JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ISSN 1981-1969

http://10.5380/jpe.v20i1.101073

ARTIGO

O que os diretores de escola têm a dizer sobre o MMR? (Um estudo da gestão de resultados na rede pública estadual paulista)

What do school principals have to say about the MMR? (A study on results-based management in the São Paulo state public school system)

¿Qué tienen que decir los directores de escuela sobre el MMR? (Un estudio sobre la gestión por resultados en la red pública estatal de São Paulo)

Juliana Aporta Salvadeo[1]
Regiane Helena Bertagna[2]

Citação*:* SALVADEO, Juliana Aporta; BERTAGNA, Regiane Helena. O QUE OS DIRETORES DE ESCOLA TÊM A DIZER SOBRE O MMR? (Um estudo da gestão de resultados na rede pública estadual paulista). *Jornal de Políticas Educacionais.* V. 20, e101073. Junho de 2026.

Submetido em: 02 setembro de 2025
Aprovado em: 04 fevereiro de 2026

Resumo: Este artigo investiga a percepção de diretores de escolas públicas estaduais de São Paulo sobre a implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR), parte do Programa Gestão em Foco. O método utiliza os índices do IDESP como base e designa o diretor como principal responsável por sua aplicação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, incluiu revisão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com dez diretores de escolas de duas diretorias de ensino no interior paulista. Os resultados revelaram que a percepção dos diretores sobre a implementação do MMR, sua relação com a avaliação e qualidade educacional, e as implicações na rotina de trabalho estão ligadas à contrariedade entre

[1] Mestre em Educação. Universidade Estadual Paulista – Unesp. Rio Claro/SP/Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0233-9329. E-mail: juliana.aporta@unesp.br

[2] Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual Paulista – Unesp. Rio Claro/SP/Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4415-0978. E-mail: regiane.bertagna@unesp.br

gestão democrática e gestão de resultados. Há uma forte sensação de culpabilização e responsabilização dos profissionais. A discussão também se estende para a dicotomia entre qualidade total e qualidade social da educação. Apesar de indicar aos gestores elementos de que o MMR, aparentemente, promove uma gestão democrática, os dados da pesquisa indicam que ele está longe de ser um mecanismo de participação efetiva, como constatado no estudo.
Palavras-chave: Gestão de resultados; Método de Melhoria de Resultados- MMR; Avaliação externa; Qualidade da educação; Diretor de escola.

Abstract: This article investigates the perception of directors of São Paulo's state public schools regarding the implementation of the Results Improvement Method (MMR), which is part of the Management in Focus Program. The method uses IDESP indices as a basis and designates the director as the main person responsible for its application. The research, which adopted a qualitative approach, included a literature review, document analysis, and semi-structured interviews with ten school directors from two education directorates in the interior of São Paulo. The results revealed that the directors' perception of the RIM's implementation, its relationship with educational evaluation and quality, and the implications for their work routine are linked to the conflict between democratic management and results-based management. There is a strong sense of blame and responsibility placed on the professionals. The discussion also extends to the dichotomy between total quality and social quality in education. Despite the official discourse that the RIM promotes democratic management, the research data indicates that it is far from being a mechanism for effective participation. Its very origin and form of implementation demonstrate the discrepancy between theory and practice, as observed in the study.
Keywords: Results management; MMR; Quality of education; School director.

Resumen: Este artículo investiga la percepción de los directores de escuelas públicas estatales de São Paulo sobre la implementación del Método de Mejora de Resultados (MMR), que forma parte del Programa Gestión en Foco. El método utiliza los índices del IDESP como base y designa al director como el principal responsable de su aplicación. La investigación, de enfoque cualitativo, incluyó una revisión bibliográfica, un análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas con diez directores de escuelas de dos directorías de enseñanza en el interior de São Paulo. Los resultados revelaron que la percepción de los directores sobre la implementación del MMR, su relación con la evaluación y la calidad educativa, y las implicaciones en su rutina de trabajo están ligadas a la contradicción entre la gestión democrática y la gestión por resultados. Hay una fuerte sensación de culpabilización y responsabilización de los profesionales. La discusión también se extiende a la dicotomía entre la calidad total y la calidad social de la educación. A pesar del discurso oficial de que el MMR promueve una gestión democrática, los datos de la investigación indican que está lejos de ser un mecanismo de participación efectiva. Su propio origen y forma de implementación demuestran la discrepancia entre la teoría y la práctica, como se constató en el estudio.
Palabras clave: Gestión de resultados; Método de Mejora de Resultados- MMR; Evaluación externa, Calidad de la educación; Director de escuela.

1. Introdução

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

Com base na educação para a constituição do indivíduo histórico, Paro (1998,

p.301) observa que "a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade", devido à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Desta maneira, conforme Oliveira e Araújo (2005, p. 6), foram notadas ao longo do tempo três formas distintas de percepção da qualidade de ensino, determinada pela oferta insuficiente, percebida pelas disfunções no fluxo escolar, e "generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados".

Assim sendo, a reflexão sobre a qualidade da Educação Básica no Brasil, diante da sua exigência jurídica, precisa considerar, indissociavelmente, o pano de fundo de uma política pública educacional (Di Giorgi, 2007, p. 124). Para o autor, "há uma inegável hegemonia neoliberal no campo educacional, a ponto de ser difícil hoje discutir política educacional [...] sem se falar de formação de capital humano relação custo-benefício".

Dentro desta visão, se torna bastante marcante que a qualidade percebida pela generalização de sistemas baseados em testes padronizados está presente na política educacional do estado de São Paulo, com foco na regulação e controle dos resultados por meio das avaliações em larga escala. Esta política enfatiza a medição de resultados de desempenho dos alunos e, consequentemente, na responsabilização da escola e de seus profissionais a partir desses resultados (Freitas, 2013).

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

Em 2011, a educação do governo do estado de São Paulo passou a adotar mais um modelo de teste padronizado para monitorar o desempenho dos alunos e atingir de maneira indireta os resultados do IDESP: A Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo nas escolas estaduais paulistas, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental e de todas as séries do Ensino Médio. O objetivo indicado pela SEDUC-SP para as Avaliações de Aprendizagem em Processo é o diagnóstico da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, antes da aplicação do SARESP.

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

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

Mais profundamente, dentro do MMR- Programa Gestão em Foco, o diretor de escola é apontado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo-SEDUC-SP, nos guias para a sua implementação, como o principal responsável por garantir a realização das etapas deste programa de gestão do governo do estado nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio de São Paulo. Por esse motivo, optou-se pela escolha da ótica do diretor de escola para a investigação do objeto de estudo: o MMR.

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

2. Algumas marcas do percurso da Rede Estadual Paulista: Concepção gerencialista na educação

Dos 11,9 milhões de alunos indicados no Censo Escolar (2014), o estado de São Paulo corresponde a 36% do total de matrículas no Brasil. Este número corresponde, em média, a 3,5 milhões de alunos em mais de cinco mil escolas estaduais paulistas, que são coordenadas por 91 diretorias regionais de ensino (sendo 28 delas pertencentes à região da grande São Paulo e 63 localizadas no interior do estado) que compõe a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC- SP).

Esta abrangência da rede pública da educação do estado de São Paulo e sua influência para demais redes de ensino do país, municipais ou estaduais, faz emergir a importância da investigação e reflexão acerca das ações deste sistema educacional. Há tempos a rede paulista de ensino público é campo de pesquisas que investigam diferentes áreas da sua atuação e correlação com a educação brasileira e até com outros países. No entanto, para contextualização desta pesquisa, houve o interesse de apresentar apontamentos sobre aspectos da gestão educacional e, por consequência, estilo de gestão escolar.

Jacomini *et al*. (2022) explica que, apesar da existência do conselho de escola com caráter deliberativo, na política educacional do estado de São Paulo, expressa por meio de programas e projetos durante o período de 1995 a 2018, observa-se uma gestão que se afasta da perspectiva democrática. Neste contexto, o papel importante que o diretor escolar deveria desempenhar na coordenação da participação da comunidade escolar em discussões e decisões foi negligenciado. Em vez disso, foi-lhe atribuída a responsabilidade de implementar as políticas educacionais na escola e assegurar a obtenção dos resultados desejados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Deste modo, Jacomini *et al* (2022) indica que a gestão na rede paulista de ensino foi pautada por certo distanciamento do princípio constitucional de gestão democrática da escola pública e por aproximação com pressupostos gerencialistas. Para a autora, o que a SEDUC-SP fez foi um movimento de apropriação de termos ligados à democracia, "ressignificando seus conteúdos históricos, engendrados num contexto de luta por direitos e democratização da sociedade e da escola, a fim de legitimar formas de gestão baseada no controle para maior eficiência" (Jacomini *et al*, 2022, p. 117).

Em entendimento ao que a autora traz para caracterizar os preceitos de gestão da rede pública paulista, observa-se que a inclusão dos pressupostos gerencialistas têm se efetivado na gestão pública brasileira, por influências de outros países e consequência neoliberalista, com vistas às políticas públicas norteadas pelo racionalismo e

produtividade, baseando-se em ideias de mercado que influenciam as público-privada e no modo de organização do Estado como regulador em detrimento à concepção de Estado provedor.

Em suma, o gerencialismo, como uma abordagem administrativa, enfatiza a aplicação de técnicas e práticas gerenciais derivadas do setor privado para melhorar o desempenho e os resultados em contextos públicos, inclusive educacionais. Nesse sentido, a gestão de resultados surge como uma estratégia central para difusão das ideias gerencialistas, de mensuração e busca por eficiência e eficácia na gestão de organizações escolares, para avaliar o "sucesso" das políticas públicas e conduzir as práticas educacionais em busca de resultados que indiquem este "sucesso". Assim, a gestão de resultados torna-se uma ferramenta-chave para a aplicação prática do gerencialismo no campo da educação, buscando alcançar metas definidas e demonstrar prestação de contas por meio de dados aparentemente mensuráveis.

3. Metodologia

O estudo envolveu 10 diretores de escolas da rede estadual paulista, atuantes em duas diretorias de ensino do interior do estado. O ano de referência da pesquisa foi 2019, ano em que todos entrevistados estavam como diretores de escolas estaduais regulares de Ensino Fundamental ou Ensino Médio, embora as entrevistas tenham sido realizadas em 2021 e 2022, devido ao tempo de maturação do projeto e aos impactos da pandemia de COVID-19.

A amostra foi equilibrada, composta por 5 mulheres e 5 homens. Seis diretores possuíam menos de 5 anos de experiência no cargo ou função, enquanto quatro tinham mais de 10 anos. Todos os participantes são licenciados em Pedagogia, sendo que a maioria (7) possui pós-graduação: 6 com especialização lato sensu e 1 com mestrado e doutorado.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado com 21 questões, elaborado com base na literatura, em documentos oficiais do MMR e nos objetivos da pesquisa. As perguntas foram concebidas para investigar a percepção dos diretores sobre três eixos principais: I. Aspectos das implantações do MMR; II. Avaliação e a qualidade educacional; e III. Implicações do método no trabalho do diretor.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as

entrevistas foram conduzidas seguindo um roteiro organizado em 8 seções: 1) Informação e formação sobre o MMR; 2) Problemas considerados no MMR; 3) Participação, elaboração e execução do Plano de Melhoria na escola; 4) Avaliação de Aprendizagem e Processo; 5) SARESP; 6) Qualidade e sinalizadores do MMR; 7) Secretaria Escolar Digital; e 8) Participação e rotina do diretor.

A análise dos dados coletados foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2011), seguindo suas três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com foco na inferência e interpretação. Na pré-análise, as entrevistas gravadas foram ouvidas, transcritas por sistema automático e, em seguida, revisadas ponto a ponto para garantir total fidedignidade. Após a transcrição e organização, realizou-se a "leitura flutuante" de todo o material. Na fase de exploração, os temas que emergiram com maior frequência a partir das questões norteadoras foram selecionados, organizados, codificados e agrupados em unidades comparáveis, permitindo a posterior interpretação dos dados conforme a metodologia proposta.

4. Resultados e Discussões

Na aplicação sistemática da metodologia proposta, identificamos que a maioria dos diretores, em uma incidência de 60%, aponta a existência de algum tipo de orientação recebida pela diretoria de ensino para iniciar o MMR nas escolas, por meio de formação, reuniões, instruções ou orientações técnicas. No entanto, quando não há orientação direta da Diretoria de Ensino, a utilização se restringe ao Guia Prático do MMR, resultando em uma incidência de 40%.

A formação oferecida aos diretores para a implantação do MMR, segundo a maioria, consistiu em diretrizes instrucionais e operacionais. O objetivo era garantir que todas as etapas do método fossem executadas da maneira pré-estabelecida. O material fornecido era diretivo e descrevia um passo a passo detalhado das ações, incluindo roteiros com o que o diretor precisava falar em determinados momentos.

Com vistas aos documentos levantados e com olhar atento ao que apontam os diretores acerca da implantação do MMR, é perceptível que é também pela figura do diretor que uma política pública pode chegar à escola e legitimar a proposta educacional de uma determinada rede de ensino. Neste sentido, é evidente a preocupação em apresentar subsídio para este profissional seguir o que se pretende o sistema educacional

ao qual está vinculado, no caso do MMR, por meio de formação ou disponibilização anual de guias práticos, objetivando uma implantação eficaz e eficiente.

Esta ideia é endossada por Rosa (2021) ao destacar na qualidade educacional no MMR a importância do diretor na implantação do método, como uma figura primordial na efetivação da política proposta pelo governo do estado na gestão das escolas em São Paulo. No entanto, é necessário refletir que o diretor ocupa uma posição não apenas estratégica, mas também contraditória na condução da escola pública. O diretor escolar detém um poder inerente ao seu papel como servidor público, sujeito a normas administrativas que nem sempre estão alinhadas com objetivos educacionais autênticos. Simultaneamente, é o responsável último pela gestão da escola, cuja atividade principal, o processo pedagógico, influencia as operações administrativas e demanda uma visão específica de educação, bem como recursos materiais adequados que, muitas vezes, não são adequadamente providos pelo Estado ou pela sociedade em geral (Paro, 2010).

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

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

real de cada escola e segmento de ensino, todos devem focar suas ações de melhoria em Língua Portuguesa e Matemática e fluxo escolar.

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

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

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

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

Por outro lado, esta pesquisa revela que os problemas não identificados e não solucionados pelo MMR, considerados relevantes pelos diretores de escola, abrangem uma gama mais ampla de áreas, com problemas tais como: o analfabetismo, a convivência, a falta de professor, a baixa participação da família, as questões financeiras e administrativas, a desconsideração da condição humana dos alunos e relacionados a

aprendizagem de outras disciplinas além de Língua Portuguesa e Matemática, com uma incidência de 70%.

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

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

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

Nos Guias Práticos do MMR, com relação às ações para o acompanhamento do Plano de Melhoria e seus resultados, é indicada a realização de uma reunião mensal em nível de escola, para verificação da situação das ações do Plano de Melhoria (concluídas, atrasadas ou canceladas) e avaliação da necessidade da colocação de ações complementares para determinada causa raiz. Essa regularidade de reuniões, como é previsto no MMR, não encontra condição de aplicabilidade diante das questões apontadas pela maioria dos diretores da pesquisa. Os guias apontam ainda que essas reuniões

mensais de acompanhamento do Plano de Melhoria preveem o compartilhamento de fotos, depoimentos e documentos que evidenciem a implementação das ações do plano na escola. Neste sentido, a participação dos membros da comunidade escolar representa um tipo de "prestação de contas" das ações do MMR na escola, como garantia de que os trabalhos desenvolvidos na escola estejam caminhando para a melhoria do IDESP. Em práticas como esta é identificado um modelo de recompensa e "sanções", e de reconhecimento, pela imposição de metas de desempenho, controle e pressão para a produtividade (Freitas, 2014).

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

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

De acordo com a autora, embora haja "limites da democracia e da participação política de todas(os) nas sociedades capitalistas, entende-se que a existência de regimes democráticos permite algum nível de participação na vida pública" (Jacomini; Stoco, 2022, p. 16). Sendo assim, ainda que o MMR tenha sido criado e implantado para fins e interesses específicos e possua limitações na previsão da aplicação das suas etapas, a participação de todos da comunidade escolar é de suma importância, principalmente para discutir a relevância do método na escola em instâncias como Conselho de Escola, em nível intraescolar, ou como Conselho Estadual da Educação, em nível extraescolar.

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

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

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

É possível relacionar essa responsabilização dos profissionais na elaboração do Plano de Melhoria com o que é previsto nos documentos de implantação do MMR, que expressam a orientação de elaboração de uma ou mais ação para cada causa raiz de cada problema elencado no método e preenchimento de uma planilha com: indicador impactado, local, problema, classificação da ação, causa raiz, ação, responsável, previsão de início e previsão de término. Por esta vertente, como os problemas estão, além do fluxo escolar, necessariamente interligados com o baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, a responsabilidade por todo este processo previsto é intensificada nos docentes dessas disciplinas, que junto a outras demandas da função podem levar à exaustão.

Nesta etapa de elaboração do Plano de Melhoria no MMR, há nos documentos a instrução de focar em causas de “governabilidade da escola”, ou seja, problemas a serem resolvidos “dentro de casa” enquanto “nos casos que a causa raiz está fora da governabilidade da escola, é recomendável que se crie ações alternativas de forma a minimizar o problema”, oferecendo como dica às escolas a priorização de ações simples, que exijam pouco recurso e sejam de rápida execução” (SEDUC-SP, 2017, p. 36). Neste sentido, dos aspectos negativos da elaboração do Plano de Melhoria percebidos pelos

diretores, a execução "pró-forma" pode relacionar-se à falta de oportunidade no método de se refletir e agir sobre problemas reais da escola, sem que os profissionais tenham que "fazer mais com menos".

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

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

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

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

5. Conclusão

O confronto entre a gestão democrática da educação e a gestão por resultados gera contrariedades significativas, especialmente no contexto do Método de Melhoria de Resultados (MMR) na educação paulista. Embora o discurso de implantação do método recorra a termos que sugerem uma gestão democrática, ele demonstra estar longe de ser um mecanismo de participação efetiva. Nascido no seio empresarial e implementado na educação sem consulta prévia aos envolvidos, o MMR está pautado na busca pela eficácia e eficiência para o alcance de resultados específicos, atribuindo a estes uma importância majoritária em detrimento do processo e dos meios para alcançá-los.

Diante da carência de soluções para problemas crônicos da educação pública e da naturalização das políticas educacionais paulistas, alguns diretores adotam o discurso difundido pela SEDUC-SP, que valoriza a participação da comunidade escolar na identificação e solução de problemas via MMR. Dados de pesquisa revelam que a percepção de uma promoção da participação efetiva de todos os envolvidos (equipe escolar, famílias, alunos) atinge uma incidência de 30%. Dentro desta porcentagem, os diretores assumem uma postura de cumprir as determinações do sistema, tentando atribuir-lhes um significado coerente com suas crenças sobre educação. Para eles, a preocupação não é a origem ou relevância da política, mas adaptar as ações para contribuir com o desenvolvimento do aluno, "fazendo o melhor possível com o que lhe é oferecido".

No MMR, a previsão de uma etapa com ampla participação pode ser entendida como uma estratégia para legitimar o método, criando a esperança de uma ação democrática. Contudo, essa abertura parece maquiar a intenção intrínseca de alcançar metas previamente estabelecidas e direcionadas para língua portuguesa, matemática e fluxo (aprovação, retenção, abandono), muitas vezes influenciadas pelos resultados de outras escolas.

Essas marcas da gestão de resultados, que se contrapõem à democratização, não passam despercebidas pela maioria dos diretores. Conforme revelado na pesquisa, 70% deles identificam os desafios de garantir a participação efetiva no MMR, reconhecendo que o método não prioriza essa inclusão. A não participação está relacionada não só à base teórica gerencialista do MMR, mas também a obstáculos da realidade escolar. A garantia

de envolvimento na elaboração do Plano de Melhoria esbarra em questões como incompatibilidade de horários, desinteresse dos envolvidos, alta rotatividade de docentes e a necessidade de atenção a demandas mais urgentes de cada setor.

Ademais, a execução do MMR, concentrada nos professores de Língua Portuguesa e Matemática, relega outras disciplinas a um segundo plano. Isso gera desequilíbrios no processo de melhoria e dificulta a superação de uma educação fragmentada, desvalorizando áreas igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos alunos em suas múltiplas potencialidades e dimensões da formação humana (Bertagna, 2020). Tal foco desmotiva docentes de outras áreas quanto ao seu envolvimento no fortalecimento do projeto pedagógico.

Outro aspecto crítico é a falta de envolvimento significativo dos próprios alunos. Sendo os principais beneficiários das políticas, eles raramente são consultados nas decisões que impactam sua aprendizagem. Essa lacuna ignora a perspectiva dos protagonistas do processo educativo. Embora alguns diretores apontem o envolvimento do Grêmio Estudantil, a maioria revela que a participação discente é insuficiente. É notável que a participação do Grêmio Estudantil, do Conselho de Escola ou da Associação de Pais e Mestres não está prevista nas orientações formais do MMR, desconsiderando importantes conquistas históricas na busca por uma gestão escolar mais democrática.

A centralização da participação no diretor, percebida pela maioria dos sujeitos da pesquisa, mina os princípios democráticos ao concentrar o poder de controle, limitando a diversidade de perspectivas e sobrecarregando o gestor. Há uma intencionalidade clara em posicionar o diretor como o principal responsável pela implantação do MMR e do Programa Gestão em Foco. Em sua posição estratégica, o diretor serve como um elo para garantir a difusão do método nos moldes detalhadamente direcionados em orientações técnicas e formações da SEDUC-SP em parceria com a empresa Falconi. Assim, o diretor torna-se o gerenciador do método, que monitora e cobra resultados dos demais, ao mesmo tempo que é monitorado e cobrado por seus superiores.

Isso intensifica a cultura de responsabilização e culpabilização dos profissionais da educação. A culpabilização dos professores de língua portuguesa e matemática torna-se evidente quando o foco recai sobre eles pelos maus resultados dos alunos nas avaliações (AAPs), exigindo novas ações de correção no Plano de Melhoria para que o desempenho não se repita no SARESP. Esses professores são constantemente avaliados

com base nos resultados dos alunos, fortalecendo uma cultura de culpa que desconsidera as circunstâncias e demais variáveis do contexto de trabalho.

A implantação do MMR também intensificou a percepção de um currículo real, segmentado e reduzido, pois o trabalho pedagógico tende a se concentrar apenas nos conteúdos avaliados pelo SARESP. Isso limita a amplitude do ensino e prejudica a formação integral dos alunos, desconsiderando a complexidade da condição humana ao negligenciar outras áreas importantes do desenvolvimento.

Associada à culpabilização está a competição entre escolas para alcançar as metas do IDESP. O MMR pode intensificar essa competição, uma vez que as metas são estabelecidas com base no desempenho de diferentes escolas de um mesmo grupo, desconsiderando as particularidades e a identidade de cada comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o cenário educacional do MMR, na busca incessante por metas, traduz a abordagem da "Qualidade Total" ou qualidade mercadológica, que negligencia a verdadeira essência da qualidade educacional. Com sua ênfase em eficiência e padronização, essa abordagem relega a um segundo plano a singularidade de cada indivíduo. A educação é reduzida e desumanizada, comparada a uma linha de montagem industrial onde os alunos são tratados como peças de um sistema.

É crucial que a rede estadual paulista repense o conceito de qualidade educacional, direcionando o foco para uma perspectiva socialmente referenciada, que valorize a formação humana como cerne do processo. A qualidade deve ser medida não apenas por resultados padronizados, mas pela capacidade de proporcionar um ambiente inclusivo e estimulante, que promova a autonomia, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões. Para superar essas contrariedades, reforçadas pelo MMR, é essencial lutar por uma abordagem mais inclusiva e participativa, garantindo que todas as partes interessadas tenham voz no processo decisório. Isso revela um compromisso genuíno com a democratização da gestão e com o fortalecimento do diálogo entre escola e comunidade. É fundamental a defesa de abordagens mais humanizadas que considerem as necessidades de todos os envolvidos, na esperança de encontrar caminhos para uma aprendizagem significativa e para a real melhoria da educação paulista, impactando positivamente o desenvolvimento integral de seus estudantes.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTAGNA, Regiane Helena.; ALMEIDA, Luana Costa. A "qualidade empresarial" e a "qualidade social" na reforma educacional: causas, consequências e disputas: Entrevista: Luiz Carlos de Freitas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [*s. l.*], v. 13, n. 3, p. 1–15, 2024. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364. Acesso: 31 dez. 2025.

BERTAGNA, Regiane Helena.; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Qualidade social e avaliação educacional: processos de (des) humanização. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.43, p.2 - 8, 2023.

BERTAGNA, Regiane Helena; SORDI, Mara Regina Lemes de; ALMEIDA, Luana Costa; LARA, Rosangela de Souza Bittencourt. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2020.

BERTAGNA, Regiane Helena. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: Maria Regina Lemos de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017, p. 31-46.

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

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

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio. Gestão (não) democrática na política educacional do estado de São Paulo-1995-2018. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 117-137, 2022.

JACOMINI, Márcia Aparecida; STOCO, Sergio. **Política e Gestão da Educação na Rede Estadual Paulista, 1995-2018**. São Paulo: Alameda, 2022.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 5-23, 2005.

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

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

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

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

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

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

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

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

Licença: Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro/a co-autor/a) que outorga o direito da primeira publicação ao Jornal de Políticas Educacionais. Mais informações da Licença Creative Commons encontram-se em https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/a/s autor/a/es/as e pelo periódico.