

**POLÍTICAS AVALIATIVAS, NOVA GESTÃO PÚBLICA E TRABALHO
DOCENTE NO BRASIL: REFORMAS NOS SISTEMAS DE ENSINO E A
REPERCUSSÃO SOBRE O TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR NO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

ALEXANDRE WILLIAM BARBOSA DUARTE
duarte.awb@gmail.com | Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

RESUMO

As reformas experimentadas nas últimas décadas no Brasil apresentam-se imersas em um quadro de racionalidade produzida pela chamada Nova Gestão Pública (NGP). Este artigo tem como propósito apresentar uma discussão em torno das bases epistemológicas que orientaram as mais recentes reformas nos sistemas de ensino no Brasil e de que forma isso se reproduziu nos níveis subnacionais. Toma-se o texto institucional como principal elemento de análise, identificando como tais matrizes se traduzem na ação estatal e determinam novos contornos para a gestão escolar e para o trabalho do diretor escolar nestes contextos. Os resultados apontam que, embora as reformas de matriz gerencialista tenham se expressado de maneira mais intensa a partir dos anos 2000, o modelo teve suas bases estabelecidas ainda na década anterior. Observa-se, ainda, que tais reformas têm atribuído especial atenção às ações exercidas pela gestão escolar, fazendo com que sua atuação seja cada vez mais diversa.

PALAVRAS-CHAVE

diretor escolar; nova gestão pública; políticas de avaliação; gestão escolar;
trabalho docente.



SISYPHUS
JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 8, ISSUE 01,
2020, PP.28-54

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.19005>

**ASSESSMENT POLICIES, NEW PUBLIC MANAGEMENT AND TEACHING
WORK IN BRAZIL: REFORMS ON EDUCATIONAL SYSTEMS AND THE
REBOUND OF THE WORK OF THE SCHOOL PRINCIPAL IN MINAS GERAIS**

ALEXANDRE WILLIAM BARBOSA DUARTE
duarte.awb@gmail.com | Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil

ABSTRACT

The reforms experienced in recent decades in Brazil are immersed in a framework of rationality produced by the so-called New Public Management (NPM). This article aims to present a discussion around the epistemological foundations that guided the most recent reforms in education systems in Brazil and discuss how this was reproduced at the subnational levels. The institutional text is taken as the main element of analysis, identifying how such standards are translated in the state action and determine new outlines for school management and for the work of the school principal. The results indicate that, although the reforms of the managerial canon have been expressed more intensely since the 2000s, that model had its bases established in the previous decade. Thus, it is also observed that such reforms have given special attention to the actions exercised by the school management, making their performance increasingly diverse.

KEY WORDS

school principal; new public management; assessment policies; school management;
teaching work.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 8, ISSUE 01,

2020, PP.28-54

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.19005>



**POLÍTICAS DE EVALUACIÓN, NUEVA GESTIÓN PÚBLICA Y EL TRABAJO
DOCENTE EN BRASIL: REFORMAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y EL
IMPACTO EN EL TRABAJO DEL DIRECTOR ESCOLAR EN LA PROVINCIA DE
MINAS GERAIS**

ALEXANDRE WILLIAM BARBOSA DUARTE
duarte.awb@gmail.com | Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

RESUMEN

Las reformas experimentadas en las últimas décadas en Brasil están inmersas en un marco de racionalidad producido por la llamada Nueva Gestión Pública (NGP). Este artículo tiene como objetivo presentar una discusión sobre los fundamentos epistemológicos que guiaron las reformas más recientes en los sistemas educativos en Brasil y cómo se reprodujo en los niveles subnacionales. El texto institucional se toma como el principal elemento de análisis, identificando cómo tales matrices se traducen en acciones estatales y determinan nuevos contornos para la gestión escolar y el trabajo del director de la escuela en estos contextos. Los resultados indican que, aunque las reformas de la matriz gerencial se han expresado más intensamente desde la década de 2000, el modelo tenía sus bases establecidas en la década anterior. También se observa que tales reformas han prestado especial atención a las acciones ejercidas por la administración escolar, haciendo que su desempeño sea cada vez más diverso.

PALABRAS CLAVE

director escolar; nueva gestión pública; políticas de evaluación;
gestión escolar; trabajo docente.



SISYPHUS
JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 8, ISSUE 01,
2020, PP.28-54

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.19005>

Políticas Avaliativas, Nova Gestão Pública e Trabalho Docente no Brasil: Reformas nos Sistemas de Ensino e a Repercussão Sobre o Trabalho do Diretor Escolar no Estado de Minas Gerais

Alexandre William Barbosa Duarte

INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1990 e início do século XXI vimos crescer, em vários países, as exigências e influências dos organismos internacionais no que se refere à eficácia escolar¹ dos sistemas educacionais, conduzindo e orientando as políticas educativas nacionais (Carvalho, 2009). Documentos produzidos por esses organismos buscam convencer, de forma aberta ou velada, os governos nacionais a convergirem suas ações em direção a indicadores de qualidade educativa que se pretendem internacionais, selecionados a partir da observação de boas práticas.

As mudanças identificadas tanto no cenário internacional, quanto em âmbito nacional, inserem-se em um contexto mais amplo de reformas e “modernização” do Estado e se propõem à superação do modelo burocrático de administração com a adoção de sistemas mais diversificados de gestão, introduzindo uma nova forma de regulação de seus sistemas de ensino que vêm reorientando a concepção da educação nesses contextos.

Os novos modos de regulação do sistema de ensino que ascenderam nas duas últimas décadas tenderam a substituir ou a sobrepor a tradicional forma de regulação. Segundo Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018), tais mudanças inserem-se em um quadro amplo de homogeneização em relação à adoção de políticas e ações estatais compatíveis com as tendências mundiais denominadas “Movimento de Reforma Educacional Global” (*Global Education Reform Movement – GERM*).

Os chamados regimes pós-burocráticos de regulação dos sistemas de ensino erguem-se sobre uma nova concepção de Estado e lançam mão de mecanismos de mercado e de responsabilização (*accountability*)² para alcançar os objetivos traçados para a educação. Segundo Lessard (2010), estes modelos sustentam-se, basicamente,

1 Por “eficácia escolar”, entende-se a capacidade das instituições escolares de interferir positivamente, por meio de políticas e práticas educativas, no desempenho dos alunos. Ou ainda, segundo Brooke (2006), o termo expressa o grau em que tais instituições cumprem suas funções mediante a satisfação dos objetivos e metas fixados a ela. Difere-se da “eficiência”, a qual se refere ao custo e volume dos insumos e produtos.

2 Embora seja entendido como um conceito em expansão (Afonso, 2009), o termo “*accountability*” surge e ganha terreno no esteio das democracias liberais do século XX, com uma crescente demanda por maior participação, transparência, prestação de contas e responsabilização. Assim, conforme salienta Afonso (2009), tomando como pano de fundo as discussões apresentadas por Schedler (1999), a *accountability* estrutura-se a partir de três dimensões (informação, justificação e imposição ou sanção). A prestação de contas constitui-se, assim, nas dimensões informativa e argumentativa. A responsabilização, por sua vez, consolida a terceira dimensão não só imputando responsabilidade aos agentes ou instituições, como impondo sanções negativas. A estas dimensões Afonso (2009, p. 59) acrescenta, ainda, o pilar da avaliação, relacionado “ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação”.



sobre dois pilares: i) os modelos de regulação orientados pelo *quase-mercado* e ii) aqueles denominados de *Estado-avaliador*, *governança* ou *gestão por resultados*. Os primeiros partem da abertura do espaço educativo local para a concorrência entre os estabelecimentos de ensino, os quais criam leis e regras administrativas que facilitam o exercício do direito dos usuários do serviço (pais e alunos) de escolha da escola. Tal perspectiva pressupõe que a qualidade do ensino é favorecida diante da disputa entre os estabelecimentos em atrair mais alunos, uma vez que seu funcionamento e os recursos financeiros que chegam a eles estão diretamente relacionados ao atendimento realizado pela instituição, isto é, ao número de alunos da escola. O Estado é responsável por definir os objetivos do sistema e o conteúdo do currículo de ensino, sendo os estabelecimentos (ou outras entidades locais) autônomos para definirem os modos como estes objetivos serão alcançados e o conteúdo do currículo cumprido.

Já os modelos de regulação denominados de *Estado-avaliador*, *governança* ou *gestão por resultados* centram-se na alavanca da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização (Lessard, 2010). Erguem-se sobre o discurso de que a qualidade educativa de um dado sistema de ensino é promovida diante da avaliação e da contratualização das escolas. Assim como no modelo de *quase-mercado*, o Estado assume um papel central no que se refere à determinação dos objetivos e ao programa de ensino do sistema educacional. Também se aproxima desse modelo no que se refere à autonomia dos estabelecimentos em sua gestão pedagógica ou financeira.³

Trata-se, portanto, de dois modelos em que a racionalidade dos processos não está pautada em relação ao respeito às regras de direito, mas sim na valorização dos resultados e na busca pela eficácia. Isto é, uma racionalidade instrumental em que a “eficiência escolar” baseia-se de sobremodo nos indicadores educacionais produzidos a partir de testes padronizados e externos à comunidade escolar. A gerência por parte do Estado é, assim, exercida à distância, em contraposição à burocracia na qual se exerce o controle por meio de um modelo interno de supervisão (Anderson, 2017).

Esse novo modelo de regulação produzido neste contexto amplo de reformas encaixa-se em um quadro de racionalidade produzido pela chamada Nova Gestão Pública (NGP), em que a busca pela melhoria dos resultados educacionais, como meio de reduzir a desigualdade social e promover maior justiça, tem estimulado a adoção da lógica empresarial na gestão da escola pública, muitas vezes contrariando os fins a que ela se destina. Baseada no *Managerialism* britânico, a NGP surge com a tendência modernizadora da administração pública e caracteriza-se por ordenar uma série de princípios e atributos que, segundo Verger e Normand (2015), combinam as técnicas do taylorismo e a burocracia com as novas tecnologias gerenciais de administração. Define-se, pois, como

um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e ferramentas da gestão empresarial e disciplinas afins, tendo como finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e a produtividade dos serviços públicos nas burocracias modernas. (Verger & Normand, 2015, p. 599, tradução nossa)

3 Conforme salientado por Barroso (2010), as medidas tomadas pelo poder político concernente ao reforço da autonomia das escolas traduzem-se, principalmente, na ampliação do poder de decisão dos órgãos de gestão escolar, em distintos domínios (administrativo, pedagógico, cultural, etc.) e na transferência de competências e recursos de outros níveis da administração.

Imersa no contexto de regulação “pós-burocrática” dos sistemas de ensino, a NGP é caracterizada, assim, pelo modelo do mercado e pelo foco na gestão e na performatividade (Ball, 2001). O mercado é representado pela mercantilização e/ou privatização (indireta ou direta) dos serviços públicos na busca pela eficiência e competitividade. A gestão é o mecanismo responsável pela reforma da estrutura e da cultura no setor público, principalmente por meio do desgaste dos sistemas ético-profissionais e sua substituição por regimes empresariais competitivos. A performatividade impõe a inserção de um sistema que usa avaliações e julgamentos, comparações, responsabilização e premiação como medidas de disciplina e controle do trabalho.

Os governos, com grande respaldo dos organismos internacionais, vêm pautando sua política educacional sob os cânones da “eficiência escolar” traduzida pelos resultados acadêmicos dos alunos nas avaliações padronizadas. A descentralização administrativa e financeira das escolas proporcionada pela NGP desloca, conforme visto, o controle interno dos processos ao controle externo pelos resultados.

Tanto o controle externo, quanto a gestão no interior da escola passam a assumir tais critérios como delineadores da “eficiência escolar” com profundas transformações na organização do trabalho nas unidades educacionais. Observa-se a introdução de novos modelos de organização do trabalho baseados, sobretudo, no controle e na avaliação de desempenho dos docentes. Na gestão das escolas, tal perspectiva introduz uma noção de gerenciamento organizacional com forte apelo discursivo à liderança centralizada na figura do executivo escolar (Hall, 2013), o qual se torna diretamente responsável pelo cumprimento das agendas educacionais determinadas pela administração central.

Este artigo apresenta-se como parte dos resultados de pesquisa desenvolvida no curso de doutorado realizado entre os anos de 2015 e 2019 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem como propósito apresentar uma discussão em torno das bases epistemológicas que orientaram as mais recentes reformas nos sistemas de ensino no Brasil e de que forma isso se reproduziu nos níveis subnacionais, tomando como contexto de análise a rede pública estadual de ensino do estado de Minas Gerais. Tem-se o texto institucional como principal elemento de análise (tomado analiticamente pela política institucional), identificando como tais matrizes se traduzem na ação estatal e determinam novos contornos para a gestão escolar e para o trabalho do diretor escolar nestes contextos.

Cattonar (2006), analisando a realidade de países francófonos, observa que a redefinição do estabelecimento escolar proporcionado pelas recentes reformas dos sistemas de ensino é, em si, uma redefinição do trabalho dentro desta instituição. Neste contexto, o executivo nas instituições escolares é chamado a atuar como verdadeiros “líderes pedagógicos” e “agentes da mudança”.

Em seu sentido etimológico, o termo “direção” expressa uma atividade de orientação, aquilo que conduz ou guia algo em direção a algum lugar ou objetivo. O “diretor” é, portanto, aquele quem guia os recursos humanos, materiais ou conceituais com vistas ao cumprimento dos objetivos da instituição. Nas burocracias, diante das normas e regulamentos exaustivamente descritos e religiosamente cumpridos, o diretor é responsável por orientar os processos dentro dos limites deste regulamento e mantê-los sob este espectro.

As reformas gerencialistas procuraram resgatar um perfil técnico da administração escolar de outra época (Oliveira, 2008) conjugando-o à ideia de liderança. O agora



“gestor” é, em seu sentido etimológico, aquele que “traz ou leva novas” (Houaiss, Villar, & Franco, 2004). Na concepção da NGP trata-se, pois, de uma função cuja responsabilidade não se restringe ao cumprimento das normas, mas sim, passa pelo planejamento, organização e controle das atividades, funções e recursos. O “gerente” ou “gestor” é um verdadeiro “animador” e organizador do trabalho na instituição (Valerien, 1993).

Tal mudança de nomenclatura nos apresenta como fruto, sobretudo, da desregulamentação e descentralização promovida pela NGP, que atribui responsabilidade ao gestor não pela condução dos processos rigorosamente dentro dos ditames das leis e das normas, mas sim, pelos resultados previamente acordados.

Embora modelos de mercados ou quase-mercados na oferta de serviços públicos estivessem presentes nas reformas educacionais produzidas na década de 1990 no Brasil e na América Latina como um todo, a NGP, em especial no campo educativo no país, tendeu a sobrevalorizar os mecanismos de contratualização e controle por desempenho com unidades autônomas locais característicos da gestão por resultados.

A descentralização nas políticas educacionais no país apresenta-se como elemento norteador e ganha força na NGP, se configurando, principalmente, a partir dos processos de municipalização. Ao mesmo tempo em que as escolas passaram a ter maior autonomia por meio da gestão democrática, vieram a conviver com estratégias e ferramentas de controle e regulação por meio do estabelecimento de metas e objetivos contratualizados de forma direta com a administração central, cujos resultados foram vinculados ao desempenho acadêmico dos alunos nas avaliações externas.⁴

O uso de avaliações em larga escala nas políticas de gestão educacional se ampliou e se diversificou nos níveis subnacionais no Brasil ao longo dos últimos 15 anos. O desenvolvimento e a sofisticação desses instrumentos nos estados e municípios derivam de um modelo de gestão que incorpora tais resultados como forma de controle da qualidade da oferta educativa, sendo empregados de formas diversas que variam, conforme demonstram Brooke e Cunha (2011), desde a criação de indicadores estaduais de desenvolvimento educacional à avaliação de desempenho individual dos executivos escolares e professores, regulados comumente por instrumentos de contratualização em torno desses resultados. Ao lado dos mecanismos de contratualização, executivos estaduais e municipais adotam sistemas de bonificação financeira às escolas e aos seus profissionais como forma de *accountability*, como ocorrido em estados como Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Espírito Santo e Ceará.

Este alargamento das políticas de *accountability* associadas a um modelo de gestão por resultados nas unidades subnacionais, conforme assinalado pelos autores, não tem se dado por acaso e, em muito, está atrelado às experiências de governança no nível federal que o país teve nas duas últimas décadas com distintas orientações ideológicas.

4 No Brasil, destacam-se tanto os testes realizados em nível federal a partir Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil), responsável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quanto as avaliações realizadas em nível local (estadual e/ou municipal). Como membro participante da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país também participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA AVALIATIVO EM NÍVEL NACIONAL E SUA REPERCUSSÃO NOS ENTES FEDERADOS

A NGP se desenvolveu em torno de uma série de princípios e características que, embora guarde especificidades nos níveis locais, congrega em seu escopo aspectos e dispositivos comuns por onde tenha se estabelecido. Descentralização política e administrativa das unidades e serviços sociais; fragmentação das burocracias com a consequente abertura dos serviços de oferta tradicionalmente pública à iniciativa privada; dissociação das funções de execução e controle, associada a uma estrutura administrativa erigida sobre poucos níveis hierárquicos; controle sobre os resultados e responsabilização das unidades autônomas; e práticas profissionais padronizadas (Demazière, Lessard, & Morissette, 2013) compõem a idiosincrasia deste modelo que, no Brasil, ganha terreno na década de 1990, sobretudo nas reformas empreendidas no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e materializadas na ação estatal por meio de uma série de políticas e programas institucionais produzidos ou impulsionados pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Na educação, os princípios da NGP no país se traduzem, especialmente, nos processos de descentralização, conjugados com a criação e o aprimoramento dos sistemas de avaliação educacional.

A ideia de descentralização educacional no Brasil não se distanciou dos preceitos deste mecanismo direcionados a toda América Latina no conjunto de reformas do setor, que se deram ao longo dos anos 1990. O conceito de descentralização não se constitui como novidade nas reformas dos anos finais do século XX, embora ganhe força aí, uma vez que já se apresentava na legislação educacional do país desde a década de 1960.

A Constituição Federal de 1988 manteve o sistema federativo inaugurado no primeiro texto republicano e estabelece um “regime de colaboração” entre União e entes federados no que se refere à organização dos sistemas de ensino.⁵ Dessa forma, soma-se no território brasileiro um total de 5.597 sistemas de ensino distintos, para além da rede federal. Para Souza (2003), faltava à tradição não centralizadora da gestão educacional a implementação de um último passo no processo de transferência de competências: a responsabilização das unidades escolares, a qual ganha terreno no contexto da NGP por meio, principalmente, dos processos de contratualização dos agentes locais e desenvolvimento de um sistema de avaliação capaz de criar o cenário de *accountability*.

A Emenda Constitucional nº 19 (BRASIL, 1998) abre o precedente para aquilo que Souza (2003) caracterizou como “último passo no processo de transferência de competências”, instituindo regimes de colaboração e contratualização entre unidades autônomas e poder público. Em seu artigo 37, parágrafo 8, a lei estipula que os contratos estabelecidos entre os administradores dessas unidades e o poder público tenham como objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade.

A avaliação das escolas e das redes de ensino é uma característica presente no conjunto de reformas educacionais impulsionadas pelo Banco Internacional para

⁵ O artigo 211 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) assinala que à União é atribuída a responsabilidade de organização do sistema federal de ensino e o dos Territórios, o financiamento das instituições de ensino públicas federais e a garantia da equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Os Estados e o Distrito Federal são responsáveis pela oferta e organização, prioritariamente, do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Ensino Médio, enquanto os Municípios se encarregam, também prioritariamente, do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e da Educação Infantil.



Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ainda na década de 1980, em escala internacional.⁶ No Brasil, esteve atrelada inicialmente à necessidade de desenvolvimento de um sistema avaliativo para se medir o impacto do Projeto Nordeste,⁷ segmento educação, no âmbito do VI Acordo MEC/BIRD (Bonamino & Franco, 1999).

Segundo Bonamino e Franco (1999), os objetivos e papéis desempenhados pela avaliação no contexto de diversas reformas educacionais têm ganhado diferentes formas, desde modelos balizados pela incorporação de mecanismos de mercado no setor, como na Inglaterra e Chile, a formas que buscam o monitoramento de metas e prioridades, como nos Estados Unidos e, no Brasil, nos sistemas educacionais de estados e municípios. Constituído em 1990 com o objetivo de criar subsídios para formulação e implementação de políticas educacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se transforma, em 1993, em instrumento com a finalidade de medir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau, gerando informações para a avaliação e revisão das políticas de qualificação da educação básica.

Em 1995, alinhado à proposta de gestão descentralizada e contratação (e responsabilização) dos agentes locais do MARE, o SAEB adota uma nova metodologia de construção do teste e análise dos resultados com o objetivo de tornar os resultados comparáveis ao longo do tempo. Para Bonamino e Franco (1999), a partir daí a prática da avaliação educacional rompe com um modelo descentralizado e participativo, e passa a se caracterizar pela ênfase na produção de resultados que possam orientar a monitoração da situação educacional brasileira e subsidiar os formuladores de políticas públicas.

Em 2001 os resultados do SAEB passam a compor o quadro de instrumentos de monitoramento da qualidade educativa no país, atrelando-se às metas a serem alcançadas nos Planos Nacionais de Educação (PNE). A partir deste ano, o SAEB passou a avaliar apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Entre 2005 e 2007, já na gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o sistema se complexifica e, além do exame amostral (ANEB), incorpora a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como “Prova Brasil”, passando a avaliar de forma censitária as escolas que atendessem a critérios de quantidade mínima de estudantes nas séries avaliadas, permitindo gerar resultados por escola. A Prova Brasil passa a ser aplicada em conjunto com a ANEB e soma-se ao cenário de institucionalização das avaliações em larga escala no escopo das políticas educacionais do período, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atrelado, a partir de então, às metas de desenvolvimento da qualidade educacional estabelecidas nos programas do governo federal e nos subníveis nacionais.

Conjugado aos mecanismos de contratualização impulsionados a partir daí, os sistemas de avaliação irão compor um marco significativo da NGP no país, centrado na gestão por resultados que ganha força, principalmente, nas unidades subnacionais ao longo dos anos

6 No bojo das políticas neoliberais que adentraram o mundo ocidental nas décadas finais do século XX destaca-se a disseminação dos estudos internacionais com o propósito de estabelecer comparações entre estudantes e sistemas de ensino dos países sob um mesmo parâmetro, como o PISA, coordenado pela OCDE.

7 Oriundo do 2º e do 3º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), vigentes entre os anos 1975–1979 e 1980–1985, respectivamente, o Projeto Nordeste insere-se no escopo de iniciativas do Banco Mundial que tinham como objetivo o desenvolvimento dos nove estados da região. Esse projeto, elaborado no contexto da redemocratização política no Brasil, em meados dos anos 1980, inicialmente tinha com foco na população rural, mas foi ampliado para os outros segmentos sociais. No âmbito da educação, o Projeto Nordeste ganhou forma por meio do documento *Projeto Nordeste: programa de educação para o meio rural; princípios e diretrizes*, publicado no ano de 1984, e que apresentava como objetivos do Programa: universalização da educação básica; melhoria de sua qualidade; valorização do corpo docente; e implementação de uma gestão democrática. No final da década de 1990, o Projeto Nordeste foi finalizado e substituído pelo Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola).

2000. Dentre as 27 unidades federativas no Brasil, apenas 4 não apresentaram algum sistema próprio de avaliação ao longo, sobretudo, dos últimos 10 anos.⁸

Minas Gerais ao lado de outros estados, como os já citados Ceará e Pernambuco, tem se destacado no âmbito nacional nos últimos 20 anos com reformas da administração pública bem próximas (quando não idênticas) àquelas encaminhadas no governo FHC. Ao longo destes anos, o estado vem pautando sua política educacional na lógica gerencialista de gestão, estabelecendo acordos que têm como objetivo elevar o grau de comprometimento dos docentes com as metas estipuladas pelo poder executivo.

Em Minas Gerais, as reformas engendradas nos dois mandatos de Aécio Neves (2003-2010) estiveram sob comando do ex-secretário executivo do Ministério do Trabalho do governo FHC, Antônio Anastasia, o qual, posteriormente, assume o executivo estadual e acaba por implementar as medidas reformistas iniciadas por ele.

A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA GERENCIAL EM MINAS GERAIS

Localizado na região sudeste do Brasil, Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do país, com uma população de 19.597.330 habitantes registrada no Censo Populacional de 2010 (IBGE, 2010). Assim como a população residente, o estado guarda a segunda colocação no que se refere ao tamanho do sistema de ensino, totalizando 4.624.409 matrículas na educação básica (INEP, 2019) distribuídas nas redes estadual, federal e municipais de ensino, além daquelas que se encontram no setor privado. Consequentemente, também registra um contingente de docentes e uma malha de unidades escolares que fica atrás apenas do estado de São Paulo, com 227.818 professores atuando em 16.346 estabelecimentos de ensino públicos e privados (INEP, 2019).

No que tange à educação básica pública, o estado segue a dinâmica do país, concentrando cerca de 85% das matrículas neste setor,⁹ onde pouco mais da metade (53%) está alocada na rede estadual de ensino. A rede que mais concentra o número de matrículas também é aquela que mais emprega professores neste nível de ensino. De acordo com o Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), 78% dos docentes que atuam na educação básica em Minas Gerais estão alocados nos quadros da administração pública, sendo que, destes, 55% têm contratos diretamente com a rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Por outro lado, no que se refere ao quantitativo de estabelecimentos de ensino, observamos que, apesar de concentrar maior número de estudantes e professores, estes distribuem-se em um número menor de escolas sob autarquia do estado em comparação às redes municipais de ensino. Apenas 29% dos estabelecimentos públicos de ensino em Minas Gerais encontram-se sob jurisdição do governo estadual.

O escritor mineiro João Guimarães Rosa já dizia, ao descrever as formações naturais do estado, o epíteto de seus municípios e a sua história, que: “Minas Gerais é muitas. São, pelo menos, várias Minas. (...) Saberei que é muito Brasil, em ponto de dentro, Brasil conteúdo, a raiz do assunto” (Rosa, p. 29). Neste texto, publicado originalmente em 1957, Guimarães Rosa revela a diversidade e complexidade que habitam as Minas Gerais e que

8 No conjunto das 27 Unidades da Federação no país, apenas Amapá, Roraima, Santa Catarina e Sergipe não apresentaram sistema próprio de avaliação da educação básica em suas redes de ensino nos últimos 10 anos.

9 No Brasil, registra-se que 82% da oferta da educação básica está na escola pública.



se expressam em seus 853 municípios. Nessa multiplicidade, o estado acaba por congrega características marcantes dos diversos territórios brasileiros e espelha, no menor nível, a realidade de todo país.

Na educação não é diferente. Assim como as características geográficas e culturais, o estado também congrega as qualidades e os problemas expressos nas mais de 5.500 redes públicas de ensino do país. Destaca-se, também, por reproduzir, ou mesmo produzir de modo prógono, as políticas e práticas expressas nas reformas gerencialistas que ganharam o mundo ocidental nas décadas finais do século XX, tornando-se espelho para outros entes federados.

PANORAMA DAS RECENTES REFORMAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS: O CONSENSO EM TORNO DA NGP

A análise da produção das políticas institucionais em Minas Gerais nas últimas três décadas demonstra que, apesar das nuances derivadas das especificidades na construção de administração pública em períodos distintos, trata-se de um contexto em que as mudanças nas instâncias nacionais e supranacionais influenciaram de modo capital estes governos. O período marcado entre os anos de 1990 e 2018 na educação pública em Minas Gerais caracteriza-se por congrega um conjunto de reformas ao longo das últimas três décadas que, embora circunscrevam períodos distintos, guardam uma profunda relação em torno dos preceitos e características daquilo que se conformou como a NGP no setor. Considerando o contexto educacional, uma linha de desenvolvimento pode ser traçada em torno de três períodos analíticos diretamente determinados pelas mudanças na concepção de administração pública.

O primeiro ciclo das recentes reformas no estado mineiro inicia-se em consonância com o contexto latino-americano e teve como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (ver Oliveira, 2010). As razões para as reformas que se sucederam a partir de 1991, sob o comando dos governadores Hélio Garcia, do Partido das Reformas Sociais (PRS),¹⁰ entre 1991 e 1994, e Eduardo Azeredo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), entre 1995 e 1999, convergiram em torno dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil e que vislumbravam a garantia do direito à educação para todos, firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos das Crianças.

As ações em torno dessa proposta de reestruturação do sistema educativo mineiro materializaram-se em um conjunto de leis, resoluções e portarias expedidas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), sustentadas, basicamente, em torno do Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais (PRÓ-QUALIDADE), firmado entre o governo do estado e o BIRD, e do Programa de Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE).

10 O Partido das Reformas Sociais (PRS) constituiu-se como um partido político criado em 1990 para abrigar a candidatura de Hélio Garcia para o pleito daquele ano. Em 1992, não cumprindo as exigências do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o partido foi extinto. Hélio Garcia, eleito governador, se filia ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) no qual se estabelece até o fim de sua carreira política.

Tais programas e projetos constituem-se, na história recente da educação pública mineira, como uma primeira experiência que pode ser alocada no bojo de reformas de cunho gerencialista que se sucederam desde então. Os objetivos delineados para o Pró-Qualidade estiveram definidos em torno de cinco prioridades relacionadas: i) à autonomia escolar; ii) à gestão do sistema de ensino, em especial no fortalecimento da direção escolar; iii) à formação dos profissionais da educação; iv) à avaliação de desempenho nas escolas; e v) à integração do sistema estadual de ensino com os municípios. Expressaram, conforme dito, preceitos e características de uma cultura gerencial que ganhava terreno na região, por vezes deixando clara a disputa do espaço com outras formas de administração escolar também reclamadas no período, como a gestão democrática.

A eleição do governador Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB),¹¹ no pleito de 1998 inaugura o segundo ciclo analítico de reformas na história recente da educação pública em Minas Gerais no decurso da NGP no setor. Marcado por uma gestão educacional que buscou conjugar, ainda que tangente à proposta inicial, mecanismos gerencialistas e de bases democráticas, entre 1999 e 2002, as propostas de reformas do setor educacional em Minas giraram em torno do programa “Escola Sagarana – Educação para a vida com dignidade e esperança”.

As bases da gestão democrática ficam expressas nos objetivos gerais da proposta de reforma, como, por exemplo, nos novos contornos dados ao processo de escolha do diretor escolar, os quais retiraram a seleção competitiva interna determinada na gestão anterior a partir de prova escrita e de títulos de caráter eliminatório e estabeleceram apenas a etapa de consulta à comunidade escolar.

Embora as diretrizes apresentadas apontem para um rompimento com o modelo da Qualidade Total precedente, Marques (2003, p. 214) observa que, no plano da política institucional, o período é marcado pelo hibridismo entre as propostas educacionais desenvolvidas no âmbito do Pró-Qualidade e aquelas de domínio da Escola Sagarana. Neste plano, podemos observar que tal hibridismo se expressa para além das propostas de reforma educacional, como também em todo campo de atuação do Estado. Exemplo disso é a Emenda à Constituição Estadual nº 49 (MINAS GERAIS, 2001), a qual define, aos moldes da EC nº 19/1998 do governo FHC, a implementação de dispositivos de contratualização e estabelecimento de metas de desempenho às unidades autônomas da administração pública direta e indireta estadual.

Outro ponto de convergência reside na concepção e desenvolvimento de um sistema avaliativo que acaba por se concretizar no período em questão. Criado em 2000, por meio da Resolução nº 104 (MINAS GERAIS, 2000), o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE)¹² se constitui desde então como uma das principais ferramentas de monitoramento e diagnóstico do Sistema de Ensino Mineiro, estabelecendo-se como um dos mecanismos centrais no modelo de gestão educacional pautado pelos resultados que

11 Em dezembro de 2017, durante a convenção nacional do partido, decidiu-se pelo retorno à nomenclatura de sua fundação na década de 1980, passando a se chamar Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

12 O SIMAVE foi instituído pela Resolução da SEE/MG nº 104/2000. Trata-se de um sistema de avaliação censitário constituído, inicialmente, pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), o qual avalia o desempenho dos alunos no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas estaduais e municipais que aderirem ao programa; e, a partir de 2005, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). O PROALFA tem como objetivo verificar os níveis de alfabetização e abrange os alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Já o PAAE configura-se como uma plataforma digital de avaliação aplicada duas vezes ao ano, no início e no final do período letivo, com o intuito de fornecer diagnósticos e criar subsídios para o planejamento do ensino e intervenções pedagógicas nas escolas.



se produziram posteriormente. Ao lado da Lei nº 11.036 (MINAS GERAIS, 1993),¹³ o SIMAVE pode ser inserido no bojo de dispositivos que integram as primeiras experiências da NGP no setor educativo em Minas Gerais e criam o terreno para as propostas levadas a cabo nos governos assumidos pelo PSDB nos três mandatos seguintes.

As reformas empreendidas ao longo do Programa Escola Sagarana, axiomáticas no que diz respeito às suas proposições pautadas pelo humanismo, pela participação popular e o respeito à diversidade regional do estado não deram conta, contudo, de assegurar e corresponder ao discurso da modernização que se fazia presente e amplamente reclamado às administrações públicas na virada do século XX para o XXI. Soma-se a isso o fenômeno apresentado anteriormente relacionado à diáspora dos técnicos do alto escalão do governo FHC às unidades subnacionais do país, em especial em Minas Gerais, os quais buscaram transplantar as concepções gerencialistas tecidas na administração pública nacional nos subníveis.

Sob o discurso da baixa eficiência e qualidade de atendimento do setor público aos cidadãos, a campanha eleitoral do então candidato ao governo estadual Aécio Neves (PSDB) pautou-se na busca incessante pela melhoria da qualidade e redução dos custos dos serviços públicos estaduais por meio da reorganização e modernização do arranjo institucional e do modelo de gestão do Estado.

A NGP EM PAUTA NO PROGRAMA CHOQUE DE GESTÃO

O diagnóstico apresentado pelo plano de governo de Aécio Neves e reiterado após assumir o Executivo estadual em Minas Gerais dispunha sobre um quadro de desequilíbrio fiscal (superior a R\$ 2 bilhões) e ineficiência do setor público no que tange à oferta de serviços aos cidadãos (Anastasia, 2006). Racionalização e modernização dos sistemas e processos administrativos, reestruturação do Estado e o estabelecimento de um sistema de avaliação de desempenho institucional e individual compunham a base da proposta de reforma do Estado, que se materializou no “Programa Choque de Gestão” apresentado em 2003.

O Programa Choque de Gestão pode ser considerado o carro-chefe que encaminhou as reformas mais profundas tanto na administração pública mineira, quanto em seu sistema de ensino no período em questão. Em seu ciclo inicial, teve como mote a busca pelo equilíbrio fiscal do Estado. A partir de um diagnóstico que alertava para um notório déficit orçamentário constituído nas gestões anteriores, as ações e estratégias com o fim de sobrepujar o período de crise se traduziram, no campo da política institucional, principalmente, em um conjunto de Emendas Constitucionais, Leis Delegadas e Leis Complementares que alteraram profundamente a administração e as relações de trabalho no setor público estadual.

Dois dispositivos dentro do arranjo jurídico desenvolvido com o fim de alinhar os interesses da agenda governamental e a ação de instituições e indivíduos no âmbito do

13 A Lei nº 11.036 (MINAS GERAIS, 1993), estabelece a obrigatoriedade de divulgação dos dados relativos à matrícula (número de alunos matriculados por série), desempenho estudantil (percentual de alunos aprovados e reprovados por série) e evasão escolar (percentual de alunos que abandonaram a escola por série) das escolas de nível Fundamental e Médio supervisionadas pelo Estado.

Choque de Gestão ganharam destaque e, basicamente, determinaram novas formas de atuação e relações de trabalho no setor público. O Acordo de Resultados, instituído pela Lei nº 14.694 (MINAS GERAIS, 2003a), é o instrumento jurídico que disciplina o alinhamento entre o Estado e suas organizações. Apresenta como pressuposto legal as Emendas Constitucionais nº 19/1998 e nº 49/2001 nos níveis federal e estadual, respectivamente, e estabelece a contratualização de metas e resultados entre dirigentes de entidades e órgãos do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão. É, portanto, um instrumento gerencial que, a partir da pactuação de resultados e concessão respectiva de autonomia nos níveis locais, visa alinhar as ações das instituições atreladas ao poder público aos objetivos expressos na agenda de governo.

A celebração do contrato de gestão entre as partes se dá por “adesão”, quando há o interesse manifesto no nível local, ou por “indução”, quando as organizações são compelidas a celebrar o pacto. Os resultados (metas) são ajustados em torno do Planejamento Estratégico e devem, necessariamente, ser mensuráveis por meio de indicadores.

Paralelamente ao Acordo de Resultados, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), instituída pela Lei Complementar nº 71 (MINAS GERAIS, 2003b), constitui-se como o dispositivo jurídico que buscou, no menor nível, o alinhamento da agência do servidor público aos objetivos da agenda governamental. Assim como o primeiro, a ADI ampara-se no instituto jurídico das Constituições Federal e Estadual e estabelece-se como instrumento meritocrático para o cálculo da remuneração variável do servidor, bem como para disciplinar a perda do cargo ou função pública em casos de avaliação insatisfatória. A ADI deve ser realizada anualmente (permitida a periodicidade semestral nas organizações ou entidades que disponham de capacidade operacional) por meio de uma Comissão de Avaliação constituída, de modo paritário, por membros indicados ou eleitos pelos servidores e por integrantes indicados pelo órgão ou entidade.

Como contrapartida, estes dispositivos pressupõem uma ampliação da autonomia gerencial, orçamentária e financeira, dispondo maior flexibilidade administrativa às instituições. Essa autonomia torna possível, por exemplo, a compra de bens ou a contratação de serviços sem a necessidade de licitação, além de conceder a prerrogativa para alocação de cargos comissionados ou contratação de estagiários para atuarem em atividades afetas ao objeto acordado. Associados, o pacto estabelecido também laureia o acordado financeiramente, institucional e individualmente, por meio do Adicional de Desempenho (ADE) e do Prêmio de Produtividade.

Tanto o ADE quanto o Prêmio de Produtividade, inserem-se no invólucro do Acordo de Resultados e se apresentam como mecanismos adotados para estabelecer o alinhamento entre os extremos da arquitetura governamental por meio de uma recompensa financeira determinada a partir dos objetivos e metas expressos no Acordo. O ADE refere-se, portanto, a um adicional remuneratório, com valor variável determinado anualmente, devido mensalmente ao servidor que, dentre outros critérios, tenha obtido resultado satisfatório na ADI. O Prêmio de Produtividade, por sua vez, refere-se ao pagamento aos servidores efetivos ou em comissão a partir de recursos orçamentários provenientes da economia com despesas correntes em cada órgão, autarquia ou fundação da administração pública estadual.

Se por um lado o pacto promove a desregulamentação e dispõe um grau elevado de autonomia no nível local com vistas a tornar sua ação mais eficiente, além de contar com dispositivos de recompensação financeira; por outro lado, seu descumprimento



gera sólidas consequências também nos níveis institucional e individual. Considera-se o acordo inadimplido quando o acordado obtém resultado inferior a 50% da pontuação máxima na avaliação, admitindo a censura pública dos responsáveis diretos pelo órgão ou entidade, com a divulgação do descumprimento do acordo no Diário Oficial ou outros meios oficiais de comunicação, bem como a perda do cargo ou função pública.

A segunda geração do Choque de Gestão, compreendida entre 2007 e 2010, acabou por consolidar a cultura de gerenciamento e a adoção de instrumentos que aumentaram o foco no resultado, como a padronização e o desdobramento dos Acordos de Resultados para as equipes dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo estadual. Conhecido como “Estado para Resultados”, este segundo ciclo cria uma agenda de métodos que incluiu avaliações de impacto, de processos, de qualidade da infraestrutura pública, indicadores, avaliações de metas do Plano Mineiro de Desenvolvimento Institucional (PMDI) e avaliações executivas (Busjeet, 2012), com objetivo de instituir um modo de gestão das organizações públicas com foco nos resultados, ao invés de se ater à organização da estrutura institucional.

Na educação, a lógica contratual estabelecida pelo Acordo de Resultados, associado à vinculação dos planos de carreira às avaliações de desempenho individuais e institucionais, altera de forma significativa as relações de trabalho nas escolas e sua gestão. Associado a isso, a reestruturação do SIMAVE, aliado à criação do Currículo Básico Comum (CBC) e a dispositivos que possibilitaram a exoneração de servidores públicos estáveis, abre terreno para implementação e consolidação da gestão por resultados no setor.

A GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO CHOQUE DE GESTÃO

O diagnóstico da educação pública em Minas Gerais apresentado nos dois ciclos iniciais do Programa Choque de Gestão destaca um cenário com profundos problemas de eficiência e eficácia evidenciados pelos indicadores de acesso e permanência nos ensinos Fundamental e Médio. Assinala, ainda, o baixo desempenho dos estudantes mineiros nas provas do Saeb, apresentando resultados abaixo da média mínima satisfatória (MINAS GERAIS, 2004b, 2007d).

Face a este diagnóstico, os objetivos estratégicos traçados para a educação pautaram-se por “padrões internacionais” de qualidade e eficiência, com vistas a fomentar um salto na escolaridade média da população, formada em um sistema eficiente e com altos níveis de equidade; à redução das disparidades regionais de aprendizado no estado; e a um salto qualitativo no ensino público mineiro (MINAS GERAIS, 2007d).

Assim como nos demais setores da administração pública, a cultura de desempenho se estabelece e produz um novo arranjo institucional sob os preceitos da gestão orientada para resultados. Neste contexto, se faz preciso e é levado a cabo o desenvolvimento de um sistema avaliativo capaz de mensurar periodicamente a qualidade do ensino nas escolas, bem como monitorar o desempenho e a qualificação dos professores com o objetivo de elevar sua performance profissional e subsidiar a gestão escolar orientada para resultados.

Associado ao SAEB/IDEB, no nível federal, o SIMAVE se estabelece enquanto instrumento central no planejamento estratégico delineado para o estado, sendo amplamente associado às ações de avaliação e orientação das políticas educacionais e aos processos de *accountability* no setor educativo. Os projetos estruturadores e programas setoriais que compuseram a agenda de governo tiveram seus objetivos pautados pelos indicadores de proficiência aferidos no SIMAVE, estabelecendo metas com base em resultados finalísticos.

Na segunda geração do Choque de Gestão, o SIMAVE assume o protagonismo na gestão educacional do estado se alinhando ao modelo orientado para resultados, cujas bases foram construídas no primeiro ciclo do programa e levadas a cabo no período seguinte. Com isso, os resultados de proficiência dos alunos aferidos no SIMAVE, bem como nos testes em nível nacional, passam a guardar estreita relação com: 1) as políticas de incentivos salariais e como objeto da política de avaliação, desenvolvimento profissional e progressão na carreira dos professores, dirigentes escolares e outros profissionais do ensino face ao aprimoramento do sistema de ADI e do Acordo de Resultados; 2) a definição do Currículo Básico Comum (CBC) e a orientação de projetos e estratégias nas escolas com o objetivo de alavancar melhores resultados nos testes; e 3) a disseminação dos escores obtidos pelas escolas como forma de informar a sociedade e prestar contas quanto ao serviço ofertado por essas instituições.

A Resolução Conjunta da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG) e da SEE/MG nº 7.110 (MINAS GERAIS, 2009), define a metodologia da ADI dos servidores da SEE/MG e estabelece um conjunto de quatro critérios para avaliação do professor: i) desenvolvimento profissional, ii) relacionamento interpessoal, iii) compromissos profissional e institucional e iv) habilidades técnicas e profissionais. Cada critério é composto por indicadores nos quais são atribuídos peso 1 ou 2, assinalando a relevância de cada item para aquele parâmetro. No que diz respeito às “habilidades técnicas e profissionais” do professor, os resultados apresentados por seus alunos nas avaliações externas representam até 10% da pontuação total em sua avaliação. Este indicador apresenta-se com uma relevância maior que os demais itens neste critério, como o planejamento das aulas, a participação na construção do Projeto Pedagógico da escola e seu comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Sob este prisma, estando a ADI atrelada ao Plano de Carreira destes servidores, os resultados obtidos nas avaliações em larga escala do SIMAVE representam parcela significativa dos critérios de progressão e promoção na carreira destes profissionais.¹⁴ Segundo Brooke e Cunha (2011), até 2011 mais de 400 professores haviam sido exonerados de seus cargos devido a avaliações consideradas insuficientes.

No que tange aos dirigentes escolares, sua ADI é disciplinada pelo Decreto nº 44.986 (MINAS GERAIS, 2008), nomeada de Avaliação de Desempenho do Gestor Público (ADGP). A ADGP é estruturada em duas dimensões. Na “Avaliação Qualitativa” os dirigentes são julgados pela chefia imediata, por uma comissão composta por até três servidores que atuam na equipe coordenada por ele, e por meio de um formulário autoavaliativo. Nesta etapa é avaliado o “perfil gerencial” do dirigente por meio de um conjunto de sete critérios, dentre os quais se destacam os preceitos em torno da “orientação para resultados”, isto é, seu comportamento em prol do

14 De acordo com a Lei nº 15.293 (MINAS GERAIS, 2004a), tanto a progressão quanto a promoção dos profissionais instituídos na carreira da educação básica têm como critério a avaliação satisfatória no processo de ADI nos anos que precedem seu avanço em nível ou grau na carreira que pertence.



comprometimento e cumprimento dos resultados fixados e alinhados à estratégia de governo. A Avaliação Qualitativa representa 70% do resultado total da ADGP, sendo os demais 30% resultantes da segunda dimensão denominada “Avaliação Quantitativa”.

A Avaliação Quantitativa baseia-se nos resultados pactuados no Acordo de Resultados. No caso da gestão escolar, esta dimensão atrela-se intimamente à proficiência dos alunos de suas instituições, medida no SIMAVE e na Prova Brasil, cujos indicadores são pré-fixados no pacto.

Associado ao processo de ADI, o currículo básico dos níveis Fundamental e Médio, assim como os projetos e estratégias em torno dos resultados das avaliações em larga escala pactuados entre instituições escolares e SEE/MG, também estabelece íntima relação com o SIMAVE e os testes em nível nacional para sua definição. A Resolução SEE/MG nº 666 (MINAS GERAIS, 2005), disciplina os Conteúdos Básicos Comuns a serem obrigatoriamente ensinados nas instituições estaduais de ensino que ofereçam as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, constituindo-os como matriz de referência para o PROEB e para o PAAE. À SEE/MG cabe a obrigatoriedade de orientação pedagógica aos professores e a disponibilização de recursos didáticos a partir do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV).¹⁵

Além de objeto da ADI dos professores e diretores escolares, os resultados do SIMAVE determinaram a inserção destes profissionais nos programas e projetos implementados nas escolas. Exemplo disso é expresso na Resolução SEE/MG nº 820 (MINAS GERAIS, 2006), de 24 de outubro de 2006, a qual implementa, no âmbito do Programa de Alfabetização no Tempo Certo, o atendimento diferenciado para alunos do 3º ano do ciclo inicial de alfabetização¹⁶ que apresentaram baixo desempenho no PROALFA. A Resolução determina que, na organização deste atendimento diferenciado, a escola deve reservar os melhores professores alfabetizadores de seu quadro, ou providenciar a contratação de docentes capacitados para essa tarefa, cujo histórico profissional comprove tal competência e não registre um percentual de alunos com baixo desempenho na avaliação censitária acima de 20%.

Como forma de fomentar os processos de *accountability* na administração escolar, os resultados nas avaliações em larga escala passam, em 2004, a compor o quadro de informações que devem, obrigatoriamente, ser divulgadas à comunidade escolar.

O Programa Choque de Gestão na educação pode ser definido, assim, como uma proposta de reforma do modelo de administração educacional que teve como objetivo a ampliação dos indicadores educacionais no que diz respeito à proficiência acadêmica dos alunos traduzida nas avaliações em larga escala. Com ênfase nos processos de *accountability*, estabelece uma relação direta entre o sucesso ou fracasso acadêmico dos estudantes e os professores e demais profissionais diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

15 O CRV é uma plataforma digital criada em 2005 pela SEE/MG com o objetivo de oferecer recursos de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino. Embora não seja alimentada sistematicamente desde 2015, a plataforma ainda encontra-se em operação, disponibilizando um conteúdo diverso que contempla as diferentes disciplinas do CBC. O acesso ao portal se dá pelo endereço www.crv.educacao.mg.gov.br (acesso em 20 de outubro de 2018).

16 O Decreto nº 43.506 (MINAS GERAIS, 2003c) e a Resolução SEE/MG nº 430 (MINAS GERAIS, 2003d) instituem e definem as normas de funcionamento do ensino fundamental de 9 anos. A nova organização escolar estabelecida nessa legislação fixa, nas séries iniciais do ensino fundamental, o Ciclo Inicial de Alfabetização, de três anos, e o Ciclo Complementar de Alfabetização, com duração de dois anos.

O GOVERNO DE ANTÔNIO ANASTASIA E O ARREFECIMENTO DA AGENDA DE REFORMAS: O FIM DE UM CICLO

Em 2011 iniciou-se o terceiro e último ciclo desse período, sob o comando do governador Antônio Anastasia e contando com mais um aporte de recursos do Banco Mundial na ordem de US\$ 450 milhões.¹⁷ A ocupação central do governo seguiu nos processos de descentralização da gestão estratégica e no aperfeiçoamento das funções centrais da gestão pública, com foco no incremento em eficiência e eficácia, porém, somados à perspectiva da participação da sociedade civil organizada com vistas a incorporar a dimensão popular nos processos de tomada de decisão e monitoramento das políticas governamentais.

Contudo, no nível da política institucional, a terceira geração de reformas no âmbito do Choque de Gestão reforça uma perspectiva que a considera um período que buscou inserir a dimensão participativa na gestão pública sem, contudo, criar de fato mecanismos efetivos para isso.

Não obstante, na gestão educacional, o programa também não se distanciou dos objetivos e estratégias definidos ao longo dos ciclos anteriores para o setor. A gestão de Antônio Anastasia acaba por acentuar aspectos gerenciais na gestão escolar promovidos nos ciclos anteriores, como a ampliação dos processos de Certificação Ocupacional para diretores¹⁸ e o reforço dos mecanismos de *accountability* expressos em ações como a fixação de placas com a pontuação do IDEB obtida pela unidade escolar na parte exterior da escola.¹⁹

A política funcional na Rede Estadual de Ensino do governo de Antonio Anastasia seguiu a tônica dos ciclos anteriores, guardando estreita relação com a política fiscal do estado no que tange à busca incessante de redução de despesas, e talvez tenha sido um dos aspectos de maior destaque e repercussão ao longo de seu mandato.

Na educação, com vista a atender à Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN),²⁰ é fixada uma nova configuração para a carreira no magistério público estadual e institui a remuneração por subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica. O subsídio incorpora, em cota única, as gratificações e adicionais percebidos no regime remuneratório anterior, como a gratificação de incentivo à docência, gratificação de educação especial, gratificação por curso de pós-graduação, auxílio alimentação, adicional de desempenho, dentre outros, distante do disposto na legislação nacional que fixa o PSPN como vencimento básico, não acrescidas vantagens pecuniárias adquiridas no desenvolvimento da carreira.

17 Segundo relatório do Banco Mundial (2012), entre 2006 e 2010 a instituição estabeleceu dois acordos de Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento (DPL) com o governo mineiro. Em 2006, o Empréstimo para Política de Desenvolvimento do Programa Parceria para o Desenvolvimento de Minas Gerais destinou um montante de US\$ 170 milhões ao Estado. O Segundo Programa Parceria para o Desenvolvimento de Minas Gerais foi aprovado em 2008 pela Direção Executiva do Banco que destinou US\$ 976 milhões ao governo estadual neste ano e, em 2010, como Financiamento Adicional, outros US\$461 milhões.

18 A Certificação Ocupacional para dirigentes e demais funções exercidas em cargos comissionados é disciplinada pelas Leis Delegadas nº 174 (MINAS GERAIS, 2007a) e nº 175 (MINAS GERAIS, 2007b) e regulamentada pelo Decreto nº 44.538 (MINAS GERAIS, 2007c). Segundo essa legislação, é lícita a exigência de tal certificação para o provimento de cargos em comissão, como é o caso do Diretor Escolar, com o intuito de avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para desempenho satisfatório da função.

19 Em 2012, a SEE/MG, em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) e o Instituto Minas Pela Paz, instala placas na entrada das escolas com os índices obtidos pela instituição sobrepostos em uma régua escalonada de 0 a 10, projetando uma perspectiva comparativa com outras escolas ou redes de ensino.

20 O PSPN foi instituído pela Lei Federal nº 11.738 (BRASIL, 2008).



Diante disso, em 2011 uma série de ações por parte dos trabalhadores em educação e suas instituições representativas deságuam no movimento grevista da Rede Estadual de Ensino mineira que se alongou por 112 dias, considerada a mais longa paralisação da categoria no país. A negociação final entre governo e categoria resulta em uma nova política remuneratória (Modelo Unificado de Remuneração), sustentada ao longo do período sob a justificativa de estar cumprindo o disposto na Lei do Piso.

A espelho do que se observou no cenário nacional em 2003, o aparente esgotamento do modelo de reformas que se desenvolveu ao longo de doze anos acaba por romper com o protagonismo assumido pelo PSDB no estado, e abre espaço para assunção de uma proposta de matriz ideológica antagônica, expressa pelo candidato eleito no pleito de 2014, Fernando Pimentel, do PT.

O GOVERNO DE FERNANDO PIMENTEL EM MINAS GERAIS: ENTRE O GERENCIALISMO E A PERSPECTIVA DELIBERATIVA DE ADMINISTRAÇÃO

O programa de governo apresentado por Pimentel no pleito de 2014 buscou, ao mesmo tempo, aproximar sua proposta àquela levada a cabo em nível federal nos governos Lula e Dilma Rousseff e atacar as bases gerencialistas adotadas nos governos de Aécio Neves e Antônio Anastasia em Minas Gerais. A proposta do seu plano de governo dispõe sobre o desenvolvimento de uma forma de gestão descentralizada, participativa e transparente, reforçando os aspectos da administração deliberativa²¹ (Brugué, 2012) elencados no discurso do Programa “Gestão para Cidadania”, mas que não se traduziram na prática.

Segundo este programa, os doze anos de atuação do PSDB em Minas Gerais deixaram marcas profundas na administração e uma dívida pública que colocava o estado como segunda unidade federativa mais devedora no país. Com crescimento econômico estagnado e altas taxas de desemprego, em comparação com estados da região Centro-oeste e Sul do Brasil, a saída proposta por Pimentel é superar o modelo de “Estado gerente” adotado na gestão anterior e recriar o “Estado Planejador”, com uma “gestão transparente e eficiente” e uma agenda de fato integrada, constituída por pólos de administração regionalizados.

Neste contexto, o diagnóstico, diretrizes e estratégias do novo governo são apresentados no novo PMDI 2016–2027, tendo como diretrizes: i) a promoção do desenvolvimento social sustentável e ii) a redução das desigualdades sociais e regionais. O Plano traça como estratégia para consecução dos objetivos, o modelo de gestão “participativo e inclusivo de desenvolvimento”, com ampla participação de órgãos e entidades da administração pública atuando transversalmente em parceria com os governos federal e municipais, a iniciativa privada, as organizações não governamentais e a sociedade civil organizada.

21 Segundo Brugué (2012), a administração deliberativa deriva-se da mobilização dos movimentos sociais, caracterizados pelas múltiplas identidades, em torno de sua demanda por reconhecimento da diversidade e participação nos processos democráticos, emergindo como um modelo mais democrático de gestão pública.

Em contraposição a uma gestão de desempenho concentrada na aferição de resultados articulados a um programa de premiação, o modelo proposto incorpora uma perspectiva de gestão que busca mensurar os resultados públicos, antes para servir como plataforma de prestação de contas à sociedade e base para participação informada dos atores sociais. Neste sentido, a nova estrutura orgânica da administração pública estadual²² altera, de modo significativo, os principais dispositivos gerenciais adotados nos governos anteriores: o Acordo de Resultados, ao instituir o “Pacto pelo Cidadão”, os processos de avaliação de desempenho e o Prêmio de Produtividade.

O “Pacto pelo Cidadão” constitui-se como o instrumento de contratualização entre o gabinete executivo do Estado e os dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo com vistas a contribuir para o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos nos Planos Estratégicos (PMDI e PPAG). Portanto, à semelhança da primeira geração do Acordo de Resultados do governo Aécio Neves, propõe-se a definir um acordo concertado entre as instâncias governamentais, visando a consecução dos objetivos fixados pelo Estado. São signatários do Pacto pelo Cidadão o Governador e o dirigente máximo do órgão ou da entidade pactuada.

Do mesmo modo, a Avaliação de Desempenho dos servidores manteve-se na perspectiva do projeto de gestão. Contudo, diferentemente da ADI instituída no Choque de Gestão, a avaliação determinada no Pacto pelo Cidadão, além de rever os percentuais para o estabelecimento dos conceitos, institui a dimensão organizacional no processo, considerando a causalidade de fatores como o contingenciamento de recursos, por exemplo.

Outro mecanismo amplamente difundido como política de desempenho no âmbito do Choque de Gestão ganha novos contornos no novo governo. O Prêmio por Produtividade não fica mais relacionado ao desempenho individual ou institucional, cabendo à Câmara de Coordenação Geral, Planejamento, Gestão e Finanças deliberar sobre a aplicação dos benefícios. Contudo, a concessão ou manutenção do benefício segue condicionada à disponibilização de recursos.

Na educação, o Prêmio por Produtividade incorpora-se à remuneração dos profissionais do ensino, extinguindo com o Modelo Unificado de Remuneração instaurado na gestão anterior e fazendo-se cumprir a legislação nacional sobre o PSPN. A nova política remuneratória e estrutura das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica²³ determina, portanto, que as vantagens pecuniárias derivadas da progressão na carreira passam a serem acumuladas separadamente ao vencimento, incluindo-se o Prêmio por Produtividade.

Se por um lado as ações dos primeiros anos de mandato da gestão petista em Minas Gerais buscaram alterar de forma significativa os principais mecanismos da gestão baseada em resultados implementada ao longo dos doze anos precedentes, imprimindo um modelo de gestão com princípios mais democráticos e/ou deliberativos, por outro lado, observa-se a manutenção de instrumentos adotados no ciclo anterior que denotam um hibridismo gerencial assumido no governo de Pimentel. Neste escopo, destacamos a manutenção da ADI na estrutura de progressão na carreira do Grupo de Atividades da Educação Básica, bem como a manutenção da obrigatoriedade da Certificação Ocupacional no processo de escolha de diretor escolar das instituições públicas da rede estadual de ensino.

O governo de Fernando Pimentel insere-se em um contexto nacional de intensas movimentações na perspectiva política. O quadro de desprestígio assumido pelo PT

22 Instituída pela Lei nº 22.257 (MINAS GERAIS, 2016).

23 Instituída pela Lei nº 21.710 (MINAS GERAIS, 2015).



diante das denúncias de corrupção na esfera federal e estadual,²⁴ associado à crise financeira que se instalou no país e à eclosão de movimentos conservadores na esfera nacional, contribuíram de modo substancial com o quadro de reprovação no qual o governo chega ao fim do mandato.²⁵ O resultado do pleito para governador em 2018 reflete este quadro, fazendo com que Pimentel não alcance sequer o segundo turno da disputa eleitoral, sendo derrotado por Antônio Anastasia e Romeu Zema, do Partido NOVO, este eleito em segundo turno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste texto procurou compreender como a matriz da NGP tem se estabelecido nos sistemas de ensino no Brasil, tomando como contexto de análise o estado de Minas Gerais, o qual tem se destacado no país nas últimas décadas com reformas que buscaram imprimir um modelo de gestão por resultados e serviu de espelho para outras unidades subnacionais. Consonante a esta discussão, buscamos também compreender como essa matriz se traduz na ação estatal e, no menor nível, determina novos contornos para gestão escolar e o trabalho do diretor escolar.

Conforme visto, a NGP não se estrutura de forma monolítica, isto é, de maneira homogênea, singular, centrada em um tipo único de administração. É, pois, permeada de características identificáveis em outros modelos administrativos que, reconfigurados, concedem um caráter maleável à NGP, possibilitando seu estabelecimento em diferentes contextos.

A NGP traz, em sua concepção, a tendência modernizadora da administração pública e caracteriza-se, conforme observado por Verger e Normand (2015), por combinar as técnicas da Administração Científica do Trabalho e a burocracia weberiana com as novas tecnologias gerenciais da administração. Nesse contexto, a gestão se desenvolve sobre dois enfoques: i) a partir da dimensão técnica manifesta tanto no modelo de produção taylorista, quanto na organização da gestão burocrática, estando expressa na ação estatal pelo arcabouço jurídico e normativo; e ii) assente na dimensão política ou comportamental do indivíduo que coloca o diretor escolar como agente central na condução do empreendimento educativo no nível local.

Os projetos de reformas empreendidos ao longo das últimas décadas em Minas Gerais atestam essa concepção modernizadora da NGP ao apresentarem um discurso de superação de um Estado ineficiente e pouco preocupado com a qualidade do atendimento ao cidadão a partir da modernização do aparelho estatal. Além disso, a construção do arcabouço jurídico ao longo deste período e o discurso absorvido pelos diretores em torno da centralidade de sua ação denotam as características do arranjo técnico e burocrático que atravessa a NGP, conforme ressaltado por Verger e Normand (2015).

24 Em âmbito federal, a Operação Lava-jato da Polícia Federal (PF), desencadeada em 2009 no estado do Paraná, ganha destaque na esfera nacional em 2013, sobretudo com foco de investigação nas gestões do ex-presidente Lula. Em 2016, a operação é atribuída ao processo político que desencadeou o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff neste ano e, em 2018, levou à prisão de Lula. No âmbito estadual, Fernando Pimentel conviveu com denúncias ao longo de todo mandato enquanto governador de Minas Gerais. A Operação Acrônimo da PF denuncia o ex-governador mineiro por suposta participação em lavagem de dinheiro. Até o encerramento de seu mandato em 2018, todos os processos em que se apresenta como réu não foram concluídos.

25 Segundo pesquisa realizada pelo IBOPE – Inteligência, Pesquisa e Consultoria Ltda., durante o período eleitoral em outubro de 2018, a reprovação do governo mineiro chegou a 67%.

Monocracia, estrutura burocrática hierarquizada, pautada em normas descritas e papéis definidos sob critérios técnicos e a rígida unidade de controle, como vimos, caracterizam o modelo de administração burocrática que, como elementos que atravessam a NGP, parecem se manifestar nos modelos de gestão empreendidos no contexto mineiro de reforma do Estado. A monocracia de outrora e a estrutura burocrática hierárquica, ficam expressas, principalmente, na tradução da ação estatal nos textos legislativos. Ademais, os processos de formação e certificação profissional de diretores, vinculados às formas de indicação para exercício da função, deixam claro o caráter técnico “herdado” da cultura taylorista e definem o papel do diretor sob estes critérios.

A segunda dimensão em que se desenvolve o trabalho da gestão se relaciona intimamente com a nova tecnologia gerencial instituída pela NGP em seus modelos. A gestão por resultados baseia-se na flexibilização da ação do Estado por meio de contratos de gestão estabelecidos entre a administração central e as unidades autônomas da administração direta ou indireta, de direito público ou privado, com o devido ajustamento de metas de desempenho e um sistema de premiação e censura. A introdução de mecanismos de contratualização e premiação por desempenho na administração pública é próprio dos modelos de gestão desenvolvidos sob a perspectiva da NGP nas últimas décadas e têm determinado os modos de atuação do diretor escolar no desempenho de sua função. Signatário dos contratos estabelecidos entre a unidade educacional e o Estado, do diretor é exigida a capacidade de integrar os diversos atores da organização escolar com vistas ao cumprimento dos compromissos fixados nos acordos. A dimensão política da atuação do diretor se dá, portanto, em consonância com o desenvolvimento das novas tecnologias de gestão, com reflexos em seu perfil profissional diretamente determinado nos processos de Certificação Ocupacional.

As mudanças que as novas políticas orientadas por resultado têm trazido para a gestão escolar interferem nas relações de poder e autoridade nos sistemas educativos e têm implicações complexas que extrapolam, em muito, os limites deste texto. A reorientação da gestão escolar definida pela introdução das novas tecnologias de gestão no âmbito da NGP carece de maiores estudos, tendo em conta a diversidade de respostas e novas situações que são geradas por parte dos próprios sujeitos envolvidos. Não obstante às análises aqui empreendidas não se pretende a generalizações, tanto no que se refere ao objeto pesquisado, quanto no que concerne aos contextos analisados. Contudo, conforme destacam Carter e O’Neill (1995) e Ball (2001), é preciso ter em conta as especificidades locais, regionais e nacionais para se compreender em que medida estas novas tecnologias de gestão podem se configurar mais ou menos como uma tendência em escala global.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-69.
- ANASTASIA, A. A. (2006). Antecedentes e Origem do Choque de Gestão. In R. VILHENA, H. F. MARTINS, C. MARINI & T. B. GUIMARÃES (Eds.), *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento* (pp. 13-17). Belo Horizonte: UFMG.



- ANDERSON, G. (2017). Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 593-626. doi: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>
- BALL, S. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. ISSN: 1645-1384 (online).
- BANCO MUNDIAL. (2012). *Terceiro Programa de Parceria para o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais*. Washington, DC: World Bank.
- BARROSO, J. (2010). Autonomia da escola. In D. A. OLIVEIRA, A. M. C. DUARTE & L. M. F. VIEIRA (Eds.), *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Retirado de: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>
- BONAMINO, A., & FRANCO, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 101-132. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>
- BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- BRASIL. (1998). Emenda Constitucional n. 19, de 05 de jun. de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm
- BRASIL. (2008). Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm
- BROOKE, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 377-401. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>.
- BROOKE, N., & CUNHA, M. A. (2011). Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, 2, 17-79.
- BRUGUÉ, Q. (2012). *Una Administración que Habla es una Administración que Piensa: de la gestión pública a la administración deliberativa*. Barcelona: Gobierno de Aragon, Dirección General de Participación Ciudadana para una Administración Deliberativa.
- BUSJEET, G. (2012). The State Results-Based Management System of Minas Gerais, Brazil. *PREM Notes; No. 18*. Washington, DC: World Bank. Retirado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/11050>

- CARTER, D. S. G., & O'NEIL, M. H. (1995). *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. London: The Falmer Press.
- CARVALHO, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400005>
- CATTONAR, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação em Revista*, 44, 185-208. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200010>
- DEMAZIÈRE, D., LESSARD, C., & MORRISSETTE, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : Transpositions, variations, ambivalences. *Education et Societes*, 32, 5-20. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/es.032.0005>
- HALL, D. J. (2013). The strange case of the emergence of distributed leadership in schools in England. *Educational Review*, 65(4), 467-487. doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.718257>
- HOUAISS, A., VILLAR, M. S., & FRANCO, F. M. M. (2004). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2010). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. Retirado de: <https://censo2010.ibge.gov.br/>
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: INEP. Retirado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- LESSARD, C. (2010). Regulação. In D. A. OLIVEIRA, A. M. C. DUARTE & L. M. F. VIEIRA (Eds.), *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CD-ROM.
- MARQUES, M. R. A. (2003). A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 17(2), 201-217. doi: <https://doi.org/10.21573/vol17n22001.25575>
- MINAS GERAIS. (1993). Lei n. 11.036, de 14 de jan. de 1993. Obriga escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao seu desempenho. Retirado de: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=11036&comp=&ano=1993&aba=js_textoOriginal#texto
- MINAS GERAIS. (2000). Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 104 de 14 de jul. de 2000. Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Retirado de: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=23380&marc>



- MINAS GERAIS. (2001). Emenda Constitucional n. 49, de 13 de jun. de 2001. Altera os artigos 13, 14, 15, 20, 23, 27, 30, 31, 33 e 35 da Constituição do Estado e acrescenta dispositivos ao ato das disposições constitucionais transitórias. Retirado de: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=49&ano=2001&tipo=EMC>
- MINAS GERAIS. (2003a). Lei n. 14.694, de 30 de jul. de 2003. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Retirado de: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=14694&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal#texto
- MINAS GERAIS. (2003b). Lei Complementar n. 71, de 30 de jul. de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Retirado de: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=71&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal#texto
- MINAS GERAIS. (2003c). Decreto n. 43.506, de 6 de agosto de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Retirado de: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=43506&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal#texto
- MINAS GERAIS. (2003d). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE/MG n. 430, de 7 de agosto de 2003. Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Retirado de: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=39272&marc>
- MINAS GERAIS. (2004a). Lei n. 15.293, de 05 de ago. de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Retirado de: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=original#texto>
- MINAS GERAIS. (2004b). Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI): 2003-2020. Belo Horizonte: SEPLAG/MG.
- MINAS GERAIS. (2005). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG n. 666, de 7 de abr. de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do fundamental e o ensino médio. Retirado de: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=43021&marc>

- MINAS GERAIS. (2006). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG n. 820, de 24 de out. de 2006. Dispõe sobre a organização de estratégias de atendimento pedagógico diferenciado para os alunos do 3o. ano do Ciclo Inicial de Alfabetização - Fase II. Retirado de: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=47826&marc>
- MINAS GERAIS. (2007a). Leis Delegada n. 174, de 26 de jan. de 2007. Dispõe sobre o Grupo de Direção e Assessoramento do Quadro Geral de cargos de provimento em comissão e as funções gratificadas da Administração direta do Poder Executivo, e dá outras providências. Retirado de: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=174&comp=&ano=2007&texto=original#texto>
- MINAS GERAIS. (2007b). Leis Delegada n. 175, de 26 de jan. de 2007. Dispõe sobre o grupo de Direção e Assessoramento do quadro geral de cargos de provimento em comissão e as funções gratificadas da Administração Autárquica e Fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Retirado de: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=175&comp=&ano=2007&texto=original#texto>
- MINAS GERAIS. (2007c). Decreto n. 44.538, de 5 de jun. de 2007. Dispõe sobre a certificação ocupacional no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Retirado de: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44538&comp=&ano=2007&aba=js_textoOriginal#texto
- MINAS GERAIS. (2007d). Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI): 2007-2023. Belo Horizonte: SEPLAG/MG.
- MINAS GERAIS. (2008). Decreto n. 44.986, de 19 de dez. de 2008. Regulamenta os §§ 1º e 2º do art. 1º da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, no que diz respeito à avaliação de desempenho do gestor público da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual. Retirado de: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=DEC&num=44986&comp=&ano=2008&texto=original>
- MINAS GERAIS. (2009). Resolução Conjunta SEPLAG/SEE/MG n. 7.110, de 6 de jul. de 2009. Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Retirado de: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=163066&marc>
- MINAS GERAIS. (2015). Lei n. 21.710, de 30 de jun. de 2015. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências. Retirado de: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=21710&comp=&ano=2015&texto=original#texto>



- MINAS GERAIS. (2016). Lei n. 22.257, de 27 de julho de 2016. Estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Retirado de: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=22257&comp=&ano=2016&texto=original#texto>
- OLIVEIRA, D. A. (2008). Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In D. A. OLIVEIRA & M. F. ROSAR, *Política e gestão da educação* (pp. 127-146). Belo Horizonte: Autêntica.
- OLIVEIRA, D. A. (2010). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza* (2). Petrópolis: Vozes.
- ROSA, J. G. (1957, 28 de agosto). Aí está Minas: a mineiridade. *Manchete*, 0279, 27-30.
- SCHEDLER, A. (1999). Conceptualizing accountability. In A. SCHEDLER, L. DIAMOND & M. F. PLATTNER (Eds.), *The Self-Restraining State. Power and Accountability in New Democracies* (pp. 13-28). London: Lynne Reinner Pub.
- SOUZA, Â. R. (2003). Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar em Revista*, 22, 17-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.311>.
- VALERIEN, J. (1993). *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*. São Paulo: Cortez / Brasília: UNESCO – MEC.
- VERGER, A., & NORMAND, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- VERGER, A., PARCERISA, L., & FONTDEVILA, C. (2018). Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, 27(53), 60-82. doi: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>

*

Received: December 5, 2019

Revised version: February 10, 2020

Accepted: February 12, 2020

Published online: February 28, 2020

