gestão escolar, com destaque às interferências do neoliberalismo.

4.1 O Capitalismo e suas influências no gerencialismo educacional

Santos (2023) compreende o Estado moderno como uma forma histórica de organização vinculada às contradições da sociedade capitalista, que se estrutura de modo a garantir a reprodução das relações de produção e a manutenção da propriedade privada dos meios de produção. Embora atue sob a aparência de universalidade e de defesa do interesse comum, o Estado responde, em última instância, aos interesses da classe burguesa. No entanto, essa atuação não se dá de maneira homogênea ou isenta de conflitos, uma vez que o Estado é atravessado por disputas e contradições de classe, expressas nas políticas públicas e, de modo particular, nas políticas educacionais.

Nesse contexto, após compreender a trajetória histórica do gerencialismo e as legislações que sustentam esse fenômeno na gestão escolar, é necessário aprofundar a análise no sistema capitalista, porquanto é nele que o gerencialismo encontra suas raízes. Utilizando o materialismo histórico-dialético como base, entende-se que o capitalismo, enquanto sistema socioeconômico dominante, estrutura todas as demais relações sociais, incluindo as políticas públicas educacionais. Assim, torna-se possível perceber como suas determinações universais impactam as particularidades da educação pública brasileira e chegam até a singularidade das escolas municipais de Itapetinga, Bahia.

O capitalismo representa uma ameaça constante à educação pública. Nos últimos anos, temos presenciado discursos que descredibilizam a escola e a universidade públicas, além de

ataques aos institutos federais. Ao mesmo tempo, observa-se um aumento de políticas públicas que impactam diretamente a educação, muitas delas alinhadas aos interesses do mercado. Diante desse cenário, esta subseção objetiva principalmente refletir sobre como o capitalismo se faz presente na educação pública por meio do modelo gerencialista, considerando que “o escamoteamento da educação, a precarização da formação dos professores e o apego demasiado a uma prática reprodutora de senso comum clamam por reflexões teóricas críticas que não se satisfaçam no raso” (Meletti; Cabral, 2021, p. 2).

Nesse sentido, é importante destacar que o gerencialismo não surge de forma isolada, mas como parte de um movimento maior do capitalismo em sua fase neoliberal. Como discutido na Seção 3 desta pesquisa, essa lógica se intensificou nas últimas décadas e, no Brasil, ganhou força principalmente com as Reformas do Estado nos anos 1990, quando a educação começou a seguir preceitos neoliberais para se adequar às mudanças advindas da lógica de mercado. As escolas públicas passaram a incorporar práticas inspiradas no setor privado, como a busca por resultados e metas, trazendo para dentro da gestão escolar a lógica mercadológica que coloca em segundo plano sua função social e democrática.

Cabral Neto (2009) explica que, nesse contexto, passou-se a defender um novo modelo de gestão pública baseado em princípios como desburocratização, descentralização, transparência, competitividade e profissionalismo, visando tornar o Estado mais “enxuto” e eficiente. No entanto, essas reformas também resultaram em cortes de direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores, afetando diretamente a educação pública.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre a gestão escolar a partir do gerencialismo, percebemos que o capitalismo impõe à educação uma lógica baseada em produtividade e controle, esvaziando seu papel democrático. Como destaca Mészáros (2011, p. 107), “[...] a estrutura legal do Estado moderno é uma exigência absoluta para o exercício da tirania nos locais de trabalho”. Isso nos faz entender que, embora as reformas gerenciais sejam apresentadas como soluções para os serviços públicos, na prática acabam reproduzindo mecanismos de dominação e controle sobre os trabalhadores.

A História nos mostra que tais reformas não surgem de forma neutra, mas carregam intenções políticas e econômicas que impactam diretamente a educação pública. Essas intenções se refletem nas práticas cotidianas e nos relatos que ouvimos sobre a escola pública, revelando como o gerencialismo está presente até mesmo na forma como as pessoas compreendem a educação.

Nesse contexto, é fundamental compreender que o capitalismo transforma a educação em mercadoria. O gerencialismo, criado dentro do capitalismo neoliberal, trouxe princípios e práticas das empresas para dentro das escolas. Assim, metas, resultados, controle e avaliação, que antes eram típicos do mundo empresarial, passaram a fazer parte do cotidiano da escola pública. Por isso, podemos dizer que o gerencialismo vem do capitalismo, pois reforça essa lógica de lucro e dominação. Para os empresários, a educação é vista como um campo fértil e rentável, um espaço do qual podem extrair o lucro que tanto desejam. Hoje, infelizmente, a educação pública também tem sido tratada como um produto lucrativo.

Diante disso, considerando como acontece a avaliação na educação pública, Heloani (2023, p. 194) explica que:

A avaliação é colocada como princípio de legitimação do processo de gerencialismo. Ela é apresentada como um instrumento pragmático e necessário para racionalizar a gestão, comunicar os resultados obtidos em relação aos objetivos atribuídos, comparar diferentes meios de proceder, calcular o custo e eficácia do funcionamento dos diferentes serviços. A medida comparativa e a classificação tornam-se uma obsessão.

Heloani (2023) ajuda a entender que a avaliação, incorporada ao modelo gerencialista, deixa de ser um instrumento pedagógico para se tornar uma ferramenta de controle. Essa busca incessante por números faz com que a educação pública se torne um espaço de competitividade e produtividade, cada vez mais distante dos princípios pedagógicos que deveriam guiá-la.

Essa lógica não se restringe ao campo educacional, mas está relacionada ao próprio funcionamento da sociedade capitalista. Nesse sentido, Mészáros (2002) explica que, nesse sistema, o trabalho humano é tratado como mais um recurso produtivo, subordinado às necessidades de reprodução do capital.

Diante disso, Marx também reforça esse pensamento, ao mostrar que a lógica de tratar pessoas como objetos dentro desse sistema capitalista não acontece por acaso. Ela faz parte de uma sociedade que pensa e se organiza economicamente.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a

consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

O pensamento de Marx ressalta que a educação, em sua totalidade, não está isolada. Tudo é intencional e faz parte da lógica de produção capitalista e da forma como a sociedade vem sendo organizada. São nessas determinações que as escolas, os professores, os gestores e os alunos são vistos e tratados, uma vez que todos eles fazem parte dessa lógica do capital. A partir disso, a próxima subseção deste trabalho analisa os marcos normativos nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

4.2 Primeiros indícios do gerencialismo no setor público

No final da década de 1970, transformações políticas e econômicas marcaram o enfraquecimento do Estado de bem-estar social e abriram espaço para a ascensão do neoliberalismo, doutrina que defende a liberdade de mercado, a propriedade privada e a redução da intervenção estatal na economia. Durante esse período, conforme analisa David Harvey (2008), países como os Estados Unidos e o Reino Unido adotaram políticas neoliberais sob a liderança de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, buscando maior eficiência com menos intervenção estatal. Paul Volcker, comandante do Banco Central dos Estados Unidos, também teve papel fundamental nesse processo. Segundo Harvey (2008, p. 11-12), “Volcker e Thatcher arrancaram das sombras de uma relativa obscuridade uma doutrina particular que respondia pelo nome ‘neoliberalismo’ e a transformaram na diretriz central do pensamento e da administração econômica”.

Harvey (2005) explica ainda que o neoliberalismo se consolidou como projeto político de restauração do poder de classe, sendo mais do que um simples conjunto de políticas econômicas, trata-se de um modelo que reestrutura relações sociais, priorizando os interesses do capital. Como observa Paulani (2011, p. 36),

A ideia era que qualquer intervenção do Estado, fosse direta ou por intermédio de empresas estatais, tiraria a liberdade dos indivíduos. Era preciso preservar o capitalismo como economia de mercado, com o Estado assumindo um papel mínimo. Qualquer outra forma faria com que as pessoas entrassem em rota de servidão a uma autoridade.

Nesse contexto global de avanço neoliberal, emergiu o gerencialismo como uma abordagem inspirada na gestão empresarial, propondo práticas do setor privado para o público,

com foco em eficiência, eficácia e resultados. Em outras palavras, o setor público passou a ser pressionado a melhorar seu desempenho e, para isso, as estratégias da gestão empresarial foram consideradas não apenas úteis, mas necessárias para garantir maior eficiência e controle. A ideia era aplicar à administração pública os mesmos princípios que orientavam o setor privado.

Mesmo sem a privatização total dos serviços públicos, introduziu-se uma lógica de mercado na condução do que é público, alterando profundamente a função do Estado e o papel das instituições, inclusive a educação. O gerencialismo, com forte influência neoliberal, passou a promover mudanças significativas nesse campo, impondo padrões de avaliação, responsabilização e meritocracia. Na educação, essa lógica manifesta-se na submissão das escolas a metas administrativas e resultados padronizados, o que compromete práticas pedagógicas ao deslocar o foco da formação humana integral para a eficiência e o controle.

No Brasil, esse modelo começou a consolidar-se, principalmente, a partir da década de 1990, quando reformas administrativas, influenciadas pelos modelos gerencialistas inglês e americano, tiveram como objetivo equilibrar as contas públicas e restaurar a capacidade de ação do Estado. Um marco importante desse processo foi a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a liderança do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira. Como destaca Bresser-Pereira (2011), essa Reforma Gerencial inspirou-se diretamente na administração de empresas, buscando modernizar o Estado como resposta às críticas à burocracia, ao afirmar que “o administrador público deve adquirir não toda, mas uma grande parte da autonomia de que goza o administrador privado” (p. 126).

Conforme os autores Bresser-Pereira e Peter Spink (2006), enquanto a década de 1980 foi marcada pela crise do Estado, os anos 1990 representaram o período da reforma, especialmente no que se refere à administração pública. Para os autores, tratava-se da consolidação de um novo marco teórico e de uma nova prática, na qual a abordagem gerencial substituiu a perspectiva burocrática anterior.

Ainda segundo Bresser-Pereira e Spink (2006), a abordagem gerencial, também conhecida como nova administração pública, parte da ideia de que os Estados democráticos modernos vão além de garantir propriedade e contratos, assumindo o papel de formular e implementar políticas públicas estratégicas nas áreas social, científica e tecnológica. Para isso, o Estado precisa adotar práticas gerenciais modernas, sem perder de vista sua função pública. Os autores destacam que gerenciar não é o mesmo que controlar, assim como fazer acontecer é diferente de evitar que aconteça. Embora essa perspectiva venha da administração de empresas,

ela também é vista como válida para o setor público, não por uma simples importação de modelos privados, mas como uma resposta às novas demandas de um mundo globalizado (Bresser-Pereira; Spink, 2006).

Em síntese, a “ineficiência” do setor público brasileiro seria “solucionada” com os princípios da administração empresarial aplicados ao setor público, pois, de acordo com os autores, mesmo sendo estratégias utilizadas em empresas, poderiam ser facilmente introduzidas nesse campo, tornando-o mais “eficiente”. Apesar dessas ideias terem sido implementadas no Brasil nos anos 1990, ainda hoje percebemos que elas permanecem, porque sua adoção atravessa diversos setores das instituições públicas brasileiras, principalmente a educação. Além disso, a educação continua sendo um campo desvalorizado, sucateado e voltado para as demandas do mercado, tornando-se cada vez mais vista como um investimento que deve gerar retorno financeiro futuro (Laval, 2003).

O então presidente da época, Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), colaborava com essa lógica. Ele argumentava que a intervenção do Estado continuaria sendo necessária “nas áreas de saúde, educação, cultura e desenvolvimento tecnológico”, pois o Estado passaria a “assumir um novo papel de apoio às economias nacionais, para que estas se tornem competitivas internacionalmente” (Bresser-Pereira; Spink, 2006, p. 11). Além disso, para o ex-presidente, “reformular o Estado não significa desmantelá-lo”, mas sim “abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista” (Cardoso, 2006, p. 16).

Logo, seguindo a compreensão do então presidente, a Reforma do Estado não visava enfraquecê-lo ou extingui-lo, mas torná-lo mais moderno, substituindo o assistencialismo por uma visão de Estado voltada à competitividade. Na prática, essas ideias estão totalmente alinhadas à lógica do gerencialismo, partindo sempre do princípio de que o Estado precisava ser reformulado, o setor público modernizado, competitivo e eficiente, para que o país pudesse ser visto como parte da “modernidade” exigida pelo mundo globalizado.

As ideias de Fernando Henrique Cardoso foram influenciadas pelo sociólogo espanhol Manuel Castells, cujas reflexões ele admirava e com as quais concordava. Segundo Cardoso (2006), as organizações consideradas verdadeiramente eficientes deixaram de ser apenas não governamentais e passaram a atuar de forma neogovernamental, ou seja, estabelecendo novas formas de interação que, na sua visão, deveriam ser incorporadas tanto pelas ONGs quanto pelo próprio Estado.

Na década de 1990, a gestão escolar passou a ser marcada pela adoção de projetos e programas com forte influência da lógica gerencial, com a defesa da ideia de uma gestão

inovadora como estratégia para melhorar a qualidade do ensino, utilizando descentralização e autonomia como principais mecanismos para esse fim (Silva; Silva; Santos, 2016). Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o foco esteve na redução do Estado e na chamada “caça aos marajás”, com o objetivo de diminuir a presença estatal na economia e fortalecer o setor privado. Já o governo de Itamar Franco (1992-1994) apresentou uma abordagem reformista mais limitada, com pouca ênfase na reforma do Estado.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a presidência do país, trazendo consigo as ideias que já vinham sendo construídas ao longo dos anos anteriores. Nesse contexto, podemos dizer que o gerencialismo no Brasil foi consolidado com a chegada de FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de centro-direita. O presidente, além de defender a Reforma do Estado, fazia críticas ao setor público, com a ideia de que o país precisava abandonar velhas práticas e adotar novas formas de gestão, com foco em resultados, desempenho e qualidade nos serviços.

Vale ressaltar que são necessárias medidas como concursos públicos regulares, valorização salarial e de carreira, redução da carga horária excessiva, formação continuada e infraestrutura adequada. Essas ações talvez sejam o caminho para fortalecer o setor público, que deveria ser responsabilidade integral do Estado. No entanto, quando o Estado negligencia suas obrigações, o setor privado aparece como solução.

Para que possamos entender como o gerencialismo vem se apresentando na educação brasileira é importante destacar que, além da influência de grupos empresariais, temos também algumas políticas públicas que, antes mesmo de sua efetivação, já vinham sendo discutidas por teóricos preocupados com essa situação. Desse modo, a seguir apresentamos algumas dessas políticas educacionais brasileiras.

4.3 Políticas públicas educacionais e o gerencialismo

Em relação a este tópico, analisaremos como a lógica gerencial invadiu a educação, com ênfase nas políticas públicas educacionais que, desde 1990, são incorporadas nas escolas públicas a fim de alcançar a “qualidade da educação”. Vale ressaltar que estes são alguns dos principais e mais comentados por teóricos que criticam as disputas em torno da educação pública, quando se trata das políticas públicas educacionais. Como apontam Simielli e Alves (2011), essas disputas envolvem diferentes grupos e instituições que nem sempre estão em

condições iguais de influência, já que alguns possuem vantagens simbólicas, materiais e organizacionais sobre os demais, o que acaba interferindo nos rumos dessas políticas.

Diante desse cenário de disputas e da busca por uma educação “de qualidade”, é importante compreender como o modelo gerencial consolidou-se no Brasil e passou a influenciar diretamente a forma de organização da gestão escolar. As escolas passaram a ser pressionadas a “entregar resultados”, com base em metas e indicadores. Para entender esse processo, é essencial retomar a evolução dos três principais modelos de administração pública: o patrimonialista (1500-1930), o burocrático (1930-1990) e o gerencial (a partir de 1990).

O modelo patrimonialista foi o primeiro a consolidar-se, marcado pela ausência de distinção entre o público e o privado, em que os dirigentes tratavam o Estado como extensão de seus interesses pessoais (Carranza, 2019). Esse modelo, segundo a autora, ainda persiste em diferentes intensidades nas regiões brasileiras, reforçando práticas como clientelismo, nepotismo e corrupção. Tais manifestações não se restringem ao passado, podendo ainda ser observadas em diferentes esferas de governo na atualidade.

A partir da década de 1930, com o governo Vargas e a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), teve início a implantação do modelo burocrático, fundamentado nas ideias de Max Weber. Esse modelo buscava combater os vícios do patrimonialismo por meio da impessoalidade, profissionalização e racionalização da gestão pública (Weber, 1999). Como destacam Drumond, Silveira e Silva (2014), essa estrutura incluía elementos como hierarquia, cargos definidos, remuneração compatível, promoções por mérito e separação entre bens públicos e privados.

Apesar dos avanços normativos, o modelo burocrático mostrou-se ineficiente diante das novas demandas sociais e econômicas. Como resposta, emergiu a administração gerencial, que passou a incorporar instrumentos de gestão utilizados no setor privado. Conforme Drumond, Silveira e Silva (2014, p. 04), os modelos de administração pública no Brasil coexistem, formando um modelo híbrido, no qual traços patrimonialistas, burocráticos e gerenciais se misturam. Essa mescla impacta diretamente a gestão escolar e representa desafios à consolidação da gestão democrática, uma vez que práticas tradicionais e autoritárias ainda estão presentes no cotidiano das instituições.

Nesse contexto, práticas pedagógicas foram reorganizadas para atender a critérios de produtividade e desempenho, deslocando o foco do aprendizado para o cumprimento de objetivos avaliativos (Carvalho, 2009). A linguagem da eficiência passou a dominar os discursos educacionais, com expressões como resultados, metas, otimização e desempenho

sendo incorporadas ao cotidiano das unidades escolares. O estudante passou a ser tratado como consumidor e os pais como clientes a serem atendidos com eficiência.

Essas mudanças geraram novas formas de controle e reorganização das responsabilidades, criando uma gestão mais técnica e menos democrática. Porém, é necessário refletir sobre os limites desse modelo, que enfraquece os espaços de gestão democrática, reduz a autonomia pedagógica das escolas e reforça uma lógica de competição, que não contribui para a garantia do direito à educação pública.

Diante disso, torna-se necessário aprofundar a análise das políticas públicas educacionais brasileiras que, inspiradas pela lógica gerencial, impactam diretamente a gestão e o cotidiano das escolas públicas, entre elas: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Programa de Escola em Tempo Integral, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

A seguir, no Quadro 8, destacamos as principais informações dessas políticas públicas educacionais. Ressaltamos, que todas as informações citadas nesse quadro podem ser encontradas nas páginas oficiais do Governo Federal (Gov.br) e do Ministério da Educação (MEC), onde podemos acessar as principais informações sobre estes e outros programas educacionais.

Quadro 8 - Políticas Públicas Educacionais

SAEB (1990)	“O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação externa bienal que diagnostica a qualidade da educação básica no Brasil, medindo o desempenho dos estudantes por meio de testes e questionários aplicados na rede pública e em parte da rede privada, considerando também fatores contextuais”.
IDEB (2007)	“Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) reúne taxas de aprovação e notas em avaliações padronizadas, sendo utilizado como principal indicador para avaliar o desempenho das escolas públicas”.
BNCC (2017/2018)	“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, orientando o currículo escolar com foco em competências, resultados e padronização do ensino em âmbito nacional”.
NOVO ENSINO MÉDIO (2017)	“A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) alterou o currículo dessa etapa, ampliando a carga horária e instituindo itinerários formativos. A proposta visa flexibilizar os estudos e alinhar a formação às diretrizes da BNCC”.
PECIM (2019)	“O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) busca implementar esse modelo em escolas públicas com baixo desempenho no Ideb e com alunos em situação de vulnerabilidade social, sob coordenação do MEC”.
MATRIZ NACIONAL COMUM DE	“Trata-se de um documento, comum em outros países que avançaram em sua política de desenvolvimento de lideranças, que ajuda as redes a

COMPETÊNCIAS DO DIRETOR (2021)	buscarem coerência em suas políticas de formação, seleção e apoio aos diretores, dando clareza ao que se espera deles no exercício da função”.
PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL (2023)	“O Programa Escola em Tempo Integral incentiva a ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, priorizando escolas com estudantes em situação de vulnerabilidade e promovendo uma abordagem de educação integral”.

Fonte: Elaboração própria (2025).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, no contexto dos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, surgiu como uma alternativa para avaliar as condições da qualidade educacional do país a cada dois anos. No entanto, esse tipo de avaliação tende a comparar e ranquear escolas, apontando exemplos de unidades com ótimos desempenhos e outras nem tanto. Apesar de avaliar também algumas escolas privadas, isso já demonstra que o contexto que eles sugerem considerar revela uma grande diferença, visto que estamos falando de realidades distintas. Além disso, mesmo sendo uma ferramenta relevante para gestores, essa avaliação ainda apresenta limitações quando se trata de apontar caminhos concretos para as políticas públicas, já que muitos dos fatores analisados envolvem questões sociais que não se transformam de forma imediata por ações educacionais (Franco, 2001).

Diante das limitações apontadas pelo autor, destacamos também, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instituído no contexto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com José Alencar, que funciona em parceria com o SAEB. Para chegar ao resultado da avaliação, o IDEB utiliza o desempenho dos alunos no SAEB junto com as taxas de aprovação escolar, fornecidas pelo Censo Escolar, gerando, assim, uma nota que indica o desempenho educacional das escolas. Nesse contexto, Afonso (2007) salienta que, muitas vezes, o discurso da qualidade se torna reducionista ao valorizar apenas resultados quantificáveis, desconsiderando as políticas educacionais, os sujeitos e os contextos. O autor ainda ressalta, que essa lógica acaba servindo como estratégia para reforçar a meritocracia e a elitização do sistema educacional, ampliando a seletividade social.

Do mesmo modo, Brito (2023, p. 19) compartilha da mesma análise ao tratar das avaliações externas, “em que os resultados educacionais divulgados por meio do IDEB, como indicador de qualidade da educação pública, expõem uma visão das instituições com melhor ou pior qualidade no ensino”, mas que desconsideram as desigualdades nas condições educacionais “em diferentes regiões, estados, municípios, escolas, etapas e fases de ensino”.

A maneira como a busca pela qualidade é conduzida é bastante questionável, haja vista que a qualidade educacional é atingida por diversos fatores que impactam os resultados. Em 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, surgiu

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto do governo de Michel Temer, após o impeachment de Dilma Rousseff. A Base aparece com a proposta de orientar o currículo da educação básica, trazendo outros focos e direcionamentos, para que sejam desenvolvidas as habilidades esperadas dos alunos por meio das competências determinadas no documento normativo. Ainda, busca tornar o ensino mais padronizado em todo o país.

Dourado e Oliveira (2018) criticam a forma como a BNCC aborda a diversidade. Para eles:

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas. Além disso, observa-se subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular, cujos planejadores da política federal assumem as definições e os mecanismos de sua implementação por meio do financiamento, da gestão centralizada, da avaliação, da formação de professores, entre outros (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

A crítica que os autores fazem à BNCC também se aproxima ao SAEB e IDEB, visto que essa política curricular passou a ser centralizada em nível federal e é controlada, inclusive, por meio de avaliação, o que tira totalmente a possibilidade de um currículo que insira o contexto local. Além disso, a crítica parte também da perda da autonomia das escolas e professores. Em outras palavras, a diversidade que a BNCC propõe está mais direcionada ao controle sobre o que as escolas devem ensinar aos alunos.

Ainda em 2017, foi promovida pelo Ministério da Educação, no governo de Michel Temer, a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017. A proposta visa aproximar a formação à BNCC, estabelecendo a Base Nacional Comum Curricular como referência obrigatória para o currículo, além de implementar os itinerários formativos, reorganizando a estrutura do Ensino Médio em áreas de conhecimento (Brasil, 2017, Art. 35-A).

Com a reforma, os alunos passaram a ter a chamada liberdade de escolha sobre as disciplinas que desejam cursar. Segundo Silva (2025), essa possibilidade foi inserida já no primeiro ano do Ensino Médio, com a opção de alterar o itinerário caso a escola ofereça outras alternativas. Contudo, essa liberdade é apenas aparente, uma vez que a oferta de itinerários depende das condições estruturais de cada escola, o que na prática limita as escolhas dos estudantes. A implementação dos itinerários começou em 2022 e, a partir de 2023, tornou-se obrigatória em todas as escolas do país, públicas e privadas. Professores que antes atuavam apenas em sua área de formação passaram a ministrar a disciplina Projeto de Vida e outros

componentes curriculares. Essa mudança exigiu que professores e gestores reavaliassem e ajustassem suas práticas pedagógicas e os currículos escolares.

Silva (2025) argumenta que o Novo Ensino Médio foi implementado de forma impositiva e sem participação democrática, o que gerou precarização do trabalho docente e agravou as dificuldades estruturais nas escolas. A autora enfatiza que a reforma segue uma lógica neoliberal, transformando os profissionais da educação em executores de tarefas e aprofundando ainda mais as desigualdades.

Seguindo essa mesma lógica de controle e centralização, outra política educacional que ganhou destaque nesse período foi o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), lançado pelo Governo Federal em 2019, no contexto do governo de Jair Messias Bolsonaro, com Hamilton Mourão. Com o objetivo de elevar os índices do IDEB, o programa provocou mudanças na gestão escolar, por basear-se em modelos adotados pelas escolas militares. Essas mudanças acabam refletindo diretamente no currículo e na autonomia docente.

Em 2023, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi oficialmente extinto pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023. O decreto determinou o encerramento das atividades do programa e estabeleceu um plano de transição a ser conduzido pelo Ministério da Educação junto às secretarias estaduais e municipais (Brasil, 2023).

Mesmo com a revogação, algumas escolas ainda mantêm esse modelo de gestão, o que continua gerando debates sobre os impactos dessa política na educação pública. Essas discussões têm aumentado em todo o país, com manifestações contrárias à militarização da educação. Nesse sentido, Rosin (2024) aponta que o modelo cívico-militar nas escolas adota práticas que se aproximam das instituições carcerárias, com forte ênfase em disciplina e vigilância. O autor destaca que essa abordagem reflete uma lógica punitiva e autoritária, baseada na ideia de que os problemas escolares podem ser resolvidos por meio do controle.

Em 2021, ainda no governo de Jair Messias Bolsonaro e Hamilton Mourão, além das políticas públicas educacionais apresentadas anteriormente, inclui-se também a aprovação da Matriz de Competências dos Diretores pelo Conselho Nacional de Educação. O documento tem como finalidade orientar as redes de ensino quanto às políticas de formação, seleção e apoio aos diretores escolares, explicitando as expectativas em relação ao exercício da função. A Matriz estabelece uma organização composta por dez competências gerais, desdobradas em dezessete competências específicas, distribuídas nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal e relacional (Brasil, 2021).

No entanto, embora apresente elementos associados à gestão democrática, a Matriz de Competências dialoga com a lógica da Nova Gestão Pública, ao enfatizar resultados, desempenho e eficiência. Nessa perspectiva, observa-se a indução de um perfil de diretor escolar cada vez mais próximo das atribuições típicas do setor privado, no qual a responsabilização da gestão e a organização do trabalho escolar passam a ser orientadas pelo alcance de resultados educacionais, conforme analisam Botelho e Silva (2022).

Este novo perfil de diretores/as advindo a partir da NGP, precisa estar articulado com as novas demandas que surgiram nas escolas, que mais se parecem com empresas e, os diretores, com chefes. Chefes que hierarquicamente “controlam” alguns, e que supostamente tem certa autonomia, mas, na realidade, acabam por obedecer a ordens dos sistemas de ensino, como as secretarias de educação e as próprias políticas educacionais do MEC (Botelho; Silva, 2022, p. 10).

Diante disso, o novo perfil de gestor(a) deixa evidente o que se espera da função e do processo formativo desenvolvido na escola, deslocando para a gestão a responsabilidade de conduzir os(as) estudantes segundo exigências institucionais e metas educacionais, em uma lógica que aproxima a escola do funcionamento empresarial.

Partindo dessa tendência, com políticas educacionais de cunho gerencialista e cada vez mais centralizadoras, em 2023 foi instituído, pela Lei nº 14.640, o Programa Escola em Tempo Integral, no contexto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com Geraldo Alckmin, ampliando a carga horária para sete horas diárias. No entanto, como alerta Prado (2022), a Educação Integral não deve ser vista apenas como aumento de tempo na escola, mas requer uma reorganização completa da instituição, envolvendo currículo, formação docente, estrutura física e reconhecimento da identidade dos estudantes. O autor destaca que, sem essas mudanças, o tempo estendido pode perder o sentido e não garantir uma educação de qualidade.

Perante diversas políticas públicas educacionais, com tendências gerencialistas, conservadoras, controladoras, aligeiradas e avaliativas, com um direcionamento específico para o mercado, os professores acabam sendo reduzidos a meros executores dos conteúdos escolares, enquanto os alunos passam a ser tratados como um produto a ser moldado e direcionado ao capital. Esse cenário nos faz repensar e questionar cada nova política pública voltada para a educação brasileira. Essas políticas não atuam de forma isolada, porém estão articuladas entre si e, por trás das aparências, ao olhar para a essência, como descreve Kosik (1976) ao falar da pseudoconcreticidade, percebemos que a realidade é superficial, encobrindo intencionalmente o que de fato se espera da escola pública.

Essa constatação conecta-se com o que apontam Mota, Cararo e Coelho (2012), ao destacarem que, a partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a ser fortemente influenciadas por organismos internacionais, com foco em interesses econômicos, lógica de mercado e avaliações em larga escala.

Diante dessas “essências ocultas”, é preciso compreender que existem fatores dentro e fora da escola que impactam no processo de busca por uma educação de qualidade referenciada. Atribuir à educação políticas públicas padronizadas em todo o país, mesmo diante de realidades regionais tão diferentes, significa atribuir a culpa da má qualidade educacional ao professor e o gestor. No entanto, estamos diante de programas que são inseridos nas escolas públicas, justamente aquelas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social.

Salientamos que as políticas educacionais analisadas se constroem com base nos contextos em que são formuladas e implementadas. Ao situá-las nos diferentes governos, observa-se que a presença de orientações gerencialistas na educação não se vincula a um partido específico, mas se mantém ao longo de distintas gestões. Desse modo, essas políticas avançam de forma contínua, inclusive em governos associados a discursos mais democráticos. Desse modo, indo em contraponto ao gerencialismo, destacamos, a seguir, a gestão democrática, como concepção teórica e legal.

4.4 Gestão democrática na educação pública: concepções teóricas

Até o momento, trouxemos à reflexão acontecimentos que evidenciam princípios gerencialistas na educação brasileira, desde sua chegada nos anos 1990 até as políticas públicas educacionais mais recentes. Desde então, o país passou por diversas transformações, com governos de diferentes orientações políticas, alguns mais conservadores, outros mais democráticos, mas todos deixando marcas da lógica gerencialista.

A busca pela qualidade na escola tem ultrapassado os limites de uma gestão democrática prevista em lei, como na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Essas questões serão aprofundadas na Seção 5 deste trabalho. Os princípios da gestão democrática acabam sendo relegados quando a escola passa a ser vista como um espaço de produção de resultados, com foco em metas de desempenho, transformando a educação em um campo de disputas internas e relegando o conhecimento, com caráter cada vez mais utilitarista, a um segundo plano. Nessa lógica, como alerta Freire (2001), a compreensão dos limites da prática educativa exige dos educadores uma clareza política sobre

o projeto que defendem, assumindo, de forma consciente, a politicidade da educação e refletindo sobre a quem sua prática serve.

É nesse cenário que damos início à última parte desta seção, considerando que as políticas neoliberais adotadas no país têm contribuído para o enfraquecimento da participação social, dos direitos e da soberania nacional, priorizando o crescimento econômico em detrimento do bem-estar social e moldando as políticas públicas e educacionais segundo princípios capitalistas. Nesse âmbito, como pontua Lima (2001), a simples mudança de modelos decretados não garante transformações reais nas escolas, pois as práticas de gestão são influenciadas por uma diversidade de fatores, interesses e circunstâncias que vão além das normas formais.

A gestão democrática, por sua vez, busca reverter esses impactos ao envolver pais, alunos, professores, funcionários e a comunidade na tomada de decisões sobre as políticas e práticas escolares. Busca-se garantir escolhas coletivas que considerem as necessidades e interesses locais, oferecendo uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora. Essa perspectiva dialoga com Lima (2000), ao destacar que a democratização da gestão escolar não se limita a decisões político-administrativas, mas envolve processos de autogoverno que interferem na própria construção e recriação das estruturas escolares, propondo formas mais democráticas de exercício do poder no cotidiano da escola.

Ainda, sendo compreendida como um processo político no qual todos os envolvidos na escola participam da identificação de problemas e da tomada de decisões. Isso inclui discutir, avaliar, planejar e monitorar as ações que visam ao desenvolvimento da escola e à solução de seus desafios. Trata-se de uma construção colaborativa e participativa. Saviani (1994) também reforça essa perspectiva ao afirmar que a relação entre democracia e educação é de dependência e influência recíproca: a democracia precisa da educação para se fortalecer e se consolidar, enquanto a educação depende da democracia para atingir seu pleno desenvolvimento, por ser, essencialmente, uma relação entre pessoas livres em diferentes níveis de maturação humana.

A gestão democrática, portanto, não é uma fórmula pronta, mas um processo em constante construção, que se desenvolve gradualmente na prática escolar. Sua consolidação resulta de um esforço coletivo, fruto da participação ativa de gestores, professores, alunos, pais e da comunidade, mostrando-se como um caminho viável para fortalecer a escola pública. Porém, como alerta Touraine (1996), a verdadeira democracia só se consolida quando há respeito simultâneo tanto à vontade da maioria quanto aos direitos das minorias, evitando que práticas excludentes se perpetuem no espaço escolar.

Desse modo, é preciso reconhecer que a efetivação da gestão democrática nas escolas enfrenta múltiplos desafios para sua real implementação. Não se trata apenas de vontade política ou de regulamentações formais; é necessário promover uma mudança cultural, além de investir em formação e em estruturas adequadas dentro da escola. Paro (2016) acentua que a proposta de uma gestão democrática na escola pública, que envolva efetivamente pais, educadores, alunos e funcionários, costuma ser vista como algo utópico. No entanto, o autor defende a importância de refletir sobre essa utopia, compreendendo-a não como um objetivo inalcançável, mas como um ideal que deve ser perseguido. Por ainda não existir plenamente, mas ser desejável, a democratização da escola exige o reconhecimento das condições e contradições concretas que podem torná-la viável.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. A transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (Paro, 2016, p. 15).

A reflexão evidenciada por Paro (2016), ao ponderar sobre a transformação da escola pública, sugere que essa mudança vai além dos discursos sobre participação. Trata-se de um processo político no qual os trabalhadores das classes populares também assumam esse espaço na escola. São essas vozes que precisam ser ouvidas e estar ativas nas decisões e na participação das dinâmicas escolares, que envolvem relações de poder e formas de trabalho dentro da escola.

Portanto, é necessário compreender de que forma os documentos legais e políticos que regulamentam a educação pública têm influenciado ou até mesmo limitado a construção de uma gestão escolar democrática. As condições históricas, sociais e políticas em que a educação está inserida influenciam diretamente a forma como os gestores compreendem e desenvolvem seu trabalho nas escolas. Diante disso, torna-se imprescindível analisar os principais marcos legais que orientam a educação pública brasileira.

5 OS MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS DA GESTÃO ESCOLAR

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Dermeval Saviani).

Nesta seção, analisaremos os marcos legais e políticos, que orientam a gestão escolar nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Esta análise é fundamental, pois permite compreender de que modo os principais documentos que regulamentam a educação pública no Brasil abordam questões como o papel do gestor e os princípios da gestão democrática. Como nos lembra Saviani, “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (1983, p. 45). Essa reflexão ajuda a entender o objetivo desta análise: identificar como essas normativas orientam ou limitam a atuação dos gestores escolares e quais contradições surgem entre o discurso democrático e as práticas de gestão voltadas para o desempenho.

Além disso, buscaremos contextualizar essas disputas no interior das políticas educacionais vigentes, observando como os diferentes níveis de governo têm direcionado suas orientações para a gestão escolar. Trata-se de uma leitura crítica sobre como os modelos de gestão democrática e gerencialista coexistem e tencionam-se na realidade educacional. Para isso, serão analisados os documentos apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 - Leis nacionais, estaduais e municipais da educação

NACIONAL	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996	Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014, prorrogado até dezembro de 2025
ESTADUAL	Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia - Lei nº 8.261/2002	O Plano Estadual de Educação – PEE Bahia 2016-2026 - Lei Estadual nº 13.559	
MUNICIPAL	Lei Orgânica do Município (1990)	Plano Municipal de Educação (PME - 2015 a 2025)	Lei Municipal nº 1.636/2024 - Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal
			Edital nº 001, de 11 de abril de 2025

Fonte: Elaboração própria (2025).

A importância desta análise documental é compreender as principais leis direcionadas à educação, considerando o contexto histórico e político em que foram criadas, o que influencia diretamente sua construção. Por isso, realizamos uma leitura minuciosa desses documentos. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos não têm uma única interpretação

possível, sendo abertos a diferentes releituras. Cabe ao pesquisador trabalhar esses materiais de forma crítica, atribuindo-lhes sentido a partir do seu objeto de estudo.

Esse processo de leitura e análise é parte fundamental da construção e do entendimento do nosso objeto de pesquisa: o gerencialismo na gestão escolar, buscando identificar como as leis absorvem práticas gerencialistas. Além disso, como destaca Evangelista (2012), todos os documentos, em diferentes níveis de importância, expressam determinações históricas que constituem o próprio cerne do material analisado. Diante disso, discutimos, a seguir, as leis em seu âmbito nacional.

5.1 Marco legal nacional: princípios da gestão escolar na legislação federal

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, dedica a Seção I à Educação, distribuída entre os artigos 205 e 214. O primeiro artigo aborda a responsabilidade do Estado em garantir educação para todos (Brasil, 1988). Em seguida, o Artigo 206, dividido em dez incisos, define os princípios que orientam o ensino, estabelecendo como ele deve ser ministrado. Entre eles, destaca-se o Inciso V, que trata da “valorização dos profissionais da educação escolar com ingresso exclusivamente por concursos públicos” (Brasil, 1988). Em Itapetinga, o último concurso público para a educação ocorreu por meio do Edital 001/2008, contemplando vagas para professores da educação básica e para a coordenação pedagógica. Atualmente, essas funções são desenvolvidas por professores contratados e por professores efetivos ou contratados que assumem a função de coordenadores.

O Inciso VI aborda a gestão democrática do ensino público, enquanto o Inciso VII faz referência à garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988). No entanto, quando se trata de qualidade na educação, o termo apresenta diversas interpretações. Uma abordagem de qualidade voltada apenas para desempenho, ranqueamento e competição entre profissionais não pode ser entendida como qualidade emancipadora. Uma educação de qualidade, de fato, deve estar voltada para a transformação social, considerando que “na aparência da lei, a qualidade da educação busca atender às demandas sociais, porém, na essência, observando-se a situação real brasileira, percebe-se que a qualidade é aferida com parâmetros meramente quantitativos” (Raimann; Dias, 2018, p. 398). Nesse sentido, é fundamental questionar: que qualidade se espera para a educação brasileira? Mesmo havendo a defesa da gestão democrática, a busca por resultados mensuráveis frequentemente fere os princípios dessa mesma gestão. É o que evidencia Paro (2016) ao afirmar que:

A própria prática democrática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. Dificilmente teremos um processo democrático de forma consequente numa escola em que o dia a dia está permeado pelo autoritarismo na direção, professores, demais funcionários e alunos (Paro, 2016, p. 33).

Nesse sentido, o artigo 209, ao tratar sobre o ensino na iniciativa privada, estabelece que as escolas privadas devem atender a algumas condições determinadas pela Constituição, sendo uma delas “II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Brasil, 1988). Isso demonstra que o termo “qualidade” também é direcionado ao setor privado, o que suscita uma das maiores críticas atuais: a transferência de princípios privados para o setor público da educação.

De forma complementar, o Artigo 211 dispõe que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988), direcionando essa colaboração para “assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório” (Brasil, 1988). No mesmo artigo, o §7º assim dispõe:

O padrão mínimo de qualidade de que trata o §1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição.

O Custo Aluno Qualidade (CAQ) foi incluído na Constituição por meio da Proposta de Emenda à Constituição nº 26/2020, com o objetivo de estabelecer o valor mínimo que o governo deve investir por aluno ao ano, em todas as etapas da educação básica nas escolas públicas, a fim de padronizar a qualidade da educação em todo o território nacional.

Já no Artigo 212, §3º, ao tratar da distribuição dos recursos públicos, a Constituição novamente menciona a “garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 1988). Ainda nesse artigo, surge a referência ao Valor Anual por Aluno (VAAF), que representa o valor mínimo a ser destinado por aluno em todos os estados, levando em conta as condições socioeconômicas de cada região. Por fim, o Artigo 214, ao dispor sobre a lei que estabelecerá o Plano Nacional de Educação, também reforça a questão da qualidade ao definir como um de seus objetivos “III - melhoria da qualidade do ensino”.

Percebe-se, portanto, que o termo “qualidade” é recorrente em toda a seção da Constituição dedicada à educação, aparecendo de forma constante ao lado da defesa da gestão democrática. Contudo, como alertam Raimann e Dias (2018), é necessário reconhecer que o

conceito de qualidade pode assumir significados distintos, variando conforme os interesses das diferentes classes sociais, o que reforça a importância de uma análise crítica sobre a intencionalidade desses discursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, assim como a Constituição, apresenta os termos “qualidade da educação”. Deste modo, analisaremos algumas partes desse documento que regulamenta o sistema educacional do país, abrangendo tanto as instituições públicas quanto as privadas, em todos os níveis de ensino, e que define as responsabilidades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Além de qualidade, a autonomia também aparece em alguns trechos, assim como as atribuições relacionadas à gestão escolar e à gestão democrática.

Essa lei foi promulgada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, por isso, é necessário analisar o contexto da época, incluindo seu governo, já que FHC foi um dos responsáveis pela implementação da administração gerencial no Brasil. Mesmo após quase 30 anos de sua promulgação, a LDB ainda apresenta ambiguidade, pois conceitua diversos aspectos, mas não assegura, de fato, seu cumprimento. Um exemplo é a gestão democrática, que ainda carece de avanços efetivos, visto que a educação permanece como um campo de disputas.

A LDB (Brasil, 1996) evidencia a qualidade da educação em diferentes dispositivos legais. O Art. 3º aponta como princípio a garantia de padrão de qualidade para o ensino. O Art. 9º atribui à União a responsabilidade de assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos níveis fundamental, médio e superior, com o objetivo de definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino. Já o Art. 35-A, ao tratar da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, determina que a União deve estabelecer os padrões de desempenho que orientarão os processos nacionais de avaliação.

Assim como a Constituição Federal, a LDB também faz menção, nesses e em outros artigos, ao termo qualidade, vinculando-o, ao longo da Lei, a mecanismos de avaliação, desempenho e acompanhamento dos resultados educacionais. Outro termo bastante utilizado na Lei é “autonomia”, presente no Art. 15, que determina: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996, p. 15).

Esse trecho da Lei indica que as escolas podem e devem tomar suas próprias decisões em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. No entanto, a autonomia,

da forma como está apresentada, acaba sendo restrita e condicionada, transferindo para a escola responsabilidades que, na realidade, deveriam ser assumidas pelo Estado. Quando observamos a aplicação concreta dessa autonomia, percebemos que, muitas vezes, ela serve mais para isentar o poder público de suas obrigações do que para garantir uma gestão verdadeiramente autônoma nas escolas.

Barroso (2004) chama isso de “ficção necessária”. A autonomia, de acordo com o autor, que existe nas escolas é apenas uma ficção, criada para legitimar e controlar as escolas por parte do governo, ou seja, “restrita e condicionada”. O autor também reconhece a necessidade de a escola ter capacidade de decisão em todos os aspectos, para que tenha uma gestão realmente democrática.

Partindo desse contexto, Kuenzer e Gonçalves (1995) frisam que, embora o discurso da descentralização e da autonomia esteja presente na legislação, na prática o que se observa é um controle centralizado exercido pelo MEC, principalmente por meio de processos de avaliação. As autoras também apontam que a autonomia financeira, tal como prevista, pode ser interpretada como uma forma de o Estado se desobrigar de garantir os recursos necessários às instituições, transferindo a elas a responsabilidade por decisões que antes eram de competência estatal.

Essas determinações impostas na Lei interferem diretamente na gestão escolar, pois transferem responsabilidades para os gestores e os culpabilizam caso não sejam cumpridas, mesmo sem oferecer as condições necessárias para sua efetivação. Destacamos o Art. 12 da LDB (Brasil, 1996), que lista oito incumbências atribuídas aos estabelecimentos de ensino, com ênfase na seguinte: “II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros” (Brasil, 1996, p. 14). Em outras palavras, essa lógica reflete os princípios da Nova Gestão Pública, baseada em modelos de administração inspirados na gestão privada. Na prática, essa autonomia resulta em mais responsabilidades com menos apoio, aumento das cobranças por resultados e sobrecarga para os gestores escolares.

Por outro lado, a Lei nº 9.394/96 (LDB), em seu art. 12, inciso I, atribui à escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica. O art. 13 estabelece a participação dos docentes nesse processo e a elaboração do plano de trabalho em consonância com essa proposta, situando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como referência para a organização do trabalho escolar. Assim, o PPP se configura como um instrumento da gestão democrática, ao orientar o trabalho da escola e possibilitar a participação no processo pedagógico.

Sobre a gestão democrática na educação básica, o tema aparece no Art. 3º e no Art. 14 da LDB.

Art. 3º VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino e no artigo; (Brasil, 1996, p. 9).

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 15).

Os dispositivos evidenciam a importância do trabalho coletivo para uma gestão democrática, especialmente por meio de espaços democratizadores, como os conselhos, além da participação dos familiares, estudantes e comunidade local nas decisões escolares. No entanto, ao analisar o documento, percebemos que a LDB não detalha como essa gestão democrática deve ocorrer, o que abre espaço para diferentes interpretações e, consequentemente, práticas distintas do prescrito.

Assim sendo, é importante destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que orientou as políticas educacionais brasileiras ao longo da última década.⁴ O Art. 2º do PNE (Brasil, 2014, p. 42) estabelece como diretrizes a melhoria da qualidade da educação (inciso IV), o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), assegurando padrão de qualidade e equidade (inciso VIII), além da promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (inciso VI).

Tais diretrizes evidenciam preocupações recorrentes nas políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à qualidade da educação e à democratização da gestão escolar. No entanto, a utilização do termo qualidade exige uma reflexão mais aprofundada sobre os sentidos que lhe são atribuídos nos documentos oficiais. Do mesmo modo que a Constituição e a LDB, o PNE também apresenta a qualidade como foco para a melhoria da educação pública, e cabe a mesma reflexão realizada anteriormente: de qual qualidade

⁴ Em 14 de abril de 2026, foi sancionada a Lei nº 15.388/2026, que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio seguinte. O documento estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias voltados à orientação das políticas educacionais brasileiras, buscando articular as ações dos entes federativos e fortalecer a garantia do direito à educação. BRASIL. Ministério da Educação. *Governo do Brasil sanciona novo Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 14 abr. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/abril/governo-do-brasil-sanciona-novo-plano-nacional-da-educacao>. Acesso em: 30 abr. 2026.

estamos falando? Não podemos contestar que todos os documentos, em sua formulação, apresentam um ideal de educação a ser alcançado.

Os Artigos 5º, 7º, 9º, 10º e 11º do PNE (Brasil, 2014) tratam de temas como autonomia, monitoramento, avaliação e gestão democrática. O plano prevê o acompanhamento das metas com respeito à autonomia dos órgãos envolvidos (Art. 5º), a articulação entre os entes federados (Art. 7º), a regulamentação da gestão democrática por meio de leis específicas (Art. 9º), o alinhamento entre os planos de educação e os orçamentos locais (Art. 10), além da criação de um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação básica (Art. 11).

Embora o PNE estabeleça mecanismos de avaliação e monitoramento, a intenção é acompanhar de perto como as estratégias estão sendo efetivadas e o quanto ainda falta para o cumprimento das metas previstas no plano. Nesse caso, não há, necessariamente, uma vinculação direta com práticas gerencialistas, que têm como princípio o foco em resultados e desempenho escolar. Contudo, vale ressaltar que, na prática, dependendo de como esse acompanhamento tem sido feito pelos sistemas de ensino, pode assumir características de controle e responsabilização pelo não cumprimento dessas metas. Afinal, estamos falando de contextos diferentes e de pessoas que são influenciadas por diversos fatores que interferem nas decisões.

Nesse contexto, Laranja (2021) indica que um dos principais desafios para o monitoramento do PNE é a construção de um sistema minimamente eficaz, considerando as dimensões territoriais do Brasil e as desigualdades de recursos técnicos e econômicos entre as regiões, estados e municípios. A autora aponta ainda que, desde a formulação do plano, já era conhecido o contexto de fragilidade na produção de dados educacionais, especialmente pela falta de maior envolvimento de órgãos como o IBGE na validação dos indicadores. Embora haja avanços no aprimoramento dos indicadores ao longo dos relatórios, com correções de inconsistências e ambiguidades, Laranja (2021) reforça que o alinhamento metodológico precisa ir além do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), exigindo uma articulação mais efetiva com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em outras palavras, apesar dos avanços em ter o plano, o seu sistema de monitoramento ainda possui muitas fragilidades, especialmente no que diz respeito à inconsistência dos dados, e deveria haver uma maior articulação com o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece 20 metas a serem cumpridas até 2025. Entre elas, destacam-se a Meta 7, que conta com 36 estratégias voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica, com foco no fluxo escolar, na aprendizagem e no alcance das médias nacionais do IDEB; a Meta 19, que apresenta 8 estratégias voltadas para a efetivação da gestão democrática da educação pública, relacionando-a a critérios de mérito, desempenho e consulta pública à comunidade escolar, com previsão de apoio técnico e recursos da União.

Essa diferença na quantidade de estratégias revela como a qualidade educacional, medida por desempenho e indicadores, recebe um detalhamento muito maior em comparação à gestão democrática, que acaba tendo uma abordagem mais reduzida e menos aprofundada dentro do próprio Plano. Se considerarmos a Estratégia 19.7, que propõe “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 2014, p. 84), percebemos que o próprio Plano relaciona a gestão democrática à ampliação da autonomia das escolas, o que reforça as responsabilidades atribuídas aos próprios gestores. Esse movimento revela uma contradição, na medida em que, sob a justificativa do cumprimento das exigências do Fundeb, a legislação passa a priorizar critérios técnicos de mérito e desempenho para o provimento da direção escolar, resultando na exclusão da participação direta da comunidade escolar e na adoção de um modelo tecnocrático de gestão, alinhado a uma racionalidade gerencialista (Nunes; Silveira, 2025). Diante desse contexto, em nível nacional, analisaremos, sob essa mesma perspectiva, as leis que regem a educação no Estado da Bahia.

5.2 Marco legal estadual: diretrizes da gestão escolar no contexto baiano

Entre os principais dispositivos legais relacionados à educação no Estado da Bahia, destaca-se a Lei nº 8.261/2002, que institui o Estatuto do Magistério Público da rede estadual de ensino, abrangendo os profissionais que atuam no Ensino Fundamental e Médio dessa rede. Além disso, o Plano Estadual de Educação (PEE Bahia 2016-2026) foi instituído por meio da Lei Estadual nº 13.559/2016.

Inicialmente, analisam-se as atribuições do Diretor e do Vice-Diretor previstas no Estatuto, com o objetivo de apresentar as funções que compõem o cargo. De acordo com o documento, cabe ao Diretor atuar nas dimensões administrativa, financeira, pedagógica e de pessoal da escola. Entre suas responsabilidades estão a gestão de recursos, o planejamento

pedagógico, a prestação de contas, o acompanhamento do desempenho dos alunos, o controle da frequência dos servidores e a articulação com a comunidade escolar (Bahia, 2002, art. 24, incisos II, VII, VIII, IX, X, XXIV, XXVIII). O Vice-Diretor, por sua vez, aparece como um auxiliar direto, assumindo tarefas de apoio administrativo, controle de frequência, supervisão de serviços de limpeza, reprografia, acompanhamento da Secretaria Escolar e substituição do Diretor em suas ausências (Bahia, 2002, art. 25).

A Lei nº 8.261/2002 estabelece, em seu Art. 22, a existência dos cargos em comissão de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar na organização administrativa e pedagógica das unidades escolares. No entanto, o dispositivo não apresenta definição sobre a forma de provimento desses cargos na rede estadual, limitando-se à indicação de sua existência e classificação. Nesse sentido, é importante registrar que a última eleição para diretores na rede estadual ocorreu em 2015 e que, em 2025, houve a realização de curso de certificação voltado à preparação de possíveis gestores para uma nova eleição, a qual não se concretizou.

Essas atribuições reforçam o papel do diretor no acompanhamento do trabalho pedagógico e na organização administrativa da escola. O inciso VIII do art. 24 prevê o acompanhamento do desempenho dos alunos, enquanto os incisos XXIV e XXVIII tratam da gestão financeira e da prestação de contas. Já os incisos VII e X indicam a responsabilidade do gestor pelo acompanhamento de planos, projetos e pelo funcionamento da escola, conforme a legislação vigente (Bahia, 2002).

Paro (2016) comenta que a dificuldade em garantir uma educação pública de qualidade é, sobretudo, uma questão política, marcada pela recusa do Estado em assegurar as condições adequadas para o ensino e pela sobrecarga de responsabilidades técnicas e burocráticas transferidas aos diretores. O autor critica a ideia de que a solução para os problemas da escola estaria apenas na formação em administração escolar, desconsiderando que as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores estão relacionadas à falta de recursos e à omissão do próprio Estado.

No que diz respeito à gestão democrática, o Estatuto traz apenas o inciso IX do Art. 24, que orienta o Diretor a assegurar a participação do Colegiado Escolar na elaboração e acompanhamento do plano de desenvolvimento da escola (Bahia, 2002). Esse é o único aspecto diretamente vinculado à participação coletiva. Dessa forma, as atribuições destinadas ao Diretor e ao Vice-Diretor indicam uma organização da gestão marcada por procedimentos administrativos e de acompanhamento, com responsabilização concentrada na figura do gestor escolar. A maior parte do documento apresenta atribuições voltadas ao gestor, o que pode

contribuir para a concentração de responsabilidades. A forma como essas atribuições são organizadas pode interferir nos princípios de uma educação pedagógica e democrática.

Na verdade, ter o diretor como responsável último por esse tipo de escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como “culpado primeiro” pela ineficiência e mau funcionamento da escola. Isto leva o diretor de escola a ser alvo dócil de acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor, não contra a natureza de seu cargo, que é o que o tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população (Paro, 2016, p. 31-32).

Essa reflexão proposta por Paro (2016) evidencia a urgência em apreciar e analisar os documentos estaduais que formam as legislações sobre o papel da gestão escolar. Desse modo, analisaremos agora o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE/BA), para que possamos compreender as eventuais questões em torno de uma gestão democrática ou gerencialista nas escolas públicas baianas.

Assim, como na maioria dos documentos analisados até o momento, o termo “melhoria da qualidade da educação” aparece nas diretrizes gerais do PEE da Bahia, no Art. 2º, inciso IV, sendo também um dos focos do plano. A Meta 7 reforça essa ideia ao discorrer sobre o fomento à qualidade em todas as etapas da Educação Básica, vinculando-a ao desempenho em exames padronizados, como o IDEB, ao fluxo escolar e à aprendizagem (Bahia, 2016, p. 3-20). Esses dispositivos indicam uma forte lógica voltada para os resultados, ao estabelecer a melhoria da qualidade associada a indicadores de desempenho.

A gestão democrática aparece como diretriz no Art. 2º, inciso VI, que indica a promoção desse princípio no Estado (Bahia, 2016, p. 2). O Art. 10 reforça a necessidade de uma lei específica que regule a gestão democrática da educação pública na Bahia (Bahia, 2016, p. 5). O texto também prevê o papel das Conferências Estaduais de Educação e do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE-BA), como espaços de consulta e participação coletiva (Art. 4º, Art. 5º e Art. 6º).

A Meta 19 do PEE-BA trata diretamente da gestão democrática ao estabelecer como objetivo “assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Bahia, 2016, p. 37). Essa meta contém 10 estratégias (Bahia, 2016, p. 37-38), entre elas: a criação e regulamentação de leis específicas sobre gestão democrática no Estado e nos municípios; a garantia de eleições diretas para dirigentes escolares, com critérios definidos em lei; o

fortalecimento dos conselhos escolares e fóruns de participação; e a associação entre gestão democrática e avaliação de desempenho de dirigentes.

Ao analisar a Meta 19, percebemos um processo de hibridismo, que mistura tendências democráticas e gerencialistas, evidenciando características tanto da gestão democrática quanto da Nova Gestão Pública, adotando mais de uma abordagem. Embora o documento aborde a gestão democrática, ele reforça a lógica de controle e responsabilização individual do gestor. Nesse sentido, Silva (2016) contextualiza:

Tomamos como segundo pressuposto que há a materialização de um paradigma híbrido de gestão na escola. Estamos considerando como hibridismo a mistura de concepções de gestão escolar, apresentando tendências democráticas emancipatórias/sociais e, ao mesmo tempo, gerenciais. Mesmo que ambas as tendências abarquem aspectos aparentemente semelhantes, tais como a descentralização e a autonomia, na prática, porém, revelam valores inconciliáveis, estando a serviço de projetos divergentes (Silva, 2016, p. 15).

Os documentos analisados articulam princípios da gestão democrática e orientações administrativas presentes no Plano Estadual de Educação da Bahia. Nesse contexto, o monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026), elaborado pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia, apresenta o panorama educacional do estado e indica limites no cumprimento das metas e das diretrizes previstas, especialmente quanto à efetivação da gestão democrática (Bahia, 2025). O relatório aponta que a elevação, ainda pouco significativa, dos percentuais de eleição de diretores nos anos de 2022 e 2023 pode estar associada às condicionalidades do Novo FUNDEB, que vinculam o acesso a recursos à melhoria da gestão e ao provimento do cargo de diretor escolar, levantando questionamentos sobre a relação entre financiamento e efetivação da gestão democrática. Esses elementos demonstram que, embora as legislações estaduais apresentem diretrizes mais evidentes quando comparadas às federais, persistem desafios na sua materialização. Na sequência, a análise se volta para o âmbito municipal, considerando o contexto de Itapetinga, na Bahia.

5.3 Marco legal municipal: políticas e normativas da gestão escolar em Itapetinga-BA

Ao analisar a Lei Orgânica do Município de Itapetinga-BA (Itapetinga, 1990), percebemos uma grande diferença em relação a documentos mais recentes, elaborados após a ascensão do gerencialismo no Brasil. Sendo uma lei de 1990, trata da gestão democrática em um sentido mais amplo, sem especificar a gestão escolar. Por outro lado, três dos seus principais

artigos apresentam características que evidenciam a importância do povo nas decisões políticas que orientam o município.

A Lei Orgânica de Itapetinga aborda a participação popular de forma abrangente, destacando o direito da população de participar das decisões políticas por meio de representantes eleitos, consultas e outras formas previstas em lei (Art. 2º). Também prevê a garantia da participação dos cidadãos e de suas organizações na formulação, controle e avaliação de políticas públicas, por meio de conselhos, colegiados e audiências públicas (Art. 17º, inciso I). Além disso, assegura a participação da comunidade, por meio de suas associações representativas, no planejamento municipal (Art. 24º) (Itapetinga, 1990).

Por meio da lei, percebe-se a centralidade e a importância atribuídas aos moradores do município. A Lei segue uma lógica mais administrativa e política, típica da década de 1990, antes da expansão das políticas da Nova Gestão Pública no Brasil. Resta saber se, na prática, a lei vem sendo cumprida no município.

Por outro lado, temos o Plano Municipal de Educação (PME - 2015 a 2025), que já na Introdução apresenta a qualidade da educação como objetivo central. O documento reforça a necessidade de garantir uma educação com elevados padrões, com foco no desenvolvimento integral e na formação cidadã (p. 4). Na Meta 18, que trata da formação de profissionais da educação, o plano inclui os gestores escolares como público-alvo das ações de formação inicial e continuada (p. 91-92), evidenciando a preocupação em qualificá-los para o desempenho de suas funções.

Flach e Lima (2023) apontam que, atualmente, a educação pública tem sido um espaço propício para a adoção de propostas de formação de profissionais da educação baseadas em uma lógica capitalista. Segundo as autoras, muitos municípios têm aderido a programas oferecidos por agentes privados, que comercializam pacotes de formação para os trabalhadores da educação pública. Nesse cenário, a formação de gestores escolares ganha destaque, pois esses profissionais possuem capilaridade e poder de reorganização das escolas, podendo redirecionar as práticas docentes, influenciar a comunidade e, assim, atuar de forma alinhada aos interesses de grupos empresariais.

A Meta 19, que aborda a gestão democrática, prevê, em uma de suas estratégias, a institucionalização de processos transparentes e democráticos para a escolha de dirigentes escolares, baseando-se em critérios de mérito e desempenho, além da consulta à comunidade escolar (Itapetinga, 2015, p. 95-96). De modo geral, o documento evidencia o gestor como figura central na execução das políticas públicas dentro da escola, sendo responsável pela

implementação das ações, acompanhamento dos resultados e cumprimento das metas definidas para o município de Itapetinga.

Em 2024, por meio da Lei Municipal nº 1.636/2024, foi estabelecido o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Itapetinga-BA. A gestão escolar aparece no Art. 2º, inciso IV, onde a lei passa a considerar como uma das funções de magistério a administração escolar, incluindo a função de gestor. Desde então, a função de Diretor Escolar é formalmente reconhecida como parte das funções de magistério no município, o que representa um ponto positivo para o reconhecimento, benefícios e direitos salariais desses profissionais.

O reconhecimento da função de Diretor Escolar no município ocorreu antes das primeiras eleições para esse cargo, visto que só foi através do Edital nº 001, de 11 de abril de 2025, que a Secretaria Municipal de Itapetinga-BA convocou os servidores da Educação Municipal para o processo seletivo interno e eleições diretas para a função de Gestor(a) e Vice-Gestor(a) Escolar nas escolas da rede municipal (Itapetinga, 2025).

O processo seletivo interno ocorreu em quatro etapas: I - Curso preparatório para a elaboração do Plano de Gestão Escolar; II - Elaboração do Plano de Gestão; III - Prova Escrita; IV - Eleição Direta. A comissão foi formada por professores, discentes, representante do sindicato, Secretaria de Educação, servidores de apoio e representante do Conselho Municipal de Educação (Itapetinga, 2025). Para a votação, além dos funcionários de cada escola, participaram estudantes com idade a partir de 16 anos e pais ou responsáveis por alunos menores de 16 anos. A maioria dos estudantes da rede não participou diretamente do processo, pois não atendia ao critério etário, sendo representada por seus familiares.

Nesse contexto, observa-se que essa forma de participação apresenta limites, uma vez que boa parte dos estudantes não teve participação direta no processo eleitoral. Embora tenham sido representados por seus responsáveis, a efetividade da participação democrática apresenta ressalvas, visto que os estudantes são sujeitos centrais da escola. Assim, sua participação em maior número poderia tornar o processo mais democrático, considerando que são eles que vivenciam o cotidiano escolar, enquanto os pais possuem uma participação mais limitada na rotina da escola.

Considerando a nova Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), essa foi a primeira vez que foram realizadas eleições para diretores no município baiano. Sendo regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, o FUNDEB prevê, entre os critérios de complementação pelo Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), a existência de legislação local que estabeleça critérios técnicos de mérito

e desempenho para a seleção de gestores escolares, conforme dispõe o Art. 14, §1º, inciso I da referida Lei.

Essa exigência, quando relacionada ao princípio da gestão democrática, suscita questionamentos, uma vez que condiciona o financiamento à adoção de parâmetros técnicos e avaliativos, o que pode limitar os processos de participação da comunidade escolar na escolha de seus dirigentes. Desse modo, os municípios têm se preocupado em realizar as eleições, visto que este é um dos critérios para o recebimento da complementação financeira da União.

Marques (2012) defende que a democratização no espaço escolar extrapola o processo de eleição, estando diretamente relacionada à construção de relações democráticas no cotidiano da escola. No entanto, a autora reconhece que a eleição de diretores representa um elemento essencial nesse processo, sendo considerada um fator fundamental para a institucionalização da democracia nas unidades escolares.

As eleições para diretores realizadas no município mostraram, em seu resultado final, que a maioria dos gestores eleitos já exercia a função e permaneceu na mesma escola. Esse processo é visto por teóricos como um dos princípios de uma gestão democrática e participativa, em que professores, funcionários da escola, alunos e seus familiares se unem para votar no candidato que desejam.

A Gestão Democrática, nas escolas das redes públicas, deve ser constituída por meio da participação ativa com a comunidade escolar sobre a educação e a escola, podendo ser oportunizada nas eleições de dirigentes escolares e os conselhos escolares, nos colegiados e nos grêmios estudantis, garantindo a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva da escola (Santos; Prado, 2012, p. 3).

Essa compreensão amplia a gestão democrática para além do ato de votar, evidenciando que a participação da comunidade deve ocorrer em diferentes momentos da educação básica. Nesse caminho, a Lei Orgânica do Município de Itapetinga, ao estabelecer como princípio da administração pública municipal a participação dos cidadãos e de suas organizações na formulação, no controle e na avaliação das políticas públicas, por meio de conselhos, colegiados e audiências públicas (Art. 17, inciso I), reforça essa dimensão ampliada da participação. As eleições para diretores constituem apenas um dos caminhos possíveis para o fortalecimento desse princípio. Diante disso, a seguir, discutem-se as tensões existentes entre a gestão democrática e as práticas influenciadas pelo gerencialismo, já apontadas ao longo desta seção.

5.4 Gestão Democrática e Lógica Gerencial

Após a análise dos três níveis que regem as principais leis da educação brasileira, nacional, estadual e municipal, compreendemos a forte presença da lógica gerencial, sempre sustentada por um discurso centrado na busca pela qualidade educacional. Em nome dessa suposta “qualidade” são impostos metas e processos de avaliação de desempenho, baseados em indicadores numéricos que definem como tem sido a educação pública. Quando os resultados não alcançam as metas estabelecidas, a responsabilidade acaba recaindo diretamente sobre o gestor escolar. Esse tipo de discurso é preocupante, porque transfere aos profissionais da escola obrigações que não lhes competem, enquanto o Estado se esquivava de cumprir seu papel estruturante.

Em todos os documentos analisados a gestão democrática é citada, mas frequentemente aparece diluída entre exigências de resultados e pressões por desempenho. Também percebemos que os textos legais deixam diversas questões em aberto. São documentos com orientações genéricas, que não oferecem diretrizes objetivas sobre como as ações devem ser conduzidas. Em vários momentos, acabam sobrecarregando o gestor e a escola com encargos para os quais não há condições reais de execução.

Essa lógica de responsabilização e cobrança por resultados aproxima-se da análise feita por Laval (2003), ao apontar que as reformas neoliberais na educação passaram a seguir a lógica da competitividade e da produtividade econômica, com a padronização de objetivos, descentralização e a adoção de um modelo de “gerenciamento educativo”, além de uma formação docente voltada para o alcance de metas produtivas.

Outro aspecto que reforça essa contradição é a forma como a escola pública foi sendo reorganizada a partir dessa lógica neoliberal. Conforme afirma Laval (2003), houve o interesse em aumentar a qualidade da força de trabalho, porém sem ampliar os investimentos públicos, utilizando-se de financiamento privado, campanhas de opinião, diversificação de fontes de recursos e uma gestão escolar inspirada em modelos empresariais, além da redução curricular e incentivo à competição entre alunos e famílias.

Nesse contexto, a discussão também envolve a maneira como a gestão democrática vem sendo compreendida nas políticas educacionais. No discurso dos reformadores empresariais observa-se uma apropriação da noção de gestão democrática, que passa por um processo de ressignificação à luz de princípios gerenciais. Essa leitura altera o sentido da democracia na

gestão escolar, ao deslocar o foco da participação coletiva para critérios técnicos e de desempenho. Somada a isso, a formação dos gestores, muitas vezes organizada por iniciativas pontuais e pouco articuladas com a realidade das escolas, contribui para o distanciamento entre o discurso da gestão democrática e sua efetivação no cotidiano escolar. No tópico seguinte, serão analisados os Projetos Político-Pedagógicos das duas escolas participantes da pesquisa, Escola A e Escola B, a fim de compreender como os princípios da gestão democrática se expressam nesses documentos.

5.5 Os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs)

O Projeto Político-Pedagógico expressa a identidade da escola. Trata-se de um documento de construção coletiva, que orienta as ações da instituição em determinado período. É um documento constitutivo da gestão democrática, no qual se explicitam a missão da escola, seus objetivos e os encaminhamentos definidos no plano de ação.

Nesse sentido, o caráter coletivo e orientador do Projeto Político-Pedagógico também é destacado por Veiga (1995), ao compreendê-lo como uma ação intencional que define os rumos da escola. Para a autora, esse projeto não se limita à dimensão pedagógica, pois está articulado a um compromisso político e sociopolítico, vinculado aos interesses coletivos da população que a escola atende. Assim, o Quadro 10, a seguir, reúne informações gerais dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas A e B.

Quadro 10 - Informações gerais dos PPPs das Escolas A e B

ESCOLA	A	B
DOCUMENTO	Projeto Político-Pedagógico	Projeto Político-Pedagógico
VIGÊNCIA	2023-2024	Planejado para 5 anos (revisado em 2022)
REDE	Municipal	Municipal
MUNICÍPIO	Itapetinga-BA	Itapetinga-BA
ETAPA ATENDIDA	Ensino Fundamental I e II (com Tempo Integral nos anos iniciais)	Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e EJA
CONTEXTO DECLARADO	Pós-pandemia	Reestruturação Institucional

Fonte: Elaboração própria (2025).

Os PPPs se diferenciam, inicialmente, quanto ao contexto em que foram elaborados: um está voltado para a realidade do pós-pandemia, enquanto o outro se insere em um processo de reestruturação institucional. Além disso, as escolas atendem públicos distintos, o que implica demandas pedagógicas e organizacionais específicas para a gestão escolar. A Escola A oferta o tempo integral nos anos iniciais, enquanto a Escola B atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a seguir, apresentamos o PPP da Escola A e, em seguida, o da Escola B.

5.5.1 PPP da Escola A

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola A, para o período de dois anos (2023-2024), fundamenta suas práticas na LDBEN nº 9.394/96 e na BNCC (2017). O documento, voltado para o período pós-pandêmico, evidencia um diagnóstico detalhado ao expor indicadores de aproveitamento escolar e os impactos pedagógicos causados pela Covid-19.

A construção do PPP foi planejada em conjunto com a Secretaria de Educação do município e elaborada a partir da realização de encontros formativos com gestores, coordenadores pedagógicos e representantes da comunidade educativa, nos quais foram disponibilizados materiais de estudo e orientações para subsidiar a análise e a discussão entre professores, funcionários, pais e alunos da escola. O documento ainda acrescenta que “infelizmente, o pouco tempo disponível não nos permitiu uma maior participação de todos na elaboração do documento, como planejado inicialmente, ficando a cargo da gestão e da coordenação pedagógica a conclusão do mesmo”.

A esse respeito, a LDBEN, no art. 14, assegura não apenas a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, mas também a participação da comunidade escolar e local por meio do Conselho Escolar ou instâncias equivalentes (Brasil, 2017).

Entre os principais Conselhos Escolares da instituição está o da Unidade Executora (UEX), também denominada Caixa Escolar, cuja chapa foi eleita em 11 de março de 2021 para o biênio 2021/2023, contando com a participação de professores, funcionários, pais e alunos da escola. De acordo com o documento,

Infelizmente, ainda não temos um Conselho Escolar atuante como gostaríamos. Percebemos uma grande dificuldade em envolver efetivamente a comunidade educativa na gestão dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. Todos desejam uma escola pública de qualidade com uma gestão democrática e participativa, mas poucos dispõem de tempo para

auxiliar nesse processo. Por outro lado, temos uma rotina tão corrida na escola que também não sobra tempo para um número maior de reuniões de planejamento e avaliação, para elaboração de projetos, tomada de decisões e distribuição de responsabilidades, o que acaba centralizando o trabalho nas mãos do gestor. Assim, temos um Conselho Escolar eleito, mas com pouca participação nas tomadas de decisão. Um dos desafios para o ano letivo, incluído em nosso plano de ação, é encontrar um caminho para mudar essa realidade e podermos contar com a participação de representantes de cada setor escolar nas questões diversas que a escola enfrenta diariamente (PPP, 2023-2024, p. 13).

A participação da comunidade escolar e a atuação do Conselho Escolar configuram-se como um dos principais desafios da gestão escolar, que se divide entre os processos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola, tornando central a atuação do gestor. Um dos conselhos mais recorrentes é o da Caixa Escolar, considerado necessário para a transparência na utilização dos recursos. Nesse caso, a gestão da Escola A reconhece a existência de um descompasso entre o ideal de participação defendido e as condições concretas de funcionamento da escola. Isso evidencia a contradição entre o princípio da gestão democrática e sua efetivação.

Outro aspecto central do PPP da Escola A é a apresentação dos indicadores educacionais vinculados às avaliações externas. O documento associa os resultados obtidos às dificuldades enfrentadas no período da pandemia e define como objetivo institucional a melhoria do desempenho nessas avaliações. Os dados apresentados demonstram uma preocupação com a nota do IDEB, o que se expressa na indicação de estratégias de melhoria, como o fortalecimento do planejamento escolar previsto no próprio documento.

O PPP ainda conta, em seu plano de ação, com oito dimensões, que se dividem entre: ambiente educativo; planejamento; prática pedagógica e avaliação da aprendizagem; educação especial; acesso e permanência dos alunos na escola; formação e condições de trabalho; ambiente físico; e gestão escolar democrática. As ações fazem parte do cronograma anual da escola e se dividem entre projetos, oficinas e outras atividades. O documento também reconhece que será difícil realizar todas essas ações dentro do prazo previsto, mas que a escola seguirá tentando executá-las.

No geral, o documento possui 64 páginas, entre capa e referências, e se divide entre o contexto histórico da escola, indicadores de desempenho, missão, visão e princípios da instituição, além da fundamentação teórica e do plano de ação. A gestora da Escola A ressalta que o documento não foi atualizado em 2025, em razão da realização das primeiras eleições para gestores escolares no município, nas quais os candidatos deveriam elaborar um Plano de

Gestão. Assim, a atenção foi voltada para esse plano, que deve começar a ser desenvolvido em 2026 nas escolas públicas.

5.5.2 PPP da Escola B

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola B passou por um processo de revisão e reestruturação e assumiu o papel de documento orientador da prática educativa da instituição pelo período de 05 (cinco) anos, entre 2019 e 2024, em um contexto de reestruturação institucional. O documento apresenta as diretrizes filosóficas e pedagógicas da escola, fundamentadas em princípios como a gestão democrática, a autonomia e a inclusão escolar.

A construção do documento contou com a participação da comunidade escolar, uma vez que a “reestruturação se deu a partir de momentos de reflexão e diálogos com a comunidade escolar: representantes de pais, funcionários, professores, estudantes, orientação escolar, coordenação e gestão da escola” (PPP, 2022, p. 6). Dessa maneira, o documento expressa positivamente a participação de alunos, pais e da comunidade nas discussões que visavam à construção coletiva do PPP, por meio de “ações conjuntas, com o compromisso de traçar um rumo novo e melhor para a educação” (PPP, 2022, p. 6). Em seguida, o documento afirma:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político, uma etapa que permanece como horizonte da escola. Daí caracterizar-se como processo inconcluso. Partindo do pressuposto de que a escola precisa traçar objetivos, metas e estratégias político-pedagógicas que possam estar alicerçadas na firme intenção de oferecer condições essenciais, habilidades e convicções, no sentido de consolidar uma prática pedagógica democrática, dinâmica, consistente e eficaz, envolvendo a participação coletiva, articulou-se a comunidade e todos os atores da Escola B (PPP, 2022, p. 6).

O PPP da Escola B compreende o projeto pedagógico como um processo coletivo e em constante construção, no qual se busca uma orientação política e democrática assumida pela escola. Considerando que o documento expressa, em diversos momentos, a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento do PPP, há um ponto de destaque dedicado à gestão democrática e à valorização dos profissionais da educação. Nesse aspecto, Pimenta (1991) compreende o Projeto Político-Pedagógico como resultado de uma construção coletiva dos sujeitos da educação escolar, no qual a escola traduz suas finalidades a partir das necessidades concretas que enfrenta, dos sujeitos que a compõem e dos recursos de que dispõe.

No tópico que trata da autonomia, o documento expõe que a gestão democrática exige compromisso, participação e autonomia e que, quando esses princípios se concretizam no cotidiano escolar, as decisões passam a ser tomadas de forma coletiva. O PPP também destaca que, ao exercer a autonomia, a responsabilidade da gestão e da equipe pedagógica aumenta, o que se faz necessário, uma vez que as decisões passam a ser assumidas pela própria escola, e não impostas de instâncias externas. Acredita-se que esse vínculo fortalece a relação entre a escola e a comunidade, aspecto igualmente enfatizado no documento. Porém, o PPP também aponta uma questão:

As escolas vivem, nos dias atuais, um momento de perda de autonomia, proporcionado por políticas públicas implementadas sob as influências de um modelo de Gestão Gerencial que bloqueia os princípios da participação e autonomia. Reconquistar esta autonomia das escolas, bem como dos profissionais docentes, torna-se uma preocupação e uma luta com vistas na melhoria da qualidade do ensino (PPP, 2022, p. 10).

O documento aponta para a limitação da autonomia na prática, associando essa condição à presença de um modelo de gestão gerencial, marcado pela centralização das decisões, pela imposição de metas e pelo controle de resultados, evidenciando a influência das políticas educacionais na organização do trabalho escolar. Esse modelo também intensifica os processos de responsabilização no trabalho da gestão, o que gera dificuldades para a participação da comunidade escolar. Defende-se, portanto, uma gestão democrática, na qual os interesses da comunidade sejam parte fundamental da gestão. Nesse viés, o documento expressa o desejo de recuperar a autonomia da escola pública. A citação enfatiza a tensão entre o ideal de gestão democrática, baseado na participação e na autonomia, e as práticas gerencialistas que atravessam o cotidiano escolar, limitando essas possibilidades.

O PPP da Escola B organiza o plano de ação nas dimensões pedagógica, administrativa/financeira, jurídica e humana. O documento também apresenta dados de matrícula, evasão e desempenho escolar, porém, no que se refere aos indicadores relacionados aos resultados das avaliações externas, a atenção é menor. O foco do PPP está voltado para o diagnóstico institucional e para a necessidade de reorganização do trabalho escolar diante dos desafios sociais e educacionais vivenciados pela comunidade atendida pela escola. No geral, o documento possui 50 páginas, entre capa e referenciais.

5.5.3 Leitura dos PPPs a partir dos dados

As semelhanças entre a Escola A e a Escola B em seus PPPs destaca-se, inicialmente, na compreensão do documento como uma construção coletiva, vinculada aos princípios da gestão democrática. Além disso, ambos ressaltam a importância da participação da comunidade escolar em questões decisivas da escola, ainda que reconheçam os desafios para a efetivação dessa participação no cotidiano escolar. Para as duas escolas, o PPP não é um instrumento neutro, mas atravessado por dimensões políticas, pedagógicas e organizacionais, reconhecendo também a existência de imposições externas que interferem na gestão escolar.

Quanto às diferenças, estas se evidenciam, sobretudo, nos contextos em que os documentos foram elaborados: a Escola A em um cenário de pós-pandemia e a Escola B em um processo de reestruturação institucional. Enquanto a Escola A atribui centralidade aos resultados das avaliações externas, a Escola B os apresenta, porém sem torná-los o foco principal do documento. Além disso, a Escola A evidencia fragilidades na atuação do Conselho Escolar, com a centralização das decisões no gestor. Já a Escola B, embora também reconheça limites, confere maior ênfase à autonomia escolar, à crítica ao modelo de gestão gerencial e à defesa da retomada da autonomia da escola pública. Soma-se a isso o fato de que a Escola A estrutura seu plano de ação em oito dimensões, enquanto a Escola B o organiza em quatro dimensões.

Apesar das semelhanças e diferenças, entende-se que a construção dos PPPs de ambas as escolas considera as realidades específicas de cada instituição e as possibilidades de melhoria que o documento pode promover. Ainda que se trate do mesmo instrumento, fundamentado na legislação educacional, as prioridades e análises se diferenciam, pois cada PPP expressa as tensões vivenciadas pela gestão escolar em contextos distintos, marcados por localizações e públicos diferentes, o que torna a construção do documento específica à realidade de cada escola.

6 A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA

Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (Marx; Engels, 2007, p. 535).

Ancoradas na ótica do Materialismo Histórico-Dialético, a organização e a análise dos dados implicam compreender o fenômeno do gerencialismo na gestão escolar em sua totalidade, considerando a gestão escolar como histórica e contraditória, bem como as concepções e ações dos gestores diante das demandas da escola pública.

Dessa forma, para responder à pergunta desta pesquisa: *como se caracteriza a gestão escolar de escolas da rede pública de Itapetinga, Bahia, a partir da percepção dos gestores?*, a pesquisa de campo envolveu gestores e vice-gestores de duas escolas públicas do município. Os dados foram coletados e gravados com o consentimento dos(as) envolvidos(as). Para preservar as identidades, foram utilizados pseudônimos. Ao todo, quatro profissionais integraram a pesquisa, identificados como Gestora A, Gestor B, Vice A e Vice B. A análise dos dados foi organizada na Seção 6, que apresenta as falas dos gestores e a discussão dos dados obtidos na pesquisa.

Nesse horizonte, a análise das entrevistas foi orientada pelas categorias do Materialismo Histórico-Dialético, considerando a totalidade, a contradição e a historicidade como fundamentos para a compreensão do fenômeno investigado. A partir da leitura e interpretação das falas e dos documentos, foram identificadas categorias de conteúdo que expressam dimensões concretas da gestão escolar no contexto pesquisado, como participação, gerencialismo, gestão democrática e patrimonialismo, as quais foram analisadas a partir do contexto em que a gestão escolar ocorre. Assim, no subtópico a seguir serão analisadas as respostas dos gestores das escolas A e B.

6.1 Percepções dos gestores sobre a gestão escolar

A entrevista realizada com os(as) gestores(as) foi estruturada a partir de dezessete perguntas, divididas em quatro eixos, sendo o primeiro de formação e experiência, o segundo de percepção sobre a gestão escolar, o terceiro de implementação de políticas e impactos na gestão e o quarto de gerencialismo e participação. As perguntas foram construídas com base nos objetivos desta pesquisa, a fim de respondê-los.

Ressaltamos que, durante as entrevistas, a gestora e a vice-gestora da Escola A optaram por realizá-las juntas, diferentemente da Escola B, na qual o gestor foi entrevistado logo após a entrevista da vice-gestora. Ambos consideraram a flexibilização do tempo e a disponibilidade naquele momento, não havendo questionamentos da pesquisadora. Porém, ressaltamos que, pelo fato de as participantes da Escola A responderem juntas, nem todas as perguntas foram respondidas pela vice-gestora, sendo a maioria respondida pela gestora. Diferentemente da Escola B, em que, dentre as dezessete perguntas respondidas pelo gestor, apenas uma não foi respondida pela vice-gestora, pois, no momento da pergunta, ela afirmou que o gestor conseguiria responder melhor.

Assim, no decorrer da análise, foi possível perceber que alguns elementos aparecem de forma recorrente nas falas dos(as) participantes, como a baixa participação da comunidade, as dificuldades relacionadas ao financiamento e as cobranças por resultados. Essas repetições não são casuais, mas expressam o próprio fenômeno investigado, uma vez que evidenciam aspectos estruturais da gestão escolar no contexto analisado, revelando contradições e determinações presentes na realidade investigada.

6.1.1 A gestão como prática naturalizada

Damos início, portanto, à primeira parte da entrevista com os gestores, ressaltando, antes disso, que, a partir das falas dos entrevistados, tem-se a impressão de que a gestão escolar se desenvolve dentro de uma realidade já posta e conhecida por eles. São gestores que atuam há muitos anos na mesma escola, inclusive antes do primeiro processo eleitoral para o cargo de gestor escolar no município, o que faz com que determinadas práticas, rotinas e formas de organização já estejam incorporadas ao cotidiano da instituição.

Nesse sentido, o funcionamento da escola não aparece como algo novo ou em constante disputa, mas como parte de uma dinâmica já consolidada, tanto para os gestores quanto para a própria Secretaria de Educação, que reconhece o modo como cada unidade escolar opera. Essa permanência prolongada no mesmo espaço contribui para que a gestão seja vivenciada como algo natural, fazendo parte da rotina de trabalho e do pertencimento desses participantes à escola.

A permanência prolongada dos(as) gestores(as) e a experiência anterior às eleições contribuíram para a consolidação de determinadas práticas na escola. Além disso, esse modo

de funcionamento é reconhecido pela Secretaria e pela própria rede, evidenciando que não se trata de uma situação isolada.

6.1.2 Trabalho em equipe e centralização

Assim, mais do que uma escolha individual ou uma imposição externa, o que se evidencia é uma adaptação à realidade existente, construída ao longo do tempo, na qual o modo de gerir a escola passa a ser compreendido como o funcionamento “normal” daquele contexto específico. Diante dessa conjuntura, ao descreverem a organização do trabalho da gestão escolar, os gestores ressaltam a atuação coletiva da equipe gestora, mas também indicam a responsabilidade central do diretor geral.

São muitas demandas e funções em todos os setores da escola. Temos 69 funcionários, entre professores, serviços gerais, administrativos, cuidadores, merendeiras e vigilantes, além da equipe gestora, composta por gestora geral, vice-gestores e coordenadores pedagógicos. Mesmo com essa equipe, as demandas não diminuem, pois o gestor precisa coordenar todo o trabalho. Todo problema acaba chegando às minhas mãos. (Gestora A).

O diretor geral é responsável por todos os âmbitos da escola, mas a gestão participativa é a que funciona. Não sou responsável por tudo sozinho, por isso divido as tarefas com a equipe gestora. As decisões, comunicados e eventos são feitos de forma coletiva, porque a gestão é construída em equipe. (Gestor B).

Como a escola tem muitas funções e o diretor não dá conta sozinho, fazemos a divisão das tarefas. O gestor fica mais responsável pela parte financeira e administrativa. Já os vices assumem as demandas pedagógicas, o atendimento a pais, alunos e professores. (Vice B).

Essas falas evidenciam uma concepção de gestão que se apresenta, no discurso dos gestores, como participativa e compartilhada, visto que, além do gestor, cada turno possui um vice diferente, sendo dois vices na Escola A e três na Escola B. Ressalta-se que a entrevista foi realizada apenas com um vice em cada escola: na Escola A, o vice do turno vespertino, e na Escola B, o vice do turno matutino. Com isso, os participantes distinguem a divisão de funções atribuídas aos gestores e aos vices.

Apesar disso, ainda existe uma contradição entre o reconhecimento da gestão coletiva e a centralidade atribuída ao diretor geral, apontado como responsável por “*todos os âmbitos da escola*”. Mesmo com a divisão das funções, observa-se que a centralidade, especialmente nas dimensões financeira e administrativa, permanece no gestor escolar, enquanto as atribuições

pedagógicas tendem a ser deslocadas. Essa contradição é explicada pela divisão de tarefas e pelas exigências administrativas, que concentram no diretor geral atribuições financeiras e burocráticas, marcadas por responsabilidades legais, enquanto o pedagógico tende a ser deslocado.

Santos (2008) menciona que, apesar das normas atribuírem ao gestor escolar a centralidade do trabalho pedagógico, o cotidiano da gestão é marcado pela predominância de atividades administrativo-burocráticas, decorrentes das exigências rotineiras dos sistemas de ensino e agravadas pela precariedade das condições materiais, financeiras e humanas das escolas públicas.

6.1.3 Trajetória profissional e atuação na gestão

Mesmo diante das diversas demandas administrativas e pedagógicas que são atribuídas aos gestores, eles destacam que as experiências vivenciadas como professores e coordenadores pedagógicos têm contribuído para a função de gestor(a) que exercem atualmente. Os gestores entrevistados percebem essa trajetória profissional como um aspecto positivo de sua atuação, uma vez que possibilita maior compreensão do cotidiano escolar, das demandas pedagógicas e das relações estabelecidas com os professores e coordenadores.

A experiência como professor e como coordenador pedagógico é fundamental para a base do gestor, porque você conhece o trabalho de cada setor da escola e pode atuar com mais propriedade. Se nunca foi professor, dificilmente vai compreender o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho do professor. Quando o gestor passa por essa experiência, ele tem mais propriedade para desenvolver seu trabalho. (Gestora A).

Já trabalhei em outras escolas como professor e também como vice-diretor. Aqui também já exerci outras funções. Professor é a minha função de origem. Já fui vice-diretor, orientador e coordenador do Mais Educação. São várias funções que nos dão uma certa experiência de como ser gestor e de como agir. Quando a gente se torna gestor, se coloca no lugar do outro, como o professor e como o coordenador. Por já ter passado por essas funções, fica mais fácil tomar decisões sendo gestor. (Gestor B).

A experiência possibilita ao(a) gestor(a) um olhar mais atento ao cotidiano da escola, permitindo que suas decisões também sejam fruto das experiências vivenciadas anteriormente nas funções de professor(a) e coordenador(a), compreendendo melhor o funcionamento da escola e o trabalho docente, mesmo quando a atuação do gestor seja marcada e condicionada pelas dinâmicas estruturais e institucionais. Nesta análise, os(as) gestores(as) explicam decisões

atuais fundamentadas em experiências anteriores, evidenciando como essas vivências influenciam suas ações e decisões no cotidiano da gestão escolar.

Além disso, essas experiências ajudam a analisar a percepção dos gestores sobre as práticas de gestão escolar. Nesse caso, a vice-gestora da Escola A classifica a gestão da escola em que trabalha como uma *“gestão voltada, assim, para a autonomia das decisões, voltada para a união, a busca de que você lidera uma equipe, mas não faz tudo sozinho”*. Para ela, o olhar atento e empático dos(as) gestores(as) os(as) faz sempre se colocarem no lugar do outro.

A vice-gestora da Escola B enxerga a gestão da escola da seguinte maneira: *“a forma de gestão aqui é uma, eu diria, uma questão mais light. Porque, na verdade, o comando está todo em cima do diretor. E ele (Gestor B) tem uma forma muito generosa de lidar, de gerir a escola. Então, isso facilita muito para a gente”*.

As falas dos gestores evidenciam o bom relacionamento na gestão, mas, ao mesmo tempo, indicam que as decisões continuam centralizadas no gestor escolar, o que limita uma gestão realmente participativa, revelando tensões entre a ideia de participação e autonomia e a prática da gestão escolar.

Na escola em que eu trabalho, eu sempre digo que sou gestor pela escola. O que favorece aqui é a equipe, os alunos, o espaço físico, a comunidade e os funcionários. A gente trabalha em equipe e dá certo. Apesar de eu ser o gestor, o chefe, não me sinto superior a ninguém. Sou apenas o da frente da fila. Cada um tem o seu papel e é somando tudo que a escola funciona. (Gestor B).

Com essa declaração, o gestor mostra a valorização do coletivo para o bom funcionamento da escola, reconhecendo que o funcionamento da instituição depende da atuação de todos. Do mesmo modo, ao dizer *“sou apenas o da frente da fila”*, revela o perfil de liderança do gestor, bem como a permanência de uma posição de comando em sua função.

Quando o Gestor B menciona que é gestor pela escola em que trabalha, isso significa que talvez não desempenhasse a mesma função em outra escola; contudo, o sentimento de pertencimento àquele espaço tende a consolidar sua atuação, ao mesmo tempo que evidencia que sua atuação como gestor depende das condições concretas da escola e das relações que ele construiu naquele espaço.

Isso mostra a consolidação dos gestores nas escolas em que atuam, tanto que, durante o primeiro processo seletivo para as eleições de diretores, a Gestora A revelou que as dificuldades para efetivar uma gestão democrática estão relacionadas, sobretudo, à baixa participação da comunidade escolar e dos profissionais da escola.

Segundo a entrevistada, “a dificuldade é você encontrar quem quer participar dessa gestão democrática, porque dá trabalho”, uma vez que esse tipo de gestão “exige tempo do outro para além da sua função profissional, remunerada”. Essa situação se expressa, por exemplo, na dificuldade de composição dos conselhos escolares, já que, conforme relata, “a gente só fecha uma chapa”. Além disso, a gestora se refere ao esvaziamento da função gestora ao afirmar que “ninguém quer ser gestor”, ressaltando que se trata de “uma realidade da rede inteira”. E complementa, ao afirmar que:

Existia muita reclamação em relação à nomeação, mas praticamente todo o grupo nomeado permaneceu, porque ninguém quis participar. O processo seletivo foi complicado e trabalhoso, e não tivemos dispensa para nada. Dá trabalho, e ninguém quer mais trabalho além do que já tem. (Gestora A).

Essas informações também revelam um outro lado: por serem gestores há anos na mesma escola, isso demonstra uma consolidação da função. Assim, professores ou coordenadores que poderiam ter participado pela primeira vez do processo seletivo tendem a não participar, porque, para eles, a consolidação do gestor e sua maneira de gerir a escola já fazem parte do cotidiano escolar, o que dificulta o ingresso nesse campo de disputa. A permanência dos gestores ao longo do tempo permite observar como determinadas formas de organização da gestão escolar foram sendo consolidadas e incorporadas ao cotidiano da escola.

6.1.4 Participação e limites

Na categoria participação, as falas mostram uma contradição: os(as) gestores(as) defendem diálogo e escuta, porém descrevem limites concretos para a participação, especialmente nos conselhos e na presença das famílias. Todavia, os(as) gestores(as) eleitos no primeiro processo eleitoral e participantes da pesquisa, que atuam na gestão escolar há alguns anos na mesma escola, ressaltam que as práticas de gestão consideradas mais eficazes estão relacionadas a uma “gestão com diálogo e espaço de escuta”. No caso da Gestora A, a gestão é associada ao “reconhecimento do trabalho coletivo” e à “centralidade na aprendizagem como finalidade do trabalho da gestão”. De acordo com a gestora da Escola A, “a gente procura não fazer diferenciação entre funcionários, [...] porque o primeiro objetivo da gestão é a aprendizagem. Então, para que a aprendizagem aconteça, eu preciso de todo mundo”.

Nas palavras do Gestor B, “a mais importante é a relação interpessoal”, sobretudo a capacidade de se colocar no lugar do outro. Além disso, ele compreende que para uma gestão

eficaz são necessárias condições materiais, como “*estrutura física, recursos pedagógicos e financiamento*”.

Percebe-se que ambos os participantes valorizam o trabalho coletivo e o diálogo entre todos os funcionários e a gestão. Eles não indicam uma gestão eficaz baseada em metas ou índices de qualidade, mas uma gestão marcada pelas relações construídas naquele espaço. A partir disso, a análise avança para compreender as formas de participação no cotidiano escolar e os desafios da gestão.

Em consonância com Libâneo (2008), a participação é elemento central da gestão democrática, ao possibilitar o envolvimento dos sujeitos da escola nos processos de decisão e no funcionamento da instituição escolar. Nesse sentido, entendemos que a participação também se apresenta como fundamental para enfrentar e superar os desafios presentes no cotidiano da gestão escolar.

De acordo com os(as) gestores(as), a participação é um desafio a ser superado. A gestora da Escola A cita que os conselhos escolares não são tão atuantes quanto gostaria.

Nós temos o conselho escolar, com representantes dos funcionários, professores, pais e alunos. Teoricamente, é tudo bem organizado, mas, no dia a dia, é um furacão. Muitas vezes começamos o ano sem recurso e precisamos manter a escola. Planejar o uso de um recurso que só dá para o básico não é simples, e às vezes temos que dizer não. Os conselhos existem, assim como os líderes de classe e o conselho de classe. O ponto-chave seria uma maior participação nos conselhos já existentes, o que não acontece. É a realidade. (Gestora A).

Percebemos que os mecanismos de participação existem, mas as condições materiais, estruturais e a dinâmica intensa da rotina escolar restringem uma atuação mais efetiva e participativa dos membros que compõem o conselho, tornando este um desafio frente a uma gestão democrática.

O grande problema que a gente enfrenta hoje é a participação das famílias. Os pais e responsáveis não são tão presentes na escola como a gente gostaria. Fazemos reuniões, mostramos o trabalho da escola, convidamos, mas a maioria não participa. Geralmente, a família vem mais para pegar resultados e boletins. No dia a dia, mesmo quando a escola convida, muitas vezes não vem. (Gestor B).

Este, sem dúvidas, foi um dos desafios mais apontados pelos(as) gestores(as), visto que entendemos que a rotina dos pais, em razão do trabalho ou de uma estrutura familiar limitada, dificulta uma maior participação na vida escolar dos(as) filhos(as). Ainda assim, acredita-se que

a insistência da escola nessa participação contribui para que as famílias reconheçam a importância que exercem na vida escolar da criança. Nesse sentido, Bock (2004) confirma a importância da família no processo de cuidado e formação da criança, sendo fundamental para sua inserção e participação na vida social, o que reforça a necessidade de sua presença no contexto escolar.

Por outro lado, também observamos princípios e soluções que tendem a contribuir para uma gestão participativa. Assim, a vice-gestora da Escola B relata que:

A gente tem a questão do caixa escolar, que envolve a participação dos pais, que aprovam ou desaprovam as decisões financeiras da escola. Também estamos elaborando o plano de gestão para o próximo ano, incluindo todos nesse processo. Estamos ouvindo os pais por meio de questionário e, no final do ano (2025), teremos uma reunião para avaliar a gestão, indicar o que precisa melhorar e contribuir para a construção do plano de gestão do próximo ano. (Vice B)

Na prática, essas ações mostram tentativas concretas de ampliar a participação, mesmo com os limites do cotidiano. Assim, entendemos que o envolvimento das famílias tende a ser um desafio, mas, ainda assim, é necessário fortalecer os espaços de diálogo e de construção coletiva. Trata-se de um processo contínuo, marcado por avanços e dificuldades, que contribui para aproximar a comunidade da escola e fortalecer os princípios da gestão democrática.

6.1.5 Financiamento e condições materiais

Ainda em relação a algumas dificuldades, a Gestora A relata a questão financeira como um dos principais desafios da gestão escolar, destacando que, embora haja recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por exemplo, estes são insuficientes e utilizados, em sua maioria, apenas para manutenção. Segundo a gestora, a escassez de recursos impacta diretamente a aprendizagem, uma vez que limita a oferta de materiais, estrutura e tecnologias necessárias ao trabalho docente. Ela ressalta, ainda, que a aprendizagem é o maior desafio enfrentado, considerando a complexidade do contexto escolar.

O financiamento e a aprendizagem, para mim, são o que mais me dão dor de cabeça. A gente trabalha muito, investe em formação, se dedica à escola da hora que acorda até a hora de dormir, porque a gente sonha com os problemas da escola. E ainda vê pouco retorno na aprendizagem. (Gestora A).

Essa afirmação também vai ao encontro da fala do gestor da Escola B, quando expressa:

A questão financeira, porque as verbas que a escola recebe não são suficientes para atender às nossas necessidades. Também faltam recursos didáticos, pois, às vezes, temos apenas o livro didático como suporte para o professor no dia a dia. Falta essa amplitude de materiais para que possamos ter aulas de qualidade. (Gestor B).

A partir das falas dos(as) gestores(as), percebe-se que a falta de recursos financeiros e didáticos é uma realidade presente nas escolas públicas, especialmente no município de Itapetinga-BA. Os relatos indicam que essa escassez impacta diretamente a aprendizagem, que é o principal foco da gestão escolar. Entendemos que essa situação está relacionada à fragilidade das políticas públicas educacionais voltadas ao financiamento das escolas. A limitação orçamentária dificulta o trabalho da gestão e interfere na construção de uma gestão escolar democrática. O financiamento condiciona o desenvolvimento das ações pedagógicas e influencia a organização da gestão escolar. Além disso, a escassez de recursos limita decisões e impõe prioridades no cotidiano da escola.

6.1.6 Avaliações externas e intensificação do trabalho

Nesse percurso investigativo, ao serem questionados sobre quais políticas, programas e avaliações influenciam a gestão da escola, a Gestora A mencionou, ao longo de sua fala, as seguintes iniciativas:

- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
- Política de Inovação Educação Conectada (PIEC)
- Programa de Apoio à Gestão (municipal)
- Política municipal de formação continuada de professores
- Programa Educação e Família
- Programa Escola e Comunidade (Proec)
- Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
- Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE)
- Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)
- Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PNRA)
- Programa Escola das Adolescências
- Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Em cada um dos programas citados a gestora teceu comentários sobre sua importância e funcionalidade para a escola. No entanto, a menção ao programa do município (Política municipal de formação continuada de professores) abriu um campo de questionamentos. Segue a declaração da gestora:

A formação de professores existe dentro de uma política municipal que é eficiente. Considero muito boa essa política no nosso município, porém ainda há professores que não demonstram interesse e não valorizam. A formação continuada não pode ser só responsabilidade do município, precisa ser também da escola e uma busca pessoal do professor. Se não houver esse entendimento, é difícil convencer o profissional a participar de forma efetiva. É uma política importante para mim, a de formação continuada. (Gestora A).

Entendemos a importância da formação continuada e da valorização docente para os professores. No entanto, este é, sem dúvidas, um problema do município que ultrapassa a vontade do professor em buscar ou não essas formações. Trata-se de uma cidade que teve seu último concurso público em 2008, na qual uma boa parte dos professores é contratada e, a cada ano, não sabe se será chamada novamente. Além disso, muitos atuam em áreas que não são de sua formação. Percebemos, assim, que existe uma desvalorização do profissional e que, apesar da política ser municipal, há uma contradição na proposta dessa política. Sendo a maioria dos profissionais contratados, o tempo disponível para a busca por formação continuada, considerando a jornada de quarenta horas, torna-se limitado. Mesmo entre os professores efetivos, com a mesma carga de trabalho, essa busca também encontra impedimentos.

Ainda sobre esse questionamento, a gestora da Escola A faz outras considerações e revela tensões motivadas pelas avaliações externas. Além disso, ela cita novos programas que vêm sendo introduzidos nas escolas públicas com o objetivo de melhorar o processo de alfabetização. Apesar das tensões, a gestora também aponta as motivações e os objetivos que se busca alcançar a partir de uma boa avaliação, bem como, claro, a melhoria da alfabetização, os quais serão apresentados no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 - Avaliações externas segundo a Gestora A

Intensificação das avaliações externas (CNCA e PNRA)
<i>“O CNCA (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) é do primeiro ao quinto ano, ele começou no ano passado (2024), é uma avaliação externa que tem três ciclos anuais, três ciclos intensos.”</i> <i>“E do sexto ao nono, a gente tem o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PNRA), que é da Escola das Adolescências.”</i>
Avaliações e foco nos resultados
<i>“Então, o governo federal, preocupado com os resultados do SAEB, investe no CNCA, vem avaliar o processo de alfabetização e letramento do primeiro ao quinto ano e, no PNRA, vem avaliar Língua Portuguesa, Matemática e Ciências do sexto ao nono.”</i>
Cobrança por metas e resultados

<i>“A gente se sente um pouquinho essa escola gerencialista aí, porque são cobrados metas, resultados, índices.”</i>
<i>“Não é só o IDEB agora, é o índice do CNCA que tem que bater, é o índice do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PNRA).”</i>
Tensões no cotidiano da gestão
<i>“A gente precisa estar com todos os alunos na sala de aula nessas avaliações, porque a falta de um aluno impacta muito nos resultados.”</i>
<i>“É uma tensão, foi uma tensão tão grande que eu estou exausta, exausta.”</i>
Avaliações na alfabetização e antecipação da reprovação
<i>“Ainda tem a PARC, que também é uma avaliação externa para o segundo ano, porque a reprovação começa no segundo ano.”</i>
<i>“O ciclo de alfabetização antes era do primeiro ao terceiro, a reprovação começava no terceiro; agora é primeiro e segundo.”</i>
Complexidade das avaliações de fluência
<i>“A PARC de fluência são dois dias de avaliação.”</i>
<i>“A de fluência é individual.”</i>
<i>“Você tem que levar o aluno para uma sala silenciosa, porque qualquer interferência no áudio pode gerar um resultado negativo.”</i>
Contradição entre cobrança e investimento
<i>“Então, essa busca por resultado, por métodos, tem gerado muita tensão.”</i>
<i>“Se a coisa segue por esse caminho, vale a pena, porque são especialistas analisando resultados e já levando para o MEC propostas de investimento.”</i>
Dependência de recursos para a aprendizagem
<i>“Sem recursos financeiros, você não tem como investir em questões muito importantes para a aprendizagem.”</i>

Fonte: Elaboração própria (2025).

Por meio do quadro, percebemos algumas reflexões a partir da resposta da Gestora A. Além de salientar a intensificação das avaliações externas, com a ampliação de programas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado em 2023, e o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (PNRA), lançado em 2024, o quadro também revela o aumento das cobranças por metas, com a criação de múltiplos indicadores oriundos de diferentes programas.

Outro ponto refere-se às tensões em torno da gestão escolar, especialmente quando se exige garantir a presença de todos os alunos nas avaliações, o que amplia a responsabilização e a exaustão da gestão e dos professores. Soma-se a isso a contradição gerada pelas cobranças e

pelo controle como condição para o acesso a investimentos pedagógicos e financeiros, expondo uma dependência das avaliações para a obtenção de recursos. Diante dessas mediações impostas à gestão escolar, observa-se que a gestão é atravessada por uma lógica de resultados, cobranças e responsabilização. Aqui se evidencia a categoria gerencialismo, pela centralidade dos índices, metas e cobranças. Essa lógica se materializa na organização do trabalho e produz contradições, porquanto a aprendizagem passa a ser tratada sob pressão de resultados e de acesso a recursos.

Ressaltamos que a crítica não se dirige à criação dos programas, especialmente considerando o contexto da pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020, com a quarentena e o consequente fechamento das escolas. Esse cenário prejudicou principalmente os estudantes das instituições públicas, que ficaram grande parte do ano sem aulas presenciais. Aqueles que possuíam aparelhos tecnológicos, como celular, *tablet* ou *notebook*, além de acesso à internet em casa, puderam acompanhar as aulas de forma remota, utilizando, por exemplo, o *Google Meet*; já os que não tinham essas condições ficaram sem acompanhamento, sendo diretamente prejudicados no processo de aprendizagem.

Desde então, a preocupação com o processo de alfabetização se intensificou. Ou seja, o problema não está na criação de programas de incentivo ao processo de alfabetização, e sim quando esses programas passam a funcionar como estratégias de avaliação para obtenção de recursos financeiros, quando deveriam ter caráter universal.

Essa compreensão encontra-se de acordo com Perboni e Di Giorgi (2025), quando lembram que os sistemas educacionais utilizam mecanismos baseados nos resultados das avaliações para a obtenção de bônus.

Os Sistemas Estaduais de Educação utilizam diversos instrumentos na gestão de suas escolas e convivem com provas de mérito aplicadas a docentes, bônus vinculados aos resultados das escolas nas provas de proficiência dos alunos, indicadores de desempenho e outros mecanismos que se baseiam nos resultados das avaliações. O uso desses mecanismos é igualmente diversificado. Identificamos práticas que utilizam esses resultados para definir premiação aos alunos, bonificação ou vinculação à remuneração de docentes e outros profissionais da educação e, ainda, a distribuição de recursos materiais ou financeiros às escolas geralmente para aquelas com melhores resultados (Perboni; Di Giorgi, 2025, p. 3).

Do mesmo modo, o Gestor B também aborda esse processo, com destaque para os simulados realizados pelo município antes das avaliações externas:

As políticas que mais a gente trabalha são aquelas ligadas ao cumprimento de metas, que todas as escolas têm, e às avaliações externas. Tivemos o SABE e o SAEB, além dos simulados que a prefeitura aplica antes, para medir os

números e os índices da escola. Hoje, a gente trabalha direcionado por esses aspectos, pelas provas externas que vêm de cima para baixo. (Gestor B).

A prática da Secretaria de Educação do município de disponibilizar simulados e aplicá-los aos alunos antes das avaliações externas do Estado e do governo federal pode comprometer os resultados. Levanta-se a reflexão sobre a quantidade de avaliações aplicadas aos alunos, sobretudo aplicar uma avaliação com o objetivo de preparar para outra. Esse processo é cansativo, gera custos, demanda tempo e sobrecarrega gestores e professores, além de expor os(as) alunos(as) a um grande número de provas ao longo do ano letivo, considerando também as avaliações das disciplinas escolares.

Preparar os(as) estudantes especificamente para essas provas demonstra uma fragilidade no processo de aprendizagem, pois, mesmo quando os resultados em avaliações como o SAEB ou o SABE são positivos, eles podem estar associados à preparação prévia, o que compromete a leitura dos resultados finais. Isso pode indicar certa preocupação por parte da Secretaria de Educação ao aplicar simulados antes das avaliações externas. De modo geral, a gestão passa a ser direcionada por resultados e indicadores, em detrimento das necessidades reais da escola.

Entretanto, a gestora da Escola A também indica aspectos positivos das avaliações externas, conforme evidenciado na fala a seguir:

Por um lado, a gente sabe que [a avaliação externa] é importante e necessário. Com a Escola das Adolescências, que começou este ano, vamos receber um recurso para investir nas deficiências apontadas na avaliação. Se seguir por esse caminho, vale a pena, porque são especialistas analisando os resultados e encaminhando propostas de investimento. O trabalho pedagógico exige recurso financeiro. Estamos aguardando esse valor para investir em oficinas e projetos, especialmente em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, do 6º ao 9º ano. Esperamos que a avaliação do CNCA, do 1º ao 5º ano, também gere futuramente recursos financeiros. (Gestora A).

A contradição presente na fala não está exatamente no posicionamento da gestora, mas ajuda a compreender por que a gestão, mesmo diante de tantas cobranças por resultados, também adere a essas políticas. Isso significa que, para enfrentar as dificuldades pedagógicas, a realização das avaliações torna-se necessária, uma vez que o financiamento também passa a depender desses resultados.

Mesmo a gestora da Escola A reconhecendo os pontos positivos gerados por essas avaliações, o gestor e a vice-gestora da Escola B apenas pontuam as cobranças em torno dessas avaliações, evidenciando que tais políticas apresentam características gerencialistas.

Sim, ela tem [cobrança]. Essas questões de ranking, índice e porcentagem influenciam, e a escola procura direcionar o aluno para ter um bom resultado. Os professores se reúnem no início do ano para escolher o livro didático e os conteúdos. Hoje também temos a BNCC, e nos baseamos nela para trabalhar de acordo com o que a Base aponta, mirando nesses índices que são acompanhados constantemente. (Gestor B).

Tem muita cobrança. A Secretaria cobra, o governo estadual cobra, somos cobrados pelo rendimento dos alunos e pelo IDEB da escola. Isso é como um fantasma que nos acompanha. A gente está sempre preocupada: o IDEB subiu ou caiu? Em ano de avaliação, ficamos em tensão, porque precisamos que os alunos façam a prova e tenham bom resultado. Também nos preocupamos com a evasão e a reprovação, porque isso tira ponto do IDEB. (Vice B).

As falas dos gestores denotam que os indicadores das avaliações externas ocupam um lugar central na gestão escolar e na organização do trabalho pedagógico. As escolhas feitas desde o início do ano no planejamento, que precisam estar alinhadas à BNCC, também estão vinculadas aos resultados desses indicadores. Os depoimentos dos gestores indicam ainda que a gestão é marcada por intensas cobranças em função do desempenho nas avaliações.

6.1.7 Plataformas digitais e acompanhamento

Nesse contexto, os gestores também comentaram sobre o uso de plataformas digitais nas escolas, mas afirmam que, no município, não há nenhuma plataforma específica, embora também reconheçam aspectos positivos em seu uso. Conforme relata o Gestor B, esse tipo de acompanhamento ainda ocorre de forma esporádica, sendo implantado aos poucos, uma vez que o município ainda não adota integralmente esse sistema, mas já realiza algumas ações de modo pontual, considerando a possibilidade de que essa prática venha a se consolidar no futuro.

A gestora da Escola A também traz algumas contribuições, que serão evidenciadas no Quadro 12, adiante.

Quadro 12 - Acesso e uso das plataformas digitais segundo a Gestora A

Ausência de plataforma municipal
<i>“Nós não temos uma plataforma digital com esses resultados, municipal, não temos, na rede.”</i>
Uso de plataformas das avaliações externas
<i>“Mas essas avaliações externas, elas já disponibilizam plataformas muito boas, com resultados, assim, o resultado nacional, o resultado estadual, municipal, por escola e por aluno.”</i>

Possibilidade de análise dos resultados
<i>“Pra você ter uma ideia, eu consigo, numa avaliação dessa, o CNCA, por exemplo, que é a Criança Alfabetizada, que é um programa do governo federal, um programa muito grande, e eu consigo analisar país, estado, município, fundamentais, né, pra gente analisar esses resultados.”</i>
Formação e devolutiva dos resultados
<i>“E o programa de formação da rede, ele prepara o professor pra avaliação e depois ele retoma com a devolutiva dos resultados, analisando as deficiências, analisando as fragilidades da escola, da rede, e com propostas pra preparação dessas fragilidades.”</i>
Apropriação limitada pelos professores
<i>“É muito bom, mas eu vejo ainda o professor, sabe, ainda não se apropriando de tudo isso, da importância, do potencial desse tipo de experiência, que poderia se motivar mais, né?”</i>
Acesso às plataformas
<i>“O professor, por exemplo, pouco acessa a plataforma pra analisar os resultados. A gente acessa mais, a Secretaria de Educação acessa mais.”</i>
Organização das plataformas
<i>“Essas plataformas, elas têm os resultados, elas são muito bem organizadas, elas têm os resultados, elas têm as minhas formas, os meus alunos, e elas têm as propostas de atividades, de oficinas, de dinâmicas de projetos pra eu trabalhar, por habilidade, tudo com base na BNCC.”</i>
Dificuldades no uso
<i>“Elas são muito boas se fossem as ferramentas melhor utilizadas pelo professor. Mas já é tão novo que o professor ainda não tem, alguns não têm nem a habilidade pra acessar e pra trabalhar com elas.”</i>
Resistência e terceirização do lançamento
<i>“Eu tenho professores ainda que eles pagam pra outro lançar seus resultados na plataforma porque eles não querem aprender. Dá trabalho.”</i>
Necessidade de mudança
<i>“Essa realidade vai precisar mudar. Com certeza, vai precisar mudar. Porque você tem o seu acesso ali, tem à mão a ferramenta. Fantástico o trabalho.”</i>

Fonte: Elaboração própria (2025).

A resposta da Gestora A sobre o uso de plataformas digitais enfatiza a ausência de uma plataforma municipal própria, mas, ao mesmo tempo, revela que, devido às avaliações externas, essa ausência é suprida com o uso de plataformas que indicam os resultados do IDEB, por exemplo, o que torna possível a realização desse acompanhamento. A gestora reconhece o potencial do uso e da organização dessas plataformas, nas quais, além de acompanhar os resultados, é possível consultar atividades alinhadas à BNCC. No entanto, ela também comenta sobre a falta de participação dos professores, retratando que muitos preferem evitar o uso e

sentem dificuldade. Como a própria gestora afirma, “*não adianta resistir*”, pois o uso dessas plataformas será necessário e tende a se tornar cada vez mais frequente.

Porém, a dificuldade apresentada pelos professores em relação ao uso dessas plataformas pode ser compreendida considerando a intensidade da rotina de trabalho docente, marcada por múltiplas demandas pedagógicas e avaliativas. Soma-se a isso o fato de que muitos docentes ainda não tiveram acesso a uma formação específica para o uso dessas plataformas, o que faz com que o contato com essas ferramentas ocorra, muitas vezes, associado às cobranças para o acesso e o preenchimento de dados. Embora a importância dessas plataformas seja reconhecida, essa situação “*reforça a necessidade urgente de repensar a formação dos professores, não apenas para que dominem as ferramentas tecnológicas, mas também para que desenvolvam uma compreensão crítica sobre suas implicações sociais e éticas*” (Feldmann; Ferreira, 2025, p. 5).

Além disso, alinhados ao uso das plataformas digitais, os gestores assinalam pontos positivos e negativos. O Gestor B afirma: “*Eu acho que é um balanço, acho que não tem nem positivo nem negativo, é uma coisa que direciona pra gente, que a gente pega como base pra seguir o processo do trabalho, que é uma realidade constante, então a gente não pode estar fugindo disso*”. Assim, as plataformas contribuem para o acompanhamento e o controle dos resultados, ampliando a responsabilização da gestão e dos professores e reforçando a lógica gerencialista no cotidiano.

Já a vice-gestora da Escola B apresenta uma reflexão distinta, com destaque para as cobranças e seus efeitos no cotidiano escolar.

O positivo é que a cobrança faz a gente pensar sobre a aprendizagem. O negativo é a tensão que ela gera. Às vezes, eu penso que educação não anda com cobrança. Meu foco deveria ser o aprendizado do aluno ao longo dos anos, mas, por causa da cobrança, acabo direcionando para a prova. Existem metas que eu preciso cumprir, mesmo quando penso que o foco deveria ser outro. (Vice B).

Nessa fala, a contradição aparece de forma direta entre o foco na aprendizagem e o direcionamento para a prova. A Vice B ainda expressa a constante tensão em torno do trabalho da gestão. Ela aponta que o foco deveria ser a aprendizagem, entretanto que esse tem sido ultrapassado pelo desempenho nas avaliações externas. Revela, assim, uma contradição entre a concepção que se tem sobre o processo educativo e a prática que é imposta pela condução e pela pressão por resultados. Ao analisar a fala do gestor e da vice-gestora, percebe-se uma diferença na forma como essa realidade é expressa. Enquanto o gestor apresenta sua percepção

de maneira mais objetiva, a vice-gestora, ao longo da entrevista, demonstra cansaço diante da demanda de trabalho, realçando as tensões vivenciadas no cotidiano da gestão.

Do mesmo modo, a Gestora A e a Vice A também destacaram os pontos positivos e negativos das plataformas digitais, que serão melhor detalhados no Quadro 13, a seguir. A opção por apresentá-las em quadro deve-se ao fato de que as falas constituem um dado empírico central da pesquisa, no qual as gestoras revelam as tensões do trabalho da gestão.

As falas das gestoras também permitem refletir sobre o papel dessas plataformas no cotidiano escolar. Embora sejam apresentadas como ferramentas de apoio ao trabalho pedagógico, elas também influenciam a forma como as atividades são planejadas, acompanhadas e registradas. Este aspecto dialoga com as discussões realizadas anteriormente sobre o gerencialismo, especialmente pela valorização dos resultados e pelo acompanhamento constante do trabalho desenvolvido nas escolas.

Quadro 13 - Avaliações externas e sobrecarga (Escola A)

Aumento do trabalho e sobrecarga da gestão
<i>“A gestão tem muito mais trabalho. Enquanto o professor tem a sua turma, eu preciso trabalhar com todas as plataformas e turmas. Temos que acessar, atualizar, cadastrar aluno, alocar professor e acompanhar os dados. Nosso trabalho só aumenta.”</i>
Percepções divergentes sobre as avaliações
<i>“Na escola há opiniões diversas. Tem quem diga que não temos mais tempo para dar aula por causa dos projetos e avaliações. E tem quem ache que está sendo muito bom, que a análise hoje é mais aprofundada, porque são especialistas.”</i>
Intensificação das avaliações e impactos nos estudantes
<i>“O aluno vai entrando nesse ritmo de ser testado o tempo todo. Isso pode gerar impacto negativo. Estamos avaliando cada vez mais.”</i>
Impactos positivos e negativos
<i>“Hoje, para nós, é importante. Eu vejo impacto positivo, mas também preciso ouvir o professor e ver o impacto negativo no dia a dia.”</i>
Pressão por resultados
<i>“O município quer resultados. O município cobra de nós, nós cobramos do professor, o professor cobra do aluno.”</i>
Educação inclusiva nas avaliações
<i>“O aluno neurodivergente não existe para a avaliação externa. Não há avaliação adaptada.”</i>
Simulados e preparação para o SAEB

<i>“O município faz avaliações e simulados, apresenta os resultados e trabalha em cima deles. Também preparamos o aluno para a avaliação oficial.”</i>
Intensificação das cobranças
<i>“A cobrança foi pesada. Houve muita divulgação para garantir a aplicação das avaliações.”</i>
Crítica à padronização e aos rankings
<i>“A avaliação do sistema é meio cruel. É um padrão para um Brasil tão diverso. Não condiz com realidades tão diferentes.”</i>
Limites dos índices
<i>“Os índices são considerados representantes da aprendizagem, mas, na prática, não é bem assim. Mesmo assim, o governo precisa desses resultados.”</i>

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como evidenciado no quadro, consideramos essas falas um desabafo profissional, no qual a intensificação do trabalho das gestoras ganha evidência. Além da sobrecarga exposta, há também a pressão e a perda de autonomia das gestoras, ao mesmo tempo em que se revela, mais uma vez, a centralidade das avaliações e do uso das plataformas digitais na organização do trabalho da gestão. Nesse sentido, observa-se que “em toda a cadeia geradora de valor tem ocorrido a intensificação dos processos produtivos automatizados, de maneira que a logística empresarial passa a ser completamente controlada de maneira digital por meio de plataformas” (Pereira; Santos; Nunes, 2025, p. 154).

Nesse contexto, nota-se que a intensificação do trabalho e o controle exercido por meio das plataformas digitais tornam-se algo natural na rotina da gestão escolar. Mesmo reconhecendo o cansaço e as diversas demandas impostas à função, essas condições são incorporadas no dia a dia do trabalho dos(as) gestores(as), o que indica um processo de adaptação à lógica gerencialista, associada às avaliações e aos seus sistemas de acompanhamento dos resultados. Dessa forma, conforme Pereira, Santos e Nunes (2025),

[...] o gestor enquanto agente político e mediador das políticas educacionais na escola age em meio a conflitos e disputas que emergem do cotidiano escolar. As tensões na gestão tendem a se acirrar quando as diretrizes do gerencialismo são materializadas nas práticas pedagógicas, ressoando também na intensificação da atividade laboral dos diretores escolares (Pereira; Santos; Nunes, 2025, p. 161).

A reflexão dos(as) autores(as) corresponde diretamente às falas das gestoras, ao notabilizar que as tensões e os conflitos vivenciados no cotidiano da gestão escolar não se constituem como situações isoladas, mas estão relacionadas à materialização das diretrizes

gerencialistas no interior da escola. Ou seja, as gestoras não estão sobrecarregadas por acaso, mas em função do modo como a escola pública passou a funcionar, influenciada por uma lógica gerencial, na qual metas, avaliações e plataformas digitais tornam-se exigências cotidianas do trabalho da gestão.

Os dados também revelam outras questões, ao salientar, mais uma vez, que o processo de intensificação e controle no trabalho do(a) gestor(a) impacta o foco do trabalho pedagógico, visto que toda a centralidade recai sobre os indicadores, em detrimento do acompanhamento contínuo da aprendizagem. Do mesmo modo, as falas das gestoras da Escola A incidem também sobre os limites e as contradições de um modelo de avaliação padronizado para diversos contextos, desconsiderando a realidade dos contextos escolares e dos(as) estudantes envolvidos(as) no processo de avaliação. Um destaque apresentado refere-se à invisibilização dos alunos com necessidades específicas, que não são incluídos nessas avaliações ou não foram pensadas para eles, como expressa a fala: *“Ele não existe pra avaliação externa”*.

Para além dos impactos no trabalho da gestão, as falas das participantes permitem refletir sobre as transformações que vêm ocorrendo na gestão escolar ao longo dos anos, especialmente com a inserção dessas políticas nas escolas públicas. Nesse sentido, perguntamos às(os) participantes se essas políticas estão mudando a forma como a gestão escolar é conduzida e, ao mesmo tempo, de que maneira essas mudanças vêm se concretizando no dia a dia da escola.

A Gestora da Escola A relembra o Curso de Formação para Gestores, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). De acordo com a gestora, há a necessidade de uma nova formação do Progestão, em uma versão atualizada, uma vez que o curso foi realizado há quase ou mais de dez anos e, com o passar dos anos, muitas mudanças ocorreram na gestão, exigindo novas formações. Como expressa em sua fala: *“Porque, minha filha, é muita demanda e tem gestor que fica voando. Porque é tudo muito rápido. O que você fazia no passado já não vai servir mais para esse ano”*.

Em relação às transformações recentes na gestão escolar, os(as) gestores(as) da Escola B também refletem sobre as mudanças ocorridas nos últimos anos com a implementação dessas políticas.

Mudaram bastante. A questão de atitude, reflexos, pensamentos, forma de agir, forma de trabalhar, tudo isso impacta na gente, e a gente tem que se adequar a essa realidade. (Gestor B).

Eu acho que essas políticas mudaram. Mudou a forma como a gestão lida. Eu, pessoalmente, acho que foi para melhor, principalmente para a nossa profissionalização como gestores. (Vice B).

Os(as) gestores(as) reconhecem que as políticas públicas introduzidas nas escolas têm provocado mudanças no trabalho da gestão, percebidas de forma ambígua, uma vez que, embora as cobranças associadas a essas políticas sejam reconhecidas, o gestor avalia que tais mudanças contribuíram para a reorganização da atuação da gestão. As mudanças vivenciadas pelas escolas não podem ser analisadas de forma isolada, pois estão relacionadas a um conjunto mais amplo de políticas educacionais. Nesse contexto, as mesmas políticas que contribuem para a organização do trabalho também ampliam as cobranças e as exigências direcionadas à gestão escolar.

6.1.8 Autonomia da escola e Secretaria de Educação

Com base no que foi exposto sobre as transformações apontadas na maneira como a gestão escolar tem sido conduzida, buscamos compreender como a Secretaria de Educação interfere no processo de tomada de decisões da escola e se os gestores se sentem pressionados a adotar determinadas políticas. Os(as) gestores(as) das Escolas A e B responderam o seguinte:

Não me sinto pressionado. A Secretaria de Educação deixa a gente trabalhar com autonomia. Temos uma rede, claro, mas cada escola tem sua realidade e procura trabalhar de acordo com ela, baseando-se na Secretaria. Aqui, trabalhamos com gestão participativa. Não tomo decisões sozinho, estou sempre em comum acordo com a equipe gestora e com os funcionários, porque acredito que assim tudo dá certo no final. (Gestor B).

Nós somos uma rede. Há decisões da Secretaria que são decisões em rede. A escola tem autonomia para muitas decisões? Tem. Mas existe um regimento escolar unificado, municipal, ao qual estou atrelada. Existem questões dialogadas com a Secretaria, que é aberta ao diálogo e a ouvir a escola. Como toda rede, há limitações e um organograma que precisa ser respeitado. Temos autonomia, mas também estamos subordinados a uma rede, que por sua vez está subordinada ao estado ou à federação. (Gestora A).

Como vice-gestora, não me sinto pressionada pela Secretaria, ainda não. Às vezes, sentimos alguma pressão em relação ao calendário, quando a Secretaria determina datas para encerrar ou cumprir prazos. Acabamos tendo que mudar algumas coisas na escola para atender ao que é determinado. Mas não é uma cobrança tão forte em relação a nós. (Vice B).

As falas dos(as) três gestores(as) comprovam que a autonomia existe, mas não é plena, pois as decisões na escola ocorrem de forma atravessada pelas diretrizes da Secretaria de

Educação. À vista disso, a Secretaria influencia diretamente a organização do trabalho escolar. Mesmo com autonomia relativa, as decisões da escola ficam condicionadas às normas da rede, aos prazos e às orientações estabelecidas para toda a rede de ensino. Mesmo havendo espaço para decisões internas, percebe-se que essas decisões estão condicionadas às orientações da Secretaria. No entanto, os(as) participantes não revelam a existência de uma pressão direta; por outro lado, observam-se percepções distintas, indicando que as mudanças podem ocorrer de formas diferentes em cada escola, uma vez que cada unidade organiza seu trabalho de acordo com a sua realidade.

6.1.9 Conselhos escolares e participação

Outro questionamento que também merece análise refere-se aos conselhos escolares. Os(as) gestores(as) demonstraram dificuldade na participação dos membros; por outro lado, observou-se uma diferença nas respostas do gestor da Escola B e da vice-gestora da mesma escola: enquanto o Gestor B declara:

Não temos o conselho escolar fixo. Por meio de reuniões e da inspeção de contas, às vezes solicitamos sugestões. Fazemos reuniões esporádicas para tentar formar esse conselho, porque existe o desejo de que isso aconteça, mas, até hoje, não foi possível. A gente trabalha nesse processo. (Gestor B).

A vice-gestora B expõe o seguinte:

Não temos os conselhos escolares. O que temos é apenas o do Caixa Escolar. Participam pais, professores e funcionários da escola, e é por eleição. Fazemos a reunião e escolhemos os representantes, sendo obrigatório ter pai, funcionário e professores. Então, o único conselho que temos aqui é esse. (Vice B).

Os(as) gestores(as) da Escola B indicam que a participação por meio dos conselhos escolares ainda não é frequente na escola. O conselho aparece mais como um meio formal ou administrativo, sendo acionado, em geral, para atender a alguma exigência específica, como o Caixa Escolar, não se constituindo como um espaço permanente de participação. Na categoria participação, os conselhos revelam outra contradição: são reconhecidos como pilares da gestão democrática, mas, na prática, funcionam principalmente como exigência legal e administrativa.

Reconhecem a importância dos conselhos, uma vez que “os conselhos escolares são os pilares da gestão democrática e, em decorrência, é difícil pensar em órgãos governamentais, em

todas as instâncias, sem pensar na participação da sociedade civil” (Silva; Neumann, 2024, p. 11), entretanto a efetivação na escola encontra limites para sua consolidação. Os dados revelam uma fragilidade na gestão democrática, que acaba sendo atravessada por demandas burocráticas e pelo cumprimento de normas, mesmo havendo tentativa e vontade de que esse espaço se torne mais sólido.

Nesse contexto, a Gestora A também falou sobre os conselhos escolares na escola em que atua como gestora.

Acontecem com dificuldade. Empurrados. São obrigatórios e regidos por legislação. A eleição precisa seguir todas as regras: abrir edital, apresentar chapa à comunidade escolar, registrar em ata e legitimar com a participação da comunidade. Se não estiver tudo correto, não legitima. A eleição da UEx, que é o Caixa Escolar, é a mesma coisa. Tem poder legal, é registrada, e toda a movimentação financeira depende dela. Se não estiver regular, não conseguimos movimentar os recursos. Segue as regras do PDDE, com prazos e normas rígidas. Temos também o conselho de classe, formado por professores, gestão e coordenação. Ele se reúne ao final de cada unidade, e as informações são repassadas aos pais. São regras seguidas por todo o município. (Gestora A).

Nessa situação, a participação é organizada por exigências legais e burocráticas, uma vez que o conselho se torna uma condição para a movimentação de recursos e o cumprimento das normas. Ainda, o que se evidencia nessa fala é que os conselhos existem, porém com menos participação e mais conformação quanto à necessidade de sua existência. Caso não haja o conselho, diversas implicações surgem, o que os torna exigências legais e administrativas voltadas ao cumprimento de regras. Mesmo quando a participação da comunidade é apresentada, ela aparece como condição para legitimar o processo. Assim, a fala da gestora indica que a participação ocorre principalmente para atender às exigências legais e burocráticas, não se configurando, necessariamente, como um espaço permanente de construção coletiva de decisões. Ainda assim, os conselhos escolares são reconhecidos como importantes para a efetivação da gestão democrática, uma vez que a participação é necessária, mesmo diante do cumprimento de normas e exigências institucionais.

Desse modo, buscou-se compreender se essas práticas fortalecem ou dificultam a gestão democrática:

Eu acho que a participação da comunidade fortalece, porque traz ideias que nos beneficiam. Mas, em alguns momentos, a gente não consegue colocar a democracia em prática. Às vezes, as coisas ficam difíceis e a gente precisa tomar a decisão e dizer: é por aqui. A democracia pode impedir de gerenciar alguma coisa. Na maioria das vezes ajuda, mas há momentos em que precisamos decidir. São muitos pais, muita gente para opinar, e às vezes é

preciso colocar duas ou três pessoas para decidir. Isso não deixa de ser democrático, mas também exige gestão. A gente precisa gerenciar quais opções serão colocadas para escolha. (Vice B).

Esta declaração atesta a contradição entre participação e controle, quando a gestão democrática é reduzida a um formato de decisão restrito para “gerenciar”. Do mesmo modo, a fala da Vice B revela uma compreensão ambígua da gestão democrática. Ela reconhece e valoriza a participação da comunidade escolar, ao afirmar que a participação fortalece a gestão. Ao mesmo tempo, destaca as dificuldades desse processo, em razão do grande número de pessoas envolvidas. A Vice B expõe os limites da participação, e sua fala não nega a gestão democrática, mas revela uma tensão permanente entre participação e controle.

Percebe-se outra questão importante: sabe-se que é difícil, em uma reunião de conselho, contar com a participação de toda a comunidade escolar. Além do grande número de participantes envolvidos, muitos acabam sendo impedidos por suas próprias demandas pessoais e de trabalho. No entanto, mesmo que um número reduzido de pais participe do processo, não se pode afirmar que não há participação, uma vez que o conselho se constitui como um espaço de representação. Assim, não se trata da presença de todos os pais ou de todos os professores, mas da participação de pessoas que reconhecem a importância desse espaço e se dispõem a representar a comunidade escolar.

As falas da Gestora A e do Gestor B revelam compreensões distintas, ainda que complementares, sobre as práticas adotadas na gestão escolar. Enquanto a Gestora A aponta que determinadas práticas de cunho gerencial são consideradas necessárias para a organização da escola, reconhecendo que fazem parte do funcionamento cotidiano da gestão, o Gestor B enfatiza a importância do trabalho em parceria, destacando que as decisões compartilhadas contribuem para melhores encaminhamentos no contexto escolar. As respostas indicam que, embora partam de perspectivas diferentes, ambos reconhecem a necessidade de articulação entre organização da gestão e trabalho coletivo no processo decisório da escola.

Nesse sentido, observa-se que as práticas de gestão escolar se constroem em meio a diferentes compreensões sobre participação, organização e tomada de decisões. As respostas indicam que a gestão se realiza entre a necessidade de estruturar o funcionamento da escola e a busca por práticas coletivas, revelando tensões próprias do cotidiano escolar e das políticas que atravessam esse processo.

Considerando os limites e desafios relacionados à participação da comunidade escolar, perguntou-se aos(as) gestores(as) o que poderia ser feito para torná-la mais efetiva. Segundo os(as) participantes, apesar dos esforços por parte da escola para ampliar a participação da

comunidade, esse processo encontra limites no cotidiano escolar. O Gestor B destaca as tentativas constantes de aproximação, ao afirmar que *“a gente convida, a gente abre a escola, tanto é final de semana, que a comunidade quer participar”*, ressaltando o uso de convites, eventos e reuniões como formas de estimular esse envolvimento. No entanto, o gestor reconhece que *“nem sempre dá certo”*, apontando que a realidade do bairro e as condições de trabalho das famílias dificultam a presença na escola.

Do mesmo modo, a fala da Vice B trata da baixa adesão às reuniões, quando afirma que *“às vezes, a gente convida para uma reunião e aparece 30%, 20%”*, indicando que a gestão acaba trabalhando com aqueles que conseguem comparecer. Para a vice-gestora, essa dificuldade está relacionada às demandas da vida cotidiana das famílias, uma vez que *“os próprios pais meio que não participam, por conta da vida deles”*. Em conjunto, as falas revelam que a participação da comunidade ocorre de maneira pontual, apesar das tentativas recorrentes da gestão para ampliá-la.

Considerando as falas, percebe-se que a efetivação da participação da comunidade escolar ultrapassa os limites da escola. Mesmo com as iniciativas da gestão, as condições vivenciadas pelas famílias dificultam uma aproximação mais sólida com a escola. Destaca-se que os(as) participantes das Escolas A e B relataram situações semelhantes, em razão da presença de obstáculos comuns em diferentes cotidianos escolares. Ainda que existam tentativas de aproximação por meio de distintas estratégias, a participação permanece limitada e condicionada às possibilidades do cotidiano.

A família não tem mais tempo para vir à escola. Vivemos numa cidade com muitas mães sozinhas, que trabalham muito para dar conta de casa e dos filhos. Algumas trabalham de madrugada, outras o dia todo, e precisam descansar para trabalhar novamente. A gente compreende essas dificuldades e precisa se adaptar a essa realidade. Não é fácil, é um tempo difícil. É um número grande de famílias que não consegue acompanhar a escola. Muitas vezes, não têm tempo nem autoridade sobre os filhos. Se a gente não acreditar mais no ser humano, muda de profissão. Não é esperança de esperar, é de esperar: trabalhar todos os dias para enfrentar esses desafios, que são muitos. A gente se desespera, mas no outro dia volta para trabalhar de novo. (Gestora A).

Para a Gestora A, a baixa participação da comunidade escolar está diretamente relacionada às condições concretas de vida das famílias. As longas jornadas de trabalho, a sobrecarga das mães e as múltiplas responsabilidades cotidianas dificultam a presença na escola e o acompanhamento da vida escolar dos filhos. A gestora demonstra compreender essa realidade, reconhecendo que a ausência das famílias não ocorre por falta de interesse, mas pelas

exigências impostas pelo trabalho e pela organização da vida cotidiana. Ao mesmo tempo, a fala revela o cansaço presente no trabalho da gestão, sem que isso resulte em desistência, indicando a permanência no exercício da função mesmo diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola.

Os(as) gestores(as) reforçam que a participação da comunidade escolar não ocorre de forma linear ou espontânea, mas atravessada por limites e tensões do cotidiano da escola. A Vice B aponta que a participação, muitas vezes, se manifesta por meio de reclamações, o que permite à gestão repensar determinadas práticas, ainda que nem sempre traga soluções coletivas, exigindo, segundo ela, “*um direcionamento, um gerenciamento*”. Já o Gestor B menciona a importância da parceria entre escola e família, pois, para ele, o envolvimento da comunidade pode contribuir diretamente nos resultados dos alunos.

Essas falas corroboram que a participação é reconhecida como necessária, mas não se efetiva plenamente sem mediações institucionais e organizativas. Nessa direção, dialoga-se com Paro (2003, p. 46), ao afirmar que “a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva”, o que desperta a necessidade de mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas no interior da escola pública. Dessa forma, os dados revelam que a participação da comunidade escolar constitui um desafio para a gestão, não se efetivando apenas pela iniciativa dos(as) gestores(as), mas dependendo de condições mais amplas que sustentem práticas participativas na escola pública.

Ao longo da análise, constatamos que a gestão escolar, a partir da percepção dos(as) gestores(as), se situa entre a defesa do trabalho coletivo e a permanência de práticas que concentram as decisões no(a) gestor(a). As falas revelam uma realidade marcada pela falta de recursos, pelas dificuldades de participação da comunidade e pela ampliação de demandas relacionadas às avaliações externas e ao uso de plataformas digitais, que influenciam diretamente o trabalho da gestão. Esses elementos indicam a presença de tensões e cobranças diante da proposta de uma gestão participativa, bem como a atuação de mecanismos de controle e responsabilização que atravessam a escola pública.

A análise dos dados possibilitou compreender a gestão escolar no município de Itapetinga-BA com base em diferentes dimensões empíricas, articulando as percepções dos(as) gestores(as) escolares das Escolas A e B. Os dados mostraram que a gestão escolar no município não se define apenas pelo que acontece dentro da escola, pois é marcada por políticas públicas, normas do sistema, condições de trabalho e limites materiais que interferem nas decisões e na

organização do cotidiano. Assim, observa-se a presença de diferentes concepções de gestão convivendo na prática, marcadas por pressões por resultados, avaliações e rotinas burocráticas, ao mesmo tempo em que permanecem referências ao trabalho coletivo, à participação e à gestão democrática.

Entre as falas dos(as) gestores(as), a valorização do trabalho coletivo aparece atravessada pela baixa participação da comunidade escolar, pelas dificuldades de efetivação do conselho escolar e pela centralidade do trabalho do(a) gestor(a), muitas vezes associado à função de “resolver problemas”, em razão da intensa rotina de demandas no interior da escola. A baixa participação da comunidade, as dificuldades de funcionamento dos conselhos e a permanência prolongada dos(as) mesmos(as) gestores(as) nas escolas indicam um problema de ordem local, especialmente considerando que apenas em 2025 ocorreram as primeiras eleições para gestores(as) escolares, uma vez que, anteriormente, o cargo era ocupado por indicação.

Ressalta-se que este é o terceiro mandato consecutivo do mesmo grupo político, oriundo da mesma família, sendo que, antes disso, a oposição já havia permanecido por oito anos no comando da gestão municipal. Esse elemento ajuda a compreender a historicidade da gestão no município e permite dialogar com a categoria patrimonialismo, ao indicar permanências políticas e seus efeitos sobre a democratização da gestão escolar. Observa-se que, independentemente do partido político, trata-se de um aspecto relacionado à cultura política do município, e não a um partido específico. Os(as) gestores(as) vinham ocupando cargos de gestão entre um mandato e outro, o que contribuiu para a permanência prolongada no cargo e para o fato de que a maioria se mantém na função mesmo após a realização das eleições.

As entrevistas também transparecem que a gestão escolar tem sido fortemente impactada pela intensificação das avaliações externas ao longo do ano letivo, pelo uso de plataformas digitais e pela ampliação das cobranças por resultados. Ao mesmo tempo, os(as) gestores(as) reconhecem que o acesso a recursos financeiros e pedagógicos, em alguns casos, passa pelos resultados obtidos nessas avaliações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conquistar o poder político tornou-se, portanto, o grande dever das classes trabalhadoras. [...] Um elemento de sucesso elas possuem: o número de seus membros. Mas essa quantidade só pesa na balança se esses membros são unidos por uma articulação comum e guiados pelo conhecimento (Marx, 2014, p. 98).

Esta pesquisa partiu da inquietação em compreender como se caracteriza a gestão escolar nas escolas públicas do município de Itapetinga-BA, a partir da percepção dos gestores. A resposta que os dados construíram ao longo do percurso investigativo é a de uma gestão que não se define por um modelo único, mas que se constitui no interior de um campo de disputas: entre o discurso da gestão democrática e as exigências de uma lógica gerencial que se aprofundou nas últimas décadas; entre a vontade de gerir com participação e as condições concretas que a limitam; entre uma identidade profissional construída na escola ao longo de anos e um conjunto crescente de cobranças externas que reorienta prioridades e redefine o sentido do trabalho. Em Itapetinga, esse campo de disputas tem contornos próprios: a cultura política local marcada pela permanência dos mesmos grupos no poder, a ausência de concursos públicos desde 2008, as primeiras eleições para gestores realizadas apenas em 2025, conselhos escolares que existem, em grande medida, como exigência legal e administrativa, e avaliações externas que se multiplicaram nos últimos anos, gerando sobrecarga e exaustão. É sobre essa realidade específica que esta pesquisa se debruçou.

O Materialismo Histórico-Dialético foi a abordagem que permitiu compreender essa realidade em sua totalidade, sem reduzir o fenômeno nem às intenções individuais dos gestores nem às determinações externas de forma isolada. Partir das condições concretas da escola pública de Itapetinga, compreender sua trajetória histórica e identificar as tensões que a constituem foram os movimentos fundamentais que orientaram a análise. Essas categorias, já mobilizadas ao longo da pesquisa, revelaram-se fundamentais para compreender o gerencialismo na gestão escolar não como fenômeno abstrato, mas como realidade concreta que se manifesta nas escolas, nas falas dos gestores e nas políticas que orientam o trabalho da gestão.

O mapeamento da produção acadêmica sobre gerencialismo na gestão escolar, realizado a partir de 22 teses e dissertações defendidas entre 2014 e 2024 em 14 estados brasileiros, mostrou que o fenômeno investigado não é exclusivo ao contexto de Itapetinga. Todas as pesquisas analisadas, sem exceção, identificaram o avanço do gerencialismo como tendência dominante, expressando-se por meio da atuação de fundações empresariais, de políticas de

bonificação por resultados e de uma formação de diretores cada vez mais orientada por princípios empresariais. Os estudos revelaram também a presença de um modelo híbrido nas escolas, que mescla patrimonialismo, gestão democrática e Nova Gestão Pública, evidenciando que essas influências convivem e se tensionam no cotidiano da gestão. Destacou-se ainda que a produção acadêmica está concentrada em capitais e grandes centros urbanos, com ausência expressiva de pesquisas voltadas ao interior da Bahia, o que reforçou a relevância desta investigação.

Compreender o gerencialismo exige situá-lo historicamente. Ele não surge de maneira neutra, mas como resposta do capitalismo, em sua fase neoliberal, à crise do Estado de bem-estar social a partir dos anos 1970. No Brasil, esse processo consolidou-se especialmente com a Reforma Gerencial dos anos 1990, que reorganizou o papel do Estado, de provedor para regulador, e abriu caminho para a expansão de políticas educacionais com forte viés gerencialista: o SAEB, o IDEB, a BNCC, o Novo Ensino Médio e a Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar, entre outras. Essa tendência não se vincula a um partido político específico, e sim perpassa diferentes governos, consolidando-se como racionalidade dominante na educação pública brasileira. Em contraponto, a gestão democrática emerge como horizonte necessário, cuja efetivação depende de condições concretas que vão além da previsão legal.

A análise dos marcos legais nos âmbitos nacional, estadual e municipal corroborou que a gestão democrática e o gerencialismo coexistem nos textos legais em condições desiguais. Nos documentos nacionais, o termo qualidade aparece de forma recorrente associado a indicadores quantitativos e mecanismos de avaliação de desempenho. O próprio Plano Nacional de Educação revela esse desequilíbrio: a Meta 7, voltada à melhoria da qualidade, conta com 36 estratégias, enquanto a Meta 19, dedicada à gestão democrática, possui apenas 8. A autonomia prescrita nos documentos mostrou-se mais próxima do que Barroso (2004) denomina ficção necessária: uma autonomia restrita que, na prática, transfere responsabilidades para as escolas sem garantir as condições para sua efetivação. No âmbito estadual, as atribuições do diretor concentram-se em dimensões administrativas e de acompanhamento de resultados, com limitada menção à participação coletiva. No âmbito municipal, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas expressam princípios democráticos, mas revelam, ao mesmo tempo, as tensões de sua efetivação: a Escola A evidencia conselhos com baixa participação real e centralização das decisões no gestor, enquanto a Escola B registra explicitamente a perda de autonomia imposta pelo modelo gerencial e o desejo de recuperá-la.

Em síntese, os documentos analisados demonstram que, em todos os níveis, a gestão democrática coexiste com dispositivos que impõem controle, metas e responsabilização individual, configurando um paradoxo estrutural entre o discurso legal da participação e as condições concretas do trabalho escolar.

Os dados produzidos nas entrevistas com os gestores das Escolas A e B aprofundam esse quadro. Os gestores reconhecem a importância do trabalho coletivo e da participação da comunidade escolar, mas descrevem os limites concretos que impedem sua efetivação: sobrecarga administrativa, pressão constante por resultados em avaliações externas, insuficiência de recursos materiais e humanos e centralização de decisões em instâncias superiores da rede. A participação da comunidade aparece como um desafio recorrente, condicionado tanto pelas condições de vida das famílias, marcadas por longas jornadas de trabalho, quanto pela dinâmica intensa da rotina escolar, que deixa pouco espaço para a construção de processos participativos contínuos. A participação, nesse cenário, aparece muitas vezes como intenção defendida no discurso, mas fragilizada nas condições objetivas.

A intensificação do trabalho da gestão escolar foi outro elemento central revelado pelos dados. A ampliação das avaliações externas, com programas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, somada ao uso crescente de plataformas digitais e à multiplicação de demandas burocráticas, deslocou progressivamente o foco da gestão do campo pedagógico para o campo do controle e dos resultados. Os próprios gestores descreveram esse processo com cansaço e com uma consciência ambígua: reconhecem os problemas que essa lógica impõe, mas também compreendem que o acesso a recursos financeiros passa, em muitos casos, pelo cumprimento dessas exigências. Essa dependência entre financiamento e desempenho em avaliações é, em si mesma, uma expressão da racionalidade gerencial se materializando no cotidiano das escolas.

A análise orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético permitiu organizar os achados a partir de suas categorias metodológicas. A totalidade se expressa na relação entre políticas federais, estaduais e municipais, no financiamento, nas avaliações externas e nas condições concretas de trabalho, evidenciando que o gerencialismo na gestão escolar não pode ser compreendido de forma isolada, e sim como parte das transformações mais amplas do capitalismo em sua fase neoliberal. A contradição se manifesta entre o discurso de participação e a centralização real das decisões, entre a valorização da aprendizagem como finalidade e o direcionamento cotidiano para o cumprimento de metas e índices, entre a defesa do coletivo e a responsabilização individual do gestor pelos resultados da escola. A historicidade se destaca

na trajetória do gerencialismo no Brasil, nas mudanças que a pandemia acelerou na organização do trabalho escolar e na permanência de práticas consolidadas ao longo de anos nas escolas investigadas, inclusive a ocupação dos cargos por gestores que já atuavam antes do primeiro processo eleitoral.

As categorias de conteúdo, por sua vez, manifestaram-se de forma clara nos dados. O gerencialismo aparece nas metas, nos rankings, nas plataformas digitais, na intensificação do trabalho e na cultura de desempenho que reorienta as decisões da gestão. A gestão democrática se externa principalmente no discurso dos gestores e nas tentativas de participação, muitas vezes sem as condições estruturais que as sustentem. A participação é marcada pela baixa adesão, por conselhos que funcionam prioritariamente como exigência legal e pelas limitações impostas pelas condições materiais das famílias. O patrimonialismo se expressa na permanência prolongada dos mesmos gestores nos cargos, na naturalização de certas práticas e no fato de que, mesmo após o primeiro processo eleitoral em 2025, a maioria dos gestores eleitos já ocupava as funções anteriormente. Nem todas essas categorias aparecem com a mesma intensidade; algumas se mostram mais evidentes do que outras. No entanto, todas estão presentes nos dados e se articulam para compor a realidade investigada. Como assinala Pires (1997, p. 88), “uma grande contribuição do método para os educadores [...] diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado)”. Foi esse movimento, do empírico ao concreto pensado, que orientou a análise e permitiu compreender a gestão escolar de Itapetinga-BA não como caso isolado, mas como expressão particular de um fenômeno que tem raízes históricas e determinações estruturais.

Os resultados desta pesquisa não permitem caracterizar a gestão escolar de Itapetinga como exclusivamente democrática nem exclusivamente gerencialista. O que se observa é uma gestão híbrida, que carrega simultaneamente traços gerencialistas, princípios democráticos e marcas patrimonialistas, sendo que estes últimos se mostram particularmente presentes em municípios do interior, onde a continuidade política e as relações pessoais moldam diretamente a organização das escolas. Nesse movimento, os gestores não são nem simples executores de uma política que lhes é imposta de fora, nem agentes autônomos que decidem livremente sobre suas práticas. Constroem, na realidade concreta de suas escolas, estratégias para lidar com as exigências institucionais sem abandonar completamente os princípios que orientam sua compreensão sobre o que a escola pública deve ser.

Esta pesquisa contribui para o campo da gestão escolar ao evidenciar como o gerencialismo se materializa no cotidiano de um município do interior da Bahia, ampliando o debate para além dos grandes centros urbanos. Revela que, em contextos marcados por traços patrimonialistas e por uma cultura política de continuidade, o avanço da gestão democrática exige mais do que a previsão legal: exige condições objetivas, formação continuada, valorização dos profissionais da educação e políticas que sustentem a participação como prática real e não apenas como exigência formal. Os aspectos do contexto local influenciam diretamente as dinâmicas que envolvem a gestão, uma vez que os sujeitos que habitam esse contexto, incluindo os participantes da pesquisa, são formados por histórias pessoais e sociais que interferem na forma como compreendem e exercem a gestão escolar.

Como limite do estudo, reconhece-se que a investigação se concentrou em um número restrito de escolas e participantes, o que não permite generalizações. Os achados, no entanto, dialogam com pesquisas realizadas em outros contextos e estados, indicando que as tensões identificadas em Itapetinga fazem parte de um movimento mais amplo que caracteriza a educação pública brasileira. Reconhece-se também que a pesquisa captou a percepção dos gestores, o que é fundamental, mas que outras perspectivas, como a de professores, estudantes e membros da comunidade, poderiam ampliar e enriquecer a compreensão do fenômeno investigado.

Como desdobramento, sugere-se a realização de pesquisas que aprofundem a análise do impacto das avaliações externas e do financiamento educacional sobre o trabalho da gestão escolar em municípios do interior. Destaca-se também a importância de investigações que acompanhem o processo de implementação das eleições para diretores em Itapetinga ao longo do tempo, verificando se e como esse mecanismo contribui para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas da rede. Estudos que incluam a percepção de professores, estudantes e comunidade também se mostram necessários para ampliar a compreensão sobre a gestão escolar para além da perspectiva dos gestores.

Por fim, compreender a gestão escolar exige reconhecer que ela se constrói no interior de disputas que não se resolvem apenas com boas intenções ou com documentos bem elaborados. Defender a gestão democrática, no contexto investigado, significa reconhecer seus limites reais e comprometer-se com a construção das condições que a tornem viável. A escola pública permanece como espaço de disputa, e é exatamente nesse movimento que reside a possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan.-mar. 2016.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.
- ALVES, Elisane Silva. **Gestão democrática e gerencialismo**: a percepção dos diretores das escolas estaduais da Coordenação Regional de Goiânia – estudo de caso. 2024. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 1-13.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77534, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77534>.
- BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 29 maio 2002. Disponível em: Jusbrasil. Acesso em: 17 jun. 2025.
- BAHIA. Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 12 maio 2016.
- BAHIA. Fórum Estadual de Educação da Bahia. **Monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia**: subsídios para os planos 2026-2036. Salvador: FEE-BA, 2025.
- BARROS, William de Farias. **A política de bonificação implantada pela SEDUC Amazonas**: as alterações no trabalho da gestão escolar. 2024. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.
- BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417203>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar. 2025.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece as diretrizes e bases da reforma do Ensino Médio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), nos termos do art. 212-A da Constituição Federal; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, p. 1, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Março 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco/61/>. Acesso em: 10 de dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Escola em Tempo Integral**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 2011.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRITO, Adriana Vieira. **Desempenho dos Anos Finais do Ensino Fundamental e sua Gestão**: Contradições e Mediações em Realidades Distintas de Ideb. 2023. 149f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

BOCK, Ana Maria Bahia. **Uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo, Saraiva 2004.

BOTELHO, Gabriela; SILVA, Luís Gustavo Alexandre. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16,e83899, março de 2022. DOI: <http://10.5380/jpe.v16i0.83899>

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade de ensino**. Brasília, Liber Livro, 2009. p. 169-204.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300008>

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-20.

CARRANZA, Giovanna. **Administração geral e pública**. 6. ed. Salvador: Ed. Juspodium, 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação Produtiva, Reforma da Administração do Estado e Gestão da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez, 2009.

CLEMENTE, Josafá da Conceição. **Gestão escolar na escola pública**: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática. São Luís, 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

COSTA, Aline Oliveira. **A Atuação da Fundação Lemann na Gestão da Educação Municipal de Campina Grande/PB**: uma análise a partir do Programa Formar. 2022. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.

DRUMOND, Alexandre Matos; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; SILVA, Edson Arlindo. Predominância ou coexistência? Modelos de administração pública brasileira na Política Nacional de Habitação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 3-25, jan./fev. 2014.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos [Manuscrito]. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ENTENDA POR QUE DIRETORES da rede municipal de SP foram afastados, quais os indicadores utilizados e as críticas à medida. **G1**, São Paulo, 25 maio 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2025/05/25/entenda-por-que-diretores-da->

rede-municipal-de-sp-foram-afastados-quais-os-indicadores-utilizados-e-as-criticas-a-medida.ghhtml. Acesso em: 14 jul. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FELDMANN, Alfeu José; FERREIRA, Jacques de Lima. Plataformas digitais na educação básica: uma pesquisa do tipo Estado da Arte. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 30, e15097, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15097>.

FLACH, Simone de Fátima; LIMA, Michelle Fernandes. (Indi)gestão democrática e (de)formação de gestores escolares por agentes privados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.124331>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FRANÇA, Jasmym Alves. **Atuação do colegiado na gestão escolar: conformação ou instrumento de efetiva participação?** 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.

FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-20, maio/ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200010>. Acesso em: 13 jun. 2025

FREDERICO, Celso. “Nas trilhas da Emancipação”. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel** - Introdução/Karl Marx. Tradução de Lúcia Ehlers. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Cladair Cândida. **Currículo e avaliação em larga escala: os gestores de escolas com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2019. 216f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

GONÇALVES, Lílian Fernanda de Melo Bezerra. **Paradigmas de gestão educacional no contexto do Prêmio Gestão Escolar**. 2020. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2018.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abadia (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ITAPETINGA. **Lei Orgânica do Município de Itapetinga**. Itapetinga, 1990. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f4/Lei_Org%C3%A2nica_do_munic%C3%ADpio_de_Itapetinga.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

ITAPETINGA. Lei Municipal nº 1.175/2012, de 04 de junho de 2012. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Itapetinga e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico dos Municípios**, Itapetinga, 18 de julho de 2012.

ITAPETINGA (BAHIA). **Edital nº 001, de 11 de abril de 2025**. Convoca os servidores da Educação Municipal para processo seletivo interno e eleições diretas para Gestor(a) e Vice-Gestor(a) Escolar nas instituições de ensino da rede municipal. Secretaria Municipal de Educação, Itapetinga, 11 abr. 2025.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: NETTO, José Paulo (Org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2015. p. 7-9.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 9 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008. p. 55-92.

KUENZER, Acácia Zeneida; GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do Substitutivo Darcy Ribeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 53, p. 5-24, dez. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.147>

LARANJA, Mirza Rosas Augusto. Teoria e prática do gerenciamento de desempenho do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.79742>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Licínio. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectiva da Gestão escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11 34, junho 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma Questão Paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social**: os princípios fundamentais em Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, Luís Renato Silva. **Reformas educacionais na rede estadual paulista**: da gestão democrática ao líder gerencial. 2024. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2024.

MARQUES, Luciana Rosa. A eleição de diretores nas políticas de democratização da educação na região metropolitana do Recife. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 143-151, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2012.162.06>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MARTINS, Rudnei Joaquim. **Gestão democrática como dispositivo gerencialista**. 2020. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; CABRAL, Vinícius Neves de. Os limites educacionais do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e121052, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236121052. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432021000300208&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2025.

MELLO, Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira. **Gestão democrática e a reforma gerencial**: análise documental na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ. 2022. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria do método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Hilheno Oliveiral. **O Escola sem Partido e a influência das pautas reacionárias no Plano Municipal de Educação de Itapetinga/BA**. 2022. 186f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

MOREIRA, Jussara Tânia Silva. **A Igreja e a Praça: Os Batistas da Cidade de Itapetinga-Bahia (1938-2013)**. 2016. 302f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOREIRA, Jussara Tânia Silva. O povo Mongoió: da lembrança ao esquecimento nas representações dos moradores da cidade de Itapetinga-BA. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 2, p. 13-38, jul. 2018.

MOTA, Clarice Nunes da; CARARO, Maria de Fátima; COELHO, Paulo Cesar Almeida. Políticas de Educação em Tempo Integral em Tempos de Parcerias Público-Privadas. **Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 2, p. 75-88, 2012.

MOURA, Edilberto Santos. **Contradições da relação público-privada na gestão das escolas públicas da rede de ensino de Manaus-Am**. 2022. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

NASCIMENTO, Irecema Santos do. **Gestão da educação na universidade: coordenação do trabalho coletivo**. São Paulo: Cortez, 2024.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão, 2011.

NETTO, José Paulo (Org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2015.

NODARI, Daniela Vieira da Silva. **Movimento gradativo de supressão da gestão democrática: um estudo acerca da efetivação da gestão gerencial nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso [recurso eletrônico]**. 2023. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2023.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. **Fundação Lemann como processo de Institucionalização do Gerencialismo nas Escolas de Educação Básica Alagoana: Implicações para a Democratização da Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, Tiago Melo de. **Desafios do Conselho Municipal de Educação para efetivação da gestão democrática no Município de Itapetinga-Bahia**, 2022, 133f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

PACHECO, S. O. **Planejamento estratégico na gestão pública: o caso do Governo do Estado do Rio de Janeiro**. 2008. Monografia (Conclusão de curso) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 19, n. 1, p. 89-102, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n1.06.p89>. Acesso em: 07 ago. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAULANI, Leda. A hegemonia neoliberal. PAULANI, Leda. **O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado, 2011. p. 35-43.

PEDRAZZI, Erika Luciane Moretto. **Gestão Democrática: em contextos de desafios à escola pública**. Araraquara, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023.

PERBONI, Fabio; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Usos das avaliações externas estaduais: Ampliação de políticas de *accountability*. **Estudos em Avaliação Educacional** (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 36, e11054, 2025. Doi: <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11054>

PERBONI, Fabio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Híbridismo na gestão escolar: percepções dos diretores escolares da cidade de Dourados (Mato Grosso do Sul). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-26, e-22747, jan./mar. 2021. Doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id22747>

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; NUNES, Ruth Silva. Intensificação do trabalho dos diretores escolares: Salvador e Região Metropolitana. In: PEREIRA, Rodrigo da Silva; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas (org.). **Os dilemas da gestão escolar: nova gestão pública no Nordeste**. Salvador: EDUFBA, 2025. p. 151-174.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, ago. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 24 jun. 2025.

PRADO, Leandro Santos. **Programa de Educação Integral da Bahia: um estudo sobre a implementação da educação em tempo integral em Vitória da Conquista/BA**. 2022. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; DIAS, Renata Freitas. A perspectiva da qualidade da educação presente nas ações do Conselho Municipal de Educação de Rio Verde - GO. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 1257-1277, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.057.DS05>. Acesso em: 16 jun. 2025.

RODRÍGUEZ, Magarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista históricodialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 131-152.

ROSIN, Lucas. Educação ou controle? Uma crítica ao modelo cívico-militar nas escolas de SP. **Revista Movimento**, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2024/08/educacao-ou-controle-uma-critica-ao-modelo-civico-militar-nas-escolas-de-sp/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANDANIEL, Anieli. **A Interferência dos Grupos Empresariais na Gestão da Educação Básica Brasileira**: um estudo sobre o Programa Melhoria da Educação do Itaú Social. 2021. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SANTOS, Aline Ribeiro. **Desafios da gestão escolar em tempos incertos**: ressignificando processos. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em tempo) integral?** Uma análise do programa de fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022). 2023. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; MACEDO, Igor Mendes; PEREIRA, Rodrigo da Silva. A autonomia regulada: a intensificação do trabalho do diretor escolar sob a Nova Gestão Pública. **Trabalho apresentado no 11º Seminário Regional da ANPAE – Região Nordeste**, 2023. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero11/Comunicacao/EIXO%201%20PDF/A_autonomia_regulada_a_intensificacao_do_trabalho_do_diretor_escolar_sob_a_Nova_Gestao_Publica.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos; PRADO, Edna Cristina do. **Gestão democrática & eleição de diretores escolares nos municípios alagoanos**. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2012, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPAE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos; ALVES, Mário Aquino. Empresas Agindo como Atores Políticos: Um Estudo de Caso Sobre uma Coalizão em Educação no Brasil. **XXXV Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, 4 a 7 de setembro de 2011.

SILVA, Emanuel Lourenço da. **Política de gestão escolar para resultados**: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco. 2020. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex Vieira; SANTOS, Inalda Maria. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.

SILVA, Jorge Antonio Rocha. **Perfil dos gestores das escolas públicas municipais de São José de Ribamar - MA**. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SILVA, Juliana Barbosa da. **Desafios dos gestores e coordenadores pedagógicos na implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Educação da Bahia**: a experiência no município de Jequié-BA. 2025. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

SILVA, Soane Santos. **Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico**: limites e contradições. 2020. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, Viviane Alves de Lima. **O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo**: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUSA, Francisco Lindoval de. **Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar**. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **A Gestão Escolar como Arena Política**: Impasses do Novo Gerencialismo. 2016. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SOUZA, Maria Isabel Vieira de. **Gestão escolar e o perfil do diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: uma contribuição aos estudos sobre Teoria da Gestão

Escolar. 2022. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

TAMIÃO, Cecília Teresinha Miranda. **Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola ingressantes**: análise de um curso semipresencial da rede estadual de ensino paulista. 2023. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2018**. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/advocacy-pela-educacao/>. Acesso em: 07 abr. 2025.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

UNCME. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. **Educação em tempos de pandemia**: direitos, normatização e controle social. UNCME/UNICEF, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1999.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Gestão escolar democrática ou gerencialista? O que pensam os gestores de escolas públicas de um município baiano.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Desejamos realizar esta pesquisa com o intuito de identificar a percepção dos gestores escolares acerca do modelo de gestão das escolas públicas do município de Itapetinga-BA. Compreender essas visões nos permitirá analisar as práticas de gestão em vigor e avaliar como elas se alinham ou divergem entre os princípios da gestão democrática e do gerencialismo.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Estamos fazendo essa pesquisa para investigar as características da gestão escolar nas escolas da rede pública, com foco na percepção dos gestores sobre as práticas adotadas. De maneira específica, realizaremos um exame dos marcos legais que regulamentam a gestão escolar da rede pública estadual da Bahia e no município em questão, analisando como os gestores percebem essas práticas, identificando possíveis diferenças nas concepções de gestão escolar entre eles e examinando a implementação das políticas gerencialistas nas escolas selecionadas. Além disso, buscamos avaliar os impactos dessas políticas na gestão escolar, refletindo sobre a relação entre essas práticas e a participação democrática nas instituições envolvidas.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Os(as) senhores(as) diretores (as) e vice-diretores(as) que participarem da pesquisa responderão a uma entrevista com 10 perguntas, divididas em 4 blocos, com questões subjetivas. Todas as perguntas serão realizadas no formato de entrevista semiestruturada, focando na visão dos gestores escolares sobre a implementação de políticas gerencialistas nas escolas públicas e os impactos dessas políticas na gestão escolar.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Pelo planejamento e cronograma da pesquisa, os dados serão coletados nas escolas no município de Itapetinga-BA, no primeiro semestre de 2025, especificamente durante o mês de Maio.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Página 1

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

60 min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ MÍNIMO ☐ MODERADO ☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. Embora esta pesquisa não envolva riscos físicos, reconhecemos que podem ocorrer, ainda que de forma mínima, riscos de ordem psíquica, moral, intelectual, social e cultural.

2. Entre os riscos mais comuns, estão possíveis constrangimentos, desconfortos, medo ou vergonha ao participar da entrevista.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os senhores(as) terão a garantia de que, para assegurar a segurança e o conforto dos envolvidos, seguiremos rigorosos protocolos éticos e legais durante a pesquisa. As entrevistas serão registradas por meio do gravador Sony ICD-PX240, 4GB, e os arquivos de áudio serão armazenados diretamente no dispositivo. Após a gravação, as transcrições serão feitas com o software Sonix, e os arquivos de áudio serão transferidos para pastas digitais protegidas por senhas pessoais no computador do pesquisador responsável, assegurando a confidencialidade e o acesso restrito às informações. Além disso, será garantido que possam sempre recusar responder a qualquer pergunta, caso se sintam desconfortáveis.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa beneficiará diretamente os gestores escolares ao proporcionar uma reflexão sobre a realidade em que estão inseridos, no contexto de sua atuação na gestão das escolas públicas. Ela tem o potencial de enriquecer o debate sobre a gestão democrática e a importância do gestor frente a uma gestão participativa e coletiva. Como retorno da participação, será possível aprimorar e obter novos conhecimentos acerca das temáticas abordadas, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a conscientização sobre as dinâmicas de gestão escolar em seu cotidiano, fortalecendo a capacidade de adaptação às necessidades e desafios da educação pública.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Para a academia e o campo científico, a pesquisa contribuirá para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de novas fontes de estudo, uma vez que os resultados serão compartilhados em eventos acadêmicos e publicações em revistas científicas. No contexto comunitário e social, a pesquisa proporcionará visibilidade aos gestores escolares, destacando seu papel nas dinâmicas de gestão das escolas públicas. Além disso, a pesquisa poderá gerar um maior entendimento sobre as práticas de gestão adotadas nas escolas, especialmente no contexto da gestão democrática, promovendo reflexões sobre a importância de uma abordagem participativa na administração escolar e seu impacto na qualidade educacional.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: Nenhum.
- 6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**
R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.
- 6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**
R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.
- 6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**
R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.
- 6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**
R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).
- 6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**
R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu*

Endereço: Travessa 2 Pedro Lima, n° 8, Vila Riachão, Itapetinga-BA.

Fone: (77) 981472882 / E-mail: cangussubsp@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
 (73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Itapetinga-BA, [Clique aqui para inserir uma data.](#)

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

ITAPETINGA-BA, [Clique aqui para inserir uma data.](#)

Assinatura do(a) pesquisador

Página 4

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/CONEP – UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA OU GERENCIALISTA? O QUE PENSAM OS GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO BAIANO

Pesquisador: BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84965824.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.359.130

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa investiga as características da gestão escolar em escolas públicas do município de Itapetinga, Bahia, a partir da perspectiva de gestores e vice-gestores. A pesquisa analisa as práticas de gestão e a presença de modelos gerencialistas versus uma abordagem democrática. Com foco na influência das recentes políticas gerenciais e suas consequências para a autonomia escolar e a qualidade educacional, o estudo pretende avaliar a interação entre práticas gerenciais e participação democrática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar as características da gestão escolar de escolas da rede pública a partir da percepção dos gestores.

Objetivos Secundários:

1. Examinar os marcos legais que normatizam a gestão escolar na rede pública estadual da Bahia e no município estudado.
2. Analisar a percepção dos gestores sobre as práticas de gestão escolar.
3. Identificar as diferentes concepções de gestão escolar entre os gestores.
4. Examinar como as políticas gerencialistas são implementadas nas escolas e seus impactos na gestão escolar.
5. Avaliar a relação entre práticas gerenciais e a participação democrática na gestão das

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.359.130

escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Riscos mínimos. Envolvem a confidencialidade dos participantes, que será garantida por meio de anonimização e armazenamento seguro dos dados.

Benefícios: Fornecimento de conhecimento sobre a gestão escolar em Itapetinga, com potencial para auxiliar na formulação de políticas educacionais

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob o título de GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA OU GERENCIALISTA? O QUE PENSAM OS GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO BAIANO, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ennia Débora Passos Braga Pires, apresentado pela mestrandia Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu ao CEP/UESB, para fins de avaliação ética por esse Comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados na versão 2:

TCLE_CEP.pdf 16/01/2025 01:33:58

AUTORIZACAO_COLETA_DE_DADOS.pdf 16/01/2025 01:52:44

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2450070.pdf 16/01/2025 01:53:38

Recomendações:

Ver CONCLUSÕES

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências listadas no parecer n. 7.300.950 foram atendidas na versão 2 deste projeto de pesquisa.

Não há pendências. No entanto, este Comitê orienta que durante a execução do projeto e ao seu final o/a pesquisador/a deve estar atento/a às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.359.130

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma *EMENDA* para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária do CEP UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2450070.pdf	16/01/2025 01:53:38		Aceito
Outros	AUTORIZACAO_COLETA_DE_DADOS.pdf	16/01/2025 01:52:44	BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	16/01/2025 01:33:58	BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/11/2024 19:55:51	BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	05/11/2024 19:57:10	BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSOS.pdf	05/11/2024 00:43:30	BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	05/11/2024 00:36:04	BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU	Aceito

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.359.130

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/11/2024 00:33:38	BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	05/11/2024 00:33:25	BEATRIZ DOS SANTOS PINHEIRO CANGUSSU	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 05 de Fevereiro de 2025

Assinado por:

**Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))**

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA COM DIRETORES ESCOLARES

Nesta entrevista, vamos conversar sobre sua trajetória na função de gestor(a) desta escola, sua percepção sobre a gestão escolar e como determinadas políticas e práticas são aplicadas na instituição. Quando mencionarmos o termo “gerencialismo”, estaremos nos referindo a um modelo de gestão que utiliza na escola práticas comuns do setor privado, como definição de metas, acompanhamento de resultados e avaliação de desempenho.

Eixo 1 – Formação e Experiências

(Relacionado ao objetivo: conhecer a formação e a trajetória profissional do gestor)

1. Qual é a sua formação acadêmica? Possui especialização ou cursos na área de gestão escolar?
2. Há quanto tempo trabalha na área da educação e, especificamente, nesta escola?
3. Há quanto tempo exerce o cargo de diretor(a) ou vice-diretor(a)? Como chegou a essa função (eleição, indicação ou outro processo)?
4. Quais responsabilidades faz parte do seu dia a dia como gestor(a)?
5. Já atuou em outras funções ou escolas? Como essas experiências influenciam sua atuação atual na gestão?

Eixo 2 – Percepção sobre a Gestão Escolar

(Relacionado ao objetivo: analisar a percepção dos gestores sobre as práticas de gestão escolar)

6. Como você descreveria a forma de gestão da sua escola: mais democrática, mais gerencialista ou uma combinação das duas? Por quê?
7. Quais práticas de gestão você considera mais eficazes na sua escola? Pode explicar por que funcionam bem?
8. De que forma professores, alunos e famílias participam das decisões? Há mecanismos específicos (reuniões, conselhos, comissões etc.) para essa participação?

9. Quais são, na sua opinião, os principais desafios para fazer a gestão escolar no contexto atual?

Eixo 3 – Implementação de Políticas e Impactos na Gestão

(Relacionado ao objetivo: examinar como as políticas gerencialistas são implementadas e seus impactos)

Por “políticas gerencialistas”, entende-se aquelas que introduzem na escola práticas comuns ao setor privado, como definição de metas, elaboração de rankings, realização de avaliações externas, acompanhamento de resultados e prestação de contas.

10. Que políticas educacionais estaduais ou municipais influenciam mais a gestão da sua escola? Pode dar exemplos concretos?
11. Essas políticas têm características gerencialistas (como metas, avaliações e cobrança de resultados)? Como isso aparece no seu dia a dia?
12. Que impactos positivos ou negativos essas práticas trazem para o funcionamento da escola e para o trabalho da gestão?
13. Você percebe que essas políticas mudaram a forma como a gestão escolar é feita nos últimos anos? Como?

Eixo 4 – Gerencialismo e Participação

(Relacionado ao objetivo: compreender como o gerencialismo influencia a participação da comunidade escolar)

14. De que forma as práticas gerencialistas influenciam a participação de professores, alunos e famílias nas decisões da escola?
15. Você percebe que essas práticas fortalecem ou dificultam a gestão democrática? Pode explicar?
16. O que poderia ser feito para que a participação da comunidade escolar fosse mais efetiva, mesmo em um contexto com políticas gerencialistas?
17. Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a gestão escolar e a participação da comunidade na sua escola?