



GESTÃO PARA RESULTADOS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: LIMITES E POTENCIALIDADES DO USO DE INDICADORES QUANTITATIVOS

Marcos Antonio Bezerra Costa¹

RESUMO

Este artigo empreendeu a análise da gestão para resultados em uma escola pública de ensino médio de tempo integral do Ceará, buscando compreender seus limites e potencialidades a partir da percepção de diferentes atores escolares. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com professores, alunos, gestores e pais de alunos, além de registros no diário de campo do pesquisador, permitindo uma leitura ampla e contextualizada das práticas de gestão. Os resultados apontaram como principais desafios: a regulação do trabalho docente, o estreitamento curricular voltado prioritariamente para conteúdos avaliados, a exclusão simbólica de alunos e professores que não se enquadram nas metas estipuladas e a consequente limitação da autonomia pedagógica. Por outro lado, também foram identificadas potencialidades associadas a esse modelo, como o estímulo ao trabalho coletivo, o fortalecimento de uma ética comunitária, o estabelecimento de metas compartilhadas e a possibilidade de consciência e orgulho coletivo em todos da comunidade escolar. Conclui-se que a gestão para resultados apresenta contradições que podem tanto restringir práticas educativas emancipatórias quanto favorecer a organização pedagógica e o engajamento da comunidade escolar. Assim, propõe-se que sua efetivação seja pautada por uma perspectiva equilibrada, capaz de articular indicadores quantitativos com a promoção de uma educação humanizadora e cidadã.

Palavras-chave: gestão para resultados; avaliação externa; autonomia docente; estreitamento curricular.

¹Graduado em: Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Bacharel em Administração pela Faculdade Integrada do Ceará; Estácio FIC; Graduação (interrompida) em Bacharelado de Direito pela Universidade Integrada do Ceará - Estácio FIC; e Graduação (interrompida) em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Pós-graduações: 1. Especialista em Engenharia Têxtil pela Universidade Federal do Ceará - UFC; 2. Especialista em Administração Escolar pela Universidade Vale do Acaraú - UVA; 3. Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF; 4. Especialista em Educação em Tempo Integral pela FAVENI; 5. Especialista em Gestão Escolar com Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade Serra Geral; 6. Especialista em Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão pela Faculdade Iguaçu; 7. Especialista em Gestão Escolar e Direito Educacional pela Faculdade Iguaçu; 8. Especialista em Docência em Geografia e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Iguaçu; 9. Especialização em Gestão Escolar Integrada e

Práticas Pedagógicas, pela Faculdade Alcance e 10. MBA em Gestão Pública pela FAVENI; Mestrado Acadêmico em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Doutor em Ciência da Educação, pela UNADES. É estatutário da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC, exercendo a função de Diretor Escolar na EEMTI JENNY GOMES desde junho de 2009.

1. INTRODUÇÃO

Em anos recentes, ocorreram expressivas transformações na gestão educacional no estado do Ceará. Tais mudanças foram impulsionadas por políticas educacionais de avaliação de desempenho da qualidade da educação e responsabilização dos atores escolares pelos resultados de aprendizagem. No atual cenário da educação no Ceará, predominam as políticas de resultados, as avaliações externas de larga escala e a instituição de Escolas de Tempo Integral (RAMOS, COSTA E CAMARÃO, 2023).

É nesse contexto que emerge a Gestão para Resultados como um modelo de gestão escolar que se alinha com as políticas educacionais vigentes. Orientada por indicadores de desempenho, metas e avaliações externas em larga escala, tal forma de gestão escolar adequa-se às práticas pedagógicas e administrativas exigidas para a eficiência e a qualidade, possibilitando mais monitoramento e maior controle do processo educativo das escolas (RAMOS, COSTA E CAMARÃO, 2023).

As políticas educacionais da rede estadual de ensino assumiram gradativamente orientações gerencialistas no sentido de avaliar, indicar e orientar metas para as escolas como representativos de avanços na qualidade da educação. Desta forma, o processo de ensino e aprendizado passou a ser avaliado pelo governo, utilizando avaliações em larga escala no âmbito estadual e federal. Essas avaliações visam a emissão de indicadores de qualidade para nortear as metas das escolas cearenses.

Os indicadores de desempenho servirão de fundamentos para o planejamento de metas que, alcançadas, darão à escola uma posição no ranque municipal, estadual ou federal. No entanto, embora a Gestão para Resultados se apresente como uma estratégia para a melhoria do ensino e aprendizado, sua implementação suscita discussões quanto aos desafios inerentes, os limites e potencialidades desse modelo no cotidiano escolar (RAMOS, COSTA E CAMARÃO, 2023).

Questões como a pressão sobre gestores, professores e estudantes, o estreitamento do currículo avaliado priorizando dois conteúdos apenas, acinzentando a formação integral e a adequação das práticas pedagógicas às metas estabelecidas tornam-se centrais no debate sobre seus impactos.

As inquietações suscitadas pelas questões em torno da Gestão para Resultados levaram à escolha pelo estudo aprofundado do tema. A pesquisa justifica-se pela relevância que este modelo tem assumido no escopo das políticas educacionais no Ceará, sobretudo diante de resultados ruins de algumas escolas recentemente divulgados pelo sistema de avaliação externa. Os maus resultados são recebidos com mal-estar e remetem inevitavelmente à responsabilização de gestores, alunos, professores, gestores e pais de alunos. Quando se comenta que o Ideb de certa escola é baixo, transparece que algo de errado está ocorrendo na condução pedagógica daquela escola. Causa indignação, da mesma forma como se fosse a nota

baixa de um aluno, pelo mesmo motivo que os alunos não querem que outros vejam suas notas vermelhas.

A adoção de avaliações externas e gratificações em reconhecimento pelo papel desempenhado na rede pública estadual de ensino, estabelecidos pelo governo, no caso do Ceará — reconhecido nacionalmente pelos avanços nos indicadores educacionais — a Gestão para Resultados desempenha papel central na formulação de estratégias para melhoria do ensino e aprendizagem.

Além do mais, essa investigação se torna pertinente por oferecer subsídios à reflexão crítica acerca dos efeitos desse modelo na dinâmica escolar, na autonomia pedagógica e nas relações de trabalho docente. Compreender os desafios enfrentados, as limitações impostas e as potencialidades inerentes pode contribuir para a construção de estratégias mais equilibradas, que articulem resultados educacionais e qualidade educacional. Assim, este estudo pretende colaborar com gestores, professores e formuladores de políticas educacionais, oferecendo uma análise contextualizada que possa orientar práticas e decisões eficazes.

Entretanto, é inevitável problematizar em que medida tais políticas, ao priorizarem metas quantitativas, contribuem para, ou cerceiam, a efetivação de uma educação integral, equitativa e emancipadora.

Partindo do pressuposto de que a Gestão para Resultados já se consolidou como estratégia de governança educacional nas escolas de ensino médio no Ceará, mas que sua implementação envolve tensões e contradições entre metas, práticas pedagógicas, currículo e formação integral, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são os desafios, limites e potencialidades da Gestão para Resultados em uma escola de ensino médio de tempo integral no Estado do Ceará?

Tendo definido o problema de pesquisa, o passo imediatamente à frente é buscar as possíveis respostas por meio de investigação. Com esta finalidade, torna-se imperativo traçar o objetivo geral da pesquisa: Analisar a Gestão para Resultados em uma escola de ensino médio de tempo integral no Ceará, identificando seus desafios, limites e potencialidades, no contexto das políticas educacionais e práxis docente.

A fim de alcançar o objetivo geral da presente pesquisa é necessário dividir as ações em objetivos específicos para facilitar uma análise detalhada. Os objetivos específicos que concorrem para o alcance do objetivo geral foram planejados metodologicamente:

- Descrever o modelo de Gestão para Resultados adotado pela rede estadual e sua operacionalização na escola investigada;
- Identificar os desafios enfrentados pela equipe gestora, professores e demais atores escolares na implementação da Gestão para Resultados;
- Verificar as potencialidades e contribuições da Gestão para Resultados na melhoria da aprendizagem e dos indicadores educacionais.

Ao situar as questões transversais na perspectiva dessa investigação, é decorrente percorrer as seguintes questões norteadoras:

- 1) Quais são os desafios mais prementes vivenciados por gestores, professores e alunos no decurso da Gestão para Resultados?
- 2) Em que limites a Gestão para Resultados impõe limites às práticas pedagógicas e à autônima docente?
- 3) Quais são as potencialidades e benefícios identificados na adoção da Gestão para Resultados?

Este estudo tem como lócus de pesquisa a escola pública estadual de ensino médio de tempo integral Jenny Gomes localizada em Fortaleza/CE, Brasil. A EEMTI Jenny Gomes adota a Gestão para Resultados como gestão pedagógica e estratégia de organização e monitoramento do desempenho escolar. A pesquisa considerará as atividades e desenvolvimento de ensino da escola no período correspondente aproximadamente aos últimos cinco anos letivos, abrangendo ações de gestão, metas estabelecidas, indicadores de desempenho e práticas pedagógicas associadas à política de resultados.

O enfoque será qualitativo, como estudo de caso, coletando dados por meio de entrevistas semiestruturadas, e observação participante por meio de cartografia do ambiente da gestão escolar, buscando compreender como o modelo de Gestão para Resultados é vivenciado no contexto do ensino médio e quais impactos apresenta na práxis da docência.

O presente artigo está dividido em duas seções, além desta introdução. Na primeira tem-se o desenvolvimento, em que será apresentada a abordagem metodológica adotada, caracterizando a pesquisa como qualitativa, de natureza descritivo-analítica, em forma de estudo de caso, e os conceitos fundamentais relacionados à gestão educacional, com ênfase nos modelos de gestão aplicados à escola pública. Onde serão discutidos os pressupostos da gestão por resultados, suas origens, características e fundamentos teóricos, além das relações com políticas de avaliação em larga escala, *accountability* e premiação. Também serão apresentadas as principais críticas e debates acadêmicos sobre esse modelo, considerando seus impactos no contexto escolar. A última seção é reservada para as considerações finais do estudo, em que serão apresentadas as principais conclusões da pesquisa, respondendo ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos. Também serão destacadas as contribuições do estudo para a área da gestão educacional, suas limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Gestão para Resultados

A Gestão para Resultados se consolidou nas políticas educacionais do Ceará a partir do uso de indicadores de desempenho e da avaliação dos sistemas de ensino, das escolas e dos docentes. As avaliações foram os primeiros instrumentos a serem agregados ao conceito de Gestão para Resultados na educação (Alves, 2025).

A Gestão para Resultados na educação remete a uma abordagem gerencial de gestão que fixa objetivos e metas a ser alcançados visando avanços no desempenho do aluno e da Escola. Tais avanços devem ser medidos por indicadores de avaliações externas que alimentam constantemente o quadro de desempenho dos

alunos e da Escola a que pertencem. Portanto, a meta matriz do desempenho escolar continua sendo avançar na melhora do processo ensino e aprendizado (RAMOS, COSTA E CAMARÃO, 2023).

Com isso, os alunos serão avaliados progressiva e positivamente e os números publicados mostrarão os resultados para a sociedade. Na busca constante por melhores resultados, a Gestão para Resultados monitora os indicadores e se ajusta continuamente, planejando metas, a fim de sempre avançar sem retrocesso nos índices já alcançados (RAMOS, COSTA E CAMARÃO, 2023).

Em essência, a Gestão para Resultados na educação centraliza-se em(MURICI; CHAVES, 2016):

- Definir metas e objetivos mensuráveis para a educação;
- Planejar estratégias para alcançar essas metas;
- Monitorar de perto o desempenho do aluno e da escola, usando dados e indicadores do Spaece, Saeb e Ideb, para avaliar o progresso em direção às metas estabelecidas;
- Avaliar os resultados alcançados;
- Identificar pontos fortes e áreas que carecem de melhoria;
- Promover a melhoria contínua do desempenho da escola, por implementar ações corretivas e estratégias para avançar e alcançar resultados desejados;
- Envolver a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais de alunos e outros membros da comunidade escolar) no projeto de elevação dos indicadores de desempenho projetados pela escola;
- Usar dados e indicadores para tomar decisões informadas sobre currículo, métodos de ensino e apoio ao professor e ao aluno, como programas de apoio acadêmico, treinamento contínuo de professores e melhorias no ambiente escolar

2.2. Historicizando a Gestão para Resultados

No Brasil, a Gestão para Resultados foi introduzida na administração federal, quando em 1995, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), o qual iniciou o modelo gerencialista, que traz em sua conceituação a Gestão para Resultados (ABRANTES, 2024).

Em decorrência, governos estaduais foram progressivamente aderindo a esse modelo de gestão, inicialmente nas áreas administrativas e depois na educacional (Abrantes, 2024). Como extensão administrativa, no Ceará, a implantação das avaliações externas atraiu a atenção dos gestores educacionais para a Gestão para Resultados, com o Ceará tornando-se protagonista na transferência desse novo tipo de gestão na educação (ALVES, 2025).

A proposição de políticas públicas de educação, tendo como artéria principal a avaliação dos sistemas escolares no Brasil, ganhou força a partir da década de 1990, período de reestruturação do aparelho do Estado dentro de um novo modelo de regulação tendo por base os conceitos da lógica empresarial e de mercado (Abrantes, 2024).

No Ceará, já em 2001, foi implantado o pagamento de bonificações vinculado aos resultados das avaliações externas (pagamento sob mérito ou meritocracia), o que pode ser associado às primeiras iniciativas de uma gestão pública educacional dirigida para resultados (SILVA, SILVA e FEIRE, 2022).

Com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Censo Educacional e da reforma curricular, dá-se início às avaliações externas de larga escala e o uso de indicadores de desempenho como mensuradores da qualidade da educação. E no governo Lula, a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) passam a integrar esse sistema (MACHADO, 2023).

2.3. Fundamentação legal da Gestão para Resultados

No início dos anos 2000, o governo do Ceará realizou uma pesquisa para verificar o nível de alfabetização das crianças cearenses. Mais de 50% das crianças não estavam adequadamente alfabetizadas. Adotou-se então a política voltada à melhoria dos resultados na educação básica por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa, atual MaisPAIC (ANJOS, 2024).

Essa reforma influenciou a adoção de determinados instrumentos de Gestão para Resultados pelos governos estaduais. Na educação, a introdução da Gestão para Resultados foi influenciada, principalmente, pelas relações intergovernamentais, especificamente pelos mecanismos de indução do Governo Federal a estados e municípios (Abrantes, 2024), que se fortaleceram no governo Fernando Henrique Cardoso, por meio das avaliações externas e os indicadores Saeb e Ideb. Nos governos que se seguiram (Lula, Dilma e Temer; Bolsonaro e Lula novamente), as políticas educacionais foram mantidas. Demonstrando adesão política ao modelo de gestão que independe de quem seja o governante no cargo (MACHADO, 2023).

No Ceará, a implantação das avaliações externas atraiu a atenção dos gestores educacionais para a Gestão para Resultados. O estado do Ceará fundou seu próprio sistema de avaliação externa em 1992, um dos primeiros do país. Em termos de comparação com outros estados da União, o Rio Grande do Sul lançou seu próprio sistema em 2005 e o Paraná em 2012 (SEGATTO; ABRUCIO, 2017).

A lei estadual nº 16.448, de 12 de dezembro de 2017 (por ser estadual a lei se aplica às escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará), prevê premiações por metas alcançadas ao diretor, coordenador, secretário escolar e assessor administrativo-financeiro, professores, servidores pertencentes ao Quadro da Secretaria da Educação, professores da base técnica, professores contratados por tempo determinado e os colaboradores terceirizados.

A premiação prevista é condicionada ao alcance de objetivos educacionais. O Prêmio Foco na Aprendizagem visa reconhecer e premiar o quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino que se destacarem no alcance de metas de aprendizagem.

2.4. Avaliações externas aplicadas no Ceará

O estado do Ceará é pioneiro em adotar sistema de avaliação externa próprio, tendo iniciado em 1992, se não o primeiro, um dos primeiros do país. Nas escolas do Ceará, são aplicadas provas de dois sistemas de avaliação externa de larga escala: O Spaece (Estadual) e o Saeb (Nacional).

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) avalia o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio em Língua Portuguesa e Matemática. As provas do Spaece são elaboradas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), em parceria com o Centro de Avaliação e Desenvolvimento de Conteúdo (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora que presta suporte técnico e metodológico. A cada exame são identificados o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A Avaliação do ensino médio é realizada anualmente de forma censitária. Envolve todas as escolas da rede estadual de ensino e seus anexos, localizadas nos 184 municípios cearenses.

O Spaece realiza ainda mais uma avaliação: o Avalie.CE, que trata de uma Avaliação formativa realizada em duas etapas (março e agosto) para alunos dos 2º, 4º, 5º, 8º e 9º anos do EF. O objetivo é monitorar o desenvolvimento das habilidades esperadas para cada etapa escolar.

O Saeb é um sistema de avaliação que atua em todo o território nacional e aplica avaliações a cada dois anos (anos ímpares). Semelhante ao Spaece, o Saeb avalia o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, e também investiga fatores contextuais que podem influenciar o aprendizado, como o nível socioeconômico das famílias e as instalações e recursos pedagógicos da escola por meio de questionário.

As escolas da rede pública são obrigadas a participar do Saeb, enquanto a participação das escolas privadas é facultativa e pode envolver o pagamento de uma taxa de adesão. Já a prova do Spaece, como avaliação estadual do Ceará, é realizada de forma censitária para as escolas estaduais e municipais, sendo um programa obrigatório para as instituições públicas dentro do estado. A partir de 2017, a prova do Saeb (Prova Brasil) passou a ser obrigatória para todos os alunos do 3º. ano do ensino médio de escolas públicas e privadas do país.

A comparação é inevitável e própria da (pré)conceituação de “bom” ou “ruim”. Inevitavelmente, as escolas vão se ranquear na localidade, no estado, no setor público, entre as escolas privadas, entre as melhores, entre as piores, superamos este ou aquele referencial. A comparação é a relativização dos resultados.

Realocando esse sistema de referências para o contexto político, por exemplo: uma escola que obteve um Ideb x que a situa abaixo da média estadual, mas a posiciona acima da média nacional, pode muito bem alardear a referência positiva como conquista. Ao passo que o antagonismo político pode se valer do

mesmo dado para desmerecer a conquista comparando este resultado com outros melhores de outras escolas.

A Gestão para Resultados baseia-se nos indicadores e está constantemente visando o avanço na aprendizagem. Ao estabelecer metas, a gestão planeja ações pedagógicas para atingi-las. A gestão direciona o sistema escolar para ações corretivas de forma que possa atingir metas realistas e específicas. No caso da EEMTI Jenny Gomes, as metas focam na elevação das proficiências na prova do Space, avaliação do Saeb, cálculo do Ideb, notas no ENEM, aprovação em Universidades, e bons resultados em olimpíadas nacionais.

Do ponto de vista da prática administrativa, observa-se que a gestão democrática inclui-se na Gestão para Resultados, pois requer a participação dos membros da comunidade escolar, gestores, professores, alunos, pais de alunos e outros membros da comunidade e do serviço público na práxis da gestão, no planejamento, no recebimento de sugestões de estratégias, indicações de carências pedagógicas da escola e tomada de decisões (MURICI; CHAVES, 2016).

Práticas pedagógicas, como círculos restaurativos, assembleias dialógicas e projetos de letramento emocional são muito “eficazes na promoção de uma cultura escolar centrada na escuta, na corresponsabilidade e na construção coletiva do sentido” (Santos, 2025, p.1), mas por não ter vínculo nenhum com a cultura da avaliação de desempenho (não cai na prova), esses recursos pedagógicos tornam-se inadequados à cogitação da gestão e dos professores.

2.5. Accountability

Mecanismos de responsabilização estão inerentemente vinculados aos resultados obtidos pela escola. A própria divulgação dos resultados nas provas aponta para os responsáveis: principalmente gestores e professores, e com menor impacto nos alunos. Embora o aluno esteja na linha de frente das provas, são eles que são submetidos aos testes, mas pelo seu caráter passageiro, o aluno recebe carga menor de responsabilização pelos resultados. Os elementos que permanecem mais tempo e que, portanto, terão que responder mais vezes pelo mérito ou demérito da escola são gestores e professores.

O quadro circunstancial induz na sociedade a compreensão de que o estado está cumprindo o seu papel: trabalhando, avaliando, coletando e classificando dados, democratizando com a sociedade informações sobre a qualidade do serviço público educacional prestado à população. Nos contornos desse desenho, o estado cria mecanismos de *Accountability* sobre a escola para que esta assuma a responsabilidade por seu sucesso ou seu fracasso (SILVA, SILVA e FEIRE, 2022).

Silva, Silva e Feire (2022, p.2) discorrem sobre como se dá a prestação de contas à sociedade e ao mercado:

O estado do Ceará fundou seu sistema de avaliação externa da educação em 1992, um dos primeiros do país; Pernambuco, em 2000; e a Paraíba, em 2012. Desde então, tais estados ampliaram o alcance desses sistemas, vinculando-os a medidas de responsabilização e de prestação de contas, constituindo, assim, complexos processos de regulação de redes de ensino e escolas orientados para o alcance de resultados educacionais. Buscando

compreender tais iniciativas, o artigo descreve as políticas de *Accountability* instituídas nos estados selecionados, examinando suas disposições, similaridades e diferenças e a maneira como estão articulados os pilares da avaliação externa, da prestação de contas e da responsabilização. Desse modo, procura identificar os mecanismos de funcionamento e o alcance dessas medidas sobre a relação interfederativa entre o estado e seus respectivos municípios. (SILVA, SILVA e FEIRE, 2022, p.2).

A responsabilização sobre professores e alunos é difusa. Quanto maior o grupo maior a dispersão da responsabilização. O grupo de gestores é menor, por isso mais focalizado. Em cima dos avaliadores não recai nenhum peso da *Accountability*. Afinal, a avaliação é sobre a qualidade do ensino e aprendizado, elementos de escola e não de Secretarias ou Ministérios.

Existe a dificuldade de individualização da responsabilização, tornando desafiador determinar a exata contribuição de cada indivíduo para o resultado coletivo. Na atual sociedade de rede, a sensação de anonimato funciona como camuflagem para o individual no amplo campo da responsabilização, da impessoalidade da escola como ente amorfo e sem rosto.

Outra vertente da *Accountability* são as premiações e bonificações. O Ceará recebeu suporte técnico e financeiro do Banco Mundial (BM) desde as primeiras iniciativas de reforma do estado e da educação. A associação do governo do Ceará com o BM revela a forte influência do mercado na definição da agenda educacional cearense e o seu alinhamento com as orientações na implantação da Gestão para Resultados na educação.

No Ceará, o pagamento de bonificações, via premiação, é condicionado aos resultados das avaliações externas. O Prêmio Escola Nota Dez, por exemplo, possibilita a aquisição de material didático, de bens relacionados à educação, investimentos na área pedagógica e estrutural das escolas, viabilizando inovações serve de incentivo para elevar a motivação dos docentes.

Verifica-se que o Prêmio Escola Nota Dez compõe a política de responsabilização via avaliações externas. Por um lado, estimula e provoca mudanças positivas no trabalho docente, e por outro, tende a pressionar o corpo docente ao alcance de metas, causando tensões e desgaste nas relações intra e interpessoais no âmbito escolar (SILVA, SILVA e FEIRE, 2022).

3. METODOLOGIA

No percurso metodológico da pesquisa, foram integrados os princípios epistemológicos da pesquisa cartográfica, os quais valorizam a experiência do pesquisador capaz de compor relatos de sua visão sobre as experiências de gestão e aprendizagem que fazem parte da rotina pedagógica da escola. No contexto de estudos qualitativos, o método cartográfico acompanha processos e produz subjetividades (SOUSA; OLIVEIRA, 2022).

A cartografia difere da abordagem tradicional que busca a resolução de problemas e o teste de hipóteses, em vez disso, busca explorar as relações e conexões que emergem no decurso do processo da pesquisa. Em resumo, a pesquisa cartográfica é um método que se propõe a acompanhar processos, criar mapas

relacionais e produzir novas compreensões sobre a realidade, com base na experiência e na subjetividade dos participantes, incluindo o pesquisador, criando um mapa dinâmico do objeto de estudo (SCHERER; GRISCI, 2022).

Procedeu-se inicialmente a uma pesquisa bibliográfica sobre Gestão para Resultados na educação, avaliação externa em larga escala no estado do Ceará, o significado do termo *Accountability* e suas vinculações com a Gestão para Resultados na educação no estado do Ceará.

O corpus documental da investigação consistiu nos documentos legais e normativos que regulamentam os sistemas estaduais de avaliação e de monitoramento dos resultados educacionais, bem como da concessão de premiações aos profissionais da educação e escolas. Adicionou-se ainda, informações obtidas no site da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) e em outros que tratam da implantação das medidas em exame.

O presente estudo se caracteriza como de natureza qualitativa, de caráter descritivo e explicativo, adotando como instrumento de coleta de dados, a observação participante e o diário de campo do pesquisador em sua cartografia, e como recorte empírico o olhar de membros da comunidade escolar: alunos, professores, gestores, e pais de alunos. A escolha do instrumento de coleta de dados deve basear-se nos objetivos da pesquisa e nas peculiaridades do fenômeno estudado.

Por meio da observação participante, o pesquisador fez uso do diário de campo reflexivo a fim de registrar sua visão empírica do fenômeno estudado no ambiente da escola. Isto requereu do pesquisador a imersão no ambiente natural onde o fenômeno ocorre, a escola em tempo integral no Ceará, proporcionando a observação do comportamento e das interações dos participantes em seu contexto escolar.

O diário de campo foi utilizado para complementar as informações obtidas, oferecendo uma visão mais completa e contextualizada do fenômeno estudado (Campos, Silva e Albuquerque, 2021). Essa flexibilidade adequa-se bem a pesquisas qualitativas, em que o objetivo é obter uma compreensão profunda das experiências, perspectivas e percepções dos participantes da pesquisa.

4. ANÁLISES

4.1 Críticas ao sistema de avaliação de larga escala

Sobre a avaliação de larga escala, muitos estudos apontam limites e potencialidades. Aguiar e Barguil (2024) refletem que o professor é tolhido em sua autonomia e na sua relação com a gestão, quer direta, quer indiretamente, em não dispor de abertura para o diálogo sobre as metas, mas por conviver com as exigências de submissão ao planejamento e atingimento de metas.

Estes pesquisadores ainda constataram que as escolas que têm mais autonomia costumam ser mais críticas à adoção de avaliações externas, mesmo reconhecendo que há um forte movimento de aceitação e adequação ao sistema. Como enfrentamento, propõem alternativas, por exemplo, a realização de autoavaliações que possibilitariam uma experiência formativa para a equipe pedagógica (AGUIAR; BARGUIL, 2024).

Outro aspecto criticado por Lélis e Hora (2020, p.2) é o fato de que as avaliações de larga escala desconsideram práticas de ensino e os valores de construção coletiva da aprendizagem, além de desconsiderar:

os processos envolvidos nas aprendizagens, as condições estruturais de realização do trabalho pedagógico, as necessidades de quem é avaliado. O referencial de qualidade nacional – representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – articula dois fatores (fluxo e desempenho) e divulga bienalmente um resultado, transformando o que deveria servir como diagnóstico para os sistemas de ensino, em exposição negativa, ineficiente e ineficaz do trabalho realizado nas escolas (LÉLIS; HORA, 2020, p.2).

Olhando do ponto de vista de como as avaliações são conduzidas, no entender de Santos e Ortigão (2016), as formas como essas avaliações vêm sendo aplicadas, principalmente por estarem envoltas em práticas meritocráticas e de ranqueamento, “conduzem a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de qualidade e induzem a uma padronização da produção curricular” (Santos e Ortigão, 2016, p. 60).

Diógenes (2020) relata que alguns professores reclamam de não terem acesso ao texto dos testes avaliativos, mas tão somente aos resultados. Acrescenta ainda que é notório que muitos alunos se sentem pressionados, alguns até choram por temer fazer a prova. A autora defende que a participação de um professor local em sala na hora da aplicação dos testes, a presença de uma pessoa que faz parte do seu convívio diário, serviria de apoio emocional para o aluno.

Diógenes (2020) finaliza denunciando o rigor na cobrança pela participação dos alunos:

Na semana que antecede essa avaliação, os alunos são cobrados e alertados a não faltarem nesse dia, devendo vir mesmo estando doentes. Caso o aluno falte, a gestão escolar manda buscá-lo na própria residência para que os resultados não caiam. Mas, após a avaliação externa, a ausência do aluno é sequer questionada. (DIÓGENES, 2020, p.42).

A participação dos alunos no Spaece é central para a credibilidade e a utilidade dos resultados obtidos, pois garante a representatividade da avaliação e possibilita diagnósticos mais precisos sobre a aprendizagem. A ausência de estudantes pode comprometer a fidedignidade das médias, distorcendo a análise da qualidade educacional da escola e da rede de ensino.

4.2 Desafios inerentes à Gestão para Resultados

Analisando a Gestão para Resultados, observa-se que existem desafios inerentes a sua execução. Neste respeito, Ferreira (2025, p.5) identifica como favoráveis da Gestão para Resultados, os seguintes aspectos:

a) monitoramento contínuo do desempenho; b) uso de avaliações externas e indicadores possibilita um acompanhamento sistemático dos resultados, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas; c) clareza na definição de metas e objetivos; d) eficiência administrativa e melhor gestão de recursos; e) otimização de processos administrativos e pedagógicos, contribuindo para um uso mais racional dos recursos disponíveis; f) cultura de responsabilização e transparência; g) melhoria gradativa do desempenho escolar (FERREIRA, 2025, p.5).

E como aspectos desfavoráveis:

a) redução da qualidade educacional a números e indicadores; b) descon sideração das especificidades locais; c) pressão sobre professores e gestores; d) enfraquecimento da gestão democrática; e e) mercantilização da educação (FERREIRA, 2025, p.5).

educação, investimentos na área pedagógica e estrutural das escolas, viabilizando inovações serve de incentivo para elevar a motivação dos docentes.

Verifica-se que o Prêmio Escola Nota Dez compõe a política de responsabilização via avaliações externas. Por um lado, estimula e provoca mudanças positivas no trabalho docente, e por outro, tende a pressionar o corpo docente ao alcance de metas, causando tensões e desgaste nas relações intra e interpessoais no âmbito escolar (SILVA, SILVA e FEIRE, 2022).

4.3 Pressão por resultados sobre docentes

Santos (2023) analisa a implementação de políticas de gestão escolar para resultados nas escolas públicas de educação básica, salientando que a ênfase em indicadores quantitativos pode levar a uma (des)organização do trabalho pedagógico em docentes que priorizam aspectos qualitativos da educação, como o desenvolvimento integral dos estudantes e a formação cidadã, ao conviver com a abordagem eficientista e produtivista da Gestão para Resultados, ao mesmo tempo que uma elevação na carga de ansiedade e (des)motivação se aproxima do discente em face da cobrança relacionada aos exames externos de larga escala. E o docente passa a se superar sob a cúpula dos resultados.

A pressão por resultados numéricos frequentemente força o docente a buscar métodos que o desviam de seu percurso pedagógico desejado, planejado e até sonhado. A alteração nas prioridades educativas torna-se indesejáveis, forçando o docente a um dia a dia de experiências a contragosto, de enfraquecimento da criatividade, o que pode imobilizar o professor em sua busca por novas metodologias e métodos didáticos.

A preparação para testes, em minoração da educação integral, pode atravessar a trajetória da prática docente, convertendo a realidade da sala de aula de espaço de reflexão para espaço de treinamento de cursinho em que só se considera o alcance de metas, removendo a pluralidade de pensamento e a diversificação das visões de mundo (SANTOS, 2023).

A pressão por resultados pode levar alguns professores a uma rotina cansativa, de não adaptação aos ditames gerenciais na educação, comprometendo a qualidade de sua prática docente por contrariar seu planejamento pedagógico, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Visando anotar bom desempenho em abandono escolar, reprovação e participação nos exames, a prática de *gaming* pode ocorrer na exclusão proposital de alunos que não contribuem positivamente para o aprendizado adequado; ou ainda na aprovação de alunos que não atingiram o nível cognitivo aceitável nas avaliações

internas. Essa manobra teria o fim de não prejudicar a taxa de fluxo e a distorção idade-série da escola.

4.4 Tensão entre autonomia docente e Gestão para Resultados

Nas perspectivas e expectativas dos professores, a lógica da Gestão para Resultados é percebida com um “um caráter impositivo de regulação de seu trabalho, voltando-o, sobretudo, para o cumprimento de metas estabelecidas com objetivo de avançar nos indicadores de qualidade centrados nas avaliações” (DUARTE; OLIVEIRA, 2016, p.12).

Para os diretores de escola, administrar essa questão torna-se um desafio, conforme se percebe no discurso de uma Diretora de escola de ensino médio registrado na pesquisa de Duarte e Oliveira (2016, p.12):

A relação com os professores é sempre tensa, porque a busca para o melhor desempenho da escola, as exigências que temos de impor, a questão do compromisso profissional, tudo isso cria atrito. Situações são constantes, professores que deixam a classe, professores que querem mudar de classe, mudanças de horário, de modo que estas situações, as mudanças que você tem que fazer, pela razão de que você tem que colocar o estímulo ao trabalho que é desgastante na escola, isso acaba criando um atrito que faz com que essa relação seja sempre tensa. As cobranças são muito grandes de ambos os lados. Então, eu considero a relação sempre muito tensa (DUARTE; OLIVEIRA, 2016, p.12).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas autônomas como ações de insubordinação criativa, professor planejando atividades sem relação com as metas e querendo desenvolver, em paralelo, sua própria metodologia. Num movimento de proteção de sua autonomia, deseja encaixar ações educativas na agenda do plano de metas, mas se depara com as imposições do calendário, conforme se percebe no diálogo entre professora e diretora registrado em Duarte e Oliveira (2016, p.13):

[professora] - ah, queria organizar agora, no final do ano, umas atividades lúdicas externas com as crianças, passeio, não sei o quê.

[Diretora] - Falei assim: não vai dar. Só se for para dezembro, porque agora em novembro tem todas essas avaliações e as crianças têm que estar preparadas (Duarte e Oliveira (2016, p.13, grifo nosso)).

Embora as ações do gestor não eliminem a autonomia docente, chega a cercear sua liberdade metodológica, como se observa no caso registrado por Rodrigues (2018, p.333):

[...] você tá louca? O que que você tá falando aí? porque ela falava (a antiga diretora) “olha, não vai fazer chamada não, não é para fazer chamada não, é para entrar na sala e já começar a dar aula”. [...] professor de matemática que recupera o exemplo da orientação da diretora, solicitando que não faça chamada na esperança de que lhe sobre tempo a mais “ensinando”. A ideia dos resultados parece povoar as ações mínimas, promovendo um senso extremamente racionalizado das atividades cotidianas (RODRIGUES, 2018, p.333).

É possível que ocorra uma super-responsabilização nesse processo em que o professor é convocado a gerir o êxito ou o fracasso escolar dos estudantes e, nas avaliações externas, da escola, como se essas variáveis estivessem exclusivamente sob seu controle.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a Gestão para Resultados em uma escola pública de ensino médio de tempo integral no Estado do Ceará, buscando compreender os desafios, limites e potencialidades desse modelo e consequentes incursões no processo ensino-aprendizado. A pesquisa, de abordagem qualitativa, coletou dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores, professores, estudantes e pais de alunos, informações complementadas pelos registros no diário de campo do pesquisador, o que possibilitou uma análise aprofundada das percepções e experiências dos diferentes atores envolvidos.

As elaborações epistemológicas apresentadas pela pesquisa tratam dos contornos que formam aquilo que preceitua a Gestão para Resultados. Desde a subjetividade do docente até a (in)definição do conceito de avaliação enquanto resultante de vetores de variadas forças em constante concorrência até os limites da gestão ao deparar com as metodologias da práxis da docência em sala de aula.

Sendo assim, a análise empreendida buscou identificar na escola os sinais de eficiência e os impactos da gestão sobre a comunidade escolar, investigando limites e potencialidades em uma escola de ensino médio de tempo integral, percorrendo audaciosamente, na medida do possível, todos os limites, contornos e desafios da gestão, verificando em detalhes suas implicações na pedagogia, na didática e nas metodologias de ensino, ao perseguir metas suscitadas por indicadores de qualidade, tendo como alicerce a busca da aprendizagem significativa e a melhora do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Os resultados da análise realizada evidenciaram que a Gestão para Resultados se consolidou como um eixo estruturante da política educacional da rede estadual no Ceará, orientando práticas de planejamento, monitoramento e avaliação na escola.

Entretanto, embora essa estratégia tenha contribuído para maior organização do trabalho pedagógico e para o alcance de metas estabelecidas pelos órgãos gestores, também revelou tensões e contradições que impactam diretamente a dinâmica escolar.

A Gestão para Resultados articulada a práticas democráticas e à valorização da autonomia docente, pode favorecer a tomada de decisões baseada em informação confiável e assim contribuir para um planejamento pedagógico sólido e potencialmente favorável ao ensino-aprendizado.

Com base nessas observações, pode-se entender que a gestão focada em resultados não deve ser encarada apenas como gerência de resultados, mas que precisa ser repensada como instrumento de qualidade.

Apesar das arestas desafiadoras relacionadas à regulação do trabalho docente, ao estreitamento curricular e à pressão por metas, a Gestão para Resultados apresenta potencialidades que podem ser aproveitadas de forma positiva quando articuladas à perspectiva da educação crítico-reflexiva e humanizadora.

Entre os aspectos favoráveis da gestão para resultados, destaca-se a possibilidade de fortalecer a cultura de acompanhamento pedagógico, oferecendo dados que auxiliam na identificação de lacunas de aprendizagem e no planejamento de ações direcionadas para a melhoria do desempenho estudantil.

Outra potencialidade reside na transparência e na responsabilização compartilhada, pois os indicadores, quando compreendidos como ferramentas de diagnóstico e não como instrumentos incitadores da competição, podem fomentar o diálogo entre gestores, professores, estudantes e famílias. Isso contribui para uma gestão mais participativa, baseada em evidências qualitativas, que resultaria no fortalecimento da corresponsabilidade pela aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Kauã. Autorização da instituição do Programa de Gestão por Resultados. 2024.

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; BARGUIL, Paulo Meireles. Autonomia e docência no cotidiano escolar sobralense: Efeitos da accountability. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, 2024.

ALVES, Juliana dos Santos. **O banco mundial e a educação básica no Ceará: modelo de gestão por resultados como estratégia da redução da pobreza de aprendizagem**. 2025. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. A Criança e a Garantia da Aprendizagem em uma Escola Equitativa. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 9, n. 4. p. 01 – 20, 2024.

CAMPOS, Juliana Loureiro Almeida; SILVA, Taline Cristina da; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. **Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia**. Recife: Nupeea, p. 95-112, 2021.

DIÓGENES, Aurineide Costa de Andrade. A Avaliação do SPAECE-ALFA e suas Contribuições para o Município de Alto Santo no Período de 2008 a 2018.

Dissertação - Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Superior de Educação do CECAP – Faculdade ISCECAP. 2020.

DUARTE, Alexandre; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na gestão escolar e os reflexos no trabalho do diretor: a gestão por resultados em foco. **XI Seminário Internacional de la Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización**, Cidade do México, 2016.

FERREIRA, Eduardo. **Gestão Escolar com Foco em Resultados: Fundamentos, Contribuições e Desafios para a Efetividade do Direito à Educação de Qualidade**. Dissertação De Mestrado. Universidade La Salle. 2025.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa/PR, v. 23, p. 1-18, jun. 2020.

MACHADO, Miguel Fernandes. **Gestão por resultados no setor público : a experiência da Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado do Rio de Janeiro (AvançaRJ)**. Trabalho de conclusão de graduação. 2023. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MURICI, Izabela; CHAVES, Neuza. **Gestão para resultados na educação**. 2.ed. Falconi Editora: São Paulo, 2016.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; COSTA, Anderson Gonçalves; CAMARÃO, Virna do Carmo. **Da colaboração à gestão por resultados na educação do Ceará. Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, 13(30), 50–70. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.32335/2238-0426.2023.13.30.8132>. Acesso em: 29 ago 2025.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e Responsabilização: Repercussões para o Trabalho Docente nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Campinas/SP**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. 2018. 416f.

SANTOS, Lenilda Inácio dos. Educar para Quebrar Silêncios: Prevenção e Diálogo no Espaço Escolar. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 11, n. 58, p. e1603, 2025. Disponível em <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1603>. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, Maria José Costa dos; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Tecendo redes intelectivas na Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE)**. **REMATEC**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, n. 22, 2016. p. 59-72. Disponível em: <https://rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/70>. Acesso em: 02 ago. 2025.

SANTOS, Débora Marina dos. **Repercussões da Gestão Escolar por Resultados na Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas Públicas de Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

SCHERER, Laura Alves; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Cartografia como método de pesquisa para estudos de trabalho e subjetividade. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 26, n. suppl 1, p. e210202, 2022.

SEGATTO, Catarina Ianni. ABRUCIO, Fernando Luiz. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Rev. Serv. Público**, Brasília 68 (1) 85-106 jan/mar, 2017. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2951>. Acesso em: 01 ago 2025.

SILVA, Andréia Ferreira da; SILVA, Luciana Leandro da; FREIRE, Arlane Markely dos Santos. Políticas de Accountability na Educação Estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.33, e09562, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312022000100229&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 jul. 2025.

SOUSA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 50, 2022.