

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Michele Gomes da Silva

**IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DA ZONA DA MATA MINEIRA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Juiz de Fora

2026

Michele Gomes da Silva

**IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DA ZONA DA MATA MINEIRA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcel de Toledo Vieira

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gomes da Silva, Michele .

Implementação da Gestão Integrada da Educação (Gide) em uma escola estadual da Zona da Mata Mineira : desafios e possibilidades / Michele Gomes da Silva. -- 2026.

203 f.

Orientador: Marcel de Toledo Vieira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Gide. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Gestão Escolar. I. de Toledo Vieira, Marcel, orient. II. Título.

Michele Gomes da Silva

Implementação da Gestão Integrada da Educação (GIDE) em uma Escola Estadual da Zona da Mata Mineira: desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 27 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Marcel de Toledo Vieira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Beatriz de Basto Teixeira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Vítor Fonseca Figueiredo

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Marcel de Toledo Vieira, Professor(a)**, em 29/01/2026, às 12:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 29/01/2026, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vítor Fonseca Figueiredo, Usuário Externo**, em 30/01/2026, às 19:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2807797** e o código CRC **CC289D72**.

Dedico este trabalho ao meu filho Arthur e ao meu companheiro Anderson. Que ambos guardem, assim como eu, a lembrança de todo o percurso de dedicação, resistência e perseverança que nos conduziu até aqui. Um mérito construído juntos e que nos inspira a seguir com coragem rumo aos desafios que ainda virão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por toda a educação e oportunidades ofertadas, mesmo com tantos desafios. Se hoje concluo mais esta etapa em minha formação, com a certeza de que ainda há muito o que aprender e conquistar, certamente foi por terem me proporcionado tudo o que tinham e me incentivado a seguir pelo caminho incessante que é o da busca por conhecimento, através da educação.

Ao meu irmão Wagner, por vibrar junto comigo a cada etapa vencida, incentivar-me e acreditar mais em mim, do que eu mesma. Ao meu filho Arthur, tão novo e tão compreensivo, que foi capaz de conseguir esperar minha atenção e meu auxílio em momentos tão restritos. Ao meu companheiro Anderson, por ter sido meu porto seguro e meu conforto, incentivou-me e auxiliou-me em tudo e um pouquinho mais.

À minha querida Psicóloga Eduarda! Profissional de excelência, com uma sensibilidade ímpar, capaz de me auxiliar, me ouvir e me orientar com tanta paciência e sabedoria. Às minhas amigas queridas, por todas as palavras de incentivo. Aos colegas da escola em que desenvolvi a pesquisa, por aceitarem participar e contribuir. E, em especial, à Carol (do trabalho para a vida)! Nunca vou esquecer as vezes em que facilitou todo esse percurso para mim envidou todos os esforços possíveis.

Não posso deixar de agradecer também aos colegas mestrandos, que tornaram este caminho mais leve e divertido. Com destaque à minha dupla Cris, sofremos juntas, vibramos e vencemos juntas.

Agradeço também à sorte que tive ao cruzar meu caminho com o de minha Asa, Profa. Me. Priscila Campos Cunha. É impossível mensurar toda a aprendizagem que me proporcionou, bem como o acolhimento, a sensibilidade e o cuidado com que sempre esteve presente ao longo deste percurso. Sua orientação e seu olhar atento fizeram diferença não apenas na construção deste trabalho, mas também no meu crescimento pessoal e profissional.

Na mesma medida, sou grata ao meu orientador Prof. Dr. Marcel de Toledo Vieira e a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela partilha de saberes e experiências.

Finalizo com a esperança de que este trabalho contribua com os esforços pela qualificação da educação, favoreça reflexões e práticas que façam diferença no cotidiano escolar e na vida dos estudantes da escola pública brasileira.

“Não há educação imposta, como não há amor imposto.”

(Paulo Freire, 1979, p. 15).

RESUMO

Este estudo integra o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e investiga os desafios e as possibilidades decorrentes da implementação da Gestão Integrada da Educação (Gide) em uma escola estadual de anos iniciais da Zona da Mata Mineira. Política esta advinda de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a Fundação da Gide (FDG), com o objetivo, indicado pelo executivo mineiro, de unificar e direcionar os esforços e recursos da escola para resultados e processos (Minas Gerais, 2022). Assim, definiu-se como questão norteadora da pesquisa: Quais os desafios e as potencialidades relativos à implementação da Gide em uma escola estadual da Zona da Mata Mineira? Para respondê-la, delimitou-se o objetivo geral: analisar o processo de implementação da Gide na escola estudada e sua relação com as práticas da equipe gestora e do corpo docente, com vistas ao seu aprimoramento na instituição. Os objetivos específicos foram: i) descrever as formas de organização, ações e resultados; ii) problematizar a implementação a partir das relações estabelecidas entre os atores envolvidos e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) visando mitigar os problemas e ampliar as potencialidades de suas ações para um melhor aproveitamento da Gide na escola pesquisada. Diante disso, os conceitos e reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais, Gestão Escolar e Parcerias Público-Privadas auxiliaram a compreensão do complexo cenário investigado, trilhando caminhos para o aprimoramento da Gide. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), adotou-se a metodologia qualitativa, com análise documental das ações e resultados da Gide entre 2020 e 2024, dados consolidados, documentos e comunicados da SEE/MG e da escola. Em campo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os integrantes da equipe gestora e com a Analista Educacional responsável pela Gide, além de aplicarem-se questionários aos docentes. Os dados coletados permitiram analisar e comparar as concepções, relações, percepções e sugestões relativas à política, com destaque aos desafios e às possibilidades que compuseram as estratégias sugeridas no PAE para o seu aprimoramento. Destaca-se a identificação de fragilidades no que tange, não só ao modelo *top-down* da Gide, mas à Gestão Democrática e Participativa e à organização do trabalho, que resultou em sobrecarga para os profissionais. Já as potencialidades advêm das características contextuais, como engajamento, boas práticas e bons resultados. Logo, a intervenção ficou a cargo da possibilidade identificada no desenho da política e na E.E. Trilhando Saberes de personalizar a implementação da Gide, com um trabalho mais em rede do que hierárquico, dentro da perspectiva do Pós-Gerencialismo, discutido por Burgos e Bellato

(2019). Destacam-se, portanto, as propostas voltadas ao aprimoramento da política, com foco em capacitação, gestão participativa, organização das demandas e valorização da autonomia institucional.

Palavras-chave: Gide. Políticas Públicas Educacionais. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This study investigates the challenges and possibilities arising from the implementation of Integrated Education Management (GIDE) in a state-run public school serving the early years of elementary education in the Zona da Mata region of Minas Gerais, Brazil. This policy stems from a partnership between the Minas Gerais State Secretariat of Education (SEE/MG) and the GIDE Foundation (FDG), with the objective—according to the state executive—of unifying and directing schools' efforts and resources toward results and processes (Minas Gerais, 2022). Accordingly, the guiding research question was defined as: What are the challenges and potentials related to the implementation of GIDE in a state-run public school in the Zona da Mata region of Minas Gerais? To address this question, the general research objective was delimited as follows: to analyze the process of GIDE implementation in the school under study and its relationship with the practices of the management team and the teaching staff, with a view to its improvement within the institution. The specific objectives were: (i) to describe forms of organization, actions, and results; (ii) to problematize the implementation based on the relationships established among the actors involved; and (iii) to propose an Educational Action Plan (PAE) aimed at mitigating problems and expanding the potential of its actions for more effective use of GIDE in the school investigated. In this context, concepts and reflections on Educational Public Policies, School Management, and Public–Private Partnerships supported the understanding of the complex scenario under investigation, outlining pathways for improving GIDE. Following approval by the Research Ethics Committee (REC), a qualitative methodology was adopted, including documentary analysis of GIDE actions and results between 2020 and 2024, as well as consolidated data, institutional documents, and official communications issued by SEE/MG and the school. Fieldwork comprised semi-structured interviews with members of the management team and with the Educational Analyst responsible for GIDE, in addition to questionnaires administered to teachers. The collected data enabled an analysis and comparison of conceptions, relationships, perceptions, and suggestions regarding the policy, highlighting the challenges and possibilities that informed the strategies proposed in the PAE for its improvement. The findings underscore the identification of weaknesses not only related to GIDE's top-down implementation model, but also concerning Democratic and Participatory Management and the organization of work, resulting in professional overload. The identified potentials derive from contextual characteristics such as staff engagement, good practices, and positive educational outcomes. Consequently, the proposed intervention is grounded in the possibility—identified both in the policy design and

at Trilhando Saberes State School—of personalizing GIDE implementation through a more network-based rather than hierarchical approach, aligned with the perspective of Post-Managerialism discussed by Burgos and Bellato (2019).

Keywords: Gide. Educational Public Policies. School Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trilha Gerencial proposta pela Gide	30
Figura 2 - Gestão da Formação Integral proposta pela Gide	31
Figura 3 - Legenda dos faróis proposta pela Gide:.....	32
Figura 4 - Estabelecimento de metas proposto pela Gide para a E.E. Trilhando Saberes:.....	34
Figura 5 - A Gide Avançada e suas soluções gerenciais	40
Figura 6 - Ações destinadas aos vice-diretores	41
Figura 7 - Metas X Resultados - Anos Iniciais: Dados do ano de 2021 da Escola Estadual Trilhando Saberes	50
Figura 8 - Relatório Ações Ver e Agir proposto pela Gide	53
Figura 9 - Ações Ver e Agir (Programa 5S) proposta pela Gide.....	54
Figura 10 - Acompanhamento das ações e Resultados Bimestrais, proposto pela Gide	56
Figura 11 - Orientações sobre o RIAP propostas pela FDG.....	57
Figura 12 - Recorte do Plano de Ação da Gide utilizado em 2024 pela E.E. Trilhando Saberes	163
Figura 13 - Índice do Banco de Ações da Gide de 2024, fornecido pela FDG	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação como professor, dos respondentes ao questionário.....	93
Gráfico 2 - Tempo de atuação dos respondentes ao questionário, na escola pesquisada	94
Gráfico 3 - Percepção dos docentes acerca das orientações referentes à Gide.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variáveis do i-Gide que constam na tabela auxiliar do Diretor (a) Escolar:.....	35
Quadro 2 - Variáveis do i-Gide que constam na tabela auxiliar do (a) Especialista:	36
Quadro 3 - Desafios e Possibilidades da Gide na E.E. Trilhando Saberes.....	62
Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos entrevistados quanto à formação e cargo atual	91
Quadro 5 - Maior nível de formação e área do maior nível cursado pelos professores participantes.....	92
Quadro 6 - Caracterização dos sujeitos entrevistados quanto ao tempo de atuação na Educação e na escola pesquisada.	93
Quadro 7 - Caracterização dos sujeitos entrevistados quanto às funções já exercidas na Educação e na Gestão da escola pesquisada	94
Quadro 8 - Primeiras impressões dos professores da escola Trilhando saberes sobre a Gide .	97
Quadro 9 - Caracterização e dificuldades na implementação da Gide na E.E. Trilhando Saberes, pelos docentes.....	115
Quadro 10 - Envolvimento docente com as ações da Gide, sob a ótica dos entrevistados	129
Quadro 11 - Categorias de análise a partir das sugestões e apontamentos dos participantes da pesquisa	144
Quadro 12 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para a capacitação dos profissionais quanto aos objetivos da Gide	148
Quadro 13 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para o aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações	152
Quadro 14 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para a contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide	157
Quadro 15 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para a organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis	161
Quadro 16 - Sugestão de sistematização própria da E.E. Trilhando Saberes em relação às ações do Plano de Ação da Gide	164
Quadro 17 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais	166
Quadro 18 - Banco de Ações da E.E. Trilhando Saberes	169
Quadro 19 - Organização das etapas de monitoramento e avaliação do PAE.....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 (2024) - Matrículas Escola Estadual “Trilhando Saberes”	45
Tabela 2 - Resultados do Índice de Esforço Docente (IED) na Escola Estadual “Trilhando Saberes” (2023)	46
Tabela 3 - Quadro de pessoal da Escola Estadual “Trilhando Saberes” (2024).....	48
Tabela 4 - Opinião dos professores acerca da coerência e viabilidade das propostas da Gide, diante das demandas desses profissionais	102
Tabela 5 - Nível de concordância dos professores participantes, quanto às assertivas referentes às ferramentas gerenciais da Gide	109
Tabela 6 - Nível de concordância dos professores participantes, quanto às assertivas referentes à participação docente em relação à Gide	127
Tabela 7 - Nível de concordância dos professores participantes, quanto às assertivas referentes ao envolvimento com planejamento, execução das ações e monitoramento da Gide	131
Tabela 8 - Nível de concordância dos professores participantes, quanto às assertivas referentes aos resultados e compartilhamento desses, em relação à implementação da Gide	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ASB	Auxiliares de Serviço de Educação Básica
ATB	Assistentes Técnicos de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DED	Diário Escolar Digital
EEB	Especialistas em Educação Básica
FDG	Fundação da Gide
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Gide	Gestão Integrada da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
ICG	Indicador de Complexidade de Gestão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IED	Índice de Esforço Docente
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Plan, Do, Check e Act = Planejar, Fazer, Verificar e Agir
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Planos de Desenvolvimento Individual
PEUB	Professores Para Ensino do Uso da Biblioteca
PNE	Planos Nacionais de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PRA	Programa de Recomposição das Aprendizagens
RADM	Relatório de análise de desvio de meta

REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
RIAP	Relatório de implementação das ações do plano
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA.....	27
2.1 A ESTRUTURA DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NO CONTEXTO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA PARCERIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.....	28
2.1.1 O desenho da Gestão Integrada da Educação (Gide) e suas concepções.....	28
2.1.2 O papel do Estado de Minas Gerais em relação à Gide.....	42
2.2 A GIDE NA ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES.....	45
2.2.1 A E.E. Trilhando Saberes e seu contexto educacional.....	45
2.2.2 A Gestão da Escola Estadual Trilhando Saberes e a implementação da Gide.....	48
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO ESCOLAR E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA GIDE EM UMA ESCOLA MINEIRA.....	64
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	64
3.1.1 Políticas Públicas Educacionais: Formulação e Implementação.....	65
3.1.2 A Gestão Escolar e suas atribuições na contemporaneidade.....	70
3.1.3 As parcerias entre o público e o privado no contexto das políticas educacionais atuais.....	80
3.2 ETAPAS DA METODOLOGIA DE PESQUISA COM SERES HUMANOS: A IDA AO CAMPO.....	87
3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO.....	90
3.3.1 Contextualização e caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	91
3.3.2 Primeiras impressões e dificuldades apontadas pelos sujeitos da pesquisa em relação à Gide.....	95
3.3.3 Gestão da E.E Trilhando Saberes para a organização e delegação de tarefas da Gide atreladas à receptividade e envolvimento dos profissionais e estudantes.....	119
3.3.4 Percepção e compartilhamento dos resultados na E.E Trilhando Saberes, a partir da implementação da Gide.....	133
3.3.5 Apontamentos para o PAE.....	137
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	146
4.1 CRONOGRAMA E DETALHAMENTO DAS PROPOSTAS DE AÇÕES.....	146
4.1.1 Capacitação dos profissionais da escola quanto aos objetivos da Gide.....	147

4.1.1.1 Descrição pormenorizada das ações de capacitação, quanto aos objetivos da Gide ..	149
4.1.2 Aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações interpessoais e comunicativas.....	151
4.1.2.1 Descrição pormenorizada das ações de capacitação, quanto ao aprimoramento da gestão democrática e participativa.....	154
4.1.3 Contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide	155
4.1.3.1 Descrição pormenorizada das ações de contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide	158
4.1.4 Organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis	159
4.1.4.1 Descrição pormenorizada das ações para a organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis	162
4.1.5 Valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais.....	165
4.1.5.1 Descrição pormenorizada das ações de valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais	167
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA INDIVIDUAL: ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA	189
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA INDIVIDUAL: ANALISTA EDUCACIONAL.....	191
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIOS: PROFESSORES	193
APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES E EX-GESTORES DA ESCOLA PESQUISADA	195
APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB):	196
APÊNDICE G: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO MISTO COM OS PROFESSORES REGENTES DE TURMA:.....	197
APÊNDICE H: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A ANALISTA EDUCACIONAL	200
APÊNDICE I: DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA.....	201

ANEXO A - Organização das pastas no Drives Compartilhados entre a Gide e as Escolas

Participantes.....202

1 INTRODUÇÃO

Este estudo investiga os desafios e as possibilidades decorrentes da implementação da Gestão Integrada da Educação (Gide) em uma escola estadual de anos iniciais da Zona da Mata Mineira. A Gide, no contexto investigado, compõe o Programa Gestão Pela Aprendizagem, que consiste em uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) desenvolvida em parceria com o Instituto Unibanco. A partir disso, delegam-se a organização e a definição de princípios para a gestão das escolas a essa instituição de cunho privado. Com o uso da metodologia Jovem de Futuro, o governo mineiro apresenta os seguintes objetivos: combater a evasão escolar, reduzir as desigualdades regionais no ambiente escolar e elevar os indicadores de aprendizagem (Agência Minas Gerais, 2020). Desse modo, as escolas de Ensino Fundamental implementaram a Gide e as escolas de Ensino Médio, o Programa Jovem de Futuro, que também é apresentado pelo governo como uma estratégia para possibilitar uma gestão de qualidade, com participação e enfoque nos resultados, em prol do aprendizado dos estudantes.

Desse modo, a Gide é desenvolvida em parceria entre a SEE/MG e a Fundação da Gide (FDG) e busca unificar e direcionar os esforços e recursos da escola para resultados e processos, de acordo com o órgão mineiro (Minas Gerais, 2022). Vale destacar que a FDG é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, fundada em 1997. Ela apresenta como propósito a transformação do Brasil pela educação de qualidade, com foco em resultados e espírito de equipe, que resulte em ganhos significativos de qualidade e produtividade. A Gide, por sua vez, com metodologia idealizada pela Professora Maria Helena Godoy, pauta-se no conhecimento gerencial (FDG, 2024a). Desde 2020, a Escola Estadual Trilhando Saberes¹ recebe essa política e suas ferramentas gerenciais aplicadas às práticas educacionais. A Gide apresenta a gestão como uma forma de “organizar os meios para atingir o fim, ou simplesmente, atingir metas” (FDG, 2024a, p.14). Nesse sentido, a FDG indica uma gestão para resultados pedagógicos, em que se propõe a “identificar e resolver os problemas educacionais, focando nas causas fundamentais, por meio de ferramentas gerenciais” (FDG, 2024a, p. 15).

É importante dizer que a pesquisadora atua na referida instituição de ensino como professora regente de turma desde o ano de 2013, especialmente nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de

¹ Nome fictício para a escola pesquisada, dada a necessidade de sigilo das informações.

Fora (UFJF), especialização em Relações de Gênero e Sexualidades: Perspectivas Interdisciplinares, pela mesma instituição, e atua como professora da Educação Básica desde o ano de 2011. A partir dessa experiência como professora, a pesquisadora compreende que, além das atribuições de ministrar as disciplinas desses anos de escolaridade e cumprir as obrigações burocráticas, faz-se necessário manter um bom relacionamento com os pares e dar todo o suporte aos estudantes e às suas famílias, com o intuito de estabelecer parcerias que contribuam para a ampliação da qualidade do ensino ofertado. Os aspectos mencionados corroboram a missão apresentada pela E.E. Trilhando Saberes em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2022: buscar a promoção da educação pública de qualidade com respeito à pluralidade de ideias e às diferenças individuais, articulando sempre suas ações em torno dessa missão (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2022b). Nesse sentido, buscar o aprimoramento de uma política pública educacional, é de extrema relevância para a instituição pesquisada.

Diante do exposto, o recorte da pesquisa englobou o processo de implementação da Gide nesta escola e sua relação com as práticas da equipe gestora e do corpo docente, com vistas ao aprimoramento da política na instituição. Foi utilizado o recorte temporal de 2020 a 2024, tendo em vista o ano inicial de implementação da Gide e o tempo necessário para observar, com maior clareza, os efeitos e desdobramentos das ações investigadas. Para contextualizar o estudo, é relevante destacar que a E.E Trilhando Saberes já conta com 100 anos de tradição e passou por muitas modificações em sua estrutura, endereço e níveis de escolaridade ofertados ao longo desses anos. Atualmente, situa-se em um bairro da Zona Sul da cidade e recebe estudantes tanto do seu entorno, quanto de bairros mais afastados, o que indica sua referência como escola pública almejada pela população. Em 2024, contava com, aproximadamente, 650 matrículas distribuídas nos turnos manhã e tarde (Minas Gerais, 2024d).

Além disso, de acordo com o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atualizado em 2023, as famílias dos estudantes da referida instituição se encaixavam no nível V² (Brasil, 2023d); o Indicador de Complexidade de Gestão (ICG) que leva em consideração o tamanho da escola, a quantidade de estudantes, os turnos e a diversidade de ensino oferecidos, em 2023, esteve no nível 2³ (Brasil, 2023a); o Índice de

² Nesse nível os estudantes indicam que possuem maior número de bens elementares (quartos e banheiros), complementares (máquinas de lavar roupas, computador) e suplementares (carro, TV por assinatura), além de a renda mensal familiar estar entre 5 e 7 salários mínimos, com pais com Ensino Médio completo (Brasil, 2015b).

³ Este nível indica que a escola opera em dois turnos com anos iniciais como a etapa mais elevada, no caso a única, o que indica que a escola tem baixa complexidade de gestão (Brasil, 2014a).

Esforço Docente (IED)⁴, no ano de 2023, indicou que 56% dos docentes da escola pesquisada estavam entre os níveis 1 e 2 (Brasil, 2023b), ou seja, trabalhavam em apenas uma escola, variando o número de estudantes entre 25 e 150 estudantes e um único turno (Brasil, 2014b); e o Indicador de Regularidade Docente (IRD), que demonstra a permanência dos professores nas escolas⁵, também no ano de 2023, indicou a pontuação 3,4 para a E.E Trilhando Saberes (Brasil, 2023c), o que confirma a informação de que a maioria dos professores permanece por mais tempo, já que se observa a presença de profissionais que renovam os contratos anualmente, além dos efetivos.

Em relação à infraestrutura, segundo o PPP da escola (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2022b), vale dizer que conta com três blocos de um andar, o primeiro dividido entre secretaria, biblioteca (que também é sala de vídeo e informática), salas dos gestores, banheiros e almoxarifado. No segundo bloco, há 13 salas de aula, uma que tem sido utilizada para atividades de intervenção pedagógica e outra para Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)⁶, além da cozinha, despensa e refeitório. Uma parte do terceiro bloco está desativada devido a um desabamento ocorrido na parte externa, e duas salas são utilizadas para almoxarifado e depósito de materiais inservíveis. A área externa, por sua vez, é utilizada para atividades esportivas e recreativas. Não há quadra poliesportiva. No ano de 2025, a escola iniciou uma reforma estrutural, com previsão de, no mínimo, um ano para a sua conclusão.

Neste cenário, o problema de pesquisa é o processo de implementação da Gide na escola pesquisada. Em uma perspectiva hipotética, inicialmente, percebeu-se que, diante das demandas já existentes, a política tornou-se “apenas” mais uma tarefa a ser desempenhada pela gestão e pelos professores, de modo que o conhecimento aprofundado da Gide, a apropriação dos seus resultados e a utilização de suas ferramentas para os mencionados objetivos não tomaram o devido destaque na instituição. Em outras palavras, esta pesquisa investiga como a Gide é implementada no contexto de uma escola pública da rede estadual e faz uma análise das mediações, apropriações e tensões produzidas no cotidiano da gestão escolar.

O estudo foi pautado, portanto, nos conceitos de Políticas Públicas Educacionais, segundo, majoritariamente, Saviani (2007; 2008; 2017), Burgos e Bellato (2019); Marques e

⁴ Analisa o esforço dos docentes da educação básica em relação ao exercício de sua profissão (Brasil,2014b))

⁵ Numa escala de 0 a 5, em que quanto mais próximo de 0 mais irregular é o professor e quanto mais próximo de 5 mais regular ele é (Brasil, 2015a).

⁶ De acordo com o Decreto nº 6.571/2008, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço escolar voltado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como formação complementar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

Faria (2018); Condé (2020) e Mainardes (2018); de Gestão Escolar, principalmente a partir das definições de Libâneo (2007), Burgos e Bellato (2019), Paro (2010; 1994) e Lima (2016) e, por fim, abordou também as Parcerias Público-Privadas (PPP) sob a ótica de Peroni (2008; 2010; 2012; 2021), Mousquer e Ruviaro (2011) Adrião (2018) e Robertson e Verger (2012), dentre outros. A seguir, serão apresentados brevemente alguns desses conceitos para uma introdução ao tema da pesquisa.

O primeiro conceito, Políticas Públicas Educacionais, abrange um aglomerado de ações estatais que muito dizem sobre sua forma de atuação e concepções, especialmente no que tange aos objetos de intervenção das políticas e aos efeitos esperados (Marques; Faria, 2018). Nesse viés, nos apropriamos desse conceito, dentro da proposta de pesquisa relativa à implementação da Gide, pois consideramos que o Estado lança mão de Políticas Públicas Educacionais com o intuito de aprimorar o setor, dentro de sua perspectiva de qualidade educacional e demandas sociais. Em suma, sob a ótica de Saviani (2008), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (Saviani, 2008, p.1), logo, essas decisões contribuem para a reflexão sobre as determinações que envolvem a Gide e sinalizam a necessidade de discutir a complexidade da implementação desta política educacional e de sua formulação, considerando os aspectos da forma, referentes aos mecanismos de poder do Estado, a partir do contexto político e do conteúdo (Saviani, 2017).

Por sua vez, o segundo conceito fundamental para esta pesquisa refere-se à Gestão Escolar, ou seja, às práticas concernentes aos processos e decisões de organização e coordenação das atividades numa instituição escolar, para atingir seus objetivos educacionais (Libâneo, 2007). Em outras palavras, é neste âmbito que se estabelecem e se organizam as relações necessárias à implementação de políticas educacionais como a Gide. Portanto, segundo Libâneo (2007), a gestão é a atividade de mobilização dos meios e procedimentos para o alcance de objetivos educacionais e coloca o sistema organizacional em ação e “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 324). Logo, as relações estabelecidas entre a equipe gestora e o corpo docente da escola pesquisada e as problematizações decorrentes dessas relações são centrais neste estudo, além do fato de a política indicar como um de seus objetivos o fortalecimento da gestão (Minas Gerais, 2022), incluindo ações e tarefas que interferem nessa dimensão escolar.

O terceiro e último conceito principal refere-se às Parcerias Público-Privadas (PPPs), tendo em vista o vínculo desta natureza que estabelece a Gide em Minas Gerais, por envolver a SEE/MG e a FDG. Nesse sentido, Peroni (2010) apresenta as PPPs como algo que não tira a

propriedade da esfera pública, mas tem o privado determinando a sua atuação. Ou seja, o mercado torna-se parâmetro de eficiência e qualidade (Peroni, 2010) e pode interferir diretamente na educação. Em outras palavras, nas PPPs, o setor público incorpora as formas de gestão e atuação mercadológicas, com o privado sendo chamado “a salvar a educação pública” (Lima; Peroni; Pires, 2024, p. 2). Assim, segundo Robertson e Verger (2012), as PPPs agregam o risco de diminuição do cumprimento do dever do Estado na garantia dos direitos sociais, como a educação. Observa-se que “as parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação, do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (Peroni, 2021, p. 28). “A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público” (Peroni, 2021, p. 29), o que separa quem pensa e estrutura de quem executa, no caso, os profissionais da educação.

Em suma, esses são os principais conceitos e autores que fornecem subsídios para a análise da implementação da Gide, indicando caminhos para a proposta de aprimoramento da política no contexto investigado. Tais escolhas se pautam na necessidade de estruturar um arcabouço teórico que oriente a investigação das principais hipóteses da pesquisa: pouca apropriação dos resultados das ações da Gide; impacto negativo da execução das ações da política no cotidiano laboral de professores e gestores, haja vista a sobrecarga de trabalho nas escolas; pouco envolvimento e/ou conhecimento da política pelos implementadores; foco em apenas cumprir as tarefas e uso de metas de desempenho da esfera mercadológica. Diante do exposto, a pesquisa objetivou responder à questão: Quais os desafios e as potencialidades relativos à implementação da Gide em uma escola estadual da Zona da Mata Mineira? Assim, foi definido como objetivo geral: analisar o processo de implementação da Gide na escola estudada e sua relação com as práticas da equipe gestora e do corpo docente, com vistas ao seu aprimoramento na instituição. Como desdobramentos, estabeleceu-se por objetivos específicos: i) descrever as formas de organização, ações e resultados; ii) problematizar a implementação a partir das relações estabelecidas entre os atores envolvidos; e iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) visando mitigar os problemas e ampliar as potencialidades de suas ações para um melhor aproveitamento da Gide na escola pesquisada.

Para atingir os objetivos propostos, o estudo se baseou em um método de cunho qualitativo, aprovado pelo CEP, haja vista a análise de micro processos e ações sociais envolvidas neste estudo (Martins, 2004). Partimos, inicialmente, da análise documental, a partir de métodos e técnicas de análise e compreensão (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009) dos *drives* compartilhados entre a escola e a equipe da Gide, que continham: materiais orientadores, conjunto de ações, planilhas para gestores e especialistas, painéis de resultados da escola, dentre

outros. Estudamos também os memorandos e notícias emitidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) referentes à política, as menções a ela no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, do ano de 2022, e as resoluções sobre as atribuições dos gestores escolares.

Como fonte de dados consolidados, além dos disponibilizados pela Gide, com autorização do CEP e anuência da SEE/MG, sobre o desempenho da instituição dentro da política, foram consultadas, para a descrição contextual da escola, as páginas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o perfil socioeconômico dos estudantes e o perfil profissional dos docentes; as do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), para indicar o quantitativo de profissionais que atuam na referida escola; e dos dados da Secretaria Escolar, para apresentar informações acerca do quadro de pessoal e dos indicadores educacionais que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para indicar o desempenho. Na fase de pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários aos atores envolvidos com a implementação da política, já que, para o objeto estudado, são as figuras principais no que tange ao seu entendimento. Os participantes da pesquisa, portanto, foram ex-gestores e gestores do ano de 2025 da Escola Estadual Trilhando Saberes, as Especialistas em Educação Básica (EEBs), professores regentes de turma e a Analista Educacional responsável pela Gide na instituição. Especificamente, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestores, ex-gestores, EEBs e a Analista Educacional, e os questionários foram aplicados aos professores regentes de turma.

As entrevistas foram realizadas para mapear, além das percepções individuais da equipe gestora, outros aspectos do âmbito da gestão, não observadas nas demais fontes, e coletar sugestões para o Plano de Ação Educacional. A opção por entrevistas semiestruturadas, dentro da delimitação de 2020 a 2024, decorreu do quantitativo e da disponibilidade dos sujeitos de pesquisa, especificamente duas professoras que já ocuparam tanto os cargos de diretora quanto de vice-diretora na instituição pesquisada; os gestores atuais; e as três EEBs efetivas. Isso porque, uma vez ocupando tais cargos, são responsáveis por toda a parte de orientação, coordenação, devolutivas e acompanhamento dos resultados. Os questionários mistos, por sua vez, visaram ao mapeamento da percepção dos docentes sobre a implementação da política na instituição, bem como aos aspectos referentes à execução das ações e às sugestões de melhorias, traçando um paralelo com os dados coletados nas entrevistas. A escolha desse instrumento se deu, portanto, em razão do quantitativo e da disponibilidade desses profissionais, 24 professores regentes de turma, em sua maioria efetivos, portanto, diretamente envolvidos com a implementação das ações da Gide.

Por fim, com o intuito de coletar percepções, sugestões e demais informações de um sujeito externo à escola, especificamente aquele que responde pela Gide na Superintendência Regional de Ensino (SRE), foi realizada uma entrevista semiestruturada com a Analista Educacional, responsável pela Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes, com questões que subsidiaram a análise comparativa entre os instrumentos de coleta de dados.

Após a coleta dos dados mencionados, partimos para a fase de análise, com referência a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016). A autora apresenta esta forma de análise como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Objetivou-se, portanto, a exploração dos sentidos e significados que os participantes da pesquisa atribuíram à temática, com base na Análise Categorical, por meio da sistematização detalhada e estruturada dos dados coletados, com o objetivo de identificar as categorias recorrentes nas respostas dos sujeitos (Valle; Ferreira, 2024).

Diante do exposto, acrescenta-se que este texto dissertativo está estruturado em cinco capítulos, dos quais o primeiro é esta introdução. O segundo capítulo descreve o problema de pesquisa, partindo do contexto macro da política pesquisada, sua estrutura e concepções, bem como do papel desempenhado pelo Estado de Minas Gerais em relação à Gide, chegando ao contexto micro da Escola Estadual Trilhando Saberes, com destaque para a implementação da política. O terceiro capítulo tem a finalidade de fundamentar o estudo a partir dos referenciais teóricos atrelados aos conceitos fundamentais da pesquisa, como Políticas Públicas Educacionais, Gestão Escolar e Parcerias Público-Privadas, além dos percursos metodológicos, com as estratégias e ações desenvolvidas no trabalho de campo, munidas das análises dos dados obtidos nessa etapa. Já o capítulo quatro apresenta e descreve o PAE, para então finalizar com o capítulo cinco, em que se conclui a pesquisa. À luz do exposto, a seguir, iniciamos o referido capítulo descritivo.

2 OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA

A investigação proposta neste estudo é pautada nos desafios e nas possibilidades decorrentes da implementação da Gestão Integrada da Educação (Gide) em uma escola estadual de anos iniciais da Zona da Mata Mineira. Esta política advém do Programa Gestão Pela Aprendizagem, em que as escolas de Ensino Fundamental implementaram a Gide e as escolas de Ensino Médio, o Programa Jovem de Futuro. Desenvolvida em parceria entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a Fundação da Gide (FDG), a SEE/MG afirma que a Gide busca unificar e direcionar os esforços e recursos da escola para resultados e processos (Minas Gerais, 2022). A Gide iniciou sua implementação na escola pesquisada a partir do Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF (Minas Gerais, 2020), em que é indicado o objetivo de aprimorar os resultados escolares com diagnósticos e ações eficazes, com base nos resultados obtidos nas primeiras escolas participantes. Assim, o documento estabelece orientações para a organização nas SREs, a fim de garantir o acompanhamento das escolas, bem como o suporte da FDG por meio de capacitações e monitoramento (Minas Gerais, 2020).

Como já indicado na introdução, a instituição conta com 100 anos de tradição na cidade e passou por muitas modificações em sua estrutura, endereço e níveis de escolaridade ofertados ao longo desses anos. Atualmente, está situada em um bairro da Zona Sul da cidade e recebe estudantes tanto do seu entorno, quanto de bairros mais afastados, o que indica sua referência como escola pública almejada pela população. Contava em 2024 com aproximadamente 650 matrículas, distribuídas nos turnos manhã e tarde (Minas Gerais, 2024d).

Dessa forma, investigar a Gide que é implementada na escola e os desafios decorrentes de sua operacionalização, haja vista as atribuições advindas dela, é um caminho para delimitar e superar as fragilidades existentes, além de propor estratégias para ampliar as potencialidades. Vale destacar que parte-se da hipótese de que as potencialidades estão relacionadas à dimensão organizacional e à sistematização de ideias pedagógicas e de gestão, disponibilizadas pela Gide, para a escola cumprir a partir de sua realidade. Com relação às fragilidades, supõe-se que estejam atreladas ao modo como a política é implementada na instituição, sem a apropriação clara de seus resultados e com fragilidades referentes à participação da equipe escolar, possivelmente decorrentes das demais atribuições. Tanto as potencialidades, quanto às fragilidades, constituem objetos de estudo nesta pesquisa.

2.1 A ESTRUTURA DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NO CONTEXTO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA PARCERIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Com o objetivo de apresentar a estrutura da Gide, no contexto do Estado de Minas Gerais, inicia-se com a descrição do desenho da política, atrelado às concepções que são apresentadas pela FDG. Por isso, nesta seção, a discussão está pautada nos documentos disponíveis nos *drives* compartilhados entre a escola e a equipe da Gide, com as principais orientações em relação às concepções, à estrutura da política, ao conjunto de ações, às planilhas para registros e acompanhamento das ações e às metas a serem preenchidas pelos gestores e especialistas. Analisam-se também os consolidados de resultados disponibilizados para a escola anualmente, eles fornecem o contexto macro da política, conforme anunciado na introdução deste trabalho. Em seguida, é traçado um paralelo entre o referido desenho e o papel desenvolvido pelo governo de Minas Gerais, de modo a caracterizar a parceria entre o público e o privado estabelecida. Neste momento, acrescentam-se as informações contidas nos memorandos e nas notícias das páginas oficiais da SEE/MG, referentes à política.

2.1.1 O desenho da Gestão Integrada da Educação (Gide) e suas concepções

A Gide é uma política oriunda da FDG: uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, estabelecida em 1997. A instituição, como mencionado na introdução, apresenta como propósito a transformação do Brasil pela educação de qualidade, com foco em resultados e espírito de equipe, que resulte em ganhos significativos de qualidade e produtividade. Com os mesmos ideais, a FDG pauta a Gide no conhecimento gerencial, por meio da metodologia idealizada pela Professora Maria Helena Godoy (FDG, 2024a). Além disso, em seu endereço eletrônico, afirma ser o “melhor modelo de gestão de educação do Brasil em geração de resultados” (FDG, s.d), indica números de alunos, escolas, docentes e estados atendidos, número de pesquisas acadêmicas relacionadas à Gide e sua trajetória de atuação na educação brasileira. Tais números são expressivos e impactantes, com um viés publicitário e sem referências bibliográficas que os validem. A FDG também enfatiza a simplicidade na linguagem adotada e o respeito à cultura, tradição e valores da escola (FDG, s.d).

Contudo, observa-se uma narrativa de sucesso que não considera explicitamente os aspectos desafiadores do cotidiano escolar e de implementação de políticas. Além disso, dentre as reportagens publicadas na referida página, destacando algumas escolas ou redes que

implementam a Gide, encontra-se uma que apresenta e explica a mensuração da qualidade educacional no Brasil atualmente, com uso do IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ao final, a FDG afirma que, com a utilização das evidências e da experiência prática, a Gide já contribuiu para aumentar as notas do Ideb em diversas partes do país (FDG, 2024i). Essa vinculação entre a atuação da Gide e o desempenho no Ideb, novamente, demonstra o viés publicitário e persuasivo, que carece de estudos independentes da FDG para serem validados.

Ademais, a instituição descreve a dinâmica da gestão da política como organizada a partir de dois fluxos. O primeiro é responsável pelas orientações, através da SEE/MG, Superintendência Regional de Ensino (SRE), Coordenadores Gide e multiplicadores. Já o segundo, o fluxo dos resultados, fica a cargo das escolas, de sua equipe gestora e docente, com o acompanhamento e monitoramento do primeiro grupo. Diante disso, deve-se focar nas causas fundamentais da instituição de ensino e utilizar as ferramentas gerenciais disponibilizadas: plano de ação, registro das boas práticas, relatório de análise de desvio de meta (RADM), relatório de implementação das ações do plano (RIAP) e painel de gestão à vista (FDG, 2024a). O método utilizado, segundo a FDG (2024a), fundamenta-se no ciclo PDCA, que é composto pelas etapas Planejar, Fazer, Verificar e Agir. Esse ciclo consiste em uma metodologia de gestão utilizada nos processos, projetos e controle de qualidade, com o intuito de promover melhorias contínuas (Oliveira; Silva; Brandão, 2022). Assim, a FDG traduz a metodologia na intitulada “Trilha Gerencial” com os seguintes elementos: liderança, diagnóstico, metas, plano de ação, execução, verificação, ação corretiva e práticas de sucesso, como ilustra a imagem a seguir:

Figura 1 - Trilha Gerencial proposta pela Gide



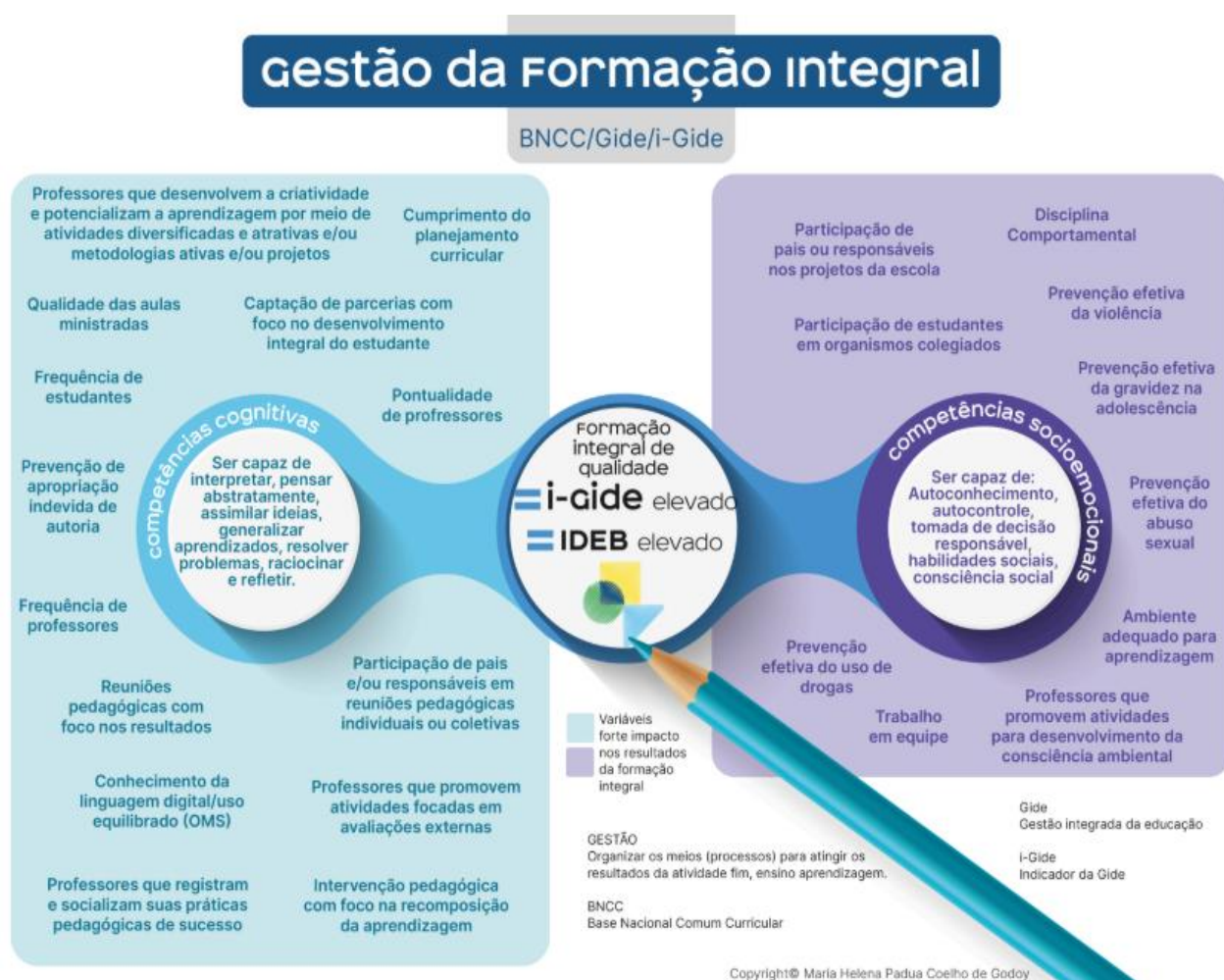
Como já mencionado anteriormente, a Gide é implementada nas escolas estaduais mineiras que oferecem o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). A SEE/MG indica, por meio dela, o objetivo de “unificar e direcionar esforços e recursos da escola em ações para alcançar metas e melhorar seus resultados” (Minas Gerais, s.d.). Apresenta, também, como objetivo o aprimoramento dos indicadores de desempenho com metas baseadas nos resultados do IDEB, no SIMAVE e no Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), este último, um indicador específico da Gide (Minas Gerais, s.d.).

Segundo a FDG, o IFC/RS compõe o i-Gide e é utilizado para diagnosticar os resultados da escola. Para tal, sempre no mês de novembro, gestores, professores, parte dos discentes e demais servidores respondem ao questionário do IFC/RS. Com os resultados, a Gide indica as variáveis de forte impacto nos resultados da formação integral dos estudantes, divididos entre competências cognitivas e competências socioemocionais (FDG, 2024a). Vale ressaltar que a FDG não divulga nos documentos orientadores a fórmula exata, com os pesos ou o método

estatístico que utiliza a partir das respostas aos questionários. Essa divulgação seria interessante para conhecer a fundo esse cálculo e também para tornar possível replicá-lo.

Com esses resultados disponíveis, é criado o painel “i-Gide”, apresentado pela FDG como um indicador inovador para gerir a Formação Integral prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FDG, 2023a). Para efetivar esta Formação Integral, apresenta-se o seguinte fluxograma representado na Figura 2, que indica a temática das perguntas do questionário e das tabelas auxiliares dos gestores e especialistas, as quais são apresentadas posteriormente.

Figura 2 - Gestão da Formação Integral proposta pela Gide



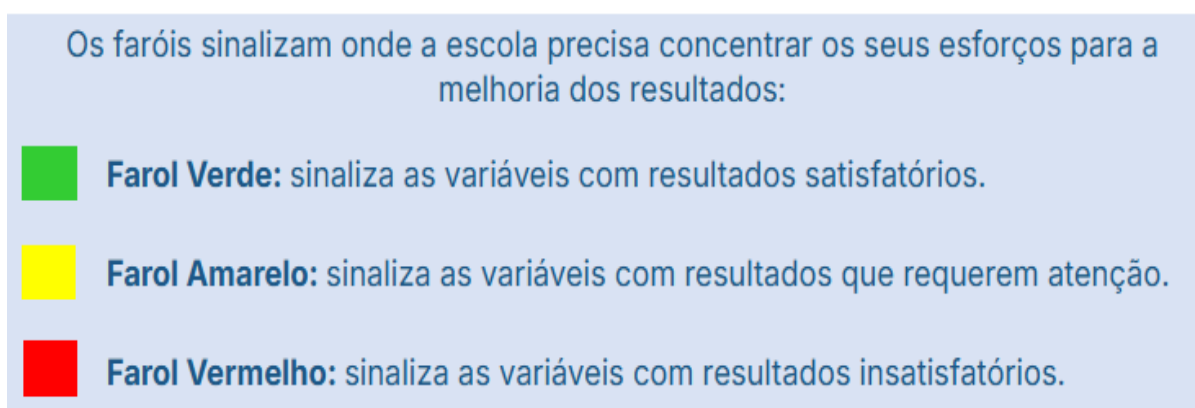
Fonte: FDG (2023a).

Conforme ilustrado, a Gide organiza as ações que são propostas às escolas, separando-as entre competências cognitivas e socioemocionais. Dentro de cada respectivo quadro, são indicados os aspectos considerados relevantes e que são alvo de observação e intervenção, que, segundo a FDG, objetivam a formação integral de qualidade, a ser medida pelos resultados do IDEB e do i-Gide. Além disso, segundo a instituição, o i-Gide advém da experiência de mais

de vinte anos de implementação da Gide, agora em consonância com as competências cognitivas e socioemocionais elencadas no Fórum Econômico Mundial⁷: criatividade, competências digitais, trabalho em equipe, cidadão do mundo e consciência ambiental. O i-Gide é apresentado também como um auxílio na mensuração das competências cognitivas e socioemocionais prioritárias para a melhoria dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, ele busca a obtenção de informações necessárias a uma análise aprofundada dos resultados e de suas influências (FDG, 2024a).

Objetivando um i-Gide avançado, a escola/rede precisa atuar nas variáveis críticas que influenciam a aquisição das competências. Sendo assim, os resultados das variáveis ficam expressos em índices e “faróis”, obtidos por cálculos estatísticos não explicitados, para proporcionar a identificação correta e precisa dos fatores influenciadores dos resultados da escola. Tais índices variam de 0 a 1 e, quanto mais próximo de 1, melhor o resultado da variável. Segundo a FDG, uma vez que o i-Gide é aplicado sistematicamente e cuidadosamente, deve levar a resultados melhores e à elevação da maturidade gerencial, inclusive em relação à cultura de registros de dados e informações (FDG, 2023a). Os resultados, para a FDG, auxiliam a identificação correta de fatores influenciadores dos resultados da escola, ou seja, aqueles que apresentam bons resultados ou nos quais a escola precisa concentrar os seus esforços. Para isso, conforme demonstrado a seguir, na Figura 3, os faróis verde, amarelo e vermelho, respectivamente, indicam resultados satisfatórios, que requerem atenção e resultados insatisfatórios:

Figura 3 - Legenda dos faróis proposta pela Gide:



Fonte: FDG (2023a).



⁷ Este fórum é uma organização internacional, sem fins lucrativos, que visa a promoção da cooperação entre os setores público e privado. Foi fundado em 1971, atuando como plataforma para diálogo entre líderes políticos, empresariais, acadêmicos e da sociedade civil. Objetiva o enfrentamento de desafios globais através da inovação, empreendedorismo e colaboração. (World Economic Forum, 2025).

Com o resultado em mãos, a escola deve medir e avaliar os resultados abaixo do desejado, com os denominados “faróis amarelos e vermelhos”, (já que os “faróis verdes” indicam bons resultados), para então definir ações de solução dos problemas apontados no plano de ação da escola, sempre com o acompanhamento e intervenção dos multiplicadores da Gide. Dentre as variáveis que compõem o indicador, destacam-se: resultados, competências cognitivas, competências socioemocionais, ambiente adequado para aprendizagem, prevenção da violência e parcerias efetivadas (FDG, 2023a).

A definição das metas, por sua vez, é feita também a partir dos resultados do ano anterior, sempre em busca da elevação do aproveitamento dos estudantes. Para a análise dos resultados, a Gide disponibiliza um documento consolidado denominado “Painel de Resultados”, cujos produtos estão dispostos a partir das metas definidas. Em 2022, as metas para dezembro foram elaboradas a partir dos resultados do primeiro bimestre do mesmo ano e escalonadas para o 3º bimestre (70% de crescimento da meta final). A FDG afirma que tais metas são pensadas para cada ano de ensino e utilizam valores de referência bimestrais, além de metas bimestrais para cada segmento e para a escola (global) (FDG, 2022).

Em 2023, a partir do resultado do final do ano de 2022, as metas dos segmentos foram definidas para dezembro, dispostas para o 2º e 3º bimestres acumulados (75% e 85% respectivamente) (FDG, 2023b). A Gide direciona essas metas a cada ano de ensino, especificamente, com valores de referência, metas bimestrais por segmento, seguidas de metas para a escola. Diante disso, analisa, segundo o mesmo painel, os resultados bimestrais acumulados de aproveitamento (65% ou 70%), frente às metas bimestrais globais da escola, por segmento, por ano de ensino e por turma. A Gide analisa também os resultados em relação à média de 60% dos estudantes e por componente curricular. O objetivo apresentado pela FDG é identificar as causas de um baixo aproveitamento e tratá-las com ações corretivas em tempo hábil (FDG, 2024a). Para demonstrar a organização do direcionamento das metas, apresenta-se a figura a seguir, que compõe o Plano de Ação da Escola Estadual Trilhando Saberes, elaborado no ano de 2023:

Figura 4 - Estabelecimento de metas proposto pela Gide para a E.E. Trilhando Saberes:

	ESTABELECIMENTO DE METAS			
Meta Global:	AUMENTAR DE	84,11%	PARA	85,19% O PERCENTUAL DE ESTUDANTES COM APROVEITAMENTO DE 65 PONTOS EM TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES* ATÉ DEZEMBRO DE 2023.
Meta (AI):	AUMENTAR DE	84,11%	PARA	85,19% O PERCENTUAL DE ESTUDANTES COM APROVEITAMENTO DE 65 PONTOS EM TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES* ATÉ DEZEMBRO DE 2023.

*Exceto: Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

PREENCHER SOMENTE AS CÉLULAS EM BRANCO NAS TABELAS ABAIXO.

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS DEFINIÇÃO DA META

Ano de Ensino	RESULTADO FINAL 2022	META DE APROVEITAMENTO 2023			META ESCALONADA POR BIMESTRE	
	% de estudantes com aproveitamento	Total de estudantes matriculados	Total de estudantes com aproveitamento	Meta Final (4º bim. acumulado)	Meta 2º bim. acumulado (75% da meta)	Meta 3º bim. acumulado (85% da meta)
1º ano	90,38%	101	87	86,14%	64,60%	73,22%
2º ano	76,92%	104	90	86,54%	64,90%	73,56%
3º ano	94,56%	129	105	81,40%	61,05%	69,19%
4º ano	83,21%	162	140	86,42%	64,81%	73,46%
5º ano	71,72%	152	130	85,53%	64,14%	72,70%
Resultado/Meta	84,11%	648	552	85,19%	63,89%	72,41%

ENSINO FUNDAMENTAL - GLOBAL DEFINIÇÃO DA META

Global	RESULTADO FINAL 2022	META DE APROVEITAMENTO 2023			META ESCALONADA POR BIMESTRE	
	% de estudantes com aproveitamento	Total de estudantes matriculados	Total de estudantes com aproveitamento	Meta Final (4º bim. acumulado)	Meta 2º bim. acumulado (75% da meta)	Meta 3º bim. acumulado (85% da meta)
Resultado/Meta	84,11%	648	552	85,19%	63,89%	72,41%

Fonte: Escola Estadual Trilhando Saberes (2023).

A FDG afirma que as metas são mensuradas, principalmente, através do acompanhamento dos resultados referentes à aprovação, permanência, avaliações internas e externas. Realiza-se, também, um acompanhamento da execução das ações, através dos registros em fotos e vídeos feitos pelas professoras e encaminhados à equipe Gide. Esses resultados compõem, no ano seguinte, os fatores de análise para o estabelecimento da nova meta a ser atingida, juntamente com a definição das causas priorizadas, ou seja, os aspectos indicados pela política como de necessidade de aprimoramento na instituição e que irão compor o plano de ação. E, nos termos do discurso oficial, antes de finalizar o ano letivo, realizam-se o Seminário de Boas Práticas⁸, a implementação de medidas corretivas com base no RADM, monitoramento dos resultados e dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) dos

⁸ Este seminário ocorre em uma reunião online, envolvendo a equipe Gide e as escolas participantes do programa. Nele são apresentados os registros feitos pelos implementadores (professores, especialistas e gestores), envolvendo fotos, vídeos e depoimentos das ações desenvolvidas.

gestores⁹, o acompanhamento final dos planos de ação das escolas através do RIAP e uma avaliação final do projeto, o que verifica, assim, o progresso das competências (Minas Gerais, s.d.).

Em relação ao monitoramento dos gestores, a Gide propõe algumas ações específicas. No *drive* compartilhado entre a escola e a equipe Gide, há duas tabelas denominadas “Tabela Auxiliar para a coleta das variáveis do i-Gide”, uma direcionada ao diretor (a) escolar e outra ao (à) especialista. Ambas as tabelas, segundo a FDG, objetivam a coleta dos valores também necessários para o cálculo do i-Gide da escola. É solicitado que tais planilhas sejam preenchidas ao final de cada bimestre para facilitar, no mês de novembro, o preenchimento do formulário do i-Gide (FDG, 2024d).

A Tabela Auxiliar do Diretor (a) do ano de 2024 indica o profissional que deve preenchê-la, o tipo de competência (cognitiva ou socioemocional), a variável, ou seja, o tema a ser analisado e a descrição do que é medido nessa variável. No caso do Diretor Escolar, constam somente as variáveis de competências cognitivas a serem preenchidas, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Variáveis do i-Gide que constam na tabela auxiliar do Diretor (a) Escolar:

Quem preenche?	Competências	Variável	Descrição
Diretor	Cognitivas	Intervenção pedagógica com foco na recomposição da aprendizagem	Mede o número de intervenções diante das metas de aproveitamento (Gide) não alcançadas.
Diretor	Cognitivas	Frequência de professores	Mede o nível de compromisso dos professores e promove a conscientização do impacto da frequência no desempenho dos estudantes.
Diretor	Cognitivas	Captação de parcerias com foco no desenvolvimento integral do estudante.	Mede a capacidade da escola para captar parcerias, que direta ou indiretamente, contribuam para a formação dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em FDG (2024d).

Vale destacar que, na variável “Intervenção pedagógica com foco na recomposição da aprendizagem”, o quadro para o diretor escolar sintetiza a quantidade de metas de aproveitamento (Gide) não alcançadas e as não alcançadas tratadas. Para tal, o diretor deve indicar em cada bimestre se a meta foi ou não alcançada e, uma vez não alcançada, se ela foi tratada pelo RADM. Em relação à variável “Frequência de professores”, a tabela sintetiza o

⁹ Plano de Desenvolvimento Individual (PDIs) dos gestores são planos elaborados e monitorados para o desenvolvimento de ações a partir de metas dentro dos perfis de liderança, que carecem de melhorias.

número de horas previstas aos professores e o número de ausências. Para essa síntese, o diretor preenche os nomes dos profissionais, a quantidade de turmas em que eles lecionam, as horas totais previstas para cada e, para cada bimestre, os dias de ausência, seguidos das horas de ausência, com os registros em horas calculados automaticamente. Por fim, para a variável “Captação de parcerias com foco no desenvolvimento integral do estudante”, a tabela sintetiza o número de parcerias efetivadas e o número de contatos/oportunidades realizados. Para isso, o diretor deve listar as possíveis parcerias e marcar se elas se efetivaram ou não (FDG, 2024d). Diante do exposto, é importante destacar que, por essas tabelas estarem sem preenchimento nos *drives* da E.E Trilhando Saberes, infere-se que não há monitoramento de seu preenchimento.

Por sua vez, na Tabela Auxiliar do (a) Especialista, também do ano de 2024, além da indicação do profissional responsável pelo preenchimento, as variáveis e suas respectivas descrições, apresentam-se os dois tipos de competências (cognitivas e socioemocionais), conforme indica o quadro a seguir.

Quadro 2 - Variáveis do i-Gide que constam na tabela auxiliar do (a) Especialista:

Quem preenche?	Competências	Variável	Descrição
Especialista	Cognitivas	Participação de pais e/ou responsáveis em reuniões pedagógicas individuais ou coletivas.	Mede a participação efetiva de pais e/ou responsáveis em reuniões individuais e coletivas para assuntos de cunho pedagógico.
Especialista	Socioemocionais	Participação de pais e/ou responsáveis nos projetos da escola.	Mede a capacidade da escola em obter a adesão dos pais nos diversos projetos, com o objetivo de auxiliar na melhoria física e pedagógica.
Especialista	Cognitivas	Cumprimento do planejamento curricular.	A variável mede o cumprimento do planejamento curricular por parte dos professores, objetivando o desenvolvimento das habilidades previstas.
Especialista	Cognitivas	Reuniões pedagógicas com foco nos resultados.	Mede as reuniões pedagógicas com foco nos resultados, permitindo que os professores compartilhem informações, reflitam sobre suas práticas e identifiquem estratégias para melhorar o aprendizado dos alunos.
Especialista	Cognitivas	Professores que desenvolvem a criatividade e potencializam a aprendizagem por meio de atividades diversificadas e atrativas e/ou metodologias ativas e/ou projetos.	Mede a capacidade do professor diversificar as atividades, tornando-as atrativas, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, de acordo com a proposta da escola.
Especialista	Cognitivas	Professores que promovem atividades focadas em avaliações externas.	Essa variável mede a capacidade do professor de promover atividades como simulados, quiz, olimpíadas com foco nas avaliações externas.
Especialista	Socioemocionais	Professores que promovem atividades para	Essa variável mede a capacidade do professor de trabalhar por projetos, utilizar metodologias ativas e

		desenvolvimento da consciência ambiental.	diversificar as atividades, tornando-as atrativas, tendo em vista os objetivos de desenvolver a criatividade e potencializar a formação integral dos estudantes
Especialista	Socioemocionais	Trabalho em equipe	Mede a capacidade dos professores desenvolverem atividades que envolvam o trabalho em equipe. As atividades podem abranger atividades físicas, como jogos coletivos e trabalhos em grupo de uma ou mais disciplinas. Por meio do trabalho em equipe é possível desenvolver as habilidades destacadas no Fórum Econômico Mundial: colaboração, comunicação e negociação.
Especialista	Cognitivas	Professores que registram e socializam suas práticas pedagógicas de sucesso.	A socialização de práticas pedagógicas de sucesso é importante para que o conhecimento gerado circule e contribua para o melhor aprendizado dos estudantes.
Especialista	Cognitivas	Prevenção de apropriação indevida de autoria.	Essa variável mede ocorrências de apropriação/participação indevida de autoria em trabalhos, avaliações, documentos, pesquisas, textos e outros.
Especialista	Socioemocionais	Disciplina comportamental	A disciplina é um fator determinante para que ocorra o aprendizado. Entende-se como estudante disciplinado um estudante respeitador de pessoas, ambientes e normas estabelecidas.
Especialista	Socioemocionais	Participação de estudantes em organismos colegiados.	Mede a capacidade da escola em obter a adesão dos estudantes nos diversos espaços de participação e gestão, como, Colegiado Escolar, Conselhos de Classe, Conselho de Representantes de Turma, Grêmios Estudantil, entre outros.
Especialista	Socioemocionais	Prevenção efetiva do uso de drogas.	Mede os cuidados da escola para atuar preventivamente junto aos estudantes no que se refere ao uso de drogas.
Especialista	Socioemocionais	Prevenção efetiva do abuso sexual	Mede os cuidados da escola para atuar preventivamente junto aos estudantes no que se refere ao abuso sexual.
Especialista	Socioemocionais	Prevenção efetiva da gravidez na adolescência	Mede os cuidados da escola para atuar preventivamente junto às adolescentes no que se refere à gravidez precoce.
Especialista	Socioemocionais	Prevenção da Saúde.	Mede os cuidados da escola com a saúde dos estudantes nos aspectos que interferem na aprendizagem e na vida futura como: comportamento suicida, automutilação e problemas de saúde em decorrência de déficit visual, auditivo, distúrbios da fala, outros distúrbios de ordem emocional e desnutrição.

Fonte: FDG (2024e).

Na Tabela Auxiliar do (a) Especialista, nas variáveis “Participação de pais e/ou responsáveis em reuniões pedagógicas individuais ou coletivas” e “Participação de pais e/ou responsáveis nos projetos da escola”, deve-se preencher: ano de ensino, turma e, bimestralmente, o total de estudantes matriculados e de pais ou responsáveis que participaram das reuniões, bem como da participação nos projetos. A partir disso, é gerado o número total de estudantes cujos familiares participaram das reuniões individuais e coletivas, bem como dos projetos, por ano de escolaridade. Já a variável “Cumprimento do planejamento curricular”, destina-se a mensurar o número de professores que cumprem o planejamento em comparação ao quantitativo total desses profissionais. Assim, o especialista deve preencher o nome desses profissionais e marcar bimestralmente se eles cumpriram ou não o planejamento.

A variável “Reuniões pedagógicas com foco nos resultados”, sintetiza o total de reuniões realizadas e o quantitativo delas em que se abordou a temática dos resultados, com acompanhamento também bimestral. Por sua vez, as variáveis “Professores que desenvolvem a criatividade e potencializam a aprendizagem por meio de atividades diversificadas e atrativas e/ou metodologias ativas e/ou projetos”, “Professores que promovem atividades focadas em avaliações externas”, “Professores que promovem atividades para desenvolvimento da consciência ambiental”, “Trabalho em equipe” e “Professores que registram e socializam suas práticas pedagógicas de sucesso”, comparam o quantitativo desses profissionais em relação aos que trabalham cada uma dessas temáticas. Para isso, os especialistas devem preencher, separadamente, os nomes, e marcar sim ou não para cada tema.

Especificamente em relação às variáveis direcionadas aos estudantes (“Prevenção de apropriação indevida de autoria”, “Disciplina comportamental”, “Prevenção efetiva do uso de drogas”, “Prevenção efetiva do abuso sexual”, “Prevenção efetiva da gravidez na adolescência”), os especialistas preenchem os nomes dos estudantes com pelo menos uma incidência, ano de ensino, turma e marcam sim ou não para cada comportamento em cada bimestre, sintetizando, ao final do ano letivo, o número total de estudantes com um ou mais casos. Já na variável “Participação de estudantes em organismos colegiados”, deve-se listar os órgãos colegiados da escola e indicar se há a participação dos estudantes, para comparar. Por fim, na variável “Prevenção da saúde”, faz-se o registro dos estudantes com problemas médicos e sem laudo, o ano de ensino e marca-se “identificado” ou “identificado e encaminhado” para as especificidades, o que gera o quantitativo final de identificação em comparação aos encaminhamentos (FDG, 2024e).

Conforme observado em ambas as tabelas, as variáveis e classificações não contemplam a participação das escolas implementadoras em sua definição, a FDG é responsável por

disponibilizá-las prontas. Entretanto, são passíveis de diferentes interpretações e classificações como, por exemplo, a variável “Participação de pais e/ou responsáveis em reuniões pedagógicas individuais ou coletivas” na tabela do especialista, que está classificada como competência cognitiva (FDG, 2024e), mas que também poderia ser classificada como competência socioemocional. A participação dos pais na vida escolar auxilia o desenvolvimento do aspecto cognitivo dos estudantes, ao acompanhar as ações pedagógicas da escola. Mas tem também influência direta no desenvolvimento socioemocional.

Assim como nas tabelas direcionadas aos diretores, observa-se nos drives compartilhados da E.E Trilhando Saberes que as referidas planilhas também não foram preenchidas pelas EEBs. Considera-se que essa solicitação é demasiadamente burocrática, apesar de abordar temas relevantes para os contextos escolares. Por exemplo, na variável sobre a promoção do trabalho em equipe pelos professores, busca-se promover algo essencial para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e já natural ao ambiente escolar. Contudo, essa exigência de preenchimento, reforça a crítica em relação aos meros registros, que gera sobrecarga, nesse caso, aos especialistas e diretores que necessitam cumprir essa demanda que, na verdade, não gera impacto direto no foco das escolas: o desenvolvimento dos estudantes, além de colocar em discussão a real necessidade de sua existência.

Outra ação específica em relação à equipe gestora, implementada em 2024, foi a Gestão por Competências com Foco na Liderança, direcionada aos ocupantes do cargo de vice-direção nas escolas. Para tal, inicialmente foi fornecida uma capacitação de maneira remota aos vice-diretores (as), com contextualização das ações, apresentação dos perfis, sob a ótica da FDG, para uma liderança eficaz: (líder participativo, líder organizado, líder comunicativo e líder focado em resultados) e indicação dos próximos passos, juntamente à exibição de vídeos motivacionais, dentro da temática. Após a capacitação, foi enviado aos participantes um e-mail com um *link* para a autoavaliação, os slides e vídeos apresentados e a informação de que haveria uma pasta específica no *drive* compartilhado entre a equipe Gide e a escola, denominada “Gestão de Competências”. Entretanto, apenas para acesso exclusivo através do e-mail institucional do (a) vice-diretor (a).

Na pasta específica do *drive*, os (as) vice-diretores (as) das escolas participantes, têm em subpastas os *slides* da denominada Gestão por Competências com Foco na Liderança, apresentados na capacitação; um documento com *links* para acessar o 1º formulário de autoavaliação e o painel de resultado das lideranças (vice-diretores); a apresentação de slides para registro das evidências das ações implementadas por esse profissional; o PDI liderança,

composto por um “Banco de Ações” e o Plano de Ação do vice-diretor; e, por fim, o RIAP Liderança, para acompanhamento das ações e metas estabelecidas.

Ao analisar esses componentes direcionados aos vice-diretores, observa-se que a estrutura é similar à direcionada à escola como um todo, tendo em vista a utilização da mesma trilha gerencial, apresentada anteriormente, e as soluções gerenciais, conforme a figura a seguir:

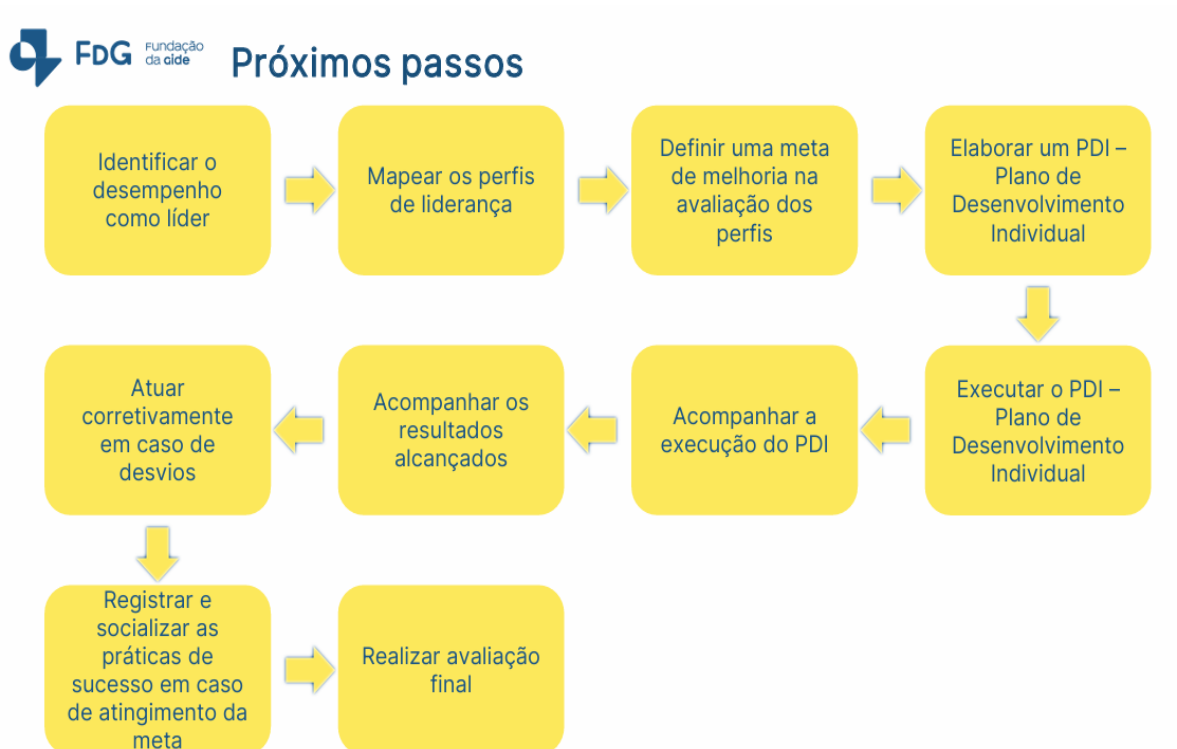
Figura 5 - A Gide Avançada e suas soluções gerenciais



Fonte: FDG (2024c).

A Figura 5, portanto, indica as soluções gerenciais da “Gide Avançada”, com destaque à indicada ao ocupante do cargo de vice-direção nas escolas: a Gestão de Competência. Por meio dessa ferramenta, a FDG afirma que busca identificar as capacidades e conhecimentos dos vice-diretores, aprimorando-os e agindo também em suas lacunas, com o intuito de favorecer os resultados a serem atingidos pela instituição (FDG, 2024c). A partir da identificação desses fatores, a Gide apresenta um caminho a ser seguido, com diversas ações, denominado “próximos passos”, conforme ilustra a Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Ações destinadas aos vice-diretores



Fonte: FDG (2024c).

Diante do exposto na Figura 6, a Gide espera que o vice-diretor (a) inicialmente se autoavalie e identifique o próprio desempenho nos perfis de liderança apresentados, via formulário no *google forms*. De acordo com a FDG, as perguntas visam mapear a periodicidade das ações dentro de cada perfil. De posse das respostas, a Gide fornece a cada participante, o painel de resultados, que contém: panorama (pontuação geral, pontuação por perfil de liderança, pontuação por item avaliado); estratificação por perfil e por item; resultado geral do vice-diretor e acompanhamento da execução do PDI (FDG, 2024c).

O passo seguinte foi definir uma meta passível de ser cumprida até o final do ano de 2024 e, ao mesmo tempo desafiadora, a ponto de aprimorar o desenvolvimento das competências do líder, consoante às perspectivas apresentadas pela Gide. A elaboração do PDI deve ser realizada a partir dessa meta e da identificação das competências a serem aprimoradas, com a definição de ações, prazos, reuniões individuais online entre os participantes, consultores da FDG e multiplicadores das SREs. Ademais, deve-se executar o plano, com registros e socialização das práticas bem-sucedidas com a equipe Gide, para, por fim, realizar a avaliação final do trabalho desenvolvido (FDG, 2024c).

Uma vez realizada a apresentação da estrutura da Gide em Minas Gerais, juntamente às suas concepções gerenciais, observa-se que há um modelo de gestão, com foco em metas e

resultados, semelhante à estrutura de empresas, para, segundo a FDG, aumentar a qualidade e produtividade das escolas. A Gide busca, portanto, desenvolver um trabalho para fins pedagógicos de aprendizagem, mas com o enfoque em resultados quantitativos estabelecidos nas metas, seja para os estudantes, seja para o desempenho dos gestores, nesse caso, diretores, vice-diretores e especialistas. Para os professores, são direcionadas as ações de implementação específicas em relação aos estudantes, tendo em vista a relação direta destes com o processo de aprendizagem. Esse modelo é implementado com constante monitoramento e avaliação, com o estabelecimento de prazos, definição de metas, prioridades e regras, condicionando o trabalho da gestão escolar às concepções da política.

Para finalizar esta subseção, destaca-se uma pesquisa realizada sobre a Gide no Rio de Janeiro. Lá, a Gestão Integrada da Escola (Gide), foi um modelo proposto pela Secretaria de Estado de Educação, também baseada na idealização de Maria Helena Godoy. Ela é apresentada como uma política para auxiliar as escolas na identificação dos problemas e agir, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem (Pereira *et al.*, 2019). Além disso, assim como em Minas Gerais, a metodologia aplicada tem como objetivo resolver problemas das escolas, para alcançar as metas educacionais do Ministério da Educação, com uso de metas, estratégias, planos de ação, ações corretivas, registros de boas práticas, dentre outros (Pereira *et al.*, 2019).

Naquele contexto, segundo Pereira *et al.* (2019), a Gide impactou diretamente nas rotinas administrativas das escolas, organizou e padronizou-as. Entretanto, em relação às práticas pedagógicas, não se observam melhorias. A partir dessa análise dos autores e considerando o caráter gerencialista da Gide, é possível levantar a hipótese em relação à sua pouca eficácia no trabalho direto dos docentes e de seus estudantes, o que pode ser potencialmente interessante para as questões burocráticas e administrativas das escolas. Esta análise, portanto, é realizada nesta pesquisa.

Por fim, dada a natureza pública e privada da parceria que dá origem à Gide nas escolas mineiras, e buscando traçar um paralelo com os aspectos descritos, a seguir apresenta-se a descrição do papel desempenhado pelo Governo de Minas Gerais, a forma como que a política foi estruturada e os objetivos dessa implementação.

2.1.2 O papel do Estado de Minas Gerais em relação à Gide

A Gide é uma política implementada pelo Governo do Estado de Minas Gerais, que acompanha as escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental, desde o início do primeiro mandato de Romeu Zema (2019 - presente). Por meio da Secretaria de Estado de Educação,

dentro do Programa Gestão pela Aprendizagem, lançou-se o projeto Gestão Integrada da Educação, oficializado pelo memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF (Minas Gerais, 2020) e firmado por meio de um Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com a FDG. Esse ACT é utilizado para a formalização de parcerias entre diferentes setores da administração pública, com o objetivo de realizar compartilhamento de saberes, experiências e recursos, para a maximização da eficiência governamental (Brasil, 2023).

É importante retomar a informação de que o Programa Gestão Pela Aprendizagem, do qual advém a Gide, é uma iniciativa da SEE/MG desenvolvida em parceria com o Instituto Unibanco. Faz-se uso da metodologia do Jovem de Futuro e o governo mineiro indica como objetivos combater a evasão escolar, reduzir as desigualdades regionais no ambiente escolar e elevar os indicadores de aprendizagem (Agência Minas Gerais, 2020). Desse modo, as escolas de Ensino Fundamental implementaram a Gide e as escolas de Ensino Médio, o Programa Jovem de Futuro, que também é apresentado pelo governo como uma estratégia para possibilitar uma gestão de qualidade, com participação e enfoque nos resultados, em prol do aprendizado dos estudantes. De modo similar à Gide, o programa disponibiliza assessoria técnica, formações aos profissionais, análise de dados e ferramentas tecnológicas para apoiar as escolas. Com metodologia dividida em três fases (implementação, consolidação e sustentação), deve-se trabalhar com a definição de metas de aprendizagem, elaboração e execução dos planos de ação, além do monitoramento dos resultados obtidos (SRE Metropolitana A, *s.d.*).

No caso específico da Gide, o memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF (Minas Gerais, 2020), aponta que, diante do período pandêmico com aulas remotas, a Gide foi adaptada para dar continuidade à aprendizagem dos estudantes. E, diante dos resultados apresentados pelas escolas mais engajadas no projeto, a SEE/MG avaliou positivamente a Gide e solicitou à FDG a ampliação da parceria a todas as escolas estaduais que oferecessem com exclusividade o Ensino Fundamental, exceto as escolas indígenas, quilombolas e de educação especial, que possuem diretrizes pedagógicas específicas (Minas Gerais, 2020). Ademais, é relevante mencionar que a SEE/MG apresenta a Gide como uma política instituída para melhorar a gestão escolar no ensino fundamental. Desse modo, “com enfoque em transformar a educação, o programa começou com 251 escolas estaduais e agora atende cerca de 290 mil estudantes em 822 escolas distribuídas por todas as SREs de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2024c).

Em relação à execução do projeto, o memorando prevê que os servidores da SRE (Superintendentes Regionais de Ensino, Diretores Educacionais ou Supervisores da DIVEP, Analistas Educacionais/Técnicos) e Diretores, Vice-Diretores e Especialistas das escolas recebam, da FDG, o suporte na implementação (Minas Gerais, 2020). O memorando acrescenta

que esse suporte é composto por capacitação em Gestão para Resultados Pedagógicos, acompanhamento amostral do processo de implementação, bem como plantões para dirimir dúvidas e fornecer orientações, realizados pelos consultores da FDG.

Além disso, o memorando prevê que as superintendências regionais forneçam o número de Analistas/Técnicos da Equipe Pedagógica, já que esses profissionais são os multiplicadores e têm uma média de cinco a sete escolas para acompanhar quinzenalmente. Eles são referência para a gestão escolar e para os consultores da FDG e do Núcleo Gide (Minas Gerais, 2020). Por fim, outra função estabelecida pelo Governo de Minas Gerais em relação à Gide, é a de Coordenador da Gide na SRE, prioritariamente o Supervisor da Equipe Pedagógica ou o Diretor Educacional (Minas Gerais, 2020).

Diante do exposto, é possível afirmar que, paralelamente à organização da Gide, o governo de Minas Gerais se mobilizou para atender às novas demandas trazidas por essa parceria entre o público e o privado. A partir da organização apresentada no memorando, percebe-se que não há contratação de pessoal ou destinação de novos recursos de maneira específica, mas sim o processo de delegar funções aos já funcionários das SREs e das escolas, sejam como multiplicadores ou implementadores. Conclui-se, portanto, que as concepções da Gide e do Governo de Minas Gerais, estão alinhadas e coerentes entre si, ou seja, ambos buscam aproveitar os recursos já disponíveis (recursos públicos humanos e físicos), para que seja possível alcançar as metas almejadas e delineadas com o suporte privado da Gide.

Entretanto, na prática, observa-se que esse aproveitamento dos recursos já disponíveis, especificamente os recursos humanos, acaba sobrecarregando os profissionais, tendo em vista as atribuições já existentes. Esses profissionais são peças-chave na implementação da Gide e, em condições desfavoráveis de excesso de demandas, as chances de bom aproveitamento das potencialidades da política tendem a diminuir. Além disso, torna-se importante a realização de um monitoramento em relação ao impacto da política nas escolas mineiras. O governo de Minas Gerais indica o monitoramento contínuo das metas e a implementação das ações, realizada pelos multiplicadores das SREs, e a realização de Seminários de Boas Práticas para compartilhamento de experiências positivas, advindas da implementação da Gide (Minas Gerais, 2024c). Mas, considerando os recursos humanos e materiais despendidos, a realização desta pesquisa pretende ir além do monitoramento realizado, para avaliar, de fato, dentro da escola pesquisada, os desafios e as potencialidades existentes.

2.2 A GIDE NA ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES

Com o intuito de contextualizar a pesquisa, é relevante apresentar a Escola Estadual Trilhando Saberes e mencionar suas principais características. Em seguida, faz-se necessário descrever como se realiza a implementação da Gide nessa instituição, haja vista a interpretação de gestores e professores em relação às orientações fornecidas tanto pela SEE/MG, quanto pelos responsáveis diretos pelo desenho e desenvolvimento da política. Para tal, a discussão está pautada nos seguintes documentos, anunciados na introdução deste trabalho: *drives* da escola (2020 e 2021), *drives* compartilhados entre a escola e a FDG (2022 a 2024), que contém orientações e resultados, PPP da escola, páginas do Inep e Censo Escolar, SIMADE, dados da Secretaria Escolar, SIMAVE e IDEB.

2.2.1 A E.E. Trilhando Saberes e seu contexto educacional

Com trajetória centenária em uma cidade da Zona da Mata Mineira, a Escola Estadual Trilhando Saberes, marcada por diversas mudanças em sua localização, estrutura física e etapas de ensino ofertadas, representa um elemento importante na história educacional do seu contexto. Atualmente localizada na Zona Sul da cidade, possui clientela composta por estudantes tanto das proximidades, quanto de bairros mais distantes. Tal aspecto indica não só o reconhecimento da população, como também o interesse em se beneficiar de sua organização educacional, vista como positiva. Em 2024, a escola contava com aproximadamente 650 matrículas, distribuídas da seguinte forma, apresentada na Tabela 1 (Minas Gerais, 2024d):

Tabela 1 (2024) - Matrículas Escola Estadual “Trilhando Saberes”

Escola Estadual Trilhando Saberes: Matrículas em 2024					
Turno	1º Ano E.F.	2º Ano E.F.	3º Ano E.F.	4º Ano E.F.	5º Ano E.F.
Manhã	75	49	50	78	66
Tarde	74	51	50	53	97

Fonte: Minas Gerais (2024d).

Além disso, como indicado na introdução, de acordo com o INSE, fornecido pelo Inep, atualizado em 2023, as famílias dos estudantes da referida instituição se encaixam no nível V (Brasil, 2023d). Nesse nível, os estudantes indicam que possuem maior número de bens

elementares, complementares e suplementares, com renda mensal familiar estar entre 5 e 7 salários mínimos, com pais com Ensino Médio completo (Brasil, 2015d). Para o contexto da gestão escolar, o INSE pode auxiliar na contextualização do desempenho dos estudantes, em função do nível socioeconômico, com a identificação dos fatores de interferência na aprendizagem e no desenvolvimento integral, o que auxilia a tomada de decisões. No caso da E.E Trilhando Saberes, esse índice corrobora os bons resultados dos estudantes nas avaliações internas e externas, tendo em vista as condições de acesso a bens e serviços essenciais.

Ainda em relação aos índices fornecidos pelo Inep, destacam-se mais três indicadores referentes à realidade da escola pesquisada, que são descritos a seguir. O primeiro é o indicador de complexidade de gestão (ICG) que leva em consideração o tamanho da escola, a quantidade de estudantes, os turnos e a diversidade de ensino oferecidos (Brasil, 2014a). No ano de 2023, a Escola Estadual Trilhando Saberes esteve no nível 2 (Brasil, 2023a), por operar em dois turnos com anos iniciais como a etapa mais elevada, no caso, a única, o que indica que a escola tem baixa complexidade de gestão. Numa análise generalista, este dado indica que há uma facilidade organizacional e pedagógica, o que poderia facilitar também a implementação de políticas, como a Gide. Entretanto, por serem escolas menores, como é o caso da escola estudada, a estrutura física e os recursos, em geral, são limitados.

Um segundo indicador relevante é o Índice de Esforço Docente (IED), que analisa o esforço dos docentes da educação básica em relação ao exercício de sua profissão (Brasil, 2014d). No ano de 2023, o IED indicou que 56% dos docentes da escola pesquisada estavam entre os níveis 1 e 2 (Brasil, 2023b), ou seja, trabalhavam em apenas uma escola, com variação do número de estudantes entre 25 e 150 e um único turno (Brasil, 2014b). Entretanto, na prática, a realidade se demonstra um pouco diferente, pois muitos dos professores trabalham em duas escolas, o que impacta na disponibilidade para o envolvimento em trabalhos que não sejam indispensáveis, como algumas das ações da Gide que já fazem parte do cotidiano da escola, mas geram mais trabalho pelas exigências de registros e comprovação de sua implementação. A tabela a seguir ilustra tais dados:

Tabela 2 - Resultados do Índice de Esforço Docente (IED) na Escola Estadual “Trilhando Saberes” (2023)

Índice de Esforço Docente na Escola Estadual “Trilhando Saberes” em 2023						
Níveis	1	2	3	4	5	6
Percentual de docentes por nível de esforço	30%	26,7 %	20%	16,7 %	3,3 %	3,3%

Fonte: Brasil (2023b).

Por fim, é relevante abordar o Indicador de Regularidade Docente (IRD), que demonstra a permanência dos professores nas escolas, numa escala de 0 a 5, em que quanto mais próximo de 0 mais irregular é o professor e quanto mais próximo de 5, mais regular ele é (Brasil, 2015a). A E.E Trilhando Saberes esteve com pontuação 3,4 no ano de 2023 (Brasil, 2023c), o que confirma a informação de que a maioria dos professores permanece por mais tempo, já que observa-se a presença de profissionais que renovam os contratos anualmente, além dos efetivos. Essa característica possibilita um melhor funcionamento da escola, principalmente em relação à continuidade do trabalho desenvolvido, o que favorece a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, deveria favorecer também a implementação da Gide para além do cumprimento de tarefas, com a percepção de sua real importância.

Em relação à infraestrutura, segundo o PPP (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2022b), observa-se que conta com três blocos de um andar, sendo o primeiro dividido entre secretaria, biblioteca (que também é sala de vídeo e informática), salas dos gestores, banheiros e almoxarifado. No segundo bloco, há 13 salas de aula, uma que tem sido utilizada para atividades de intervenção pedagógica e outra para Sala de Recursos, além da cozinha, despensa e refeitório. Uma parte do terceiro bloco está desativada devido a um desabamento ocorrido na parte externa, e duas salas são utilizadas para almoxarifado e depósito de materiais inservíveis. A área externa, por sua vez, é utilizada para atividades esportivas e recreativas. Não há quadra poliesportiva. Como já mencionado, no ano de 2025, a escola iniciou uma reforma estrutural, com previsão de, no mínimo, um ano para a sua conclusão.

O PPP da E.E Trilhando Saberes está desatualizado, tendo em vista a vigência do último documento (2022-2024). Dessa forma, as informações sobre projetos ou outras políticas paralelas à Gide são consideradas obsoletas. Porém, observa-se que, no ano de 2025, a escola implementa também as políticas de avaliação, como as que compõe o SIMAVE, o IDEB, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e, especificamente para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, o projeto Território da Leitura¹⁰ e a preparação com apostilas para as provas do Saeb, com simulados bimestrais¹¹. Tais políticas impactam diretamente no cotidiano da escola e de seus profissionais, haja vista o envio das respostas dos estudantes pelos

¹⁰ Projeto da Secretaria de Educação de Minas Gerais para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual. Objetiva aprofundar o aprendizado da leitura e da escrita para a formação de jovens leitores. Ele fornece um conjunto de obras literárias infantis, materiais de apoio, uma sequência didática para os professores implementarem, dentre outros materiais (Minas Gerais, 2025b).

¹¹ O Governo de Minas Gerais, com o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, vem realizando ao longo do ano ações com apostilas de preparação e simulados para o Saeb, com cadernos similares aos da prova oficial, sendo obrigatória a participação das escolas (Minas Gerais, 2025a).

professores, a coordenação feita por parte dos gestores e a implementação prática das ações, que muitas vezes ocorrem com intervalos de tempo muito curtos, ou até coincidem com demandas diferentes.

Para finalizar a descrição da referida escola, é importante apresentar o quadro de pessoal, de acordo com a Resolução nº 5.085, de 30 de outubro de 2024 (Minas Gerais, 2024b), disposto na Tabela 3. A partir dele, é possível perceber algumas das características contextuais já descritas, como os cargos existentes, o quantitativo e a situação funcional (efetivo ou contrato).

Tabela 3 - Quadro de pessoal da Escola Estadual “Trilhando Saberes” (2024)

Cargos	Número de Funcionários	Situação Funcional
Auxiliares de Serviço de Educação Básica (ASBs)	12	Contratados
Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATBs)	7	2 efetivos e 5 contratados.
Especialistas em Educação Básica (EEB)	3	3 efetivas
Professores Para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)	2	2 contratados
Professores Eventuais	2	1 efetivo e 1 contratado.
Professores Regentes de Turma	26	21 efetivos e 9 contratados.
Professores de Educação Física	5	3 efetivos (Um em ajustamento funcional); 2 contratados.
Professores para a sala de recursos	2	Contratados
Professora de Apoio	17	Contratados
Diretor	1	Efetivo
Vice-diretor	1	Efetivo

Fonte: Escola Estadual Trilhando Saberes (2024b).

Feita a descrição e reflexão sobre as características e o contexto da Escola Estadual Trilhando Saberes, apresenta-se a descrição do processo de implementação da Gide.

2.2.2 A Gestão da Escola Estadual Trilhando Saberes e a implementação da Gide

Como mencionado anteriormente, a Gide é implementada na E.E. Trilhando Saberes desde o ano de 2020. Neste primeiro ano de implementação, as escolas estavam em Regime

Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em consequência do período pandêmico. Dessa forma, após a apresentação da política no mês de agosto, em uma reunião via *Google Meet* com os profissionais da escola (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2020), algumas ações começaram a ser implementadas e arquivadas no *drive* criado pela escola com acesso restrito aos profissionais em exercício na instituição naquele ano, para os registros do REANP.

As primeiras ações da Gide registradas nesse *drive* de 2020, através de fotos, vídeos e textos escritos, foram documentos para compartilhar as denominadas “Práticas Exitosas”. Nesta ação, os professores foram orientados pelos gestores e especialistas a, individualmente ou juntamente aos parceiros do mesmo ano de escolaridade, descrever alguma prática de sucesso, desenvolvida com os estudantes naquele ano. Este formulário continha as seguintes seções: título, nomes do (s) elaborador (es), data, introdução, campo de aplicação, principais passos, recursos necessários, cuidados especiais, anexos e referências. Observou-se na pasta “Práticas Exitosas - 2020” que quinze registros foram feitos ao longo do ano, tanto individualmente, quanto em pequenos grupos por ano de escolaridade/disciplina, com mais de uma prática compartilhada por alguns professores. Este número é menor que o esperado, haja vista o quantitativo de 27 turmas em 2020, além das práticas dos três professores de Educação Física.

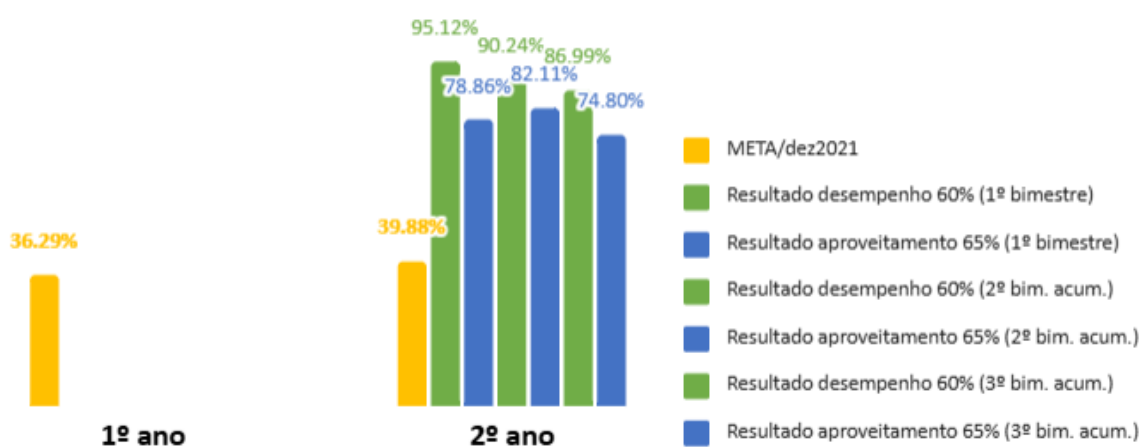
Outras ações solicitadas pelos multiplicadores da Gide à equipe gestora, direcionadas à execução dos professores, foram algumas proposições aos estudantes, como a partir da temática da importância da rotina dos estudos, especialmente no período remoto, elaborarem um quadro de rotinas e enviarem uma foto; organizarem um “cantinho de estudos” adequado; a organização de gincanas online pelos professores; dentre outras (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2020). Considerando uma média de 650 estudantes matriculados anualmente na instituição, em relação à atividade de compartilhamento da rotina de estudos, foram encontrados 215 registros. Já em relação ao “cantinho de estudos”, foram encontradas 183 fotos e registros dos momentos de gincanas online, com 19 pastas de turmas com fotos desses momentos. É importante dizer que em algumas pastas das turmas não havia nenhum registro, ou poucos em relação às atividades mencionadas. A partir dessas observações, percebe-se que o envolvimento com as propostas neste ano foi abaixo do esperado, considerando 27 turmas e aproximadamente 650 estudantes. Pode-se inferir também que não houve um monitoramento rigoroso.

No ano de 2021, em Minas Gerais, o REANP vigorou até o retorno das aulas presenciais no mês de novembro, através da Resolução nº 4644 (Minas Gerais, 2021). Nesse período ainda remoto, mais ações foram indicadas pela Gide. Os registros foram novamente inseridos em um *drive* compartilhado com a equipe de profissionais da escola. Outro *drive* com orientações e planilhas a serem preenchidas, foi disponibilizado pela multiplicadora Gide, responsável pela

escola dentro da política. Dentre as ações desenvolvidas pelos professores com os seus estudantes remotamente, destacam-se: a proposta de gravação de um vídeo denominado “bora participar”, como uma forma de incentivar os colegas a realizarem as atividades dos Planos de Estudo Tutorado (PETs) que eram disponibilizados e contavam como carga horária no período pandêmico, com 74 vídeos encontrados; a ação “Cientista por um dia” em que os estudantes deveriam confeccionar algum brinquedo, objeto ou realizar uma experimentação e gincanas online, com 109 vídeos encontrados do drive. Especificamente aos professores, foi solicitado novamente o registro de práticas exitosas para o compartilhamento, com 11 arquivos registrados (individuais e em pequenos grupos) e a elaboração de cronogramas semanais sobre as atividades a serem realizadas, para enviar aos estudantes, com 171 arquivos, e a mesma frequência da maioria dos professores, enquanto outros não registraram (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2021).

Já as EEBs, além de orientar, acompanhar e monitorar as ações e os registros dos professores, tinham a incumbência de compartilhar tutoriais para auxílio das ferramentas digitais e baixar os consolidados no Diário Escolar Digital (DED), bimestralmente, com as notas internas dos estudantes em cada disciplina, para assim preencher as planilhas com as guias “análise por turma” e “análise consolidada”, por ano de ensino e segmento. Esse preenchimento gerou gráficos com os desempenhos em comparação às metas estabelecidas, conforme ilustrado a seguir, num recorte realizado pela pesquisadora, na Figura 7:

Figura 7 - Metas X Resultados - Anos Iniciais: Dados do ano de 2021 da Escola Estadual Trilhando Saberes



Fonte: Escola Estadual Trilhando Saberes (2021).

É importante dizer que o gráfico apresentado é proveniente do estabelecimento de um Plano de Ação, em que a Meta Global, bem como a de Anos Iniciais, haja vista o segmento da escola, foi de obter 38,29% de estudantes com aproveitamento igual ou superior a 65% em todos os componentes curriculares até dezembro de 2021. Para a identificação das causas fundamentais para compor o plano, equipe gestora, EEBs e cinco professoras votaram e elencaram “Disciplina para o estudo”, “Estudantes que realizam as atividades propostas” e “Participação da família”, já que o foco principal era auxiliar o desenvolvimento dos estudantes no REANP. Para tal, foram definidas as ações sobre trabalhar a disciplina dos estudantes, por meio do cronograma de estudos; implementar a “Gincana da Criança” com recursos inovadores e lúdicos para incentivar e melhorar a participação dos estudantes e disponibilizar tutoriais de ferramentas para o ensino remoto, com o objetivo de obter o auxílio aos pais. Ações essas mencionadas anteriormente em relação aos registros no *drive* (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2021).


Diante do exposto em relação à implementação da Gide na escola pesquisada no ano de 2021, é importante dizer que os profissionais desempenhavam diversas outras funções solicitadas pela SEE/MG. Dentre elas, destacam-se o estudo das orientações e documentos oficiais (resoluções, memorandos e ofícios) encaminhados pela direção escolar conforme determinações da SEE/MG e SRE/JF no tocante ao REANP; estudar, planejar e elaborar atividades complementares de acordo com o PET; utilizar-se dos canais de comunicação disponíveis para contato com os estudantes e responsáveis, a fim de sanar possíveis dúvidas relacionadas às atividades não presenciais, de forma a orientar e garantir a qualidade do serviço prestado, observar as recomendações de distanciamento social; realizar e/ou participar de reuniões com a equipe diretiva, especialista, corpo docente, pais e responsáveis dos estudantes, por meio virtual; participar de seminários, palestras, cursos e eventos educacionais, para qualificar o trabalho; registrar as devolutivas de todo o trabalho desenvolvido para fins de comprovação do que foi realizado, dentre outras atividades (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2021). Demonstrando assim, ações importantes e relevantes desenvolvidas a partir da Gide, mas já com a indicação do acúmulo de atribuições perante as já existentes.

Ao analisar os demais *drives* que acompanharam a implementação da Gide na E.E Trilhando Saberes nos anos de 2022 a 2024, no formato totalmente presencial de aulas, foi possível perceber algumas mudanças em relação aos anos anteriores e um padrão seguido nesse novo período, novamente modificado a partir de 2025. Para iniciar a implementação, o primeiro passo, logo no início de cada ano letivo, passou a ser a realização, junto à equipe gestora, de um encontro com um representante da equipe Gide, em que se define a primeira ação “Ver e


Agir”. Este nome refere-se às ações a serem desempenhadas pela escola, a curto prazo e com impacto imediato, para iniciar as intervenções na instituição naquele ano letivo. Como exemplo, citam-se práticas que possibilitem a criação de um ambiente adequado para a aprendizagem, como as sugeridas nos “Bancos de Ações Ver e Agir”, disponíveis nos *drives* compartilhados entre a escola e a Gide (FDG, 2024f).

No ano de 2022, a ação “Ver e Agir” escolhida pela escola pesquisada, foi a promoção da “Hora do Conto” do livro “A Mochila e o 5S” (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2022a). Esta ação foi desenvolvida nas aulas de biblioteca com contação da história adaptada à linguagem dos Anos Iniciais e composição de uma mochila para encenar e demonstrar a desorganização da personagem. A ação foi finalizada com uma reflexão sobre a importância da organização nos diversos âmbitos da vida, fotos em frente ao painel com a temática e produções dos estudantes. Além da escolha e concretização dessa ação, um responsável da escola, teve a tarefa de preencher um formulário com a indicação da ação escolhida e o período em que ela foi implementada. Após o prazo de três dias desse preenchimento, um relatório com as respostas seria disponibilizado para a instituição (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2022a), conforme ilustra a Figura 8, que consiste em uma simulação de como é gerado o relatório a partir do preenchimento do formulário, ou seja, trata-se de um exemplo com nome fictício. Esse relatório deveria ser apresentado aos profissionais da escola, mas, como é possível visualizar, consiste apenas em uma tabela gerada a partir das respostas preenchidas, o que reforça a reflexão sobre as atribuições sem funções claras em relação à aprendizagem dos estudantes, apesar de durante a ação, trabalhada uma temática relevante que é, principalmente, a organização. Tal preenchimento foi mantido nos anos de 2023 e 2024, interpretado como mais uma forma de monitoramento da Gide.

Figura 8 - Relatório Ações Ver e Agir proposto pela Gide



Ações Ver e Agir



SRE

SRE: (1) ▾

Escola

Escola: (1) ▾

Ambiente da Qualidade (Programa 5S)

Ação ▾	Responsável pela Ação	Data de Início da Ação	Data de término da Ação
Ação 2. Revitalizar a biblioteca da escola.	Maria Aparecida	22 de fev. de 2022	21 de mar de 2022

Atividades da Ação ▾

2.1 Realizando uma campanha interna para buscar voluntários que possam auxiliar na organização da biblioteca.
 2.2 Orientando os voluntários sobre os critérios de organização dos livros.
 2.3 Separando, limpando e organizando os livros.
 2.4 Identificando as prateleiras.
 2.5 Reconhecendo os responsáveis pela revitalização da biblioteca como forma de agradecimento.)

Organização para o Estudo

Ação ▾	Responsável pela Ação	Data de Início da Ação	Data de Término da Ação
Ação 5. Implementar a 'Hora do estudo'.	Eduardo	22 de fev. de 2022	24 de fev. de 2022

Atividades da Ação ▾

5.1 Auxiliando os estudantes na elaboração de um cronograma diário de acordo com os componentes curriculares e atividades propostas.
 5.2 Orientando sobre a importância de definir um local de estudos adequado (ambiente calmo, confortável e iluminado) para realização das atividades.
 5.3 Acompanhando a realização das atividades de acordo com o cronograma elaborado.

Participação da Família

Ação ▾	Responsável pela Ação	Data de Início da Ação	Data de Término da Ação
Ação 2. Promover a troca de experiências entre as famílias.	Maria Aparecida	2 de fev. de 2022	24 de fev. de 2022

Atividades da Ação ▾

2.1 Identificando as famílias mais participativas na rotina escolar.
 2.2 Solicitando a essas famílias que gravem vídeos relatando a importância e experiência do acompanhamento escolar.
 2.3 Compartilhando os vídeos nas redes sociais.

Fonte: FDG (2022a).

A Figura 8, portanto, retirada de um documento orientador da FDG, apresenta um exemplo fictício com as informações que são extraídas do formulário, já que indica as três variáveis que foram elencadas hipoteticamente (ambiente de qualidade, organização para o estudo e participação da família), as respectivas ações escolhidas e suas atividades, os profissionais responsáveis por sua implementação e as datas de início e término (FDG, 2022a). O que ocorre de modo similar nos anos de 2023 e 2024, como descrito a seguir.

Em 2023, a ação definida pela escola foi “Aplicar o Programa 5S no recreio”, conforme indica a Figura 9:

Figura 9 - Ações Ver e Agir (Programa 5S) proposta pela Gide

1. Aplicar o Programa 5S no recreio.

1.1 Selecionando os monitores para o horário do recreio.

1.2 Confeccionando o material de identificação dos monitores. (Por exemplo: colete, broche, boné, crachá...)

1.3 Definindo critérios para avaliar o comportamento dos estudantes e os ambientes da escola, ao fim do recreio.

1.4 Orientando os estudantes para avaliar, diariamente, o recreio.

1.5 Divulgando, semanalmente, o resultado da avaliação.

Fonte: Escola Estadual Trilhando Saberes (2023).

Para a execução dessa ação, houve em uma reunião pedagógica a explicação acerca da proposta de trabalho com os 5S, contextualizada a partir das dificuldades enfrentadas nos recreios dos estudantes, como indisciplina e desperdício. Foram definidos os critérios de avaliação, confeccionou-se crachás e coletes para os “fiscais do recreio” utilizarem. A proposta foi também apresentada aos estudantes, que preenchem uma autoavaliação diária em relação ao cuidado com o espaço da escola, organização, desperdício, comportamento e limpeza (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2023).

Por fim, no ano de 2024, a ação “Ver e Agir” escolhida foi referente à aplicação do senso de saúde na escola. A partir dessa escolha, realizou-se o projeto de conscientização “Todos contra a Dengue”, no mês de março, sob a justificativa do alto número de casos registrados da doença na cidade. Para a execução do projeto, em uma reunião coletiva com toda a equipe escolar, as especialistas apresentaram a proposta e o prazo para desempenhar as ações, que poderiam ser rodas de conversa com discussão sobre a temática, reflexão sobre formas de combate, atividades em sala ou para casa (tendo em vista o questionamento referente ao cumprimento das demais demandas de currículo, intervenções pedagógicas e avaliações). O ponto apresentado como fundamental foi a exposição em murais e as fotos a serem enviadas às especialistas, para registro no “Painel de Evidências”, que consiste em um documento em formato de apresentação, para registro e acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola ao longo do ano, com o objetivo de apresentar em reunião entre escolas participantes e equipe Gide, ao final do ano (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2024a).

Finalizada essa etapa da implementação, em contato com a analista da SEE/MG responsável pela escola na Gide, inicia-se a definição de pontos de melhoria e das causas fundamentais, a partir de temas mais relevantes para a instituição. É solicitado que, dentro da “Tabela¹² de Priorização – EF/AI”, disponível na pasta “Planejamento” do *drive* compartilhado entre a equipe Gide e a escola (Vide Anexo A), a gestão, supervisão e, se possível, representantes dos professores, fizessem a identificação de três causas fundamentais, com duas cognitivas e uma socioemocional. Observa-se que a participação dos professores é indicada como uma possibilidade, mas não uma exigência, já que no memorando circular nº 123/2024/SEE/SB, de 19 de abril de 2024 (Minas Gerais, 2024a), há a indicação de que a escola, durante a etapa de planejamento, realize reuniões com a participação de diretores, vices e especialistas e, quando possível, um representante dos professores por ano de escolaridade.

A leitura que se faz a partir dessa participação dos docentes como uma possibilidade indicada no memorando, reforça a percepção de que esses profissionais são tidos como meros implementadores de ações escolhidas por outros, o que interfere na autonomia. Nos anos de 2021 e 2022, na tabela de priorização dentro dos respectivos Planos de Ação, foram encontrados nomes de professores que auxiliaram na tomada de decisão em relação às causas fundamentais da escola. Já nos anos de 2023 e 2024, não há tal indicação. Entretanto, em 2024, a pesquisadora contribuiu devido a este estudo, sem a presença de mais professores. Essa participação é fundamental, já que, a partir da identificação de causas a serem trabalhadas, são escolhidas as ações a serem desenvolvidas no 2º e no 3º bimestre do ano letivo, que, como já mencionado, são implementadas, em sua maioria, pelos professores.

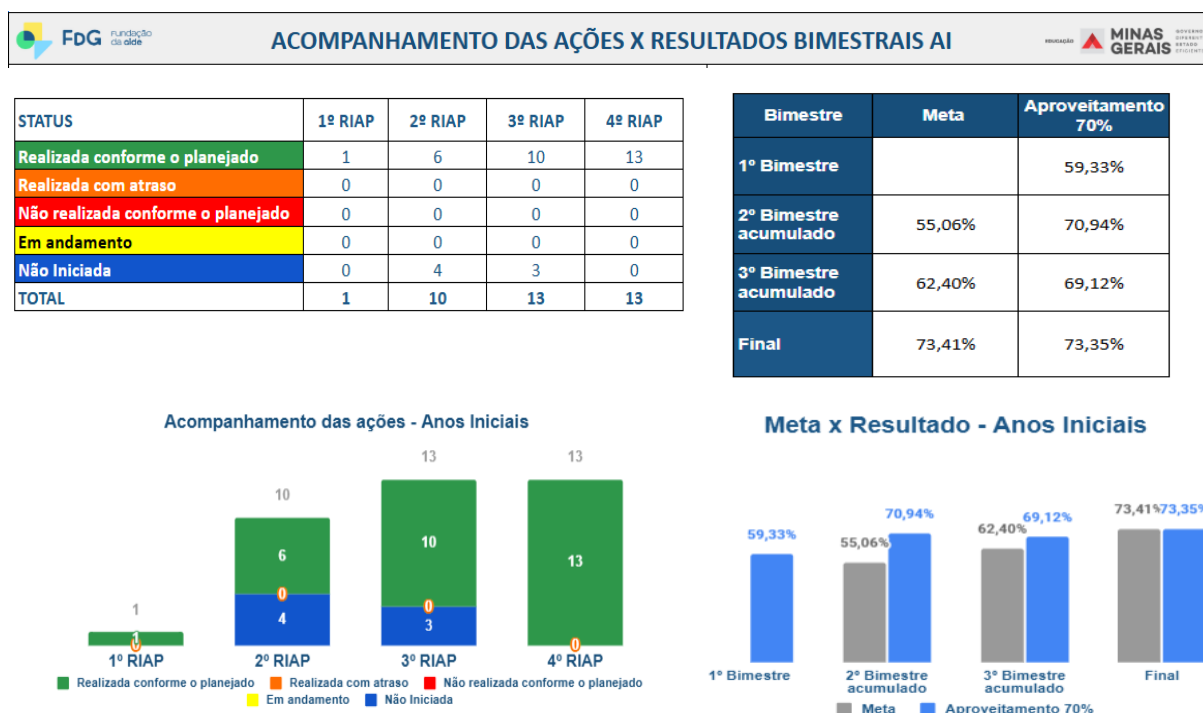
Além das causas priorizadas, para a elaboração do plano de ação e definição das metas, são levados em consideração os resultados do indicador i-Gide. Ele é elaborado a partir das respostas de questionários aos gestores, professores, estudantes e demais servidores e da meta estabelecida para o ano anterior, sempre em busca da elevação do aproveitamento dos estudantes (FDG, 2024a). Para a análise dos resultados, a Gide disponibiliza um documento consolidado denominado “Painel de Resultados”, cujos produtos finais estão dispostos a partir das metas definidas para cada ano de ensino, com os valores de referência bimestrais, metas bimestrais para cada segmento e para a escola. Observa-se que as metas são mensuradas, principalmente, através do acompanhamento dos resultados referentes à aprovação,

¹² Tabela de Priorização: Tabela para a definição das causas que estão interferindo na realidade escolar, considerando a frequência de ocorrência da causa, sua abrangência e o impacto nos resultados. A partir da votação de representantes da Gestão Escolar e dos Professores, as causas com maiores pontuações entrarão no plano de ação (Fundação da Gide, 2024a).

permanência, avaliações internas e externas. Realiza-se também um acompanhamento da execução das ações, através dos registros em fotos e vídeos feitos pelas professoras e pelo Relatório de Implementação das Ações do Plano (RIAP) que acontece em quatro momentos distribuídos ao longo do ano. Nele, avalia-se se as ações foram realizadas conforme o planejado, com atraso, não realizadas, em andamento ou não iniciadas, através de uma reunião remota entre a responsável pela Gide na escola e a equipe gestora. Os registros do RIAP também são armazenados numa planilha disponível no *drive* compartilhado.

Ao analisar os registros do RIAP da E.E. Trilhando Saberes, dos anos de 2022 a 2024, observou-se que, de modo geral, as ações e os prazos foram cumpridos. Na prática, isso indica, novamente, que muitas das ações já compõem o cotidiano da escola e as EEBs responsáveis têm cumprido sua tarefa burocrática de acompanhar e registrar esse cumprimento. Os professores, por sua vez, também têm realizado as demandas solicitadas. Para ilustrar, destaca-se o consolidado do RIAP de 2024, na Figura 10 e, posteriormente, na Figura 11, as orientações propostas pela FDG:

Figura 10 - Acompanhamento das ações e Resultados Bimestrais, proposto pela Gide




Fonte: Escola Estadual Trilhando Saberes (2024a).

Nesta Figura 10, apresentam-se a definição e o registro do “*status*” da implementação das ações, bem como o comparativo entre meta e resultado obtido. Essa síntese visual, ao ser

transformada em gráfico, permite identificar o desenvolvimento da escola em relação ao planejado e indicar os pontos a serem aprimorados. Contudo, como já mencionado e indicado na respectiva figura, a Escola Estadual Trilhando Saberes, cumpre as ações propostas à sua maneira e apresenta histórico de bons resultados. A Figura 11, por sua vez, apresenta os fatores que devem ser observados para o preenchimento das cores em relação às ações.

Figura 11 - Orientações sobre o RIAP propostas pela FDG

	
Realizada conforme o planejado	Quando a ação for executada por todos os envolvidos conforme o planejado, ou seja, quando todos os procedimentos previstos para a realização da ação forem executados dentro do prazo, ainda que um ou mais procedimentos tenham sido adaptados para garantir a execução da ação.
Realizada com atraso	Quando a ação for executada por todos os envolvidos com atraso, ou seja, quando um ou mais procedimentos forem executados extrapolando o prazo final da ação.
Não realizada conforme o planejado	Quando a ação não foi realizada conforme o planejado por qualquer motivo. Obs.: Após um mês, se a ação for executada, ela torna-se "Realizada com atraso".
Em andamento	Quando a ação foi iniciada, porém não concluída pois está dentro do prazo previsto.
Não Iniciada	Quando a data de início previsto da ação é posterior ao acompanhamento ou nenhum procedimento foi iniciado mas a ação está dentro do prazo.

Fonte: FDG (2024a).

De acordo com as Figuras 10 e 11 apresentadas, em relação às ações, em todos os RIAPs daquele ano, tiveram ações que foram realizadas conforme o planejado, ou seja, os prazos foram cumpridos, ainda que algum procedimento tenha sido adaptado. As indicações em azul no 2º e 3º RIAP indicam início da ação posterior ou não iniciado, mas ainda dentro do prazo (FDG, 2024a). Como não apareceram as cores laranja (em atraso) e vermelho (não realizada), concluiu-se que foram realizadas posteriormente. Paralelamente ao acompanhamento consolidado das ações, há o comparativo entre as metas bimestrais e os respectivos resultados. Essas metas de aproveitamento estão descritas no Plano de Ação da escola e indicam que, para o estudante ser considerado com aproveitamento (70% da nota bimestral), ele precisa atingi-la em todos os componentes curriculares, exceto Arte, Educação Física e Ensino Religioso (FDG, 2024a). Sendo assim, a Figura 10 indica que a escola pesquisada foi além da meta de 70% nos três primeiros bimestres, alcançando também um percentual muito próximo da meta ao final do ano letivo (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2024a).

Em relação ao indicador i-Gide, na instituição pesquisada, a análise a partir do consolidado disponibilizado no “Painel de Resultados” fica a cargo da equipe gestora, haja vista que o acesso ao documento é restrito ao e-mail institucional da escola. Entretanto, especialmente no ano de 2024, foram apresentados os resultados bimestrais do ano de 2023 a partir da definição da Gide, em uma reunião coletiva com a equipe escolar que, apesar de não haver o registro em ata, permite afirmar que não houve reflexões sobre os resultados, tendo em vista a já conhecida realidade, de modo geral, positiva em termos de resultados, da escola por seus profissionais. Posteriormente, em reunião com a representante da Gide na escola, tais resultados foram debatidos e compuseram a definição das novas metas e do Plano de Ação. Nessa reunião, a pesquisadora participou como representante dos professores, em decorrência deste estudo. Estiveram presentes a analista da SEE/MG, responsável pela Gide na escola, uma das especialistas, a diretora e a vice-diretora. E, a partir do indicador i-Gide de 2023, do percentual observado sobre a meta estabelecida para 2023, bem como da priorização das causas socioemocionais e cognitivas, foi elaborado o plano de ação para o ano de 2024.

Nesse plano de ação consta a nova meta (aumentar de 72,45% a porcentagem de estudantes com aproveitamento de 70 pontos, para 73,41% em 2024) (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2024a). As causas priorizadas foram: uma obrigatória relativa à intervenção pedagógica e recomposição da aprendizagem, e um pouco diferente do proposto, a pedido da escola, duas de competências socioemocionais (Disciplina comportamental e Prevenção efetiva da violência em todas as suas formas com foco no desenvolvimento do cidadão do mundo) e uma de competência cognitiva (Reuniões pedagógicas com foco nos resultados). Tal pedido da escola se deu pelo contexto de conflitos entre os estudantes, naquele período. Com as causas definidas, foram escolhidas as ações correspondentes, bem como os prazos para implementação das mesmas, encerradas ao final do terceiro bimestre (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2024a).

Não há uma mensuração direta em relação à resolução dos problemas da escola a partir dos trabalhos desenvolvidos a partir da implementação da Gide, o que justifica a importância desse estudo. O que se tem são os indicadores próprios da Gide. Além disso, a partir da elaboração do “Plano de Ação”, a escola deve iniciar o processo de implementação das ações. Entretanto, vale ressaltar que não há o recebimento de recursos financeiros diretamente da Gide para a execução dessas ações propostas e, conseqüentemente, das metas a serem cumpridas, ou seja, trata-se de ações sem investimento. Este aspecto é inegavelmente problemático, já que, sem investimento concreto, por mais estruturada que seja uma política, há interferência direta em sua implementação.

No caso da Gide, para a execução de algumas destas ações, necessitam-se de verbas, como por exemplo, as indicadas no “Banco de Ações Ver e Agir” do ano de 2024: Programa 5S no recreio, que demanda confecção de materiais de identificação de monitores, como coletes, crachás ou bonés; ou do “Banco de Ações”, também de 2024, para as causas priorizadas: Promoção de reuniões atrativas com os pais e/ou responsáveis, em que sugere-se confeccionar convites, organizar café e/ou sorteios de brindes (FDG, 2024g).

No “Banco de Ações” do ano de 2022, na variável “Professores que promovem atividades diversificadas e atrativas”, há sugestões interessantes e indispensáveis aos estudantes, pois incentivam a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs), aulas a serem ministradas no laboratório de informática e trabalho com habilidades por meio da gamificação (FDG, 2022c). Desse modo, ao considerar a estrutura da E.E Trilhando Saberes com computadores na biblioteca, em sua maioria, sem funcionamento, e em quantitativo insuficiente para trabalhar com os estudantes, o direcionamento de recursos advindos diretamente da Gide, já poderia ter solucionado parte dessa carência estrutural da escola, desde 2022.

E, apesar de a escola receber recursos que podem ser utilizados com esses fins, como: Fortalecimento das Aprendizagens, que pode ser aplicado para fazer projetos e compra de livros; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que pode ser utilizado para cantinhos de leitura e aspectos pedagógicos e a verba Manutenção e Custeio, também a depender do tipo da ação, tais verbas têm outras finalidades. Além disso, a não previsão também de recursos humanos para as ações indicadas, gera sobrecarga de trabalho ou exige tempo de sistematização de informações por parte dos profissionais da escola ou até mesmo trabalho extra para cumprir tais demandas.

Observa-se, portanto, que os formuladores da Gide, bem como a SEE/MG, não consideraram os aspectos referentes aos recursos necessários para a implementação. Tal preocupação fica a cargo da gestão escolar, que deve selecionar e elencar as prioridades, dentro das possibilidades disponíveis. O que mais uma vez é problemático, haja vista as excessivas demandas já atribuídas a esses profissionais. Ademais, a Gide, apesar de indicar que parte das demandas da escola, contribui para a percepção profissional da pesquisadora a partir do trabalho desenvolvido, de que os resultados decorrentes dessas ações são pouco efetivos, ou não são apropriados adequadamente. O que é investigado nesta pesquisa, inclusive, a partir da percepção da comunidade escolar como um todo em relação às contribuições para o fortalecimento da gestão e para a aprendizagem dos estudantes, que essa política visa proporcionar.

Como mencionado, algumas das ações propostas já fazem parte do cotidiano escolar, o que gera a sistematização, o registro, ou até mesmo uma forma de retrabalho. Como exemplo, citamos a ação “Ver e Agir” em que o foco, apesar da relevância do tema, foi o cumprimento da tarefa, do prazo e no registro da ação. Outro exemplo é a solicitação anual feita pela Gide referente ao registro de boas práticas. Em 2024, os professores tiveram que registrar, em um formulário disponibilizado, com prazo para fechamento, alguma prática considerada de sucesso já implementada e com resultados visíveis de aprendizagem dos estudantes. Esse registro deveria atender aos seguintes aspectos: introdução, campo de aplicação, principais passos, recursos necessários, cuidados especiais, anexos e referências (FDG, 2024h). A E.E Trilhando Saberes, através de seus gestores e especialistas, solicitou pelo menos duas práticas de cada ano de escolaridade (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), que deveriam estar relacionadas ao Plano de Ação Gide de 2024. Diante da morosidade dos professores em preencher o formulário, diversas mensagens foram postadas nos grupos de orientações, reforçando a tarefa, com prazo final para o preenchimento que coincidia com a semana de avaliações bimestrais internas.

Em muitos momentos, as tarefas de sistematização são recebidas como mais uma atribuição diante das demandas de trabalho. Dentre essas demandas, destaca-se a grande cobrança pela implementação das ações e o respeito aos prazos, como nos já mencionados RIAPs, a implementação de outros programas e políticas, como o Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA), as avaliações que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), pré-testes de avaliações externas e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Esses programas também dependem da ação direta dos professores e gestores na implementação das tarefas solicitadas, reorganização dos planejamentos para encaixá-las, aplicação das avaliações, lançamento das respostas dos estudantes no sistema e análise das respostas para gerar os gabaritos, como ocorre na aplicação das avaliações do CNCA. Dessa forma, com base nos estudos já realizados enquanto pesquisadora, percebe-se uma sobrecarga que impacta diretamente no trabalho docente e na gestão escolar.

As evidências aqui apresentadas sobre a implementação da Gide foram mapeadas nos *drives* compartilhados entre a escola e a Fundação da Gide, dos anos de 2020 a 2024, bem como na página dos resultados consolidados de cada ano, cujo documento é denominado “Painel de Resultados”, dos anos de 2022 e 2023 e do indicador i-Gide, do ano de 2023. Esses dados indicam que as metas anuais dão um enfoque relevante aos resultados nas avaliações internas da escola e ao fluxo escolar, com o estabelecimento de percentuais de aproveitamento dos estudantes nas disciplinas a cada bimestre.

Além disso, em relação ao fortalecimento da gestão escolar, que é um dos princípios da Gide (Minas Gerais, 2022), percebe-se, a partir dos referidos *drives* da Escola Estadual Trilhando Saberes, que muitos instrumentos e ferramentas de gestão são disponibilizados. Dentre eles, modelos de registros, pastas organizadas com as informações a serem sistematizadas e principalmente o “Banco de Ações”, que consiste em um arquivo no formato de planilha com diversas ações para serem escolhidas diante das causas definidas como prioritárias na instituição. Nas mencionadas ações, destacam-se as de competências cognitivas com ações para promover atividades focadas em avaliações externas e a promoção de registros e socialização de práticas pedagógicas de sucesso entre os professores, por exemplo. Já como competências socioemocionais, indicam-se ações referentes à disciplina comportamental, como criação do “pote da calma”, sinalizador de comportamentos, dentre outros. Entretanto, durante a pesquisa de campo, foi investigado junto à equipe gestora atual e anteriores se, de fato, tais ferramentas fortalecem a gestão na visão delas e se há outros aspectos que devem ser considerados em relação a essa temática. Por fim, como já descrito, em 2024 houve o acompanhamento direcionado à vice-direção da escola, com ações e propostas para o ocupante do cargo desempenhar. Tais ações também são monitoradas pela equipe Gide, com metas e prazos, além do acompanhamento em reuniões para o preenchimento de um RIAP.

Diante do exposto e das vivências, observa-se que há ferramentas, organização e estrutura, fornecidas pela Gide. Entretanto, a implementação na realidade escolar da E.E. Trilhando Saberes, assim como as ações dos gestores e dos docentes, precisam ser consideradas nesse processo, devido à sua relevância incontestável no almejado processo de aprimoramento da política na instituição. A partir das vivências cotidianas e das reuniões pedagógicas, tem-se a impressão de que há um descontentamento com a política por parte dos professores que, apesar de cumprirem as ações solicitadas, conforme indicou a análise dos *drives*, não vão além disso. Ou seja, restringem-se ao cumprimento das tarefas. A comprovação dessas percepções ficou a cargo da pesquisa de campo. Contudo, as análises realizadas até o momento, permitem a extração dos principais desafios e potencialidades em relação à implementação da Gide, aos quais essa pesquisa se dedica a mapear. Desse modo, o Quadro 3 sistematiza as evidências encontradas nesta etapa da análise documental.

Quadro 3 - Desafios e Possibilidades da Gide na E.E. Trilhando Saberes

Desafios e potencialidades da implementação da Gide na E.E. Trilhando Saberes
Desafios
Não apropriação dos resultados da Gide.
Impacto negativo da execução das ações da Gide nas demais atribuições dos profissionais.
Excesso de tarefas propostas pela Gide.
Foco excessivo da Gide em atingir metas.
Foco dos profissionais em apenas cumprir as tarefas.
Sobrecarga de trabalho aos profissionais implementadores.
Atribuições sem funções claras ou práticas.
Carência de recursos financeiros e humanos exclusivos para a implementação da Gide.
Potencialidades
Organização do trabalho na escola, a partir da Gide.
Sistematização de ideias pedagógicas e de gestão.
Escolha das ações a partir da realidade escolar.
Criação de uma cultura de registros de dados e informações.
Ideias relevantes de ações.
Favorecimento de uma cultura de avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da apresentação do quadro comparativo, é possível perceber que, apesar dos desafios significativos na implementação da Gide na escola pesquisada, as potencialidades favorecem os objetivos de aprimoramento da política e mitigação dos problemas. Como exemplo, cita-se a potencialidade relativa à escolha das ações a partir da realidade escolar e das propostas relevantes. Estes aspectos, se trabalhados a partir da participação direta na tomada de decisões pelos profissionais da escola, principalmente os professores, podem impactar no desafio de alterar o foco existente em apenas cumprir as solicitações, na não apropriação dos resultados da Gide e nos resultados pouco efetivos.

Por outro lado, desafios referentes à estrutura, financiamento e concepções mercadológicas (ênfase excessivo em metas) da política, não cabe a este estudo encontrar soluções, tampouco é possível por meio dele solucioná-los. Já os desafios de sobrecarga de trabalho, excesso de tarefas da Gide, atribuições sem funções claras em relação ao desenvolvimento dos estudantes e impactos negativos nas demais atribuições, ainda que também de cunho estrutural da Gide, são passíveis de intervenção por parte da Gestão Escolar. É possível encontrar, por meios desta pesquisa, soluções de ordem teórico-prática para serem incluídas no PAE e, assim, contribuir com a escola nesse processo.

Por fim, em relação às potencialidades de criação de uma cultura avaliativa, sistematização de ideias pedagógicas e de gestão, organização, criação de cultura de registro de dados e informações e identificação correta dos fatores que influenciam os resultados da escola, acredita-se que, uma vez trabalhados os desafios de implementação da política de modo

eficiente, podem tornar-se institucionais. Assim, finalizado o governo vigente, com a possibilidade de descontinuidade da Gide, os aspectos positivos podem ser incorporados.

À luz das informações levantadas, descritas e discutidas até o momento, torna-se indispensável recorrer ao referencial teórico para sustentar a análise desta política educacional. Sendo assim, o próximo capítulo apresenta conceitos, autores e abordagens para a fundamentação das dimensões envolvidas na implementação da Gide, situando-a em um campo mais amplo de discussões educacionais.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO ESCOLAR E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA GIDE EM UMA ESCOLA MINEIRA

A escrita deste terceiro capítulo possui dois objetivos principais. O primeiro é fundamentar a análise da Gide e o seu processo de implementação na Escola Estadual Trilhando Saberes, a partir da construção de um referencial teórico sólido e coerente. Nesse sentido, delineiam-se os conceitos de Políticas Públicas Educacionais, Gestão Escolar e Parcerias Público-Privadas, com a possibilidade, a partir de autores relevantes para a dimensão educacional, de interpretar criticamente os dados empíricos e encontrar soluções para o aprimoramento de sua implementação.

O segundo objetivo relaciona-se à caracterização dos percursos metodológicos, com a ida ao campo como essencial para a coleta de dados, informações e percepções dos sujeitos de pesquisa, que são atores fundamentais na implementação da Gide e, conseqüentemente, neste estudo. Uma vez cumpridos os objetivos, são fornecidos subsídios para a compreensão do processo pesquisado.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento do presente estudo, foi necessário trabalhar com os seguintes conceitos-chave: Políticas Públicas Educacionais, segundo, principalmente, Saviani (2007; 2008; 2017), Burgos e Bellato (2019); Marques e Faria (2018); Condé (2020) e Mainardes (2018); Gestão Escolar, a partir das definições de Libâneo (2007), Burgos e Bellato (2019), Paro (2010; 1994) e Lima (2016) e Parcerias Público-Privadas (PPP) sob a ótica de Peroni (2008; 2010; 2012; 2021), Mousquer e Ruviano (2011) Adrião (2018) e Robertson e Verger (2012), principalmente. Essa divisão em três principais eixos teóricos se justifica pelo fato de a Gide ser uma Política Pública Educacional, tendo em vista o investimento de recursos públicos para a sua implementação nas escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental em Minas Gerais. Além disso, faz-se necessária a discussão sobre sua complexidade em relação à formulação, implementação e mecanismos de poder do Estado (Saviani, 2017). O eixo da Gestão Escolar é pertinente devido às relações estabelecidas entre gestores e docentes no processo de implementação da Gide, às relações provenientes desse processo e ao fato de a política da Gide se propor a intervir na gestão escolar.

Na mesma direção, é também importante a discussão do terceiro eixo teórico, a respeito das Parcerias Público-Privadas, já que essa é a natureza que estabelece a Gide em Minas Gerais e permite uma análise aprofundada das concepções que a permeiam. Dessa forma, a próxima seção será dedicada às Políticas Públicas Educacionais.

3.1.1 Políticas Públicas Educacionais: Formulação e Implementação

Para abordar o conceito de Políticas Públicas Educacionais, é relevante compreender Políticas Públicas, num sentido amplo. Desse modo, considera-se que se trata de um aglomerado de ações implementadas pelo Estado, que indicam como esta instância age em seu contexto (Marques; Faria, 2018). Ademais, as políticas públicas envolvem duas causalidades: “as causas do problema a ser objeto da política e outro sobre o efeito pretendido da política sobre tal problema” (Marques; Faria, 2018, p. 25). Nessa perspectiva, segundo Oliveira (2021), as políticas públicas educacionais são fundamentais para regular e orientar os sistemas de ensino, instituindo, assim, a educação escolar. Logo, as instâncias governamentais agem sobre os processos relacionados à Educação e objetivam prover e aprimorar a qualidade educacional, de acordo com as necessidades da sociedade, ao mesmo tempo em que atendem a interesses próprios.

A partir dessa conceituação, notamos que tais aspectos são relevantes para esta pesquisa, no sentido de levar à reflexão sobre as determinações da SEE/MG, que, através do Programa Gestão pela Aprendizagem, estabelece uma parceria com a FDG, que interfere na gestão das escolas que oferecem o Ensino Fundamental, com a implementação da Gide. Portanto, verifica-se que há uma transferência de ações próprias, relacionadas à gestão dessas escolas, para a FDG, por meio da Gide. Com isso, é de fundamental importância analisar o conhecimento pedagógico dispensado em relação a ela no processo de elaboração e implementação da política e os efeitos pretendidos pelas instâncias governamentais. Nesse sentido, Saviani (2017) atenta para a necessidade de discutir a complexidade não só da implementação da política educacional, mas também da sua formulação, considerando os aspectos da forma, referente aos mecanismos de poder do Estado a partir do contexto político e do conteúdo, ou seja, dos conhecimentos orientadores das práticas educacionais.

Ao tomar a perspectiva de Saviani (2017) sobre a importância da discussão sobre a formulação das políticas educacionais, é relevante acrescentar que, historicamente, as políticas da esfera educacional no Brasil são descontinuadas a cada mudança de governo, a cada mudança de interesses. Segundo Dourado (2007), não há planejamento a longo prazo,

principalmente em relação aos processos de organização e gestão da educação básica, o que desfavorece a constituição de políticas de Estado. A Gide, por ser uma política do atual governo estadual mineiro, apesar de já acompanhar as escolas de ensino fundamental há dois mandatos do Governador Romeu Zema, pode ser interrompida na próxima gestão. A condução de políticas dessa forma tem “favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino” (Dourado, 2007, p. 926) e, assim, deixam de prover a qualidade educacional a qual se destina. Além disso, ao proporcionar mudanças pontuais na rotina escolar e em sua organização, podem interromper e/ou prejudicar práticas consolidadas da instituição, não adequar-se ao contexto em que se inserem e não garantir a adoção efetiva das novas formas organizacionais e gestoras propostas (Dourado, 2007). Essa baixa efetividade no que tange às necessárias transformações educacionais, a que, em geral, essas políticas se propõem, são preocupantes, haja vista que políticas públicas educacionais envolvem recursos humanos e financeiros e, o mais importante: o desenvolvimento dos estudantes, que é o objetivo final do processo educativo.

Ao pensar no desenvolvimento dos estudantes e nos meios para esse fim, observa-se que a perspectiva que mais se aproxima do contexto de implementação da Gide é a tecnicista, em que busca-se, como parte central, organizar racionalmente os meios educacionais. Nessa perspectiva, segundo Saviani (2007), professores e estudantes são secundários, atuam como executores. As esferas de planejamento, coordenação e controle, são funções dadas aos “especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2007, p. 380). Observa-se também um forte viés Gerencialista, que, nas palavras de Burgos e Bellato (2019), consiste em ações do Estado mobilizadas a partir do mercado. Essas ações são fortemente caracterizadas pela presença de metas de desempenho, com um discurso que promete eficiência e resultados.

A estrutura da Gide, descrita no segundo capítulo deste estudo, se direciona para a perspectiva de Saviani (2007), já que a Gide chega em um formato previamente estruturado às instituições escolares, com ações a serem desempenhadas pelos professores, gestores e estudantes, que são os executores, conforme citado pelo autor. Os formuladores da Gide, são tidos pela SEE/MG como capazes de atender aos seus interesses e proporcionar os efeitos pretendidos, como mencionam Marques e Faria (2018). Pode-se inferir, inclusive, que a FDG é considerada qualificada em relação ao conhecimento adequado à qualidade educacional das escolas, já que a SEE/MG optou por delegar a tarefa de gestão educacional dessa maneira. Da mesma forma, a presença de metas numa escala anual crescente, retoma o viés gerencialista, característico das reformas educacionais dos anos 1990 a 2010 (Burgos; Bellato, 2019).

Ball (2015) tece uma crítica importante que se relaciona com esta realidade, considerando que, mesmo com intenções de melhoria da qualidade educacional, como a política que este estudo se dispõe a analisar, mantém o caráter gerencialista, hipoteticamente capaz de sanar problemas que a escola e os seus profissionais não encontrariam soluções, mesmo com suas experiências, capacitação e conhecimento do contexto em que se inserem. A lógica do mercado é tida como a ideal para o contexto educacional, mas a gestão educacional não pode ser isolada nem se limitar à burocracia. Nesse viés, Burgos e Bellato (2019) trazem o conceito de pós gerencialismo como uma perspectiva que equilibra modelos de políticas *top-down* e *bottom-up*, num movimento em que valoriza-se a profissionalização do trabalho nas escolas, desenvolve a cooperação entre seus profissionais para uma responsabilidade ética e valoriza a liderança como algo sistêmico e pessoal. Ao voltar esse olhar para a Gide, que é fortemente caracterizada pelo modelo *top-down* e gerencialista, o pós gerencialismo pode ser um caminho interessante, que a faça funcionar e obter os resultados esperados de melhoria da qualidade educacional.

É relevante reconhecer que, para que as políticas públicas, especialmente as educacionais, atinjam seus objetivos, não há outro caminho, senão a valorização do contexto e da participação de quem convive diretamente com elas, que implementa e que depende de seus resultados. A Gide, apesar de prever a escolha das ações e a identificação dos pontos carentes de melhoria dentro das instituições escolares, por seus profissionais, e envolvê-los com suas metas e resultados, mantém características que sobrepõem à participação e o envolvimento de seus implementadores. Em muitos momentos, as tarefas burocráticas de preenchimento de planilhas, produção de evidências e cumprimento de prazos, somadas às inúmeras demandas características das escolas e do trabalho dos professores, ocultam esse desenho que deveria permitir a liderança e a responsabilidade dos profissionais com os resultados educacionais, através de um trabalho qualificado e coerente.

Burgos e Bellato (2019) destacam que o desafio do pós-gerencialismo é exatamente esse: equilibrar a reforma educacional em larga escala que o Brasil necessita, com uma democracia orientadora desse processo, ao passo que envolve a base. Além disso,

o equilíbrio entre as perspectivas *top-down* e *bottom-up*, a ênfase no profissionalismo e na cooperação e a concepção de um novo tipo de liderança são dimensões dessa abordagem da reforma educacional, que busca reconciliar o reformismo com um ideal democrático de educação (Burgos; Bellato, 2019, p. 927).

Entretanto, enquanto não se chega ao pós-gerencialismo propriamente dito, é relevante compreender os motivos e os efeitos proporcionados pelo modelo *top-down* (de cima para baixo) de implementação de políticas públicas, especialmente as educacionais, como é o caso da Gide. Nesse modelo, as decisões e o desenho da política partem da força do poder constituído (Condé, 2020), sem a participação de quem irá conviver diretamente com a política implementada. Sendo assim, Condé (2020) argumenta que as políticas públicas têm relação direta com a política e são fortemente marcadas por interesses e relações de poder. São a forma pacífica de interferência nos bens públicos, passíveis de “conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica e sobre os recursos disponíveis, conflitos isolados ou combinados” (Condé, 2020, p. 81).

A forma pacífica de interferência nos bens públicos mencionada por Condé (2020), relaciona-se à perspectiva de Dourado (2007) referente às influências exercidas pelas agências e/ou organismos multilaterais e que são incorporadas, em geral, sem questionamento por parte das instâncias governamentais. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais não surgem isoladamente, a Gide é moldada por um cenário político amplo, com perspectivas gerenciais e mercadológicas. Contudo, é importante pontuar que a ação educativa se insere no contexto sociocultural, nas condições organizacionais e de gestão e pode ser entendida como um caminho de aprendizado e difusão dos códigos culturais (Dourado, 2007). Desse modo, não há como desconsiderar a necessidade de envolvimento e comprometimento dos atores educacionais, especialmente os atuantes nas escolas, para a implementação de políticas educacionais. A Gide, ao solicitar que a escola escolha as suas ações a partir de sua realidade, traz a importância dessa contextualização e permite ações de cooperação, envolvimento e responsabilização, como a literatura pós-gerencialista sugere. Mas, tendo em vista o cenário político, as concepções que a caracterizam e a organização ainda com viés gerencialista, parte-se da hipótese de que essa contextualização ainda se apresenta de forma incipiente, limitada à construção de sentidos pelos implementadores e a apropriação de seus resultados.

Além disso, ao pesquisar políticas educacionais, pesquisam-se ideias e ações, com destaque às ações do governo estabelecido (Vieira, 2007). Assim, a Gide e as complexas relações que se estabelecem para a sua implementação, dizem também sobre o momento histórico e político em que se insere. É característica dos dois mandatos do Governador Romeu Zema, estruturar suas políticas públicas de forma semelhante à Gide: *top-down*, uso de metas e ferramentas gerenciais. Dificilmente isso será mudado por ora, haja vista o viés político apresentado. Contudo, é de suma importância que sejam incorporadas as especificidades da gestão educacional, já que o objetivo final das políticas públicas educacionais é diferente dos

objetivos finais do mercado e das empresas. Ou seja, a educação “tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial” (Dourado, 2007, p. 924), vai além da lógica da viabilidade econômica, haja vista os seus objetivos finais.

De modo complementar, Vieira (2007) alerta que as políticas educacionais não são iniciativas exclusivas do Estado, já que as pessoas interferem em sua definição e os formuladores e implementadores de políticas são peças fundamentais e indissociáveis nesse processo. Assim sendo, a Gide só se materializa a partir da atuação de seus executores, no caso, gestores escolares e professores. Ao implementar a Gide, a E.E. Trilhando Saberes a reconstrói, inovando e fornecendo novos elementos para futuras políticas (Vieira, 2007). Por isso, destaca-se a importância de se evidenciar a escola e seus profissionais, bem como a materialização das ideias propostas pelo poder público. De acordo com Dourado (2007), a lógica centralizada e autoritária que permeia a educação básica brasileira, e aqui tratando do governo mineiro, deve ser repensada, dada a sua estrutura complexa e heterogênea, além da importância da não redução da qualidade educacional ao rendimento escolar.

Diante de toda essa complexidade que caracteriza as políticas públicas, especialmente as educacionais, é relevante acrescentar que toma-se como referência as ponderações de Mainardes (2018) com base em Stephen Ball e Richard Bowe, ao se referir ao método comumente utilizado em pesquisas educacionais: o Ciclo de Políticas. Para o autor, ao analisarmos uma política, precisamos direcionar nosso olhar para diversos aspectos contextuais, como: “contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos” (Mainardes, 2018, p. 5). Tais aspectos servem como uma bússola para a compreensão ampla do processo de ação das políticas, já que “política é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político” (Ball, 2015, p.3).

Para munir o trabalho das possibilidades de análise advindas desse método, consideramos as observações de Mainardes (2018) quanto aos desafios em relação ao seu uso, como entender a complexidade do método e munir a pesquisa de um referencial teórico consistente, como se dedica neste capítulo. Além disso, o autor destaca que é fundamental descrever com riqueza de detalhes a política investigada, como se fez no segundo capítulo. Isso subsidiou a interpretação da formação do discurso da Gide, das interpretações dos profissionais na prática e do texto da política em si. Elementos esses que auxiliam na identificação de “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas

da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50).

Para fundamentar toda essa análise contextual, cumpre-se, também o desafio de explicitar o papel do Estado em relação à Gide, como este se posicionou ao delegar para a FDG a gestão das escolas estaduais mineiras que oferecem o Ensino Fundamental e como ele funcionou nesse processo, dentro do recorte temporal da pesquisa. É importante perceber que o desenho da política muito se assemelha ao contexto histórico do Gerencialismo, como já mencionado. Encontra-se, também, a Gide e a metodologia de Maria Helena Godoy em outros estados brasileiros, além de parcerias público-privadas bem semelhantes a essa. Dessa forma, a partir do viés crítico a esses aspectos, além da realidade educacional carente de melhorias, o pós-gerencialismo, na perspectiva de Burgos e Bellato (2019), é considerado uma alternativa interessante para o problema ao qual a política se propôs a solucionar e o que interfere no alcance de seus objetivos.

Para finalizar a parte investigativa e iniciar a propositiva, considera-se a existência “de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretções” (Mainardes, 2018, p. 13) como parte fundamental da análise, agora dos resultados da Gide. Assim sendo, reúnem-se mais evidências, como as entrevistas com gestores e ex-gestores da Escola Estadual Trilhando Saberes, a percepção dos professores regentes de turma que responderam aos questionários e mais dados coletados nos *drives* compartilhados entre a escola e a FDG. Essas evidências, analisadas na última seção deste capítulo, subsidiaram o exercício propositivo, descrito no quarto capítulo.

Feita essa explanação sobre a Gide a partir das perspectivas de autores da área sobre as políticas públicas educacionais, avança-se para a concepção de Gestão Escolar, para complementar as análises. Esse é um passo importante para afirmar que “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão” (Viera, 2007, p. 58). Esse é um dos pontos cruciais deste estudo.

3.1.2 A Gestão Escolar e suas atribuições na contemporaneidade

O conceito de Gestão Escolar é de fundamental importância para esta pesquisa, haja vista as relações que se estabelecem neste âmbito para a implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes. Desse modo, aborda-se a gestão enquanto práticas concernentes aos processos e decisões de organização e coordenação das atividades numa instituição escolar, para atingir seus objetivos educacionais (Libâneo, 2007). Consideramos também a gestão como

uma atividade de mobilização dos meios e procedimentos para o alcance dos objetivos, com o sistema organizacional em ação e “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 324). As relações estabelecidas entre a equipe gestora e o corpo docente e as problematizações decorrentes dessas relações são centrais neste estudo, além do fato de a política indicar como um de seus objetivos o fortalecimento da gestão (Minas Gerais, 2022), ao qual inclui-se ações e tarefas que interferem nessa dimensão escolar, conforme apresentado no capítulo descritivo.

Diante do exposto, pontua-se que a forma de gestão escolar no Brasil passou por um longo processo de evolução para chegar ao modelo com o qual se convive na atualidade. Segundo Libâneo (2001), desde os Pioneiros da Educação Nova, em 1930, já havia estudos sobre a organização do trabalho nas escolas, consideradas como Administração Escolar, semelhantes às de organizações empresariais. Já nos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, atrelado ao pedido de direito à educação, fortes impactos nas relações interpessoais e nas formas de gerir as instituições de ensino, foram percebidos, além de passar a agregar aspectos administrativos, pedagógicos e interpessoais (Universidade Federal de Juiz de Fora, [s.d.]). Neste mesmo período, currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas passaram a denominar a anterior Administração Escolar de Organização do Trabalho Pedagógico ou Escolar, num viés mais crítico dentro do Capitalismo (Libâneo, 2001).

É importante acrescentar que, até meados do século XX, as escolas brasileiras seguiam um modelo clássico de administração escolar, com centralização, hierarquia e autoritarismo (Lima, 2016). Em 1970, era mantido o sistema burocrático e verticalizado e “os diretores comandavam as escolas de maneira distanciada, para manter a autoridade centrada em sua figura, construindo, desse modo, uma cultura de determinismo e dependência” (Lima, 2016, p. 169). Contudo, com a redemocratização do país, o ideário democrático começa a se destacar nesse âmbito, o que originou novas legislações.

Com a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), chega-se a uma gestão escolar mais responsiva, a partir das demandas, especialmente provenientes do acesso das camadas populares à educação. Dos anos 2000 até a atualidade, tivemos os Planos Nacionais de Educação (PNE), que se somaram às dimensões pedagógica, relacional, administrativa e de indicadores educacionais da atual gestão escolar brasileira (Universidade Federal de Juiz de Fora, [s.d.]). Contudo, esse aparato legal não garante a gestão democrática

na prática, ou seja, não garante que as escolas sejam geridas com participação e envolvimento dos atores. Para Lima (2016),

na gestão democrática, mesmo com as orientações normativas, emerge, na prática, a falta de conhecimentos sobre os princípios democráticos que afetam tanto a formulação dos documentos oficiais e a participação da comunidade escolar nas unidades de ensino quanto os contornos adquiridos pela gestão democrática (Lima, 2016, p. 170).

Nesse viés, julga-se que a referida gestão democrática, para ser de fato realidade nas escolas e, especialmente, na E.E. Trilhando Saberes, deve-se considerar a necessidade de formação e capacitação dos profissionais, já que, de acordo com Souza (2009), esse modelo de gestão trata-se de um processo político, em que seus profissionais “identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problema” (Souza, 2009, p. 125). Nesse sentido, observamos que a Gide corrobora as considerações de Lima (2016). A autora aponta que, a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, abre-se espaço à gestão gerencialista e, conseqüentemente, o Estado se torna quem regula e não quem é o responsável direto pela execução das políticas públicas. Do mesmo modo, a parceria que estabelece a Gide em Minas Gerais, como já mencionado, além de interferir na gestão e na atuação das escolas, é uma forma de delegação de funções do Estado a uma instituição privada, a FDG. Ademais, ilustra-se a prática recorrente de instauração de mecanismos de controle e responsabilização dos atores escolares pelos resultados dos estudantes (Lima, 2016).

Outro ponto relevante é que, a partir desse modelo, a gestão escolar passa a se imbuir de objetivos e metas externos ao seu contexto, além de entrar em conflito com os órgãos oficiais e trabalhar com ações muitas vezes descontextualizadas (Lima, 2016). Assim como ocorre com a implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes, depende-se tempo e recursos humanos para tarefas burocráticas de registros de práticas, que já faziam parte daquele contexto. Desse modo, apesar da busca pela elevação do desempenho dos estudantes, o modelo gerencialista de gestão abre um espaço em que “orientações normativas se encarregam de invisibilizar ou diluir a heterogeneidade e a diversidade que marcam o sistema educacional” (Lima, 2016, p. 172). Essa heterogeneidade e diversidade, marcam a complexidade característica do processo educacional que, uma vez invisibilizadas, tendem a interferir na eficácia escolar. Eficácia que é apresentada como o campo de pesquisa educacional que visa aferir os fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes e o que contribui para os

resultados da instituição escolar, bem como as práticas adequadas para essa mensuração (Ferrão; Couto, 2013, *apud* Closs *et al.*, 2024).

Nesse sentido, Closs *et al.* (2024) realizaram uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com o intuito de mapear os principais tópicos identificados nas pesquisas sobre a eficácia escolar no Brasil, entre os anos de 2014 a 2023. Fatores como liderança do gestor escolar, eficácia docente, características sociodemográficas dos alunos, clima escolar e gestão democrática foram os principais aspectos identificados (Closs *et al.*, 2024). Para o contexto desta pesquisa, todos os fatores identificados são relevantes, com atenção especial à gestão democrática, liderança e eficácia docente, já que recebem interferência direta a partir da implementação da Gide. Desse modo, destacamos que, em relação à liderança escolar, Pena e Soares (2014) *apud* Closs *et al.* (2024), reconhecem a comunicação, o foco na aprendizagem e as práticas administrativas indispensáveis à eficácia escolar. Ademais, o enfoque na participação é tido como propulsor da autonomia da comunidade escolar, com efeito direto na educação (Pena; Soares, 2014, *apud* Closs *et al.*, 2024). Estes aspectos indicam caminhos relevantes ao aprimoramento da Gide na escola pesquisada.

Na mesma direção, em relação à eficácia docente, aspecto destacado nesta pesquisa devido ao forte impacto da implementação da Gide no trabalho desses profissionais, apresentamos a importância de considerar a eficácia coletiva como primordial para a manutenção da motivação dos docentes e, conseqüentemente, dos estudantes (Closs *et al.*, 2024). Por fim, o fator Gestão Democrática perpassa os anteriores, e deve se instituir de forma participativa, além de possibilitar o acesso à escola e aos grupos de interesse (Singh *et al.*, 2019, *apud* Closs *et al.*, 2024).

De modo complementar, Libâneo (2001) aponta três concepções de organização e gestão escolar: técnico-científica, autogestionária e democrático-participativa. Num comparativo com a estrutura organizacional que a FDG propõe em relação à política da Gide, observa-se que sua concepção aproxima-se da técnico-científica, composta por cargos e funções bem estabelecidas, com o intuito de racionalizar e proporcionar a eficácia nos resultados educacionais, similares à administração empresarial (Libâneo, 2001). Essa comparação leva em consideração que, apesar dos indicativos de definição de metas a partir dos pontos de melhoria, a serem apontados pela própria equipe da escola, as ações indicadas, o preenchimento de planilhas, a comprovação das ações e o constante aumento de metas, advém do modelo gerencialista, empresarial.

Por outro lado, numa perspectiva que objetiva o envolvimento dos atores educacionais para além do cumprimento de metas e o aproveitamento das potencialidades da Gide,

apontamos a concepção democrática-participativa como uma alternativa interessante para a escola pesquisada. Nessa concepção, a escola depende, principalmente, dos significados produzidos e mantidos socialmente pelas pessoas envolvidas, construindo sua própria cultura organizacional, mediada por influências e interesses internos e externos (Libâneo, 2001). Além disso, o gestor educacional, ou o diretor escolar, precisa atuar como uma liderança em prol do fortalecimento da comunidade escolar. Deve mediar “as diretrizes traçadas pela administração central do sistema e as demandas e potencialidades da sua escola” (Burgos; Canegal, 2011, p. 34).

Diante do exposto, consideramos de suma importância para a E.E. Trilhando Saberes, considerar a perspectiva de Costa *et al.* (2024) que, ao investigar as boas práticas e desafios atuais em relação à gestão escolar eficiente, identificou-a como aspecto basilar para a qualidade educacional no cenário brasileiro. Com essa investigação, os pesquisadores identificaram práticas que se destacaram: “a) Liderança participativa e democrática b) Planejamento estratégico alinhado com metas educacionais c) Uso eficiente de tecnologias na gestão administrativa e pedagógica d) Formação continuada da equipe escolar e) Avaliação institucional sistemática” (Costa, *et al.*, 2024, p. 1500). Práticas essas que, juntas, são capazes de constituir um arcabouço potente no que tange à melhoria contínua da qualidade educacional, no âmbito da gestão escolar.

Nesse viés, Lück (2008) traz a temática da Gestão Escolar atrelada ao gerenciamento da dinâmica cultural escolar associada às políticas e diretrizes vigentes. Em outras palavras, a gestão escolar, para a autora, destina-se a planejar, organizar, liderar e orientar, dentre outros aspectos, os processos indispensáveis ao desempenho das ações educacionais em prol da educação de qualidade. É o meio para a realização das finalidades educacionais (Lück, 2008), que contribui para as análises referentes às ações da gestão concernentes à implementação da política e aos objetivos decorrentes dela. De igual importância, consideramos a construção da autonomia escolar como aspecto indissociável para a realização das finalidades educacionais às quais Lück (2008) se refere. Sendo assim, para que as potencialidades da Gide se sobressaiam, a Escola Estadual Trilhando Saberes precisa se constituir como um ator coletivo (Burgos, 2013), que coopere e que se responsabilize pelas suas atribuições.

Para que isso ocorra, a perspectiva gerencialista não é o bastante no atual contexto. Hargreaves *et al.*, (2010 *apud* Burgos e Bellato (2019), ao destacarem o livro “Second International Handbook of Educational Change”, apontam que os atores presentes nessa obra defendem a criatividade e a formação profissional dos indivíduos como alternativas potentes. A perspectiva de uso das ferramentas gerenciais da Gide, como a retirada de práticas prontas

do banco de ações, alerta para a necessidade de valorização do contexto da escola e da participação dos docentes como forma de envolver os profissionais com a política e, mais que isso, a utilizarem com consciência dos seus objetivos e sem a mera obrigação de cumprimento de tarefas, além de valorizar mais a base que a ponta (Burgos; Bellato, 2019). A coordenação dos órgãos centrais, como a SEE/MG é relevante, assim como a avaliação e o acompanhamento das ações. Entretanto, o enfoque em resultados pontuais, registro de ações em fotos e o estabelecimento de metas por agentes externos, se utilizados isoladamente, acabam por ferir a missão democrática prevista nas legislações brasileiras.

Seguindo a proposta desta seção de abordar a gestão escolar e suas atribuições na contemporaneidade, afirma-se que, como defende a literatura pós-gerencialista, o sucesso da Gide na escola pesquisada carece de harmonia entre responsabilidade e compromisso com os objetivos educacionais, criatividade e valorização do contexto e participação da comunidade escolar, sem abdicar da condução sistêmica de todo o processo (Burgos; Bellato, 2019). Não se pode deixar de citar que na apresentação da política pela FDG, há a indicação da combinação do monitoramento a partir dos resultados internos e externos da escola, também defendida pela literatura pós-gerencialista, o que reafirma a existência de potencialidades na estrutura da Gide, que precisam ser aprimoradas. Burgos e Bellato (2019) se referem a essa combinação como uma forma de autoavaliação que inclui os resultados das avaliações externas conectados ao aprendizado sistêmico de alunos e professores.

A estrutura da Gide possibilita a identificação e a coleta de dados relevantes sobre os fatores que podem influenciar os resultados das escolas que as implementam. Essa cultura de trabalho com dados, como já mencionado, é positiva no processo educativo. Entretanto, deve-se considerar outros aspectos fundamentais, como a experiência cotidiana, a discricionariedade e a criatividade dos profissionais implementadores para guiar as mudanças necessárias e, assim, harmonizar as tendências verticais e horizontais das políticas educacionais (Burgos e Bellato, 2019). Nesse sentido,

o desenvolvimento da responsabilidade mútua dos professores se daria a partir da valorização da categoria profissional, bem como de sua articulação com a comunidade. Essa aposta no profissionalismo e na cooperação remete à valorização de uma perspectiva mais em rede do que hierárquica, bem como à construção de capacidade e responsabilidade mais do que de controle (Burgos; Bellato, 2019, p. 929).

Nesse sentido, consideramos que a Gide e outras políticas educacionais que visam uma reforma educacional que qualifique o processo educativo, devem ater-se ao desafio de envolver

os profissionais com os mesmos objetivos, para que trabalhem de forma cooperativa e efetiva. Ademais, em oposição ao gerencialismo, essa forma de visualizar a questão da qualidade educacional, busca desenvolver uma rede de profissionais competentes, incentivados e motivados a responsabilizar-se pelo trabalho e pelos resultados (Burgos; Bellato, 2019). Nessa perspectiva entra o papel do Gestor Escolar como um líder que precisa compreender as relações no âmbito escolar, considerando sua organização e demandas externas como pontos centrais nessas relações (Oliveira; Fonseca, 2018).

Oliveira e Fonseca (2018) alertam para a necessidade dos diretores escolares se atentarem para as diversas adaptações que precisam ser feitas, de modo que as expectativas que envolvem o espaço escolar sejam, na medida do possível, atendidas. Essa perspectiva dialoga com Burgos e Bellato (2019), que afirmam, dentro do pós-gerencialismo, a importância da ligação e comunicação entre os profissionais, ou seja, professores e diretores precisam atuar mais em rede do que hierarquicamente, com o uso da ética profissional constituída no contexto da prática. A função do diretor escolar, especialmente no contexto de implementação de políticas em prol da qualidade educacional, presume responsabilidade em relação ao perfil de liderança, que, inevitavelmente, irá se reverberar nas relações, condições e resultados do trabalho da instituição escolar (Oliveira; Fonseca, 2018). No caso específico da Gide, o diretor escolar assume principalmente a função de organizar, orientar e delegar as tarefas aos EEBs e aos professores. Para que essa perspectiva de trabalho em rede seja realizada, este profissional deverá se atentar ao contexto de modo a identificar e valorizar a interdependência entre os demais atores.

Como já apontado, além das atribuições da Gide, os profissionais da Escola Estadual Trilhando Saberes acumulam muitas funções, projetos e ações, com o objetivo de manter a qualidade do ensino ofertado, bem como as melhorias necessárias. Nesse sentido, Oliveira e Fonseca (2018) destacam que muitos estudos sobre clima escolar evidenciam o papel do diretor como determinante para bons resultados. Ao mesmo tempo, Burgos e Bellato (2019), trazem a importância da atuação desse líder como articulador do trabalho em rede com as políticas advindas dos órgãos centrais. Para isso, considerar o acúmulo de atribuições aos profissionais, a necessidade de cumprir as determinações que chegam e, ao mesmo tempo favorecer um clima escolar positivo, com o intuito de aproximar os professores das metas e objetivos, com fornecimento de informações, espaços de participação e análise dos resultados dessas ações, com uma postura de apoio aos professores, pode surtir efeitos satisfatórios. Cumpre destacar que,

com isso, desloca-se a ideia de um gestor detentor de um saber técnico, em favor de uma liderança que, além de domínio técnico, tem seu papel coletivamente legitimado a partir de interações que se dão no contexto local. Nesse sentido, seu compromisso não é apenas técnico, envolve também uma dimensão política. Moralmente comprometido com o seu contexto, esse líder é quem irá adaptar as estratégias de mudança para a realidade particular de sua escola (Burgos; Bellato, 2019, p. 932).

Assim, baseia-se também nos estudos de Paro (2010) que ao tratar a Gestão Escolar como um sinônimo de Administração Escolar, a enfatiza como uma forma de utilizar racionalmente os recursos disponíveis para alcançar determinados fins. O autor defende a importância da mediação em todo o processo de busca por objetivos, de modo a incluir a atividade pedagógica na natureza administrativa da instituição (Paro, 2010). Sendo assim, com a perspectiva de que a Gide é uma política que orienta a gestão, mas, que depende diretamente da ação pedagógica para ser implementada, as considerações de Paro auxiliam na compreensão dessas relações. Ademais, segundo o autor, “por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando” (Paro, 1994, p. 442).

Observa-se que a estrutura organizacional da Gide, traz o elemento mencionado por Paro (1994), em relação à tendência capitalista de aplicar a lógica empresarial nas escolas públicas, tomando o privado como sinônimo de eficiência. Nesse sentido, a Gide, por ser uma parceria entre o público e o privado, traz, além das concepções mercadológicas, a estrutura gerencialista com suas ferramentas, ditas adaptadas à educação. Além disso, para a implementação das ações, no contexto da escola pesquisada, presume-se que pouca relevância é dada em relação à força e/ou capacidade dos diferentes atores humanos. Há indícios na estrutura da política de que a estes são delegadas as funções, com o objetivo de alcançar as metas. Paro (2010) também alerta para o fato de que, na administração de uma empresa, ou de uma escola, o esforço deve ser compreendido no coletivo, de modo a unir as potencialidades dos diferentes componentes humanos envolvidos. Sob esse aspecto, investiga-se através das entrevistas e dos questionários, a hipótese referente à implementação da Gide como apenas mais uma tarefa a ser cumprida, sem a compreensão da sua real importância, o que destaca a relevância de inserir o aspecto subjetivo destes profissionais, para que encontrem sentido em suas ações.

Com base na análise documental indicada no segundo capítulo deste estudo, as ferramentas gerenciais da Gide, disponibilizadas em seus documentos orientadores, se atêm à

racionalização do trabalho, com o objetivo de melhorar o uso dos recursos objetivos disponíveis. Entretanto, minimiza o fato de que, para o seu bom funcionamento, precisa associá-los aos recursos subjetivos, humanos (Paro, 2010). Ademais,

quando os interesses dos que executam os trabalhos coincidem com os objetivos a serem alcançados, a coordenação pode se revestir de um caráter mais técnico, pois se atém muito mais ao estudo e à implementação de formas alternativas para alcançar objetivos que interessam a todos. Não deixa de ser política, mas pode mais facilmente fazer-se democrática (Paro, 2010, p. 768).

Desse modo, para que haja maior e melhor envolvimento dos profissionais com a política estudada, esta deve ser implementada democraticamente, com a efetiva participação, em especial dos professores, para a definição das metas e das ações. Não se pode antever uma “obediência às ordens resultantes de um poder externo, cujas normas de procedimento foram estabelecidas sem a participação ou a concordância dos que devem obedecer” (Paro, 2010, p. 775). Nesse sentido, a Gestão da E.E. Trilhando Saberes tem a incumbência de organizar e incentivar a participação direta dos docentes implementadores, mesmo diante da indicação, em memorando, por parte do governo mineiro, da participação no planejamento das ações da Gide, como uma possibilidade (Minas Gerais, 2024b), mas não uma exigência.

Outro aspecto levantado nesta pesquisa e que Vieira (2007) corrobora, refere-se aos investimentos financeiros. A Gide não direciona recursos específicos para as escolas implementarem suas ações. Elas precisam direcionar, a partir do que possuem, os seus recursos humanos e financeiros. Entretanto, por melhores que sejam os objetivos e a estrutura de uma política educacional, se não forem viáveis em termos de condições para a implementação e aceitáveis em termos políticos, não se efetivarão na prática, já que a educação demanda elevados investimentos. E, apesar de a gestão de pessoal e de recursos materiais e financeiros serem atribuições da escola, especialmente da gestão escolar, sem investimentos, essa gerência fica comprometida (Vieira, 2007).

Desse modo, como mencionado no capítulo descritivo, a escola recebe recursos financeiros que podem ser utilizados para a implementação de algumas ações da Gide. Um exemplo é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Este recurso é repassado anualmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às

escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às do ensino especial mantidas por organizações não governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Os recursos, oriundos predominantemente do “salário-educação”,

são destinados à aquisição de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola; à manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da educação; à avaliação de aprendizagem; à implementação de projeto pedagógico; e ao desenvolvimento de atividades educacionais (Dourado, 2007, p. 932).

Como apresentado por Dourado (2007), a gestão escolar utiliza esse recurso para diferentes finalidades. A Gide surge, portanto, como mais uma demanda financeira no cenário escolar e que cabe ao gestor escolar selecionar e elencar as prioridades. Esse processo de elencar prioridades é marcado por recursos limitados e exigências variadas, tendo em vista as condições adversas com as quais muitas escolas convivem. Logo, essa atribuição do Gestor Escolar não se limita ao direcionamento do recurso, mas sim de mais uma tarefa que gera sobrecarga, diante das demais atribuições desses profissionais.

A Gestão Escolar também enfrenta desafios em relação às tarefas que precisam ser feitas, independente do interesse, opinião e disponibilidades de sua equipe. No caso da Gide na E.E Trilhando Saberes, os profissionais cumprem as tarefas, pois sabem que elas são obrigatórias. Nesse sentido, Vieira (2007) afirma que gestores necessitam dialogar e negociar constantemente com sua equipe, para que ideias potencialmente favoráveis, com algumas das ações da Gide, possam de fato impactar positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Concomitantemente, Gide e E.E. Trilhando Saberes apontam a qualidade e a melhoria dos resultados educacionais como objetivos. Além disso, “sendo a escola um espaço próprio à difusão do saber, todo o esforço nela realizado deve convergir para a aprendizagem daqueles para quem foi criada” (Vieira, 2007, p. 67). E, para que esses esforços obtenham êxito, a gestão deve ser democrática e participativa, mesmo diante de desafios como a implementação de políticas *top-down*, como a Gide e tantas outras advindas do atual governo mineiro. Nesse sentido, observa-se que o trabalho com metas e monitoramento proposto pela Gide é demasiado burocrático, mas ao mesmo tempo, favorece uma cultura de avaliação, relevante para a Educação. Além disso, uma gestão por resultados deve ser estimulada com o intuito de identificar as necessidades educacionais (Vieira, 2007). Por conseguinte, as potencialidades da Gide, precisam ser melhor aproveitadas em termos de gestão escolar, para favorecer o alcance de seus objetivos, na mesma medida em que os desafios precisam ser considerados e superados através da Gestão Democrática. Nessa ótica,

para a literatura pós-gerencialista, reconectar a escola com a democracia pressupõe uma espécie de volta a princípios abandonados nesse percurso de mais de três décadas, quando se partiu em busca de um modelo administrativo

capaz de conciliar tantas expectativas contraditórias em face do sistema escolar; uma volta aos fundamentos que, para boa parte desses autores, remete à tradição deweyana, que afinal tem a escola como uma instituição umbilicalmente vinculada à construção de uma sociedade democrática, que não pode se render às razões de um Estado tecnocrático e muito menos a uma ética mercantil que aposta na competição como vetor capaz de produzir eficiência e eficácia. Uma volta a velhos ideais, que fariam da escola uma das agências modernas mais importantes para a democracia, fonte de igualdade, autonomia, liberdade, solidariedade (fraternidade), cooperação e empatia (Burgos; Bellato, 2019, p. 933).

Diante do exposto e dentre os desafios e potencialidades da Gide elencadas neste estudo, algumas perspectivas de intervenção no âmbito da Gestão Escolar foram delineadas. Observa-se que atualmente, mais que aperfeiçoar os modelos de gestão escolar, deve-se resgatar valores democráticos atrelados ao papel da escola e extrapolar a lógica tecnocrática e mercantil. Sendo assim, finaliza-se esta etapa do referencial teórico e avança-se para a conceituação das Parcerias Público-Privadas, que complementam a análise crítica da política estudada.

3.1.3 As parcerias entre o público e o privado no contexto das políticas educacionais atuais

Com o objetivo de concluir o arcabouço teórico que sustenta as análises desta pesquisa sobre a implementação da Gide no contexto mineiro, além de subsidiá-la com um viés crítico e bem fundamentado, abordamos nessa seção o conceito de Parcerias Público-Privadas (PPPs). Neste conceito está inserida a lógica mercadológica e o risco da diminuição do cumprimento do dever do Estado na garantia dos direitos sociais, como a educação (Robertson; Verger, 2012), já que as contrarreformas ocorridas a partir de 1980 que interferem tanto no papel do Estado, quanto da educação, visam inseri-la na competitividade internacional, a partir das concepções neoliberais (Costa, 2019). Assim, uma vez que a Gide é estabelecida em Minas Gerais por meio de uma parceria desta natureza, essa temática torna-se indispensável. Nesse sentido, Peroni (2010) apresenta as PPPs como algo que não tira a propriedade da esfera pública, mas tem o privado determinando a sua atuação. Contribui, portanto, para a compreensão do contexto histórico do neoliberalismo¹³, que trouxe a ideia de uma crise, não do capital, mas, do Estado, que propõe o mínimo para a manutenção da sociedade, em que o

¹³ Neoliberalismo, na perspectiva de Ball (2014), constitui-se de aspectos econômicos, culturais e políticos, favorecendo e desfavorecendo o Estado devido ao fato de, ao mesmo tempo em que desconfigura formas antigas de governar, cria outras possibilidades. Ademais, são práticas mercadológicas complexas que permeiam os mais variados âmbitos da vida em sociedade (Grimm; Sossai; Segabinazzi, 2016).

mercado torna-se parâmetro de eficiência e qualidade (Peroni, 2010). Essa concepção pode interferir diretamente na educação e, especificamente, na gestão escolar. Em outras palavras, essa concepção é

difundida, particularmente a partir dos anos 1970 com as propostas de reestruturação produtiva e sob influência do neoliberalismo, em que o mercado é o parâmetro de qualidade e o público deve incorporar suas formas de gestão e dinâmicas de atuação. Nessa perspectiva, o privado é chamado a salvar a educação pública (Lima; Peroni; Pires, 2024, p. 2).

Consoante à perspectiva do mercado como referência para o alcance de eficiência e qualidade, Ball (2015) aponta para aspectos relacionados à concorrência, escolha, investimento, produtividade, entre outros, sendo tomados como verdades a partir da visão mercadológica. Nesse sentido, numa análise em relação à Gide, observa-se que, para além de sua estrutura que visa, na esfera do discurso, atingir a almejada qualidade educacional, uma priorização da tecnicidade, do cumprimento de metas e da busca por eficiência, sem o saber crítico, contextualizado e sociocultural, indispensáveis à educação. Além disso, ao considerar os desdobramentos dos resultados das avaliações em larga escala, que geram impactos sobre a percepção da qualidade educacional, em âmbito nacional, estadual e municipal, a competitividade ganha destaque. Assim, muitos governos utilizam-se desses resultados e dos consequentes impactos para estabelecer parcerias com o setor privado, ou comprar seus serviços, com a difundida qualidade que oferecem retoricamente (Amaral, 2014; Costa e Amaral, 2015; Adrião e Peroni, 2018; Costa, 2019, *apud* Costa, 2019).

Essa possibilidade de aquisição de parcerias ou pacotes da esfera privada, teoricamente sem fins lucrativos, advém das regulamentações da LDB/96 e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995, *apud* Costa, 2019), dentre outras legislações, que incluem incentivos fiscais. A partir disso, no Brasil, surgiram os braços sociais das grandes empresas que passaram a incutir os valores mercadológicos e influenciar na formação dos discentes, atendendo aos seus objetivos, enquanto empresas (Costa, 2019). Em igual medida, Adrião (2018) utiliza a nomenclatura “privatização” para as PPPs por considerar que esta conceitua tais processos de modo mais claro, sem acobertar a verdadeira relação existente entre o Estado e o setor privado. A autora pontua que há a “subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação” (Adrião, 2018, p. 12). No caso da Gide, essa subordinação ao setor privado ocorre na gestão educacional, já que se observa a presença de uma corporação, a FDG, que interfere nas prioridades educacionais e possibilita o

monitoramento do trabalho pedagógico, sob a justificativa de qualificar tanto a gestão, quanto a educação, através de suas ferramentas gerenciais.

Dentro dessa perspectiva de qualificação da educação, especialmente da gestão escolar, a partir da Gide, surge a reflexão sobre a real necessidade dessas ferramentas serem implementadas e se a própria equipe da escola não é qualificada o suficiente para selecionar os pontos de melhoria e intervir, já que, especialmente na Escola Estadual Trilhando Saberes, os resultados nas avaliações internas e externas são, majoritariamente satisfatórios, mesmo antes do início da implementação da Gide. Essa afirmação pode ser comprovada através dos resultados do Ideb, que em 2019 (antes da implementação da Gide) obteve índice 7 e em 2023 (já com três anos de implementação da Gide), obteve Ideb 6,1 (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2025). Compreendemos que essa variação não está associada negativamente à implementação da política, o que pretendemos destacar aqui é que não houve melhorias nesses resultados a partir de sua implementação.

Além disso, como já mencionado no capítulo descritivo, muitas das atividades do “Banco de Ações” fornecido, já fazem parte do cotidiano da escola pesquisada, o que gera apenas registros, preenchimento de planilhas e comprovação da implementação dessas ações. A realidade da escola pode não ser semelhante às demais, contudo, outros fatores contextuais influenciam os resultados obtidos. A crítica que se faz, portanto, relaciona-se ao que se vê, em muitos estados brasileiros, dessa forte associação entre melhorias na educação pública e a gestão privada (Adrião; Garcia, 2014), como essa delegação da gestão das escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental pela SEE/MG à FDG, através da Gide.

Ademais, a partir da perspectiva de Ball (2014), a crise da educação pública, os resultados insatisfatórios e a baixa qualidade educacional, dão destaque às inseguranças e ao desejo de uma melhoria rápida e eficaz. Desse modo, a esfera privada, com um discurso permeado por promessas, passa a ser tida como a única forma de solução, que é vendida através de programas, modelos de gestão, assessorias, dentre outros (Grimm; Sossai; Segabinazzi, 2016). Essas soluções apontadas, portanto, ao serem transformadas em políticas que transferem a gestão escolar pública à esfera privada, constituem-se em processos de privatização da educação, já que são transformadas em mostruários que permitem a ampliação de negócios (Adrião; Garcia, 2014). Além disso, Silva e Souza (2009) *apud* Adrião e Garcia (2014), afirmam que, devido à relevância da área educacional na sociedade como fonte de melhoria para a vida da população, as empresas têm escolhido cada vez mais esse setor para investir e desenvolver ações de responsabilidade social, movidos pelos já mencionados incentivos fiscais. Entretanto, “experiências pontuais e ilhas de excelência não incidem sobre a melhoria da

educação e ser universalizada pode mistificar ainda mais a ‘qualidade da gestão privada’” (Adrião; Garcia, 2014, p. 120).

Retomando as inseguranças e a busca por soluções rápidas, mencionadas por Ball (2014), afirma-se que as PPPs encontram solo fértil no Brasil, diante da já mencionada descontinuidade de políticas públicas educacionais a cada mudança de governo. Busca-se aumentar a eficiência e eficácia educacional e aprimorar o uso dos recursos públicos já existentes em prol da adequação das ações do Estado, de modo a não prejudicar o mercado (Mousquer e Ruviaro, 2011). Nesse sentido, a parceria entre a FDG e a SEE/MG corrobora a intenção capitalista de potencializar os serviços públicos, como a educação, a partir de diretrizes mercadológicas. Ao contratar uma instituição privada, a perspectiva de política de governo transitória é reforçada, já que, uma vez finalizado o mandato em vigência, dificilmente haverá a sua institucionalização. Ademais, tradicionalmente nas instituições educacionais, mudanças e recomeços são comuns, até mesmo no início de um novo ano letivo. Perde-se o ideal de continuidade, haja vista os lentos resultados obtidos e a constante busca por modernização, sendo insuficiente em relação à permanência do que já é realizado positivamente, para abrir espaço para novas ideias (Mousquer e Ruviaro, 2011).

Nesse sentido, Dourado (2007) destaca o conflito existente entre o público e o privado na educação, que indica a presença do patrimonialismo, ou seja, a não distinção clara entre o que é público e o que é privado. Esse patrimonialismo abre espaço para diversas formas de privatização, mesmo mantendo a estrutura pública formalmente. A partir disso, a gestão educacional é permeada por práticas que inserem a lógica mercadológica, como é o caso da Gide e suas ferramentas gerenciais. O autor ainda acrescenta que

a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais (Dourado, 2007, p. 925).

Nessa perspectiva, de acordo com Adrião e Peroni (2018), a relação entre o público e o privado na educação básica está também fortemente atrelada ao fato de mais de 80% das matrículas na Educação Básica concentrarem-se nas escolas públicas. Nesse sentido, os conteúdos curriculares trabalhados e as ações praticadas, tornam-se fonte de intervenção e inserção de valores, traduzidos em instrumentos avaliativos, metodologias, formação de professores, ferramentas de gestão, materiais didáticos e demais aparatos da esfera mercadológica (Adrião; Peroni, 2018). Assim, observa-se que, o discurso dessas instituições

privadas é apresentado como adaptado às necessidades das escolas. A estrutura da Gide, por exemplo, indica que suas ferramentas gerenciais são adequadas às práticas educacionais. Contudo, no processo de implementação na E.E Trilhando Saberes, alguns dos desafios apontados são as atribuições sem funções claras ou práticas e o foco excessivo em atingir metas, desconsiderando as especificidades dos sistemas educacionais. Outro ponto sensível é a interferência na autonomia, principalmente do docente, que se vê diante de ações a serem implementadas, que chegam prontas. Este aspecto também é analisado por Mousquer e Ruviaro (2011) ao estudarem uma parceria público-privada semelhante à Gide no contexto do Rio Grande do Sul e implementada nas escolas gaúchas. Para essas autoras, o programa “retira da instituição o poder de decisão sobre sua realidade e insere mecanismos de gestão empresarial na gestão da escola pública, o que dificulta o desenvolvimento de práticas democráticas” (Mousquer; Ruviaro, 2011, p. 1).

Além disso, apesar do Estado permanecer, de modo geral, atuando como responsável pelo acesso, ao permitir que instituições privadas interfiram nas esferas pedagógicas e de gestão, amplia a relação do público e do privado para além da propriedade, o que materializa as disputas de forças no âmbito social (Peroni, 2021). Em outras palavras, “as parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação, do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (Peroni, 2021, p. 28). Esse fato fica explicitado no segundo capítulo deste trabalho ao descrever a estrutura da Gide. A política interfere na gestão com suas ferramentas gerenciais, define o que será feito através dos “Bancos de Ações” (mesmo que a partir das demandas retiradas dos questionários e da priorização das causas) e, ao longo da execução do Plano de Ação, monitora, avalia o trabalho desenvolvido e premia com elogios nas reuniões de apresentação dos painéis de evidências. “A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público” (Peroni, 2021, p. 29), separando quem pensa e estrutura, de quem executa, no caso, os profissionais da educação.

De modo complementar, Robertson e Verger (2012) argumentam que as PPPs se sustentam em ideias programáticas comuns, dando continuidade ao liberalismo econômico. Elas fazem o intermédio entre privatização e educação e mantêm a lógica do mercado através do financiamento ofertado pelo Estado. A Gide, sob a promessa de fortalecer a gestão e melhorar a qualidade da educação, corrobora a visão dos autores de que as PPPs são vistas como promessa de resolução de problemas complexos enfrentados pela comunidade escolar, como a qualidade educacional, mas que também reestruturam a administração das condições

de trabalho com um todo. Por fim, essas parcerias, se dão no âmbito social e econômico, além de envolverem relações de poder e responsabilidade (Robertson; Verger, 2012).

Cabe ainda mencionar Mousquer e Ruviaro (2011) ao destacarem que, historicamente, as políticas educacionais originavam-se nas relações entre Estado e sociedade civil. Entretanto, na atualidade, organismos internacionais em prol do Capitalismo, exercem grande influência na esfera educacional. As autoras também abordam a perspectiva de Giddens (2001) para inserir o conceito de terceira via, em que, em oposição aos extremos da direita e da esquerda tradicionais, surge para alterar a visão em relação ao papel do Estado na sociedade. Esta nova relação, tida como democrática, consiste em uma estratégia em que o Estado, ao transferir parte de suas funções sociais para organizações como empresas, associações etc., mantém tais funções como de interesse público, mas sendo executados por agentes não estatais (Mousquer; Ruviaro, 2011). No caso da Gide, pode-se considerar que a FDG enquanto organização privada sem fins lucrativos, presta esse serviço às escolas mineiras e interfere diretamente em seu trabalho para a manutenção da educação, enquanto o governo estadual apenas o regula.

Nesse contexto de Estado como regulador e não executor das políticas educacionais, muda-se a função social das escolas, já que

para os setores vinculados ao capital, a educação é vista como instrumento da reestruturação produtiva, no sentido não só de formar a mão de obra adequada às novas exigências dos setores produtivos, mas também de formar uma nova cultura adequada aos novos tempos em que o mercado é o parâmetro de qualidade (Peroni, 2008, p. 2).

A perspectiva apresentada toma a administração gerencial e seus princípios mercadológicos como eficazes. Assim, o Estado passa a coordenar e a avaliar as políticas educacionais em parceria com a sociedade civil, que as executa (Peroni, 2008). As políticas educacionais advindas desta perspectiva, como é o caso da Gide, supervalorizam a avaliação institucional, já que a partir dela obterão elementos para elaborar políticas e defender esses mesmos interesses, além de culpabilizar os atores escolares pelo sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando a parcela que cabe ao sistema público de ensino (Peroni, 2008). Ademais, “o conteúdo da avaliação também está intimamente vinculado à reestruturação produtiva, principalmente no que se refere às habilidades e competências esperadas pelo mercado atualmente. O que nos remete à discussão de quem define o que será avaliado” (Peroni, 2008, p. 3).

Ao deixar com que o mercado defina o que será avaliado e, por consequência, definir o que é qualidade educacional, destaca-se a importância da discussão em torno das avaliações

(Peroni, 2008). E, assim como a Gide em Minas Gerais, outros estados implementam políticas advindas da lógica mercadológica, como os já mencionados casos do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Essas políticas determinam os pontos de melhoria das escolas, interferem na gestão e nos currículos, já que estabelecem as metas de desempenho, os critérios que serão avaliados e as prioridades no campo pedagógico de acordo com suas concepções e, em geral, desconsideram o contexto em que a escola se insere.

De forma semelhante à Gide, o Instituto Ayrton Senna (IAS) considera que o setor público tem problemas de qualidade e, portanto, precisa de intervenção (Peroni, 2008). Do mesmo modo em que a Gide afirma que visa unificar e direcionar os esforços e recursos da escola para resultados e processos, em prol de uma educação de qualidade (Minas Gerais, 2022), o IAS com seu programa educacional, afirma trabalhar para elevar o padrão de qualidade, propiciar a análise de dados educacionais e intervir de forma rápida e eficiente (Peroni, 2008). Além disso,

na proposição desses programas, o Instituto Ayrton Senna expõe sua lógica gerencial com um forte viés tecnicista e produtivista, por meio dos seus testes standartizados e das suas técnicas advindas da administração privada, baseadas em uma qualidade não explícita em seu conteúdo (Peroni, 2008, p. 7).

Supõe-se que os governos consideram não haver professores e gestores escolares capacitados para a função de planejar e organizar suas tarefas e conteúdos. Por esse motivo, encontram nas PPPs uma forma de entregar o que consideram como de qualidade prontos para serem colocados em prática por esses mesmos profissionais (Peroni, 2008). Sendo assim, juntamente à indicação desta pesquisa de que muitas das ações propostas pela Gide já fazem parte do cotidiano da escola pesquisada, surge o questionamento se realmente o problema da qualidade da educação pública é proveniente da não qualificação dos professores. Além disso, Peroni (2008) alerta para o fato de que as PPPs prejudicam a gestão democrática ao nomearem um agente privado para definir as tarefas a serem cumpridas, tornando os profissionais da educação apenas preenchedores de documentos e planilhas.

Para finalizar, destacamos a perspectiva de Peroni (2008) sobre a conquista pela universalização da Educação Básica no Brasil, mas, com o desafio persistente da busca por qualidade que acabou tornando-se uma busca por produtividade. O Estado, ao assumir a posição de mero avaliador e indutor de qualidade proveniente da avaliação educacional, compromete a gestão democrática e favorece a gestão empresarial (Peroni, 2008), a partir de políticas como a que esta pesquisa se dispõe a estudar. Para Lima, Peroni e Pires (2024), a esfera privada

materializa os projetos e valores capitalistas, enquanto o público traz aquilo que foi e é coletivamente construído. Ao se relacionarem, trazem uma luta de classes caracterizada por contradições e transformações, com as classes dominantes em busca da manutenção de seus poderes (Lima; Peroni; Pires, 2024). Assim entra a educação como uma oportunidade de inculcar valores e saberes favoráveis a esse processo, ou seja, “situa-se como premissa a incorporação dos valores e prerrogativas favoráveis ao capital na formação das novas gerações” (Lima; Peroni; Pires, 2024).

Considerando o exposto, apresentam-se, a seguir, as etapas da metodologia utilizada na pesquisa de campo, com o envolvimento dos sujeitos da pesquisa e indicação de como ela contribui para este estudo.

3.2 ETAPAS DA METODOLOGIA DE PESQUISA COM SERES HUMANOS: A IDA AO CAMPO

Considerando o cunho qualitativo desta pesquisa, a ida ao campo foi pautada na coleta de dados, informações e percepções com os seguintes sujeitos de pesquisa: ex-gestores e gestores atuais da Escola Estadual Trilhando Saberes, as Especialistas em Educação Básica (EEB), professores regentes de turma e a analista educacional responsável pela Gide na instituição, já que são esses os principais envolvidos com a implementação da política no referido contexto.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com gestores, ex-gestores, EEBs e a analista educacional e questionários com os professores regentes de turma. Em uma das reuniões coletivas da equipe pedagógica, a partir da autorização dos gestores para uma breve apresentação e explicação dos objetivos da pesquisa, metodologia e possíveis impactos, foi feito o convite para participação na pesquisa juntamente à entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para formalizar a justificativa da pesquisa, objetivos, metodologia, riscos, formas de minimização dos riscos e os benefícios, combinando o seu recolhimento em dois dias (Vide Apêndices A, B, C e D). Após esse período, a pesquisadora, em posse dos termos assinados, fez o contato individual com os sujeitos de pesquisa que aceitaram participar para o agendamento das entrevistas e para solicitar a autorização do envio dos questionários via *Google Forms*, tendo em vista a comunicação já estabelecida pela sua atuação na instituição.

As entrevistas foram realizadas para mapear as percepções individuais da equipe gestora, outros aspectos do âmbito da gestão que ainda não haviam sido observados, e com o

intuito de coletar sugestões para o Plano de Ação Educacional. A escolha por essa técnica de coleta de dados em campo se deve à possibilidade dada à pesquisadora de:

fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo (Duarte, 2004, p. 215).

A escolha dos sujeitos de pesquisa para serem entrevistados, dentro do recorte temporal de 2020 a 2024, decorreu do número menor de pessoas e da disponibilidade para aplicação do instrumento, especificamente duas professoras que já ocuparam tanto os cargos de diretora, quanto de vice-diretora na instituição pesquisada; as duas gestoras atuais e as três especialistas em educação básica (EEB) efetivas. Como já indicado na introdução deste trabalho, ressalta-se que tais cargos são responsáveis por toda parte de orientação, coordenação, devolutivas e acompanhamento dos resultados. O áudio das entrevistas foi gravado pela pesquisadora em seu dispositivo móvel, para posterior transcrição e análise, sendo os arquivos armazenados no computador e deletados a partir da publicação da pesquisa.

As perguntas respondidas pelo grupo de gestores e ex-gestores e pelo grupo de especialistas (Vide Apêndices E e F, respectivamente) tiveram o intuito de identificar aspectos relativos à compreensão, experiência e percepção desses profissionais, no que tange às relações estabelecidas no contexto escolar, especialmente a partir da implementação da Gide. Assim, identificamos a forma de operacionalização da política, analisamos os papéis e atuações dos diferentes profissionais e mapeamos as dificuldades enfrentadas, os espaços de participação e os resultados obtidos. Por fim, coletamos sugestões e reflexões dos participantes, com o objetivo de aprimorar a Gide e ampliar as suas potencialidades.

Os questionários mistos (Vide Apêndice G), por sua vez, mapearam a percepção dos docentes sobre a implementação da política na instituição, bem como aspectos referentes à execução das ações e às sugestões de melhorias. De acordo com Bastos (2023), esse conjunto de perguntas, numa sequência lógica para mensurar variáveis e circunstâncias a serem descritas em uma pesquisa científica, tem benefícios (maior alcance, conveniência e automatização em um curto espaço de tempo) e desafios (possível baixa taxa de resposta e representatividade da amostra). Entretanto, para os objetivos dessa pesquisa, tomados os devidos cuidados para a maximização de seus benefícios, os questionários contribuíram significativamente. A escolha desse instrumento decorreu do quantitativo maior de professores, se comparados aos quantitativos dos demais cargos e à disponibilidade desses profissionais. No ano de 2025, a

escola contava com aproximadamente 26 professores regentes de turma, entre efetivos e contratados, portanto, diretamente envolvidos com a implementação das ações da Gide. Vale destacar que as duas ex-gestoras, atualmente professoras regentes, que participaram das entrevistas semiestruturadas, não receberam o convite para responder aos questionários.

Este instrumento foi disponibilizado aos participantes através de um *link* do *Google Forms*, para posterior armazenamento de dados no computador da pesquisadora e exclusão após a publicação da pesquisa. As perguntas respondidas pelo grupo de professores regentes, através do questionário, de modo semelhante às entrevistas semiestruturadas com gestores, ex-gestores e especialistas, foram estruturadas com questões abertas, de múltipla escolha e com a utilização da Escala Likert de Concordância: discordo totalmente, discordo parcialmente, nem concordo/nem discordo, concordo parcialmente, concordo totalmente, não sei/não se aplica. O intuito foi mapear o perfil dos professores, sua compreensão e percepções sobre a Gide, de forma geral e no contexto investigado. Logo, foi possível identificar as dificuldades enfrentadas, os espaços de diálogo e participação, bem como a percepção dos impactos na qualidade educacional e coletar sugestões para o aprimoramento e ampliação das potencialidades da Gide.

Por fim, com o intuito de coletar percepções, sugestões e demais informações de um sujeito externo à escola, especificamente que responde pela Gide na Superintendência Regional de Ensino (SRE), foi realizada uma entrevista semiestruturada (Vide Apêndice H) com a Analista Educacional, responsável pela Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes. Esta profissional foi convidada a participar da pesquisa via contato por e-mail institucional e telefônico, com autorização de disponibilização prévia. Para o aceite, a Analista solicitou o envio da solicitação para Diretoria Educacional, com a explicação dos objetivos da pesquisa. Assim, foi enviado o e-mail conforme solicitado, com o anexo do TCLE assinado pela pesquisadora e o Termo de Anuência, fornecido pela SEE/MG. A autorização foi rapidamente fornecida e a entrevista realizada presencialmente numa visita à escola na mesma semana da autorização. Também teve o áudio gravado pela pesquisadora em seu dispositivo móvel, para posterior transcrição e análise, sendo os arquivos armazenados no computador e deletados a partir da publicação da pesquisa. De modo geral, as perguntas respondidas pelo Analista Educacional forneceram subsídios para a compreensão do papel da SEE/MG na implementação e acompanhamento da Gide, já que identificou a formação, atribuições e percepções da entrevistada sobre a organização, desdobramento, aspectos negativos, impactos e possibilidades de aprimoramento dessa política na instituição pesquisada.

Diante do exposto, considera-se esta etapa da pesquisa como um divisor de águas que possibilitou, juntamente às leituras, análises, reflexões e delimitações teóricas e metodológicas, o estabelecimento de uma estrutura sólida para esse estudo. Posteriormente, esse percurso foi articulado ao problema de pesquisa, aos objetivos e aos referenciais teóricos, para alcançar a etapa descrita a seguir, que foi dedicada à análise desses dados coletados em campo.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO

Com o objetivo de analisar e refletir sobre os dados coletados em campo, nos munimos das contribuições de Bardin (2016) em relação à Análise de Conteúdo, ou seja, uma forma de análise que utiliza um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Nesse viés, optamos pela análise categorial, com início na exploração de todo o material coletado nas entrevistas e nos questionários, para possibilitar a divisão em eixos temáticos, agrupando as semelhanças para emergirem as categorias (Valle; Ferreira, 2024). Com essas categorias elencadas, foi possível “compreender, descrever, explicar e evidenciar” (Valle; Ferreira, 2024, p. 14) as contribuições dos sujeitos. Em decorrência disso, organizamos as reflexões de forma coerente, com interfaces que permitiram o alcance dos objetivos da pesquisa.

Em um primeiro momento, o processo descrito resultou na caracterização dos sujeitos da pesquisa que participaram das entrevistas semiestruturadas e que responderam aos questionários mistos. Com a apresentação e a indicação dos respectivos nomes fictícios, formação, cargos e tempos de atuação, preservado o sigilo das informações pessoais, partiu-se para a associação entre o referencial teórico selecionado para esta pesquisa e as respostas fornecidas, com a divisão da análise dos dados em eixos. Este contexto analítico subsidiou a identificação dos desafios e das possibilidades da implementação da Gide na E.E Trilhando Saberes, a partir de perspectivas no âmbito da Gestão Escolar e do Corpo Docente, com contribuições da Analista Educacional, para estabelecer, assim, uma análise comparativa.

Esta seção, portanto, está dividida em cinco eixos de análise: o primeiro descreve e apresenta os sujeitos participantes; o segundo problematiza as primeiras impressões e dificuldades em relação à Gide; o terceiro eixo analisa a gestão da E.E. Trilhando Saberes em relação à parte organizacional de tarefas e à percepção e envolvimento dos profissionais da escola com a Gide; o quarto reflete sobre os resultados e seu compartilhamento e, por fim, o último, a partir das sugestões dos participantes, coletadas pelos instrumentos de pesquisa, indica

caminhos para a construção do PAE. A próxima subseção, portanto, contextualiza e caracteriza os referidos sujeitos da pesquisa.

3.3.1 Contextualização e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Conforme indicado, esta subseção se destina a apresentar e caracterizar os sujeitos da pesquisa. A escolha por estes profissionais se justifica pelo envolvimento direto com a implementação da Gide, o que os define como as figuras principais no que tange ao entendimento a que este estudo se propôs. Com os dois instrumentos de pesquisa (entrevistas e questionários), foi possível abarcar as percepções e vivências tanto dos profissionais envolvidos na gestão (Gestores, Ex-gestores, EEBs e a Analista Educacional), quanto dos agentes diretos em relação aos estudantes (professores).

Diante do exposto, o Quadro 4 a seguir sintetiza as formações dos participantes das entrevistas e os cargos atuais. Foram observadas algumas congruências, mesmo diversificados os cargos, referentes ao fato de todos os participantes terem formação na área educacional e a maioria apresentar pós-graduação também nessa área, o que indica adequação formativa e capacitação em relação à percepção dos aspectos investigados. É importante destacar que foram elencadas, além dos gestores atuantes no ano das entrevistas, duas professoras da escola que já ocuparam cargos de gestão, três EEBs efetivas, sendo que uma das que estavam previstas no desenho da pesquisa, mudou sua lotação ao final de 2024 e, então, foi substituída por outra efetiva que não participou da implementação da Gide dentro do recorte temporal, mas já estava envolvida com as ações de 2025, portanto, também pode contribuir com a pesquisa. Além disso, teve a participação da Analista Educacional responsável pela Gide na escola pesquisada.

Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos entrevistados quanto à formação e cargo atual

Nome fictício ¹⁴	Formação	Cargo atual
Lorena	Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação.	Professora (Ex-gestora)
Kênia	Graduada em Normal Superior e Especialista em Alfabetização e Letramento e em Inspeção Escolar.	Professora (Ex-gestora)
Francismara	Graduada em Educação Física, Mestre em Educação.	Gestora
Terezinha	Pedagoga e Especialista em Gestão Educacional	Gestora
Sônia	Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional e Mestre em Educação.	EEB
Myriam	Pedagoga e Mestre em Educação	EEB
Cássia	Pedagoga	EEB
Isabella	Graduada em Educação Física e em Direito	Analista Educacional

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

¹⁴ Os nomes fictícios foram definidos de forma aleatória, objetivando a humanização dos sujeitos da pesquisa.

A partir da síntese indicada no Quadro 4, é relevante apresentar essas informações em relação aos professores que participaram da pesquisa. No questionário, foi perguntado o maior nível de formação e a formação no maior nível cursado, conforme indicam o Quadro 5 a seguir, respectivamente:

Quadro 5 - Maior nível de formação e área do maior nível cursado pelos professores participantes

Nome Fictício ¹⁵	Maior nível de formação	Formação no maior nível cursado
Fátima	Doutorado	Pedagogia
Gabriela	Pós-Graduação Lato sensu	Pedagogia
Walkíria	Graduação	Pedagogia
Lídia	Mestrado	Educação
Selma	Pós-Graduação Lato sensu em Língua Portuguesa	Pedagogia
Josélia	Graduação	Pedagogia
Simone	Graduação	Pedagogia
Lidiane	Graduação	Pedagogia
Ana	Graduação	Pedagogia
Iara	Pós-Graduação Lato sensu em Educação Especial	Pedagogia
Cristina	Graduação	Pedagogia
Lucimar	Graduação	Pedagogia
Letícia	Pós-Graduação Lato sensu	Pedagogia
Geane	Graduação	Pedagogia
Amélia	Graduação	Pedagogia
Eduarda	Graduação	Pedagogia
Maria	Mestrado	Normal Superior/Filosofia
Cecília	Mestrado	Pedagogia
Joana	Graduação	Pedagogia
Betina	Graduação	Pedagogia

Fonte: Elaborado a partir das respostas dos questionários (2025).

Ao analisar esse quadro, pode-se afirmar que os professores que atuam na Escola Estadual Trilhando Saberes, assim como os integrantes da equipe gestora, possuem formação na área educacional, ou seja, há adequação formativa e capacitação em relação à percepção dos aspectos investigados. Assim, acrescenta-se o Quadro 6, que indica, em relação aos entrevistados, o tempo de atuação tanto na Educação, quanto na escola pesquisada, de modo a caracterizar de forma mais completa o perfil desses profissionais. A partir disso, é possível relacionar experiência às percepções e vínculos com a instituição, à compreensão da cultura e do contexto escolar, compreensão das especificidades do trabalho nas instituições de ensino, o que subsidia a interpretação de críticas e concordâncias.

¹⁵ Os nomes fictícios foram definidos de forma aleatória, objetivando a humanização dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 6 - Caracterização dos sujeitos entrevistados quanto ao tempo de atuação na Educação e na escola pesquisada.

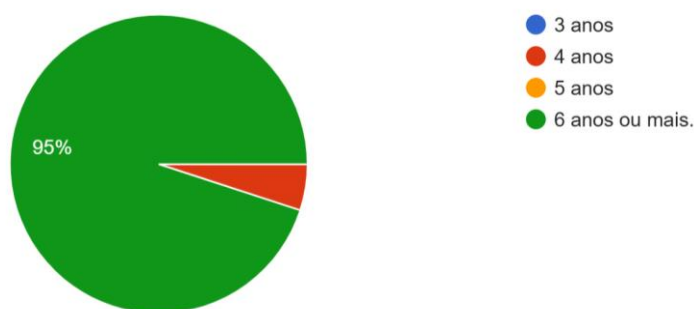
Nome fictício	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na E.E. Trilhando Saberes
Lorena	12 anos	12 anos.
Kênia	Aproximadamente 25 anos	Aproximadamente 10 anos.
Francismara	Aproximadamente 23 anos	1 ano
Terezinha	13 anos	12 anos
Sônia	Aproximadamente 30 anos	8 meses
Myriam	15 anos	Aproximadamente 5 anos
Cássia	Aproximadamente 15 anos	10 anos
Isabella	28 anos	Atuou no ano de 2024, saiu e retornou recentemente.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 6, portanto, indica que todos os entrevistados possuem mais de dez anos de experiência na Educação. Além disso, exceto a EEB Sônia e a Gestora Francismara, os demais profissionais da escola já estavam presentes desde o início da implementação da Gide. No caso da Analista Isabella, apesar de ter atuado anteriormente e agora retornado, relatou que seu trabalho com a Gide data do início da parceria da FDG com a SEE/MG, em 2019. Assim, a participação desses profissionais foi devidamente contextualizada. Em relação aos docentes, foi perguntado há quanto tempo atuavam como professores e o tempo de atuação na escola pesquisada. Para a primeira pergunta, obteve-se o resultado ilustrado pelo Gráfico 1:

Gráfico 1 - Tempo de atuação como professor, dos respondentes ao questionário

20 respostas

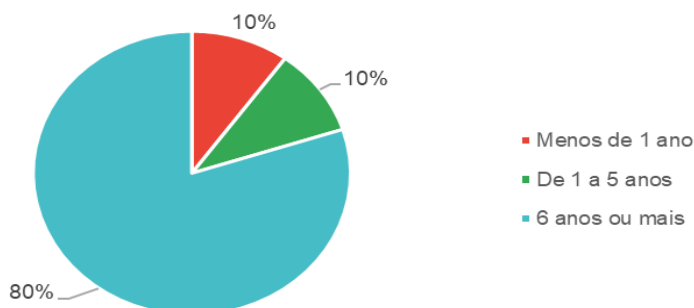


Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

De acordo com o Gráfico 1, os respondentes indicaram o percentual de 95% com 6 anos ou mais de atuação como professores. Já sobre a segunda pergunta, que se refere à atuação na Escola Estadual Trilhando Saberes, apresenta-se o gráfico a seguir, para ilustrar os resultados:

Gráfico 2 - Tempo de atuação dos respondentes ao questionário, na escola pesquisada¹⁶

**Tempo de atuação dos professores
respondentes na E.E. Trilhando Saberes**



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

Como indicado no Gráfico 2, 80% dos respondentes atuam na E.E. Trilhando Saberes há 6 anos ou mais. Esses dados dos gráficos revelam, além da experiência profissional, uma vinculação significativa com a escola pesquisada. Este elemento favorece a compreensão dos aspectos relacionados a este estudo, como já mencionado em relação aos entrevistados. De modo complementar, o Quadro 7 traz as especificidades das funções na área educacional já exercidas pelos entrevistados e as exercidas na equipe gestora. Assim, pode-se compreender a trajetória profissional dos sujeitos, identificar padrões e correlações, bem como contextualizar os discursos.

Quadro 7 - Caracterização dos sujeitos entrevistados quanto às funções já exercidas na Educação e na Gestão da escola pesquisada

Nome fictício ¹⁷	Funções já exercidas na Educação	Função (ões) exercidas(s) na Gestão da E.E. Trilhando Saberes ¹⁸
Lorena	Professora, Diretora e EEB.	Diretora
Kênia	Monitora de creche, professora, diretora e vice-diretora.	Vice-diretora e Diretora
Francismara	Professora de Educação Básica e Gestora	Gestora
Terezinha	Auxiliar de creche, professora e gestora.	Gestora
Sônia	Professora, EEB e Gestora proprietária de escola.	EEB
Myriam	Professora e EEB	EEB
Cássia	Professora e EEB	EEB
Isabella	Professora e Analista Educacional	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

¹⁶ O questionário continha alternativas fixas de respostas e a opção “outros”. Dada a variedade de respostas, foi necessário agrupar em novas categorias.

¹⁷ Com o objetivo de manter a não identificação dos participantes, além dos nomes fictícios, optamos por utilizar apenas o gênero feminino.

¹⁸ Com o objetivo de manter a não identificação dos participantes, optamos por nos referir aos cargos de Diretora e Vice-Diretora atuais como Gestores.

Observamos nesse Quadro 7 que todos os entrevistados já exerceram ou exercem a docência. Assim, mesmo ocupando cargos de gestão, têm experiência em sala de aula, o que favorece a compreensão de fatores macro e micro dentro da instituição escolar que influenciam o processo de implementação das políticas públicas educacionais e os desafios decorrentes. Desse modo, as respostas sofrem influência dessas experiências e nos permitem analisar a relação entre experiência e opinião. Uma vez finalizada a caracterização dos sujeitos, parte-se para o próximo eixo, que analisa as perguntas e/ou afirmativas que objetivaram o mapeamento das primeiras impressões dos entrevistados e respondentes aos questionários sobre a Gide, bem como a percepção sobre o processo de implementação e as principais dificuldades.

3.3.2 Primeiras impressões e dificuldades apontadas pelos sujeitos da pesquisa em relação à Gide

Para iniciar esse eixo de análise, é importante destacar que os dois instrumentos de pesquisa utilizados continham a seguinte pergunta: *“Como eu comentei inicialmente, nesta pesquisa vamos tratar da implementação da Gide nesta escola. Portanto, gostaria que você falasse o que sabe sobre a Gide: quando ouviu falar dela pela primeira vez? O que você compreendeu?”*. Assim, observou-se que as respostas, apesar de variadas, indicaram alguns temas comuns. Destacamos que, entre os membros da equipe gestora, foi recorrente a rememoração do início da Gide durante a pandemia, a associação da Gide como uma política que visa registrar e valorizar as ações que a escola já desenvolve e a semelhança com o programa “Jovem de Futuro” nas escolas que oferecem o Ensino Médio, no que tange ao trabalho com *“planos de ação, metas a serem cumpridas, objetivos, ações...”* (Lorena, entrevista, 2025).

Dentre os gestores e ex-gestores da Escola Estadual Trilhando Saberes, destacam-se as contribuições de Lara e Kênia (ex-gestoras). Ambas tomaram o primeiro contato no período pandêmico, que coincide com o início da Gide na escola pesquisada. Compactuam a ideia de que a política passou a impressão de que seria uma forma de sistematização das ações já realizadas pela escola. O que, para elas, foi um facilitador, como indicou Lorena:

Eu acho que é uma política interessante para sistematizar essas ações que são feitas na escola, apesar que igual aqui na escola, a gente sempre fez várias ações diferenciadas, então muitas das ações propostas pela Gide, a gente já até fazia ou já tinha feito, muita coisa a gente aproveitou as ações que a gente já

estava fazendo e só colocou no papel mesmo. (...) Eu acho interessante porque é uma forma de essa parte, tem os prós e os contras. A parte dos prós é porque é bom para a gente ter registrado, porque são feitas muitas ações, muitas coisas interessantes na escola e que às vezes se perdem. E isso pode ser compartilhado entre os professores, então o professor teve uma ideia que deu muito certo, fez uma ação que deu muito certo, passa para o outro. Então, antes da gente sistematizar isso, não era muito divulgado, não eram muito divulgadas essas práticas. Então eu acho interessante essa parte de sistematização mesmo e colocar no papel aquilo que já é feito (Lorena, entrevista, 2025).

A Gestora Francismara não aprofundou, mas apontou de forma semelhante os registros e valorização do trabalho da escola. Por sua vez, a Gestora Terezinha, que já atuou com a Gide também como professora, destacou a percepção de que a política evoluiu positivamente ao longo desses anos, no que tange às ideias e propostas. Por sua vez, as EEBs Sônia e Myriam apontaram semelhanças entre o programa “Jovem de Futuro” e a Gide. Ambas tiveram o primeiro contato com a política pesquisada na E.E. Trilhando Saberes. A EEB Cássia, entretanto, associou a implementação da Gide ao período da pandemia de forma crítica: *“No momento, não entendi como um programa daquele teria sido implementado na pandemia. Não entendi bem o objetivo, não, da gente cumprir metas num momento que estava tão tenso para a gente conseguir cumprir o mínimo naquele momento”* (Cássia, entrevista, 2025).

Essa fala da EEB Cássia se contrapõe à proposta da política apresentada no memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF (Minas Gerais, 2020), que apontou a Gide como adaptada ao período pandêmico, com a vigência do REANP, para dar continuidade à aprendizagem dos estudantes. Ou seja, enquanto a SEE/MG apresentava a política como algo adaptado e favorável à aprendizagem, os profissionais atuantes na escola sentiam-se insatisfeitos com mais essa demanda, num período já tão conturbado. Essa visão indicada pela EEB Cássia, também apareceu em resposta à pergunta sobre o processo de implementação da Gide, pelas ex-gestoras Lorena e Kênia:

(...) foi bem no meio da pandemia, naquele período conturbado. Então a gente questionou, não só aqui no Trilhando Saberes, mas as outras escolas também, os diretores que eu conversava, se a gente poderia não participar naquele momento, porque já era um momento muito conturbado (Lorena, entrevista, 2025).

Houve muita resistência, porque foi um período muito complicado, a pandemia deixou, a gente já estava, vinha de uma época que foi muito sofrida, até que a gente conseguisse começar a coordenar os nossos trabalhos, naquela época demorou a sair o PET, teve toda uma questão de fazer grupos, a direção já estava bem cansada, os professores também, com aquela novidade de ter

que trabalhar com o aluno à distância né... A Gide vem nesse momento em que a gente já estava com bastante coisa pra fazer (Kênia, entrevista, 2025).

A partir das falas de Lorena e Kênia percebe-se a insatisfação da equipe escolar no período pandêmico e a não adequação da Gide. Em contrapartida, a Analista Isabella destacou-a como um dos principais projetos da SEE/MG, que traz ganhos efetivos e agrega valor à educação desde o princípio. Ela informou que logo que se deu a parceria com a FDG, em 2019, foi convidada a participar, portanto, também vivenciou a implementação dessa política na pandemia, mas não indicou pontos negativos nesse período. Diante disso, considera-se relevante comparar as respostas e opiniões dos entrevistados com as dos professores. No Quadro 8, a seguir, apresentam-se essas falas dos professores respondentes com pontos em comum, comentados na sequência.

Quadro 8 - Primeiras impressões dos professores da escola Trilhando saberes sobre a Gide

Pergunta: “Como informado inicialmente, nesta pesquisa vamos tratar da implementação da Gide nesta escola. Portanto, gostaria que você mencionasse o que sabe sobre a Gide: quando ouviu falar dela pela primeira vez? O que você compreendeu? OBS: Não há resposta certa ou errada para esta pergunta.”		
Categorias de análise	Quantitativo	Trechos mais relevantes
Menção ao primeiro contato com a Gide	12 professores mencionaram.	<p>“Ouvi sobre a Gide nas reuniões de módulo da escola.” (Lídia, 2025).</p> <p>“Soube da Gide quando a nossa escola teve que começar a realizar as ações. Antes não conhecia.” (Gabriela, 2025).</p> <p>“Não sei muita coisa. Só ouvi falar da Gide quando cheguei na escola em 2023.” (Lucimar, 2025).</p> <p>“Foi na pandemia”. (Betina, 2025).</p> <p>“Ouvi falar da Gide na pandemia, em 2020.” (Walkiria, 2025).</p> <p>“A primeira vez que escutei sobre a Gide foi em 2018 e vi que seria para ajudar na organização da escola e dos professores.” (Josélia, 2025).</p>
Melhorias na qualidade da educação ofertada, na aprendizagem e em resultados educacionais	12 professores mencionaram.	<p>“...visa melhorar os índices educacionais dos estabelecimentos de ensino, no caso das escolas estaduais de Minas Gerais.” (Selma, 2025).</p> <p>“...tem como objetivo alcançar metas e melhorar resultados...” (Fátima, 2025).</p> <p>“Compreendo que são para melhorar o desempenho da escola.” (Walkiria, 2025).</p> <p>“... ela tem como finalidade a melhoria na aprendizagem.” (Ana, 2025).</p> <p>“... ajudar alunos com defasagem na aprendizagem.” (Iara, 2025).</p> <p>“... visa melhorar o ensino.” (Betina, 2025).</p>

Parceria com a SEE/MG e com uma instituição privada	6 professores mencionaram.	<p>“... é um projeto de gestão em parceria com a SEE...” (Eduarda, 2025).</p> <p>“Eu compreendo que a Gide é um programa SEE/MG que tem como objetivo melhorar a educação.” (Maria, 2025).</p> <p>“Pelo que eu entendi é um programa da secretaria de estado da educação...” (Selma, 2025).</p> <p>“Compreendi que a Gide é uma parceria com uma instituição privada...” (Fátima, 2025).</p>
Uso de metas e indicadores educacionais	4 professores mencionaram.	<p>“... tem como objetivo alcançar metas e melhorar resultados a partir dos indicadores de desempenho fornecidos pelas avaliações externas.” (Fátima, 2025).</p> <p>“... a equipe escolar precisa pensar em metas para trabalhar com as crianças, visando compartilhar com a escola e a SEE/MG as práticas de sucesso.” (Maria, 2025).</p> <p>“Metas traçadas pela escola para desenvolver habilidades com baixo desenvolvimento. Atuar no espaço escolar de modo a intervir nas lacunas identificadas, visando contemplar uma porcentagem pré estabelecida.” (Joana, 2025).</p> <p>“Pelo que entendi são ações que precisamos executar baseadas em demandas da nossa escola.” (Letícia, 2025).</p>
Gide como proposição de atividades ou ações	8 professores mencionaram.	<p>“... quando a nossa escola teve que começar a realizar as ações.” (Gabriela, 2025).</p> <p>“... compreendo que são mais ações e trabalhos para o nosso dia a dia...” (Simone, 2025).</p> <p>“Proposta de atividades com determinado tema, para serem desenvolvidas na escola.” (Lidiane, 2025).</p> <p>“... compreendi que a Gide é para estabelecer atividades diferenciadas que melhoram a porcentagem específica de algo que está em atraso ou em falta na escola.” (Cristina, 2025).</p>
Gide como um projeto ou implementação de projetos	2 professores mencionaram.	<p>“São ações que visam favorecer o aprendizado dos alunos através de projetos.” (Geane, 2025).</p> <p>“Que é um projeto de gestão em parceria com a SEE que elaboram plano de ação e realizam encontros com o intuito de desenvolver a aprendizagem e alcançar melhores resultados.” (Eduarda, 2025).</p>
Compartilhamento de práticas de sucesso	1 professor mencionou.	<p>“Nesse sentido, a equipe escolar precisa pensar em metas para trabalhar com as crianças, visando compartilhar com a escola e a SEE/MG as práticas de sucesso.” (Maria, 2025).</p>
Sobrecarga de trabalho.	1 professor mencionou.	<p>“... e compreendo que são mais ações e trabalhos para o nosso dia a dia, devido aos enormes desafios e demandas que o professor já tem que cumprir.” (Simone, 2025).</p>
Forma democrática de participação.	1 professor mencionou.	<p>“Entendi que se tratava de um programa pelo qual a SEE e a gestão escolar conseguiam interagir com as atividades docentes através de propostas prontas, nas quais podíamos escolher alguns meios de realizar o que era proposto em cada ação.” (Cecília, 2025).</p>

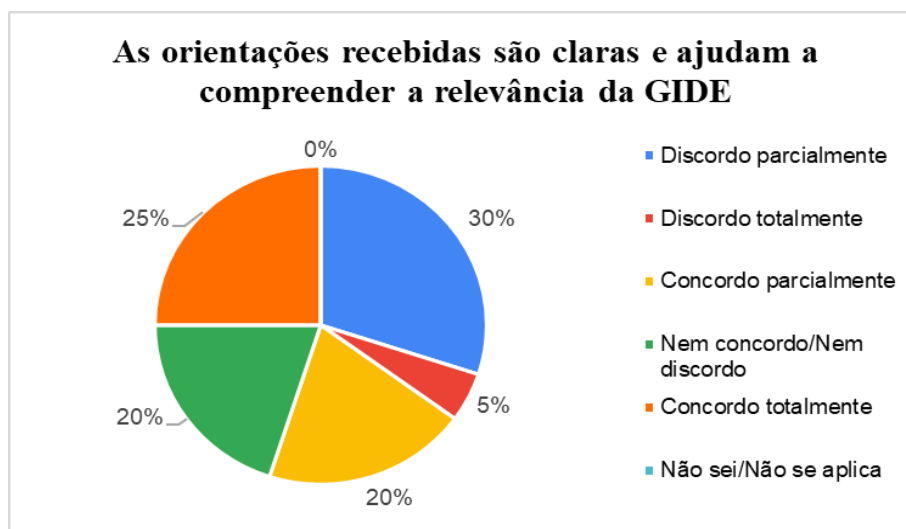
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

Como foi possível observar neste Quadro 8, nem todos os professores responderam às duas partes da pergunta, logo o quantitativo de respostas por categorias de análise não somam

20, que é o número total de participantes. Outro ponto relevante é que, além da menção ao primeiro contato com a Gide, período e local, por 12 participantes, os temas recorrentes mencionados pelos professores em relação às primeiras impressões e compreensão sobre a Gide, relacionam-se ao objetivo da política de melhoria da qualidade educacional e de aprendizagem; à parceria com a SEE/MG e a uma instituição privada; ao estabelecimento de metas a partir das necessidades da escola e ao uso de indicadores educacionais; proposição de atividades ou ações e Gide como um projeto ou implementação de projetos. Além disso, apareceram três categorias mencionadas individualmente: sobrecarga de trabalho, como indicou a Professora Simone, compartilhamento de práticas de sucesso, indicado pela Professora Maria e forma participativa de implementação, indicada pela Professora Cecília.

Diante dessa quantificação dos temas, observamos que 60% dos professores compreendem a Gide como uma forma de aprimorar a qualidade educacional, o que, nas entrevistas, aparece explicitamente apenas na resposta da Gestora Francismara: “*Então, a Gide é um programa de ações, implementações de políticas voltadas para a melhoria educacional*” (Francismara, entrevista, 2025). Os demais entrevistados indicaram a Gide mais como uma forma de sistematização das ações já realizadas pela escola, como já mencionado. Nesse sentido, chama a atenção a não menção pelos professores em relação à política como uma forma de sistematização das ações que a escola já realizava, já que foi tão recorrente no outro grupo participante. Assim, constata-se que os gestores e EEBs, uma vez mais próximos das orientações fornecidas pela SEE/MG e pela FDG, na mesma medida em que têm a incumbência de tomar as decisões relativas à Gide e levar as orientações aos docentes, conseguem perceber a política e alguns aspectos referentes a ela, de forma distinta desses profissionais, que recebem as orientações e demandas da equipe gestora da escola, para executá-las juntamente aos estudantes. Diante disso, convém acrescentar os níveis de concordância indicados sobre a assertiva incluída no questionário em relação à clareza das orientações recebidas. Os resultados estão dispostos no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Percepção dos docentes acerca das orientações referentes à Gide



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

Os percentuais indicados no gráfico apontam resultados bem divididos, com discordâncias (parciais e totais) somando 35% das respostas, enquanto as concordâncias (parcial e total) obtiveram 45% e a neutralidade 20 % das respostas. Todos esses dados são significativos dentro do universo de 20 respondentes e, apesar da maioria concordar que as orientações são claras, muitos discordam. Esses dados podem ajudar a compreender, em parte, a controvérsia apontada anteriormente entre docentes e equipe gestora sobre os objetivos e concepções da Gide.

A partir dessas constatações, retomamos as contribuições de Burgos e Bellato (2019), que destacaram, dentro da literatura pós-gerencialista, a relevância da construção do vínculo e da comunicação entre toda a equipe escolar, para atuarem mais em rede do que hierarquicamente. Já que, para os gestores e especialistas da E.E. Trilhando Saberes, a Gide pode ter sido positiva, pois, apesar das tarefas burocráticas de sistematização, reconhecem os bons trabalhos já realizados pelos professores, o que torna mais simples a implementação da política, por ela propor ações que já ocorriam. Em contrapartida, os professores a viram como uma proposta de mais ações e alcance de metas, mesmo dentro da perspectiva de qualificação da educação e melhoria dos resultados.

Ainda nesse eixo que visa analisar as impressões dos sujeitos em relação à Gide, destacam-se as respostas dos entrevistados sobre a avaliação que faziam em relação às suas funções dentro da Gide, com a solicitação da indicação das ações específicas para os respectivos cargos. No grupo de gestores e ex-gestores as respostas variaram. Lorena detalhou as funções da gestão da seguinte forma:

É... O gestor tinha que fazer reuniões com as analistas da Gide, porque elas passavam para a gente o que deveria ser passado para os professores, a questão das ações que poderiam ser escolhidas, explicava para a gente o que a gente podia passar para os professores, para a escolha das ações, e depois tinha que ter esse acompanhamento do que foi feito, o que não foi feito, tinha um painel de evidências, aí a gente tinha que olhar o que foi feito, o que foi alcançado, o que podia ser melhorado. Então era mais esse controle das ações. Primeiro da implementação das ações, da escolha, da implementação e depois do acompanhamento. O que foi feito, o que não foi feito, o que deu tempo, o que pode melhorar, porque iniciava com uma ação, depois de algum tempo tinham outras ações também. Então era mais esse planejamento e acompanhamento mesmo, e depois dar o retorno para a Secretaria de Educação, o que foi feito. (Lorena, entrevista, 2025).

Já a participante Kênia não identificou ações específicas para o cargo e mencionou apenas o trabalho relacionado ao aluno. Francismara e Terezinha, gestoras à frente da gestão da escola no período das entrevistas, mencionaram aspectos específicos: a primeira disse ter iniciado em 2025, dentro da Gide, mas não concluído, um curso direcionado aos perfis de liderança, ações e metas. Terezinha mencionou, assim como Lorena e Kênia, as ações de acompanhamento da implementação, junto às EEBs. Além disso, uma das gestoras atuais¹⁹ fez menção à Gestão por Competências com Foco na Liderança, direcionada aos vice-diretores, implementada em 2024. Ação essa já descrita no capítulo 2, na seção 2.1.1, que apresentou o desenho da Gide. Para ela, ter uma Gide específica para o seu cargo, como já houve para os diretores em 2023, foi muito produtivo. Ela destacou as semelhanças com a organização da Gide para a escola, a identificação das suas dificuldades, a escolha de ações para realizar em relação às famílias e às relações interpessoais no ambiente de trabalho. Algo que não se repetiu em 2025, mas que para ela foi de suma importância, considerando algumas lacunas de fluxo de informações e orientações que ela observa em relação ao seu cargo, por parte da SEE/MG:

Porque eu acho que a gente, enquanto vice-diretor, a gente tem muitas obrigações e responsabilidades. E às vezes eu acho que falta um olhar com um pouco mais de atenção para a gente também. Porque as capacitações são os diretores que participam, tudo que vem, vem muito pautado para os diretores (..) E de repente, quando às vezes é um afastamento, ou é alguma coisa do diretor, tudo fica na mão do vice, que não sabe nada do que estava acontecendo. (...) Eu acho que ter um olhar mais atento para a gente seria melhor. E quando a Gide fez isso, eu achei que foi um ponto muito válido. A gente se sente parte também desse processo... (Gestora, entrevista, 2025).

¹⁹ Com o objetivo de manter a não identificação dos participantes, opta-se por não indicar o nome fictício da gestora atual que mencionou a capacitação para vice-diretores.

No grupo das EEBs entrevistadas, a percepção de um trabalho relacionado às orientações, monitoramento e delegação de tarefas também esteve presente. Sônia, que integrou a equipe há menos tempo, descreveu uma ação específica pela qual ficou responsável por implementar junto às PEUBs em relação ao *bullying*, com a função de orientação e organização para que as professoras executassem juntamente aos estudantes. Myriam também associou sua função à responsabilidade pelo desenvolvimento das ações e Cássia, por sua vez, relacionou sua função na Gide como um desafio:

Então, a gente precisa, eu falo que a gente é a articulação em conjunto com a direção para fazer engrenagem girar. Então, muitas das vezes eu enquanto especialista e a minha visão mesmo é de estar colocando mais uma coisa para os professores fazerem. Então isso tem sido um desafio, porque às vezes quando a gente vai lançar a meta do que tem que ser cumprido, a gente já tem que com um pouco mais de cuidado, porque a gente já sabe que vai ter muita reclamação. Então, esse lado assim, como tem sido encarado na escola, acredito que seja negativo em todos os sentidos, porque também os professores têm essa sensação de mais uma coisa para fazer. E eu enquanto supervisora, vou lá, cheia de dedos, de como que eu vou falar para não ser assim, poxa, já vem a supervisora com mais uma coisa (Cássia, entrevista, 2025).

Uma vez descrita a função da EEB Cássia na Gide como um desafio, é relevante analisar a visão dos professores, para estabelecer uma comparação. Nesse sentido, dentro da Escala Likert utilizada no questionário aplicado a esses profissionais, foi solicitado que opinassem em relação a alguns aspectos. Dentre eles, destacam-se as assertivas sobre a coerência e a viabilidade das ações propostas pela Gide, direcionadas ao trabalho do professor, diante das demandas desses profissionais. Os resultados obtidos estão dispostos na Tabela 4 a seguir, a partir dos níveis de concordância (Discordo Totalmente (D.T), Discordo Parcialmente (D.P.), Nem concordo/Nem discordo (N.C/N.D), Concordo Parcialmente (C.P.), Concordo Totalmente (C.T.) e Não sei/Não se aplica):

Tabela 4 - Opinião dos professores acerca da coerência e viabilidade das propostas da Gide, diante das demandas desses profissionais

Assertivas	D.T	D.P	N.C./ N.D	C.P	C.T	Não sei/Não se aplica
As ações propostas pela Gide, direcionadas ao trabalho do professor, são coerentes diante das demandas desses profissionais.	15%	30%	10%	30%	15%	0%
As ações propostas pela Gide, direcionadas ao trabalho do professor, são viáveis diante das demandas desses profissionais.	15%	25%	10%	35%	15%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

Uma vez questionada a coerência das ações da Gide direcionadas ao trabalho docente, obteve-se resultados ambivalentes, já que ao somar as discordâncias totais com as parciais e, da mesma forma somar as concordâncias totais e parciais, chega-se ao quantitativo de 45% para cada nível, sendo os 10% restantes a parte neutra. Algumas reflexões surgem a partir desses resultados: todos professores têm clareza dos objetivos das proposições feitas a eles? Por que quase metade do grupo tende a avaliar as ações da Gide como coerentes e a outra metade não, sendo que atuam no mesmo contexto? Para aproximar de possíveis respostas a essas indagações, passa-se para a análise da próxima afirmativa.

Em relação à assertiva referente à viabilidade das ações da Gide, manteve-se o mesmo percentual de neutralidade, contudo a concordância (parcial e total) ultrapassou em 10% a discordância (parcial e total), o que indica que a maioria dos professores considera a Gide exequível, o que corrobora o capítulo 2 deste estudo, que indicou que as ações propostas para a E.E. Trilhando Saberes, de modo geral, são cumpridas, executadas. Isso sustenta a visão de parte da equipe gestora que associou a Gide às atividades que já eram realizadas na escola, independente da política, faltando apenas a sistematização. E, apesar dessa indicação, a associação da Gide a uma forma de sistematização das ações e valorização do trabalho da escola, não apareceu nas respostas dos professores, como já mencionado anteriormente. Ademais, o relato já apresentado, da EEB Cássia, valida uma das hipóteses iniciais da pesquisa, de que os professores percebem a Gide como mais uma atribuição, mais uma tarefa a ser desempenhada.

Feita a análise das percepções da equipe de profissionais da E.E Trilhando Saberes em relação às ações específicas da Gide para os seus respectivos cargos, é relevante acrescentar a perspectiva da Analista Educacional Isabella em relação ao seu trabalho com a Gide. Ela iniciou relatando a sua participação desde o início da parceria entre a FDG e a SEE/MG, o que permitiu sua presença na formação ocorrida em Belo Horizonte, durante cinco dias, com o objetivo de obter informações sobre o que seria a Gide, a finalidade e o funcionamento nas superintendências. Sobre as especificidades de seu cargo, explicou:

Existem essas duas funções dentro da Gide. A função de coordenação e a função de multiplicadora. Já passei pelas duas e atualmente sou as duas novamente. Porque além de ser multiplicadora, sou coordenadora. Qual a diferença entre as duas funções? As multiplicadoras, elas acompanham as escolas de forma direta. Então, cada multiplicadora tem um número X de escolas, igual a Penélope foi multiplicadora daqui, da Trilhando Saberes, (...) e eu já fui multiplicadora e sou multiplicadora daqui. Então, a gente acompanha as escolas. No princípio do ano, a gente vem juntamente com as escolas, juntamente com os resultados obtidos, monta-se um plano de ação,

que é o que será cumprido pela escola durante todo o ano. Estabelece as metas de onde a escola deseja chegar, a meta que ela deseja alcançar. E aí, a cada mês ou a cada dois meses, porque isso é definido via secretaria, as multiplicadoras fazem uma reunião com a equipe gestora da escola. A primeira reunião para plano de ação, é interessante que os professores também participem, também estejam presentes, porque é um raio X da escola. Então, eles votam também, é importante a opinião deles. E aí, ou mensalmente ou de dois em dois meses, os multiplicadores fazem reuniões com a equipe gestora para verificar o que? O andamento disso, para verificar se as ações que foram propostas dentro do plano de ação, se elas estão sendo cumpridas dentro do prazo, se elas alcançaram o objetivo esperado. E analisar para o próximo mês ou para o próximo bimestre. Já o coordenador, ele tem a função de analisar todos os relatórios produzidos por todos os multiplicadores. Então ele se junta com os multiplicadores para verificar se existe alguma escola que está com algum ponto de atenção e precisa de uma intervenção maior, mais efetiva. E aí, estar sempre em contato. E o coordenador, ele faz o elo entre a equipe de Belo Horizonte, tanto da secretaria quanto da fundação, e os multiplicadores e as escolas (Isabella, entrevista, 2025).

Este relato está de acordo com o identificado nos documentos orientadores da FDG, apresentados no capítulo descritivo desta dissertação. O que novamente chama a atenção é o trecho: *“A primeira reunião para plano de ação, é interessante que os professores também participem, também estejam presentes, porque é um raio X da escola.”* (Isabella, entrevista, 2025). Essa indicação da participação docente como algo interessante, desejável ou uma possibilidade, também identificada no memorando circular nº 123/2024/SEE/SB de 19 de abril de 2024 (Minas Gerais, 2024a), reforçam a interferência na autonomia desses profissionais, já discutida nesta pesquisa. Além disso, Isabella reforçou, ainda sobre as funções dos coordenadores, que estes devem realizar o repasse das informações das escolas para a SEE e para a FDG, mensalmente, através de um relatório com perguntas padronizadas sobre todas as escolas atendidas em cada SRE. Nesse relatório consta se a Gide atingiu os fluxos esperados e se é necessário implementar alguma intervenção. A partir disso, compreendemos, a nível macro, que o monitoramento da implementação da política ocorre de forma semelhante às escolas.

Para aprofundarmos um pouco mais a análise das primeiras impressões dos sujeitos sobre a Gide, apresentam-se as respostas à pergunta: *“As ferramentas gerenciais da Gide ajudam, contribuem de alguma forma? Se sim, como e em que?”*. Dentre as respostas dos Gestores, Ex-Gestores e EEBs, observou-se respostas variadas, com percepções comuns. No grupo de gestores e ex-gestores, Lorena pontuou:

Contribui para a gente verificar alguns resultados da escola. O painel ali, as planilhas, dá para a gente ver o que pode ser melhorado. O que ainda está em

defasagem na escola, qual ponto a gente deve focar mais. Eu acho que tudo que é sistematizado é bom para gestão, para verificar o que pode ser melhorado na escola. Mas eu acho que principalmente a gente tem que focar no pedagógico (Lorena, entrevista, 2025).

Pela declaração de Lorena, que já foi diretora da E.E. Trilhando Saberes, observa-se que ela entende a Gide como positiva para a Gestão Escolar no que tange à sistematização e possibilidade de melhorias para a escola. Essa percepção se assemelha aos resultados da pesquisa de Pereira *et al.* (2019), que estudou outra Gide, com os mesmos ideais e formas de intervenção das escolas no contexto do Rio de Janeiro. Lá, a partir da pesquisa realizada, constatou-se que a Gide foi positiva para as rotinas administrativas, pois a organizou e padronizou. Mas, em relação à parte pedagógica, não houve impactos positivos mensuráveis (Pereira *et al.*, 2019). Essa constatação em outro contexto nos leva a perceber que as diferenças de percepções entre docentes e gestores, advém dessa maior eficácia em relação às funções da Gestão Escolar.

Na mesma medida, Kênia aponta o compartilhamento das práticas exitosas, solicitadas pela Gide, como uma ferramenta positiva, mas justifica esse aspecto com características da equipe escolar e não um efeito exclusivo da política. Já Francismara, de forma sucinta, pontuou como positivas as ferramentas para nortear o trabalho. Em contrapartida, a gestora Terezinha, indicou o volume de tarefas de preenchimento impostas à gestão. Para ela, uma ação importante seria os professores tomarem ciência dessas demandas excessivas, para compreenderem que não só eles estão sobrecarregados e, assim, aceitarem melhor a Gide: *“Eu acho que a gente consegue engajar mais quando o outro percebe que está todo mundo no mesmo barco, todo mundo fazendo as mesmas coisas em prol de uma... finalidade”* (Terezinha, entrevista, 2025). Nesse sentido, as contribuições de Burgos e Canegal (2011) problematizam a visão de Terezinha. Para os autores, os gestores das escolas têm a incumbência de atuar como uma liderança capaz de fortalecer a comunidade escolar. O fato de se sentirem sobrecarregados não justifica a necessidade de aceitação, pelos docentes, das grandes cobranças e o ritmo acelerado de demandas a serem cumpridas. Espera-se desse líder ações de mediação entre as diretrizes advindas dos órgãos centrais, as demandas e as potencialidades da instituição (Burgos; Canegal, 2011), indo além da estrutura hierárquica para assumir uma postura mais reflexiva diante da complexidade envolvida no contexto escolar.

Para dar sequência às análises das respostas para a pergunta sobre as ferramentas gerenciais, destaca-se que, no grupo de EEBs, Sônia não soube responder, dado o recente contato com a política. Entretanto, Myriam avaliou como positiva a organização da Gide em relação às tarefas e apresentação dos resultados, mas também destacou a sobrecarga de trabalho,

como fez Terezinha, que interpretou como algo que impede que o trabalho seja desenvolvido com qualidade:

Eu acho que são ferramentas boas, eu não posso dizer que é ruim não. Eu gosto de ter as coisas assim. (...) E tendo esse plano de ação com data e com uma meta para cumprir, eu acho que fica mais fácil de conseguir executar (...) E eu acho que também é pouco explorado, mas tem a parte também que eles apresentam para a gente os resultados. A gente usa muito pouco por falta de tempo, mas, por exemplo, acaba o bimestre tem um campo lá, mas esse ano mudou né o aplicativo da Gide. Mas eles mandavam, compartilhavam com a gente, até o ano passado, um link. E aí a gente entrava para ver um resumo de como que foi o resultado daquele bimestre. Então, assim, ao invés de a gente ficar fazendo levantamento de turma por turma, ele já dava aquele dado (...), a gente filtrava e já dava esse resultado. Eu acredito que ainda tenha, porque eu não explorei a ferramenta esse ano, porque eu falei, a gente está com tanta coisa que a gente não faz nada direito... A gente tem que entrar na plataforma da Gide, agora a gente está com a plataforma da busca ativa, por exemplo, aí daqui a pouquinho tem CNCA, daqui a pouco tem SAEB, são várias coisas, tem tudo muito junto, a gente nunca tem feito nada com qualidade. Mas eu acho que se a gente tivesse tempo para explorar a ferramenta, eu acho que seria... ajudaria muito (Myriam, entrevista, 2025).

Já a EEB Cássia expressou uma crítica contundente ao modelo gerencialista da Gide, caracterizando-a como excessivamente burocrática, focada em metas e promotora da meritocracia:

Então, eu sou uma crítica de carteirinha nessa forma gerencialista de ver educação. Então, eu não concordo muito com, principalmente, não é só a Gide, né, mas pela gestão em si que está instalada nesse momento, que é de forma gerencial, tudo em cima de metas e sempre visando o resultado. Então, a gente cai na questão da, a gente volta, falo que, eu acho que tem um retrocesso aí, na questão da meritocracia e sempre culpando a escola, professor. E a questão da Gide, acho que para além da Gide, a gente tem o lado aí que a escola não anda sozinha. Então, o resultado da Gide depende também, assim como o resultado da escola em geral, de um envolvimento maior dos pais. E acaba que isso não aparece quando a gente trabalha no modelo gerencialista, porque quem está aqui na linha de frente são os professores e eles são culpabilizados. Só entra a escola, o papel da escola. E a escola sozinha, ela não faz nada. Ela tem os pais e que, depois da pandemia, a gente percebe que estão cada dia mais negligentes, mais armados contra a escola. Então, eu fico muito preocupada com isso, em relação a isso. Então, eu não, eu discordo, sou uma crítica número um a esse modelo. Principalmente de tudo, você tem que prestar conta de tudo. Então, eu falo, eu virou um serviço muito burocrático. Ah, você tem que alimentar um painel. Ah, você tem que escolher. Tudo você tem um formulário para ser preenchido e prestado conta. Então, eu não concordo com esse modelo, não. Tenho inúmeras críticas a esse modelo gerencialista (Cássia, entrevista, 2025).

Observou-se que a maioria dos entrevistados indicou benefícios da Gide no que tange ao acesso a dados, organização e definição dos pontos de melhoria, na mesma medida em que

torna o trabalho mais burocrático, dentro do modelo gerencialista de gestão que a acompanha. Sob essa ótica, é relevante reforçar a fala recorrente sobre a sobrecarga. Como bem indica a EEB Myriam, ferramentas eficazes num contexto de acúmulo de tarefas acabam se perdendo, já que não há tempo hábil para explorá-las e extrair os seus benefícios. O governo mineiro tem munido as escolas de ferramentas e atribuições que, ao invés de maximizar a qualidade educacional, tornam-se obstáculos, já que não há coerência ou organização que considere o contexto escolar, as demandas e as vivências características das instituições. No caso da E.E. Trilhando Saberes, em muitas falas da equipe gestora apareceu a menção ao comprometimento da equipe docente, que, mesmo resistente e insatisfeita, cumpre as demandas solicitadas com excelência. Nessa direção, a ex-gestora Lorena, traz uma contribuição relevante, ao afirmar:

Olha, como eu falei, eu acho que é um programa interessante, principalmente para escolas que estão muito desestruturadas, que também tem os resultados muito baixos, o desempenho muito baixo, que está muito desorganizado, não tem um plano de ação, não tem ações muito estruturadas. É um rumo a se seguir, é um caminho que pode ser seguido para poder auxiliar (Lorena, entrevista, 2025).

A fala de Lorena revela a não consideração das realidades das escolas para a implementação de políticas educacionais. Sobrecarregar uma instituição com mais uma política, sendo que os resultados já são adequados e a organização funciona positivamente, pode prejudicar a cultura já consolidada. A Gide tem suas potencialidades, como já afirmado, mas que se adequariam a determinadas escolas, carentes dessa organização e ações de intervenção, ainda assim, de forma temporária. Nessa direção, retoma-se a perspectiva de Saviani (2007), que defende a discussão sobre a formulação de políticas públicas como ponto chave para o sucesso, principalmente se considerar a histórica descontinuidade de políticas a cada mudança de governo. Essa recorrente descontinuidade favorece a implementação de ações não articuladas com os sistemas de ensino (Dourado, 2007), o que compromete o provimento da qualidade educacional a que se propôs.

Retomando a crítica feita por Cássia em relação à culpabilização dos profissionais da educação, entende-se que ela corrobora a visão de Lima (2016). Esta autora afirma que esses mecanismos de controle e responsabilização dos atores escolares pelos resultados dos estudantes, tem sido uma prática comum no Brasil. De forma análoga, Burgos e Bellato (2019) caracterizam esse modelo gerencialista como aquele que permite que as ações do Estado sejam mobilizadas a partir do mercado. Assim, são fortemente caracterizadas pela presença de metas de desempenho, que prometem eficiência e resultados, enquanto transfere a responsabilidade

para as instituições escolares e seus profissionais.

Outro ponto relevante é apontado pela Analista Educacional com relação à escolha pela Gide, dentro do já mencionado programa Gestão pela Aprendizagem. Ela afirmou que essa organização ocorreu apenas porque a FDG trabalha somente com o Ensino Fundamental e não aceita intervir em escolas que contenham o Ensino Médio, mesmo que também atendam o Ensino Fundamental. Sobre a parceria público-privada, a entrevistada não apresentou uma opinião com viés político, mas indicou que a parceria não foi apenas no momento inicial de implementação:

Então, num primeiro momento, a gente até acreditou que a FDG entraria para implementar o projeto e que depois a Secretaria andaria sozinha. Ela teria esse apoio, no começo, para implementar o projeto e depois andaria com as próprias pernas, podemos dizer assim. Porém, até agora não é isso que foi visto ainda. A FDG continuou a parceria e eles continuam atuando. Tanto que, eu coloquei para você, que existe dentro de cada SRE multiplicadores e um coordenador. Aí dentro da Secretaria, da SEE, nós temos um coordenador e dentro da FDG nós temos um coordenador responsável, que não é o mesmo pra cada SRE. Então, a parceria continua e ela vem de uma maneira bem sólida. Não existe indícios de ela estar deixando, como é o caso, por exemplo, do que aconteceu com o EMTI. Quando o Ensino Médio de Tempo Integral foi criado né, veio o ICE deu um apoio por um tempo e depois foi saindo. Aqui, não. Ela mantém a realidade e se mantém (Isabella, entrevista, 2025).

Infere-se, portanto, que essa parceria que se mantém de forma sólida, como apontou a Analista Isabella, além de novamente indicar soluções da esfera mercadológica que constituem-se em processos de privatização da educação (Adrião; Garcia, 2014) e de transferência de ações próprias do Estado para empresas privadas, alinha-se às perspectivas de Saviani (2007) e Marques e Faria (2018). Esses autores, ao descreverem algumas políticas educacionais que trazem prontas as ações para implementação, incluem os atores educacionais e seus estudantes como meros executores. Isso é visto na Gide, já que a FDG mantém-se inserida na gestão das escolas mineiras, indo além da venda de um modelo gerencial. Na perspectiva da pesquisadora, o conhecimento valorizado e que atende aos objetivos de qualidade educacional, vêm de uma instituição externa ao contexto escolar e mantém-se ativo, uma vez que a SEE/MG delega à essa instituição privada a tarefa de interferir na gestão das escolas mineiras.

Assim, elabora-se uma crítica considerada construtiva, que dialoga com Burgos e Bellato (2019). Esses autores enfatizam a experiência cotidiana, a discricionariedade e a criatividade dos atores educacionais das escolas, como capazes de mobilizar as mudanças necessárias e, conseqüentemente possibilitarem o que este estudo se propôs: a partir do

conhecimento da política, dos seus desafios e das suas potencialidades, encontrar caminhos para o seu aprimoramento. Em outras palavras, é primordial harmonizar as tendências verticais e horizontais das políticas educacionais, valorizar o contexto da escola e a participação dos docentes para resultados eficientes (Burgos e Bellato, 2019).

Nesse viés, retoma-se a consideração recorrente de que a equipe docente da E.E. Trilhando Saberes é qualificada em termos formais, conforme indicado na seção de apresentação dos sujeitos da pesquisa, mas que também engaja e participa das ações que lhes são propostas, como mencionado pelos entrevistados. Tal cenário permite inferir que há espaço e formas de incluir no processo de implementação da Gide, aspectos democráticos e participativos, como já executado em gestões anteriores. As ex-gestoras Lorena e Kênia, indicaram que, à época, as ações da Gide eram discutidas e escolhidas nas reuniões de módulo e submetidas à votação dos professores. Contudo, na atual gestão, essa participação e responsabilização coletiva, foi enfraquecida, aproximando-se de um modelo de gestão mais centralizado. Dito isso, para dar sequência a essa seção, apresentam-se as opiniões dos professores da escola quanto às ferramentas gerenciais da Gide.

Para tal, a Tabela 5 foi elaborada, com as assertivas disponibilizadas sobre as ferramentas gerenciais da Gide e os percentuais das respostas.

Tabela 5 - Nível de concordância dos professores participantes, quanto às assertivas referentes às ferramentas gerenciais da Gide

Assertivas	D.T	D.P	N.C./ N.D	C.P	C.T	Não sei/Não se aplica
O estabelecimento de prioridades a partir da Gide contribui positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.	10%	35%	25%	25%	5%	0%
O monitoramento das práticas pedagógicas a partir da Gide contribuem positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.	10%	45%	0%	30%	15%	0%
O estabelecimento de metas a partir da Gide contribui positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.	0%	35%	25%	25%	15%	0%
A elaboração de planos de ação pela Gide contribui positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.	5%	30%	15%	40%	10%	0%
O banco de ações disponibilizado pela Gide contribui positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.	5%	35%	15%	30%	15%	0%
As sugestões de ações disponibilizadas pela Gide são relevantes ao contexto da Escola Estadual Trilhando Saberes.	5%	35%	15%	35%	10%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

De acordo com a tabela apresentada, 45% dos professores participantes discordam parcialmente ou totalmente em relação ao estabelecimento de prioridades a partir da Gide como

algo que contribui positivamente. Enquanto 25% mantiveram-se neutros e os concordantes parciais ou totais somaram 30%. Assim, percebemos que a maioria dos professores participantes não avaliam esta ferramenta como totalmente positiva para o estabelecimento de prioridades. Aqueles que optaram pela equidistância também representam um número relevante (25%). Nesse sentido, predomina uma desaprovação dessa intervenção. Outra questão se refere ao monitoramento das práticas pedagógicas como algo que contribui ou não para o trabalho da escola. Essa afirmativa resultou em 55% discordando totalmente ou parcialmente, enquanto 45% concordaram totalmente ou parcialmente. É importante frisar que a discordância parcial e a concordância parcial foram bem maiores que as totais respectivamente e não houve neutralidade, ou seja, todos se posicionaram sobre esta ferramenta gerencial. Este resultado sugere, de certa forma, uma hesitação em relação ao reconhecimento desta ferramenta gerencial como algo totalmente positivo ou totalmente negativo. Essa hesitação pode ser decorrente dos mesmos fatores observados nas entrevistas, quando os participantes indicaram pontos positivos, como sistematização e ideias interessantes, mas apontaram a sobrecarga como um dificultador. A EEB Myriam, por exemplo, ao enfatizar o acesso aos dados da escola como algo positivo da Gide, pontuou: “*eu acho que a Gide ajudaria nisso, desde que a gente tivesse tempo para fazer, para usar*” (Myriam, entrevista, 2025).

Nessa esteira, foi disponibilizada a afirmativa referente ao estabelecimento de metas, a partir da Gide, para os professores opinarem. As respostas resultaram em um percentual de discordância parcial de 35%, a concordância total ou parcial somou 40% e a neutralidade com 25%, conforme ilustrado na Tabela 5. De forma discretamente distinta das afirmativas anteriormente analisadas, as avaliações dos professores acerca do estabelecimento de metas foram mais positivas, ainda que não hegemônicas. Essa análise traz a cultura já enraizada de uso de metas e resultados na educação como algo que está posto e tem potencialidades que devem ser exploradas, ainda que a discordância e a neutralidade tenham sido a opção da maioria. Assim, em uma análise para além das especificidades da Gide, observa-se que políticas educacionais envolvem ideias e ações, principalmente em relação ao governo estabelecido, que dizem muito também sobre o momento histórico e político (Vieira, 2007). Nesse sentido, uma maior aceitação ao estabelecimento de metas, advém do atual contexto social e político. Contudo, não pode perder a consciência em relação às especificidades da Educação e de seus objetivos finais que se diferem do campo empresarial.

A partir disso, apresenta-se a opinião dos docentes em relação aos planos de ação da Gide. Os resultados indicaram o percentual de discordância total e parcial de 35%, concordância parcial e total de 50 % e 15% de neutralidade. Assim, observamos que essa ferramenta gerencial

da Gide, indicada por metade dos professores como algo benéfico para a escola, também é decorrente do debate já enraizado na Educação, sobre a relevância do planejamento, o que sustenta a maior familiaridade por parte dos professores. Com relação ao banco de ações, contabiliza-se o percentual de discordância parcial e total de 40 %, concordância parcial e total de 45% e neutralidade de 15%. Apesar da concordância estar ligeiramente acima da discordância, considera-se o grupo de professores bem dividido em relação ao banco de ações como algo positivo. Por fim, no que se refere à relevância das sugestões de ações disponibilizadas pela Gide no contexto investigado, houve também uma grande divisão entre os participantes, já que as discordâncias parciais e totais somaram 40%, as concordâncias parciais e totais somaram 45% e a neutralidade ficou com o percentual de 15%.

Em suma, os dados apresentados até o momento nesta seção, revelam que há alguns consensos entre professores, gestores e EEBs, no que tange aos desafios e potencialidades da Gide. Isso foi identificado a partir das afirmações dos entrevistados e da divisão de opiniões entre os docentes ao opinarem sobre as ferramentas gerenciais. Assim, considera-se relevante aprofundar, ainda nesta seção, a caracterização do processo de implementação da Gide na E.E. Trilhando Saberes e as principais dificuldades recorrentes nas falas dos sujeitos da pesquisa. Com esse fim, foi inserida uma pergunta tanto nas entrevistas, quanto nos questionários, sobre esses aspectos. Logo, apresenta-se inicialmente as respostas dos ex-gestores e gestores atuais. A ex-gestora Lorena deu ênfase ao modelo *top-down* da política, como é possível compreender a partir da seguinte fala:

Eu acho que tem muita burocracia envolvida, então é uma política de cima para baixo, então já vem praticamente as coisas bem definidas. A gente pode escolher na escola, a gente fazia reunião com os professores no início quando eu fiz, depois também participei como professora, eram feitas reuniões com a gente para a gente escolher as práticas, mas já vinham algumas práticas, algumas ações pré-definidas para a gente escolher. E assim, era uma coisa obrigatória, porque tanto quando a gente foi implementar, a gente perguntou na Secretaria de Educação, mas é uma coisa que pode... Porque foi bem no meio da pandemia, naquele período conturbado...” (Lorena, entrevista, 2025).

Essa explanação de Lorena, leva a refletir que, no modelo gerencialista em que a Gide está inserida, as decisões e o desenho da política advém da estrutura de poder vigente (Condé, 2020), neste caso, da parceria do governo estadual com uma instituição privada. E, apesar de permitirem a participação em alguma medida, o modelo já está pré-definido e interfere “pacificamente” nas escolas implementadoras. Portanto, analisa-se que a Gide compõe um cenário político marcado por concepções de âmbito global que atrelam o sucesso ao modelo mercadológico (Dourado, 2007), semelhante a outras políticas do Governo Zema. Nesse

sentido, alerta-se para mais um aspecto presente nas respostas dos sujeitos: a não opção de escolha, ou seja, a não consideração do contexto sociocultural, organizacional e de gestão, tão variáveis (Dourado, 2007) e o fato do período inicial de implementação ter sido durante a pandemia, mesmo com tantas dificuldades. Ademais, muitas das críticas tecidas pelos sujeitos advêm do acúmulo recorrente de atribuições, como já indicado, independente da realidade vivenciada em cada momento, o que compromete o envolvimento com as políticas educacionais para além do cumprimento de tarefas. Nessa direção, a ex-gestora Kênia acrescentou:

Então, o que acontece... É... Houve muita resistência, porque foi um período muito complicado, a pandemia deixou, a gente já estava, vinha de uma época que foi muito sofrida, até que a gente conseguisse começar a coordenar os nossos trabalhos, naquela época demorou a sair o PET, teve toda uma questão de fazer grupos, a direção já estava bem cansada, os professores também, com aquela novidade de ter que trabalhar com o aluno à distância né... A Gide vem nesse momento em que a gente já estava com bastante coisa pra fazer, ao invés de a escola ver a Gide como uma coisa positiva, acabou não se tornando uma coisa positiva (...) nós tivemos momentos que a gente teve que dizer claramente para os nossos colegas que nós não fomos convidados para participar, que não foi uma adesão, que não houve uma sensibilização para a adesão e que foi comunicado que a escola participaria, pura e simplesmente, então foi uma imposição da secretaria que a nossa escola fizesse parte do projeto (Kênia, entrevista, 2025).

Observa-se que a implementação da Gide no período pandêmico foi um incômodo que aparece como resposta a mais de uma pergunta, especialmente nas entrevistas com aqueles que já compunham a equipe no início da implementação da Gide. As falas revelam também a grande insatisfação vivida pelos profissionais devido ao fato de a política ter sido uma imposição da SEE/MG. Sob essa ótica, Paro (2010) destaca que, para o bom funcionamento de um processo de implementação de políticas públicas, faz-se necessário atrelar recursos objetivos aos recursos subjetivos. Em outras palavras, é de fundamental importância os profissionais implementadores interessarem-se pela política que executam e alinharem seus objetivos, algo que dificilmente se concretiza em um contexto marcado pela sobrecarga e pela insegurança, como foi o caso do período pandêmico. Contudo, uma vez não sendo possível se esquivar do modelo *top-down*, que ao menos haja democracia na forma de implementar, envolvendo a participação efetiva dos docentes. Uma política imposta para profissionais sobrecarregados, como ocorreu com a Gide, arca com as consequências da insatisfação e da rejeição. Observa-se também na fala de uma das gestoras atuais da escola, que, apesar de integrar a equipe há pouco mais de um ano, percebeu, mesmo com pontos positivos de capacitação, formação e suporte, que a resistência está presente:

Então, aqui na escola, eu acho a Gide bem atuante, né, faz várias reuniões, capacitações, inclusive, eu estou fazendo uma capacitação agora voltada para a competência de lideranças. E acho, assim, importante, né, esse suporte que a superintendência nos dá, mas tem também contraponto, né, que, assim, existe uma resistência, uma maior relação à Gide, no sentido de dar mais trabalho, né, pedagógico na escola. Eu vejo muitos professores questionam, né, vou ter que fazer registro de ações e tudo, e a gente tenta passar de uma forma mais tranquila, principalmente a parte pedagógica, né, explicar o que é a Gide, a importância, e é isso (Francismara, entrevista, 2025).

Diante da insatisfação dos docentes, a gestora menciona a equipe agindo de forma que o processo de implementação seja mais tranquilo. De forma semelhante, a gestora Terezinha destaca a imposição da SEE/MG, mas aponta potencialidades na forma como a Gide foi estruturada:

(...), Mas acho que mesmo que ele venha como uma forma de algo obrigado, ele também vem como uma forma, você pode se dizer democrática, porque ele faz aquele i-Gide, aquele formulário que é feito, ele vai pegar os pontos da escola que a gente tem alguma fragilidade que precisa ser melhor aprimorado. Pontos esses que muitas vezes, na correria do dia a dia, às vezes a gente não tem mensurado como se tem quando faz um formulário e coleta esses dados. E aí eu acho que ele vem como uma forma obrigada, mas ao mesmo tempo também ele vem como... Ele não vem imposto de uma maneira de que a escola não tem participação naquilo como outros projetos que às vezes vem para executar daquela maneira. Ele vem como um programa e que o desenrolar dele vai ser muito característico de cada escola (Terezinha, entrevista, 2025).

Terezinha menciona o indicador i-Gide como uma forma de contextualizar as ações e que traz um aspecto democrático para o desenho da Gide. Essa fala se contrapõe à Lorena que, apesar de reconhecer a possibilidade de escolha de ações, aponta o que já vem predefinido. Diante do exposto, as opiniões revelam aspectos em comum: sobrecarga, modelo *top-down* e ausência de análise contextual das reais necessidades de cada instituição escolar, para a definição de políticas públicas educacionais. Cenário que não se diferiu nas falas das EEBs, inclusive na percepção de Sônia, que integra a equipe apenas a partir de 2025. Ela não falou claramente em sobrecarga, mas mencionou que, por ser muito trabalho, a equipe gestora dividiu as ações da Gide entre si. As EEBs Myriam e Cássia, também em resposta à pergunta sobre o processo de implementação da Gide e as principais dificuldades encontradas, fizeram uma descrição atualizada do processo na escola, além de destacar as dificuldades. Myriam inicia sua fala descrevendo detalhadamente esse processo, depois destaca as mudanças de gestão como influenciadoras do processo de implementação. Para ela, atualmente, devido ao fato de a equipe gestora não reservar um momento para alinhamento das propostas e não incluir a visão dos

professores, a insatisfação é recorrente, mesmo diante de ações simples a serem implementadas.

Em suas palavras:

O que eu percebo, que eu vou citar agora, não é só com a Gide aqui na escola. (...) o primeiro ano que eu trabalhei aqui, foi em gestão anterior. A gente tinha momentos que a gente sentava, conversava e definia algumas coisas. Aí, a partir do momento que a Kênia saiu da direção, isso não ocorreu mais. (...) Então, assim, eu acho que isso dificulta muito. Porque aí ficam muitos pontos soltos. (...) Então, eu acho que isso é uma das dificuldades. (...) E aí, como está sendo imposto para o professor, às vezes o professor tem um pouco de resistência em realizar aquela ação. Porque não concorda, não conhece, às vezes, qual é o objetivo. Porque não houve essa conversa inicial. (...). E as ações... Geralmente, lá no banco de ações, tem muita coisa muito legal de se fazer. Tem muita coisa que os professores aqui já fazem. Então, nada de extraordinário, às vezes, de fazer. Mas aqui quando fala na Gide, todo mundo já coloca... Já existe um bloqueio. Porque está sendo uma coisa imposta. Eu acho que se houvesse esse diálogo inicial, talvez não seria tão... Não haveria tanta resistência (Myriam, entrevista, 2025).

Essas observações de Myriam revelam a importância de reconhecer a Gestão Escolar como uma forma de gerenciar a dinâmica cultural da escola juntamente às políticas educacionais e as diretrizes em vigor, como define Lück (2008). Além disso, como bem indicou Myriam, a imposição resulta em rejeição. Logo, é de suma importância a gestão da E.E. Trilhando Saberes trabalhar em prol da coletividade, construindo cooperação, mas também responsabilização e valorização dos profissionais (Burgos, 2013). Essa não é uma construção fácil, nem tampouco solucionaria todas as dificuldades provenientes da Gide, considerando a complexidade que envolve o sistema educacional, mas seria um caminho exequível. A EEB Cássia, por exemplo, destacou aspectos pertinentes à análise dos desafios da Gide: a sobrecarga para toda a equipe, a urgência em cumprir muitos prazos, dificuldade em realizar tarefas com qualidade, a não compreensão dos objetivos da Gide, a política como mais uma tarefa, dentre tantas outras, que extrapolam os limites da gestão escolar. Em suas palavras:

(...) Então, a gente tem, e pelas demandas que a gente está tendo atualmente, eu falo que tem sido mais um conjunto de metas a cumprir e talvez se não tivesse tantas demandas que chegam para se cumprir ao mesmo tempo, talvez seria até um programa bacana. (...)E como que acontece aqui na escola? A equipe gestora se reúne, a gente escolhe ali as metas, discute e depois a gente tenta ver em uma reunião de módulo como que a gente vai fazer para cumprir junto aos professores. (...), Mas a sensação que a gente tem é que a gente tem cumprido tudo ao toque de caixa. São mais metas e às vezes os prazos são bem curtos, então a preocupação de cumprir aquilo, de fazer, não tem deixado a gente talvez perceber o quanto que seria válido e colocar em prática com um pouco mais de qualidade. (...) Então falo que em um momento assim, até hoje eu não tenho uma visão muito positiva talvez por não conseguir cumprir com o prazo, com qualidade e de não ser simplesmente uma coisa para cumprir

dentro de um prazo. A gente tem encarado muito isso, mas não é nem só a Gide, vem um conjunto de coisas além da Gide que a gente não tem conseguido fazer com qualidade. (...) (Cássia, entrevista, 2025).

Como observado, as EEBs Cássia e Myriam percebem a realidade vivenciada com forte perda de qualidade, devido ao acúmulo de tarefas, orientações e políticas que coincidem cotidianamente. No trecho “*para não ficar tão pesado todo mundo cumprir tudo ao mesmo tempo e também a gente não conseguir nem o mínimo de qualidade*” (Cássia, entrevista, 2025), essa sobrecarga é vista como dificultador da qualidade do trabalho. Em consequência disso, a equipe faz alguns movimentos para garantir o mínimo, o que também foi mencionado pela EEB Sônia e pela Gestora Francismara. Diante do observado, é necessário analisar a percepção dos docentes sobre os mesmos aspectos. Por isso, apresentamos o Quadro 9, com os nomes fictícios dos professores e as respostas obtidas nos questionários, organizadas em duas colunas (processo de implementação e principais dificuldades):

Quadro 9 - Caracterização e dificuldades na implementação da Gide na E.E. Trilhando Saberes, pelos docentes.

Pergunta: “Como é o processo de implementação da Gide nesta escola? Quais são as principais dificuldades? OBS: Se possível, cite exemplos como reuniões, prazos, recursos e formações.”		
Nome fictício	Processo de implementação.	Principais dificuldades.
Fátima	“Anteriormente todas as salas eram obrigadas a participar. Os professores já muito sobrecarregados com outras tarefas docentes, eram obrigados a desenvolverem as ações para posteriormente serem enviadas fotos para a secretaria de educação. Posteriormente, começou a fazer um rodízio. A escola tentava trazer ações que não sobrecarregassem tanto os docentes”.	“...,mas eu achava um verdadeiro absurdo sermos obrigados a desenvolver essas ações.”
Gabriela	“As ações até que trazem propostas interessantes...”	“..., porém os prazos são muito curtos.”
Walkiria	“O processo de implementação da Gide no Trilhando Saberes, é feito através de reuniões, troca de informações.”	Não indicou.
Lídia	Não indicou.	“Prazos, principalmente em relação às várias demandas já presentes no cotidiano dos professores.”
Lídia	Não indicou.	“Prazos, principalmente em relação às várias demandas já presentes no cotidiano dos professores.”
Selma	“As ações são repassadas para equipe diretiva, que informam aos professores em reuniões de módulo, por exemplo.”	Os prazos e recursos são curtos, levando em conta, em alguns casos, temos que mudar nosso planejamento para executar uma ação com curto espaço de tempo.”
Josélia	“É realizada reuniões onde a supervisão ou direção transmite aos professores as ações e metas da Gide para a instituição.”	Não indicou.
Simone	“Foram realizadas através de reuniões de módulos” .	“... os desafios e dificuldades são: parar o que estamos realizando de acordo com o nosso planejamento e fazer o que foi

		solicitado dentro do prazo. E muitas ações tem que ser adaptadas para o nosso segmento que é o ensino fundamental.”
Lidiane	“Recebemos orientações e datas a se cumprir. Realizo a atividade dentro do possível e envio a supervisão com fotos.”	“As dificuldades: em alguns momentos o tempo, devido a demanda de tarefas a se cumprir e outros desafios diários que venham a surgir.”
Ana	“Propostas da Gide apresentadas nas reuniões pedagógicas.”	“... muita cobrança e prazos curtos.”
Iara	Não indicou.	“Recursos”
Cristina	Não indicou.	“Acredito que os recursos são mínimos e muitas vezes atrapalham com o planejamento para o bimestre que deve ser feito com base no plano de curso. Com isso, pode atrasar o conteúdo e dificultar na aprendizagem, sendo que era para ser o contrário, termos a Gide como meio de melhorar o ensino.”
Lucimar	“O processo é bem conturbado...”	“... pois a demanda de trabalho é grande e o tempo é curto.”
Letícia	“Sempre com prazos apertados...”	“... e por vezes as ações que precisamos executar nem sempre são fáceis de encaixar no andamento das nossas aulas. Por vezes temos que parar o seguimento das nossas atividades para dar conta das ações propostas.”
Geane	“As ações propostas são estudadas pelas supervisoras que definem com as professoras quais ações serão feitas. Os prazos geralmente são médios. Os recursos são disponibilizados pela escola.”	Não indicou.
Amélia	“Em nossas reuniões de módulo, nossas supervisoras juntamente com a direção nos apresentam as ações e nos incentivam a realizá-las de maneira lúdica e prazerosa.”	Não indicou.
Eduarda	“Através de formações e reuniões.”	Não indicou.
Maria	“A comunicação das ações da Gide era feita em reuniões pedagógicas No meu entender não tinha um planejamento sistemático e as ações eram somente para serem registrados em Drives como forma de cumprimento de exigências da SEE/MG.”	“A Gide sempre foi algo problemático na escola. As demandas de ação da Gide coincidiam com as burocracias pedagógicas, como períodos avaliativos e encerramento do bimestre... ... e o prazo era muito curto para poder desenvolver com os (as) alunos(as).”
Cecília	Não indicou.	“Ao meu ver, as principais dificuldades consistem em trazer para o fazer docente ideias prontas e que, algumas vezes, não dialogam com as reais necessidades dos estudantes e da escola.”
Joana	“Ações supletiva do currículo. Atividades de forma colaborativa entre a gestão, supervisão, PEUBs e regentes.”	Não indicou.
Betina	“A direção da escola junto com as especialistas comunicam durante as reuniões pedagógicas as ações a serem desenvolvidas.”	“Geralmente, as ações da Gide são solicitadas sem um planejamento prévio e em cima da hora...”

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

Como observado no Quadro 9, os docentes descreveram, de modo geral, o processo de

implementação da Gide de forma verticalizada, pouco participativa e pouco contextualizada. Aparecem menções às tentativas da gestão escolar de agir de forma mais flexível, ao dividir as ações da Gide entre os anos de escolaridade, com rodízios e definição de ações que demandem menos esforços desses profissionais, contudo, a menção à prazos, caráter obrigatório e cumprimento de exigências formais das instâncias superiores se destacam. E, assim como os entrevistados, os docentes mencionaram majoritariamente as reuniões de Módulo II como o momento em que as orientações são repassadas, mas não discutidas e planejadas, como indicaram as ex-gestoras Lorena e Kênia ao mencionarem momentos de definição das ações, durante gestões anteriores. Essas respostas também se articulam com a afirmação da EEB Myriam sobre a resistência diante da forma pouco democrática como tem sido conduzida a gestão da escola atualmente.

Por sua vez, a Analista Educacional Isabella, ao ser questionada sobre aspectos positivos e negativos da Gide, apesar de reconhecer, mais uma vez, a sobrecarga de projetos nas escolas, destacou que não se trata de uma especificidade dessa política. Mas que, devido à característica das escolas estarem sempre em movimento, somada à imprevisibilidade do dia a dia, acabam se perdendo. Além disso, sem mencionar a quais pontos positivos se referia, declarou: “Mas eu acho que se você for fazer uma média, se você for analisar friamente, eu acho que o projeto (Gide), ele representa muitos pontos positivos.” (Isabella, entrevista, 2025). Essas colocações nos levam a refletir sobre a naturalização da sobrecarga de projetos e políticas nas escolas, que, além de interferirem na qualidade do ensino ofertado, não cumprem os seus objetivos. Dessa forma, “*analisar friamente*” a Gide é incoerente diante dos recursos públicos humanos e financeiros investidos para que ela seja implementada.

Diante do exposto, é relevante analisar também os níveis de concordância referentes ao estabelecimento de prazos como um dificultador do cumprimento das tarefas, por parte dos professores. Nessa perspectiva, 65% dos respondentes indicaram concordância (total e parcial) em relação ao estabelecimento de prazos como dificultador da execução das ações, com nível de discordância (parcial e total) 25% e neutralidade em 10%. Esses dados confirmam as colocações feitas na questão aberta, citada anteriormente, sobre as principais dificuldades no processo de implementação da Gide. Em resumo, a maioria dos docentes considera esse estabelecimento de prazos como um obstáculo na concretização de tarefas.

De modo complementar, ao indicarem as principais dificuldades enfrentadas, os docentes trazem alguns pontos de forma semelhante aos entrevistados, principalmente no que diz respeito à sobrecarga de trabalho. As professoras Selma, Simone, Cristina e Letícia, por exemplo, ao mencionarem a necessidade de interrupção ou adaptação do planejamento,

caracterizam a política como algo que é sobreposto à rotina consolidada. Os docentes também mencionaram a insatisfação diante da destinação de recursos, os prazos curtos, a interferência no planejamento, a existência de propostas não alinhadas às necessidades dos estudantes, o viés burocrático e as solicitações de última hora. Desafios esses que não apareceram nas respostas dos entrevistados, que, de modo geral, indicaram as ações da Gide como uma forma de sistematização do que já é realizado na escola, e que retomam o questionamento sobre a adaptação do modelo gerencial da Gide às escolas, as ações contextualizadas e que, supostamente, partem do contexto escolar.

A partir dessa contradição observada nas falas da equipe, constata-se que, como pontuam Adrião e Peroni (2018), a esfera privada é atraída para a educação pública por essa atender mais de 80% das matrículas em Educação Básica, o que a constitui como uma fonte de intervenção e inserção de valores mercadológicos. O discurso da FDG em relação à Gide é de que está totalmente adequada e adaptada às práticas educacionais, posicionando-se num viés propagandista de respeito ao contexto, estrutura democrática e respeito às necessidades contextuais. Nesse sentido, os gestores e EEBs, responsáveis por organizar, delegar as tarefas e prestar contas das ações desenvolvidas, acabam crendo que esse formato realmente respeita o contexto. Contudo, quando chega o momento da execução, os docentes sentem-se, além de sobrecarregados, forçados a interromperem ou alterarem seus planejamentos para cumprir as demandas da Gide, como afirma Letícia: “... *por vezes as ações que precisamos executar nem sempre são fáceis de encaixar no andamento das nossas aulas (...) temos que parar o seguimento das nossas atividades para dar conta das ações propostas*” (Letícia, questionário, 2025).

Nesse sentido, a autonomia docente e da escola como um todo é prejudicada, o que também foi observado por Mousquer e Ruviaro (2011) num estudo sobre uma política semelhante à Gide no Rio Grande do Sul. Naquele contexto, as autoras concluíram que a parceria público-privada retirava a autonomia da instituição, inserindo mecanismos empresariais e dificultando as práticas democráticas. A obrigatoriedade de aceitar a Gide e implementá-la ano após ano, indicada nas respostas dos entrevistados, somada aos questionamentos sobre a finalidade das ações e à necessidade de apenas cumprir as exigências da SEE/MG, aproximam-se dessa mesma conclusão das autoras em outro contexto.

Em suma, a fala de Maria e de outras professoras participantes, organizadas no Quadro 7, convergem com as considerações de Peroni (2021), ao afirmar que em Parcerias Público-Privadas, como é o caso da Gide, a definição do conteúdo a ser trabalhado nas escolas, a forma de execução, as formações, o monitoramento e todos os desdobramentos delas, advém desse

sujeito externo à escola. Essas parcerias materializam a execução do produto que é do interesse da iniciativa privada. E, como já mencionado, com essa estrutura, conseguem interferir na gestão escolar com as ferramentas gerenciais, ditas adaptadas à educação e na forma de execução através dos planos de ação. Nesse sentido, novamente: “A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público” (Peroni, 2021, p. 29), o que separa quem pensa e estrutura, de quem executa, no caso, os profissionais da educação.

Na seção seguinte, busca-se apresentar as perspectivas dos profissionais da E.E. Trilhando Saberes em relação ao trabalho de organização e delegação de tarefas, à forma como essas orientações são recebidas e como é percebido o envolvimento tanto dos profissionais, quanto dos estudantes em relação às ações específicas da Gide.

3.3.3 Gestão da E.E Trilhando Saberes para a organização e delegação de tarefas da Gide atreladas à receptividade e envolvimento dos profissionais e estudantes

Como mencionado, nesta seção dedica-se a analisar a forma de organização em relação à Gide, mapeando a receptividade e o envolvimento dos profissionais da escola e dos estudantes com as ações. Para isso, são analisadas as falas dos gestores e ex-gestores, dos professores e da Analista Educacional. Vale lembrar que no Capítulo 2 deste estudo, fizemos uma descrição de todo esse processo de implementação da Gide, a partir da análise documental dos *drives* compartilhados entre a FDG e a escola, dos documentos orientadores, dentre outros. Assim, os dados coletados em campo permitem uma maior aproximação da pesquisadora com o contexto da pesquisa, já que tomou contato com as relações estabelecidas entre os sujeitos de forma mais abrangente e humanizada.

Nesse sentido, as perspectivas dos ex-gestores e gestores em relação à forma como organizam/organizavam as orientações e delegação de tarefas tanto para especialistas, como para os professores, e como esses profissionais expressam/expressavam suas percepções sobre essas tarefas, são analisadas. A ex-gestora Lorena mencionou que, durante sua gestão, na tentativa de não sobrecarregar a equipe docente, junto às EEBs, fazia uma análise prévia das ações disponibilizadas pela Gide para resumir e repassar nas reuniões coletivas, explicar quais as opções e, em seguida, propor a votação. Segundo o seu relato, os professores escolhiam as ações, enquanto gestores e EEBs definiam o cronograma, que também era discutido *a posteriori* com os docentes, passíveis de ajustes. Em resumo, segundo Lorena, docentes votavam e implementavam as ações com os estudantes e equipe gestora monitorava e organizava.

A ex-gestora Kênia, que inclusive atuou em parceria com Lorena na gestão da E.E

Trilhando Saberes, descreveu o trabalho de organização e delegação de tarefas da Gide, a partir do momento de sensibilização com a equipe da SRE. Nessa primeira reunião, segundo Kênia, todo o material era exposto para que fosse levado por ela à escola. Assim, era possível definir as metas, a duração das intervenções e as ações, que depois seriam monitoradas, junto aos analistas da SRE, para verificar o que foi possível atingir, a necessidade de alguma revisão das metas ou das ações etc. Kênia ainda destacou:

Quanto a isso, as técnicas da secretaria, as pessoas eram bem, muito cordiais, ouviam a gente, entendiam em alguns momentos as nossas dificuldades. Então, as pessoas que trouxeram o projeto para a gente sempre foram muito acolhedoras. Então a maior questão mesmo do projeto na nossa escola, e você estava lá, você viveu isso na pele, foi essa questão da participação ter sido imposta e não um convite (Kênia, entrevista, 2025).

Como observado na fala de Kênia, ela avalia, assim como outros membros da equipe escolar, que um dos maiores dificultadores da implementação da Gide foi a imposição. Essa imposição, somada à sobrecarga e interferência na autonomia, já mencionadas na seção 3.3.2, reforçam a pouca adaptação do modelo gerencial ao contexto escolar. Já quanto aos espaços de expressão das percepções acerca da Gide, Lorena foi enfática ao responder:

Os professores reclamavam muito. Então assim, era muita pressão até para a direção. Por quê? A gente não queria passar essa sobrecarga para os professores, mas ao mesmo tempo a gente era cobrado. Então, a gente tinha que ficar ali no meio, ter aquele jogo de cintura. Naquele fogo cruzado de estar ali entre a secretaria e entre os professores. Então, os professores reclamavam muito. Em todas as reuniões, quando falava de Gide, era aquele desgaste emocional mesmo. Porque eles viram essa ação, esse programa como uma coisa a mais que naquele momento não deveria ser implementado. E como uma cobrança a mais, como uma burocracia a mais de coisas que eles já faziam. Então assim, eu acho que os professores sentiram muito e reclamavam muito mesmo. Eu não sei se alguém, se algum deles vai falar bem do programa. Porque realmente foi uma política que foi implementada de cima para baixo, de forma obrigatória. Então, tem que fazer, se faz e pronto. (Lorena, entrevista, 2025).

A partir das considerações da Ex-Gestora Lorena, mais uma vez percebemos a grande insatisfação docente, que tem a autonomia comprometida pela política a ser implementada. Fato esse já indicado na seção anterior em que os professores apontaram no questionário, em sua maioria, desafios decorrentes dessa intervenção no planejamento e no trabalho. A esse respeito, as considerações de Ball (2015) criticam as políticas de caráter gerencialista por elas, mesmo com objetivos de qualificar a educação, acabarem desconsiderando o contexto e as potencialidades dos profissionais que ali atuam. Na E.E. Trilhando Saberes, uma forma de

reconhecer essas potencialidades contextuais é considerar o relato de Kênia, que, ao se referir ao período de sua gestão, destacou a existência de um espaço de escuta destinado aos colegas, dentre outros aspectos relevantes:

Sim, a gente sempre teve esse espaço de escuta com os nossos colegas. Mais uma vez eu falo que a nossa escola é especial pelo público que a gente atende e pelos colegas que trabalham. Então mesmo havendo aquela sobrecarga de trabalho, que não é porque nós tínhamos que, a escola tinha que se movimentar para criar aquela coisa da Gide, não. A Gide só ajudou a gente a sistematizar, a colocar no papel, a fotografar, a registrar tudo aquilo que a gente já fazia. Então, até a gente entender isso, foi muito sofrido. Teve muito desespero, teve muita resistência, teve muito eu não vou fazer, eu não quero (Kênia, entrevista, 2025).

Nesse sentido, retoma-se a controvérsia entre as percepções dos docentes e da equipe gestora, em relação à Gide. A ex-gestora afirmou que, até entenderem o papel da política em relação ao trabalho de sistematização e registros do que já era realizado, houve muito sofrimento e resistência. Entretanto, muitos docentes ainda afirmam a necessidade de interromper o trabalho para implementar as ações da Gide. Ou seja, esse entendimento sobre sistematização não atingiu toda a equipe. A gestora Francismara, por sua vez, destacou a recente chegada à instituição, a necessidade de delegar as funções da Gide à gestora Terezinha, dentre outras percepções:

A minha percepção, né, como eu já falei anteriormente, questão dos professores, né, mas também dos especialistas, é uma percepção, assim, de mais trabalho, né, de mais coisa para fazer, e, assim, mas ao mesmo tempo, eu acho que tudo que é novo gera resistência também, né, então, assim, cabe a mim enquanto gestor tentar mostrar, né, os pontos positivos dessa ação e, com isso, tentar fazer com que entendam o que é importante para a escola (Francismara, entrevista, 2025).

A gestora Terezinha, por sua vez, descreveu da seguinte maneira essa organização:

Então, a gente é, vem os faróis, tudo que a gente deve realizar, e aí a gente vai pautando nas metas. Não é necessário realizar todas as ações em todos os anos, né? As especialistas são parte fundamental ali da Gide. A gente da direção vem como acompanhamento (...), Mas na parte pedagógica, eu auxílio às vezes mais. E ela vem de uma maneira assim. Uma vez que a gente detectou qual que vai ser a meta e a ação que vai ser realizada, a gente verifica qual o ano de escolaridade, qual vai ser a melhor turma para realizar. Algumas ações são realizadas na escola toda, porque a gente percebe que a escola toda precisa ter aquela ação um pouco melhorada. Mas a gente vai vendo mais pelo perfil do que vai ser. Se é uma coisa que encaixa mais com o primeiro ou terceiro, será realizada ali. Ah, não, isso aqui enquadra melhor (Terezinha, entrevista, 2025).

Nesta descrição de Terezinha, foi observada uma outra versão em relação à implementação da Gide na escola. Ela afirma que delega as ações para determinados anos de escolaridade, com o intuito de não sobrecarregar a equipe. Essa afirmação também apareceu na descrição da Professora Fátima sobre a forma de implementação da Gide:

Anteriormente todas as salas eram obrigadas a participar. Os professores já muito sobrecarregados com outras tarefas docentes, eram obrigados a desenvolverem as ações para posteriormente serem enviadas fotos para a secretaria de educação. Posteriormente, começou a fazer um rodízio. A escola tentava trazer ações que não sobrecarregassem tanto os docentes (Fátima, questionário, 2025).

Essa recente organização das tarefas a partir de rodízios, já indica uma forma mais flexível de implementar a política. Com relação aos espaços de escuta para os professores, Terezinha destacou:

Quando é colocado na primeira vez, é estranhamento, rejeição, né? Achando que vai ser mais um trabalho. Mas aí depois a gente já percebe que conforme eles vão vendo que a ação vai sendo realizada, o entrosamento das crianças, percebe que um bom aceite da Gide. Quando é para a gente fazer alguma atividade, de cardápios de boas práticas, onde os professores vão falar aquilo que é legal que faz na sua sala, dialogar com outros professores da escola, mostrar o seu trabalho. A gente percebe que os professores sentem valorizados, outros professores sentem, às vezes, motivados de ver que colegas fazem atividades assim e querem melhorar a sua prática também (Terezinha, entrevista, 2025).

As falas convergem para uma percepção de que a equipe se engaja nas atividades com excelência, como muitos entrevistados afirmaram, apresenta bons resultados que acarretam na valorização da escola como referência na cidade, além do envolvimento dos professores com ações que possibilitam o compartilhamento de boas práticas realizadas. Tais aspectos indicam potencialidades da escola e sua equipe, independente da Gide, em organizar e realizar ações em prol da qualidade educacional a que se propõe. Talvez desse ponto também advenha a justificativa da rejeição dessa intervenção da Gide que, para os gestores sistematiza o que de bom já é realizado, mas, para os professores, interrompem o bom trabalho desenvolvido.

Em relação às respostas das EEBs sobre essa organização e ao espaço de escuta dos profissionais, Sônia corroborou o que já foi mencionado. Ela destacou: *“Reclamam! As pessoas falam assim, mas fazem. Então eu fico orgulhosa de ter essa equipe, trabalhando nessa equipe.”* (Sônia, entrevista, 2025). Em relação aos espaços de escuta, a resposta também foi semelhante: *“O que eu ouço é mais uma demanda (...), Mas que a gente cumpre, porque a gente cumpre ordens (...) Essas coisas que vêm a mais... Elas tiram muito (...) o nosso tempo. Tira a*

autonomia, às vezes, do professor trabalhar.” (Sônia, entrevista, 2025). Já a EEB Myriam, além de mencionar o momento do módulo, destacou a ausência da participação de todos no momento da definição das ações em prol da aceitação. Além disso, indicou como dificultador o tempo e a utilização das reuniões de Módulo II que, muitas vezes, focam mais em aspectos administrativos em detrimento do pedagógico. Ainda sobre os espaços de escuta para os professores, afirmou: *“Geralmente, a maioria, só quando a gente fala o nome Gide já reclama (risos). Já reclama porque sabe que vai vir mais trabalho, apesar de a gente estar sempre tentando não sobrecarregar mais do que já está.”* (Myriam, entrevista, 2025).

Para a EEB Myriam, a resistência em relação à Gide já se tornou cultural, o que retoma a colocação das ex-gestoras Lorena e Kênia, em relação ao início da implementação no período pandêmico. Como muitos dos professores da escola atuam naquele contexto há mais de 6 anos, como indicado na caracterização dos sujeitos da pesquisa, esse fato ainda pode influenciar a percepção desses docentes em relação à política. De modo complementar, a EEB Cássia afirmou que há uma tentativa nas reuniões de módulo para envolver os professores, através dos momentos de escuta em relação às metas, mencionou também a divisão das ações por ano de escolaridade para diminuir a sobrecarga. Contudo, como já observado nas falas dos demais sujeitos, ela afirmou:

Então, na hora que a gente vai passar, a gente deixa em aberto e procura escutar qual é a opinião deles, mas acaba sempre, existe uma resistência muito grande. Então, talvez eu sinta até isso, que quando a gente vai socializar, passar para eles, que a resistência, a crítica é tão grande que eles não querem nem falar, não querem nem opinar muito a respeito, não (Cássia, entrevista, 2025).

Diante dessas afirmações sobre a existência de espaços de escuta e até incentivos para o posicionamento dos professores, foi incluída uma afirmativa no questionário, para que opinassem em relação ao último ano letivo (2024), sobre esse espaço de participação. Foi possível observar que as percepções dos docentes não são unânimes. Ao agregarmos os resultados, temos 40% manifestando concordância de que esses momentos acontecem (25% parcial e 15% total) e discordância de 35% (25% parcial e 10% total). Assim, mais de um terço do corpo docente considera a não disposição de espaço adequado para exposição de suas percepções sobre a Gide. É importante mencionar também que 25% dos respondentes ficaram neutros (15% nem concordo/nem discordo e 10% não sei/não se aplica). Em suma, esses percentuais indicam que os momentos de escuta não são percebidos de maneira uniforme ou abrangente por todos os professores, que a comunicação não flui de forma clara ou igualitária entre esses profissionais.

Conseqüentemente, considera-se que, esperar um maior envolvimento dos docentes sem esses espaços explícitos para expressarem suas percepções, diante do processo de implementação de uma política, vai de encontro ao “desenvolvimento da responsabilidade mútua dos professores” (Burgos; Bellato, 2019, p. 929). É de suma importância o envolvimento entre gestores e docentes com os mesmos objetivos, para que trabalhem de forma cooperativa e efetiva. E, para isso, o primeiro passo são os espaços de diálogo, em que entra o papel do Gestor Escolar e, numa perspectiva democrática, o papel da equipe gestora, desde que se constitua coletivamente. Esse gestor ou essa equipe gestora, deve liderar compreendendo as relações no âmbito escolar e considerando organização e demandas externas como pontos basilares nessas relações (Oliveira; Fonseca, 2018).

Nesse sentido, essa fragmentação nas respostas dos docentes, mesmo as ex-gestoras, gestores atuais e EEBs indicando com veemência a existência desses espaços, alertam para a necessidade de uma maior atenção às diversas adaptações para o atendimento adequado às expectativas dos contextos escolares (Oliveira; Fonseca, 2018), dentre as quais destacam-se o estabelecimento de uma comunicação clara e eficaz entre todos os profissionais. Ainda sobre esses aspectos, foi perguntado à Analista Educacional Isabella, a nível das escolas. Ela afirmou, assim como no âmbito interno da E.E Trilhando Saberes, que no momento inicial da implementação há sempre “*aquele choque de algo a mais*” (Isabella, entrevista, 2025). Isabella também reconheceu, em nome das superintendências, a grande demanda de trabalho dentro das escolas. Diante dessa insatisfação, para intervir, ela afirmou que busca esclarecer que a Gide vai auxiliar, vai sistematizar tudo que já é feito na instituição, com uma forma de organização para a gestão. O que nos leva a constatar que a percepção da Analista em relação à Gide é parecida com a da equipe gestora no que tange à sistematização de ações e organização, o que reforça a dicotomia com as percepções dos docentes. Para complementar suas considerações a esse respeito, Isabella ainda afirmou:

(...) Então, eu acho que é isso que a Gide faz. Ela mostra para a escola como que a escola deve coletar os dados, analisar os dados e aí, através dessa análise, traçar as metas que ela quer e com foco. Então, eu acho que ela auxilia infinitamente mais do que traz novas ações. Na realidade, ela não traz novas ações. Ela simplesmente faz com que as coisas sejam organizadas. E aí, é feito até sem perceber, porque os professores já fazem isso naturalmente. Só que muitas das vezes, eles fazem de forma perdida, o que gera até um maior cansaço, uma perda de foco às vezes. Eu sou amante do projeto, sabe? (Isabella, entrevista, 2025).

Apesar de reforçar a semelhança com as percepções dos gestores e EEBs em relação à sistematização e organização, a fala da analista traz um aspecto questionável. Ao afirmar que

os professores fazem isso “*de forma perdida*” (Isabella, entrevista, 2025), Isabella reforça a tendência já mencionada de que o Estado, ao estabelecer parcerias com instituições privadas, demonstra a consideração de que os detentores do conhecimento adequado à educação são agentes externos à escola, como a FDG. Além disso, nesse mesmo trecho, ela considera o cansaço e a perda de foco, decorrentes de uma suposta desorganização de ações.

Trata-se também nesta seção, dos dados referentes ao envolvimento dos profissionais e estudantes da escola com as ações da Gide. Para avaliar a participação docente, perguntamos nas entrevistas como é/era esse movimento na definição dos pontos de melhoria e na escolha das ações do Plano de Ação da Gide, apesar de em resposta às outras perguntas, alguns sujeitos já terem indicado pontos nesse sentido. Lorena indicou que levavam as ações pertinentes às reuniões de Módulo II, para que os docentes votassem, sempre com um consenso prévio entre a equipe gestora, que avaliava o que era ou não pertinente ao contexto da escola. Já a ex-gestora Kênia descreveu a participação docente nesse processo da seguinte maneira:

Não, as ações sempre foram definidas pelos professores, porque vem aquele combo de ações a serem desenvolvidas, então sempre foi dentro daquilo que o grupo entendia que era necessário, a gente fazia e a definição de metas era junto com a técnica que vinha, via quais foram as ações que a gente tinha escolhido e colocava ali quantos por cento, você imagina, dentro dessa meta que será atendido. Olha, 70 por cento, você não acha que é muito, muito? Não, vamos abaixar um pouquinho, vamos manter a expectativa um pouco mais baixa? Teve até uma pessoa que falou, não, mas a escola rende assim? Não, a gente sabe que rende, vamos baixar um pouquinho, abaixar um pouquinho esse número, caso a escola renda no segundo momento, a gente talvez aumente essa porcentagem da meta (Kênia, entrevista, 2025).

É possível perceber nessa resposta, que Kênia, apesar de afirmar veementemente a definição das ações pelos professores, aponta um espaço de diálogo de forma mais descritiva em relação aos momentos de visita das analistas educacionais responsáveis pela Gide na escola. A partir disso, conclui-se que, os professores votavam nas ações que melhor lhes atendia, mas a organização e discussão sobre as metas, mais uma vez foi apontada como tarefa gestora. Essa conclusão, dentro da perspectiva mais atualizada da atual gestora, foi confirmada pela sua indicação de que essa tarefa de definição de pontos de melhoria e escolha das ações do plano fica mais a cargo da gestão:

Então, como eu cheguei no ano passado, no final do ano passado, já tinha sido já feito, né, esse trabalho de seleção das ações, né, mas, pela minha percepção, ele fica muito inculido a equipe gestora, né, de analisar essas lacunas de conhecimento, né, lógico que tem a escuta dos professores, mas o direcionamento, pela minha percepção, né, é a equipe gestora que dá esse direcionamento (Francismara, entrevista, 2025).

Essa afirmação da gestora sobre ter chegado ao final do ano anterior e, por isso, já terem sido realizadas as escolhas, não condiz com a realidade, já que ao início do ano que o Plano de Ação é elaborado. Contudo, esse equívoco se justifica pela afirmação de Francismara sobre a delegação que faz do processo de implementação da Gide para a gestora Terezinha. Assim, para ela, os professores participam desse processo através do preenchimento do formulário i-Gide, em conjunto aos demais funcionários e aos estudantes dos 4^{os} e 5^{os} anos. Além disso, segundo Terezinha:

(...) Alguns anos foi possível a gente fazer a escolha das ações realizadas de maneira coletiva. Alguns anos não foi realizado assim. Entendeu? Mas geralmente é realizado com todos os professores. Mas muitas vezes o prazo para a gente falar essas ações é muito curto. E para a gente ter uma escola de uma maneira democrática, onde a gente consiga, a gente tem que aproveitar as nossas reuniões de módulo 2, que a gente tem todos os professores. Mas aí depois, mesmo das vezes que a gente, a gestão, fez a escolha das ações ali pensando no que seria mais tranquilo de ser realizado, a gente passou, e caso não fosse acordado, não tivesse de acordo, seria repensado e olhado outros bancos de ações. Entendeu? (Terezinha, entrevista, 2025).

Nesse trecho da fala de Terezinha, observa-se que ela menciona períodos em que as ações foram definidas coletivamente nas reuniões, como apontado pelas ex-gestoras. Contudo, ao mesmo tempo corrobora a posição da EEB Myriam, que, de forma contundente afirmou: *“Não, eles não estão participando, isso aí é uma coisa que eu não estou de acordo, porque eu acho que fala-se muito na gestão democrática, mas pouco faz. Então, a participação para definir está sendo zero.”* (Myriam, entrevista, 2025). Já a EEB Sônia, apesar perguntada sobre a participação docente no momento da escolha das ações e dos pontos de melhoria, descreveu o momento em que as temáticas já estavam definidas:

Ah, você fala assim, as professoras. Foi aí que eu expliquei como é que elas participam. Comigo foi de forma totalmente democrática. Nada foi imposto. O que foi imposto foi pras três. Tem que trabalhar isso. A questão do bullying, né? A partir dali, nós sentamos e a gente foi fazendo a distribuição. Qual a sua opinião? O que você acha que a gente pode trabalhar? Como trabalhar? Como elas são PEUBs? Elas foram sugerindo os livros, foram me mostrando, foi trocando ideias, sabe? Foi de forma bem democrática (Sônia, entrevista, 2025).

Sônia avaliou como participativa a parte que organizou a ação que foi delegada a ela e às PEUBs. Segundo a EEB, *“o que foi imposto foi para as três”* (Sônia, entrevista, 2025). Ou seja, há a imposição da Gide, a gestão define as responsabilidades e no momento de implementar, há maior liberdade para agir. Essa definição por parte da Gestão também apareceu na fala da EEB Cássia:

Então, igual eu falei, primeiramente reúne a equipe gestora, então a gente já faz ali, a gente já peneira ali o que vai ser, pensando já principalmente em projetos que já estão andando na escola. A gente tenta um diálogo, algo que já está acontecendo também para ficar mais fácil para não ser mais uma nova demanda, igual o último aqui que a gente tem o reforço, o da meta que eu fiquei responsável aqui, a gente já tem o reforço. Então, na hora da escolha, a gente priorizou alguma coisa ligado à recomposição de aprendizagem que a gente já tinha um reforço e intervenção dos professores em sala. Então, fizemos um recorte assim e aí colocamos duas metas ali, escolhemos, cada um escolheu duas, igual a que eu fiquei da recomposição de aprendizagem, a outra supervisora ficou com outra. Então, a gente tinha que escolher uma, uma ação. A gente escolheu cada uma, duas, para depois levar em uma reunião de módulo em discussão com os professores para eles verem qual que era mais, para assim, a realidade mais tranquila para ser executada. Então, geralmente acontece nas reuniões de módulo, depois de um encontro prévio entre a equipe gestora ali que já encaminha um pouco das questões das ações ali. (Cássia, entrevista, 2025).

Considerando o que foi apresentado na visão dos gestores sobre a participação docente na definição dos pontos de melhoria e escolha das ações, aborda-se sobre esse mesmo ponto no questionário dos docentes. Os resultados estão dispostos na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 - Nível de concordância dos professores participantes, quanto às assertivas referentes à participação docente em relação à Gide

Assertivas	D.T	D.P	N.C./ N.D	C.P	C.T	Não sei/Não se aplica
Para implementar a Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes, os professores participam da definição dos pontos de melhoria do Plano de Ação.	10%	25%	10%	35%	20%	0%
Para implementar a Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes, os professores participam da escolha das ações do Plano de Ação.	5%	15%	15%	30%	30%	5%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025)

Os resultados dispostos na Tabela 6 indicam diferenças nas percepções entre a participação na definição dos pontos de melhoria, ou seja, na definição das causas que carecem de intervenção, em relação à participação da escolha das ações a serem implementadas. Em relação à primeira assertiva, o nível de discordância (parcial e total) foi de 35%, a concordância (parcial e total) foi de 55% e a neutralidade, 10%. Contudo, para a segunda assertiva, as discordâncias (parciais e totais) foram ainda menores: 20%, concordâncias 60% e neutralidade (N.C/N.D) e Não sei/Não se aplica, 20%. Tais dados indicam que os professores percebem um maior nível de participação na escolha das ações a serem implementadas no Plano de Ação da Gide, em comparação com a participação na definição dos pontos de melhoria. Essa diferença

sugere que, embora haja envolvimento em ambas as fases, os docentes experimentaram uma menor barreira ou maior envolvimento no momento de determinar o que fazer (ações) do que no momento de identificar o que precisa ser resolvido (pontos de melhoria/causas), ou seja, eles executam o plano de ação.

Essa indicação se assemelha às respostas dos entrevistados, que descreveram um momento interno para analisar e resumir as propostas para, posteriormente, levar aos docentes a parte das ações, mais propriamente da execução das ações. Esses dados revelam a incipiência da perspectiva pós-gerencialista que apoia esta pesquisa, em busca de uma perspectiva de trabalho coletivo e de corresponsabilização, que aprimore as potencialidades da Gide. Como afirmam Burgos e Bellato (2019), é necessário valorizar não só a execução de tarefas, mas principalmente a participação docente, já que esta é uma forma de envolvê-los com a política de forma consciente dos objetivos ali presentes. Ademais, se considerar que a equipe gestora tem uma visão macro da escola e os docentes uma visão micro, dentro do contexto de sua turma, estas devem se complementar e não serem organizadas hierarquicamente no momento da tomada de decisão e definição dos pontos de melhoria, como apontado nos resultados desta pesquisa.

Para dar sequência a esta seção, analisa-se as respostas da equipe gestora e pedagógica quanto ao envolvimento dos professores e estudantes com as ações do Plano de Ação da Gide. De antemão, afirma-se que, de modo geral, os entrevistados apontaram, apesar da insatisfação, que professores se envolvem e executam as ações, com poucas exceções, na mesma medida em que os estudantes, por gostarem de práticas diferenciadas. Dessa forma, em relação ao envolvimento docente, destaca-se alguns trechos das falas dos entrevistados no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Envolvimento docente com as ações da Gide, sob a ótica dos entrevistados

Pergunta: “Como você percebe (percebia) o envolvimento dos professores com as ações do Plano de Ação da Gide?”	
Ex-gestores	<p>“... todo mundo muito engajado, apesar da sobrecarga e tudo. Mas ainda assim, a grande maioria, tem um outro que realmente não adere. Mas a grande maioria sempre esteve empenhada nas ações, nos resultados, nas práticas. No compartilhamento também das práticas exitosas, o que deu certo. Não só na questão da Gide, mas no dia-a-dia também.” (Lorena, entrevista, 2025).</p> <p>“Sempre muito envolvidos, essa é a marca da nossa escola. Contestadores. E estamos aqui realmente para contestar tudo aquilo que a gente acha que, mais uma vez, eu acho que essa contestação em si ocorreu por causa da questão que nós já estávamos com uma sobrecarga emocional e de trabalho muito grande na pandemia.” (Kênia, entrevista, 2025).</p>
Gestores	<p>“... acredito que tem uma participação, sim, apesar dessa percepção que eu tenho que eles passam, né, que é mais trabalho, é mais cansativo, mas eles executam.” (Francismara, entrevista, 2025).</p> <p>“... primeiramente, quando é lançada, há essa rejeição. Mas, depois, todo mundo executa de maneira, assim... Além do satisfatório. São feitos sempre belos trabalhos. Mas eu acho que é essa questão de ser uma coisa a mais do que a gente já tem. Visto que a nossa escola é uma escola que os professores já se dedicam muito” (Terezinha, entrevista, 2025).</p>
EEBs	<p>“ Se envolvem sim” (Sônia, entrevista, 2025).</p> <p>“Aí, a gente vê o contrário, todo mundo se envolve, todo mundo faz o trabalho, tem uma equipe muito boa, lógico que tem um ou outro que foge, mas os professores, principalmente os efetivos, são muito comprometidos. Então, quando a gente propõe, primeiro reclamam, mas depois todo mundo faz e geralmente saem resultados excelentes. E todas as vezes que a gente vai apresentar para a equipe de analista da Gide, aí está só a gente participando, e só a gente escuta os elogios, são elogios para a equipe...” (Myriam, entrevista, 2025).</p> <p>“...Por mais que haja resistência, mas é feito e tudo feito com muita excelência.” (Cássia, entrevista, 2025).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como observado nos trechos do quadro, há uma percepção de um alto grau de comprometimento e engajamento dos docentes, que executam as tarefas com excelência, mesmo diante da percepção de sobrecarga de trabalho e cansaço. Muitos entrevistados mencionam uma resistência ou reclamação inicial por parte dos professores, frequentemente atribuída ao volume adicional de trabalho, mas esta é superada pela realização de produções consistentes e resultados satisfatórios. É notável que a cultura escolar de dedicação e o espírito contestador da equipe se destacam no contexto investigado. Aspectos que se aproximam do que defende a cultura pós-gerencialista em relação à responsabilidade e ao compromisso com os objetivos educacionais (Burgos; Bellato, 2019), mas que ainda precisam ser melhor aproveitados em uma perspectiva de gestão colaborativa.

Na entrevista com a Analista Educacional Isabella essa mesma pergunta foi feita para ir um pouco além do contexto da E.E. Trilhando Saberes, na qual ela afirmou:

Nós temos um desenvolvimento incrível. E quando eles começam a perceber isso, o que eu falei é real. As primeiras reuniões, é muito engraçado, porque é

aquela coisa assim de “Ah, não, não vamos fazer isso, dá mais coisa para fazer, mas não dá tempo. (...) você já teve sala de aula? Você sabe o que é? (...) Aí depois, quando passa o tempo, a escola automatiza isso. (...) você precisa conhecer o seu estudante, (...) que está interferindo para que ele não tenha uma aprendizagem melhor. E a partir do momento que você coloca isso em uma planilha, a partir do momento que você começa a entender esses dados, o seu trabalho se torna muito mais fácil. E aí ele flui. Então hoje em dia (...) a gente vê um aumento no nível de aprendizagem dos estudantes. Você pode ver, até se você analisar o próprio IDEB das escolas, que tem a Gide, que a gente está agora aqui nessa luta do SAEB, né? As escolas elas precisam, a meta para todo mundo é aumentar um pouquinho, mas o nosso IDEB, ele é bom dentro das escolas que tem o projeto. E a gente pega outras escolas que não tem, e a gente vê que ele é abaixo... (Isabella, entrevista, 2025).

A partir da resposta da analista em relação ao nível macro das escolas, observa-se que a insatisfação e a sobrecarga estão, de certa forma, generalizadas. A mesma insatisfação relatada pela equipe gestora da E.E. Trilhando Saberes é apontada nas demais escolas que implementam a Gide. Contudo, Isabella aponta que os resultados na melhoria da aprendizagem são notáveis, com a indicação de que, inclusive, melhorou o IDEB nas instituições que implementam a política. Esse apontamento se assemelha aos conteúdos encontrados no endereço eletrônico da FDG, que foram indicados na seção 2.1.1, sobre o desenho da Gide e suas concepções. Lá, dentre as reportagens publicadas, encontra-se uma sobre o IDEB que associa o uso das evidências a partir da Gide como contribuição para esses melhores índices (FDG, 2024i), com um viés publicitário. Contudo, ao analisar o contexto da E.E. Trilhando Saberes, os resultados satisfatórios já fazem parte do histórico da instituição, o que é comprovado através dos resultados do Ideb, que em 2019 (antes da implementação da Gide) obteve índice 7 e em 2023 (já com três anos de implementação da Gide), obteve Ideb 6,1 (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2025). Compreende-se que essa variação não está associada negativamente à implementação da política, mas não houve melhorias nesses resultados a partir dela.

Outro ponto relevante na fala de Isabella está presente no trecho “*E a partir do momento que você coloca isso em uma planilha, a partir do momento que você começa a entender esses dados, o seu trabalho se torna muito mais fácil. E aí ele flui.*” (Isabella, entrevista, 2025). Essa consideração da Analista é simplória diante da complexidade que caracteriza o processo educacional. Considera-se que a eficácia escolar, aqui entendida como o campo de pesquisa educacional que visa aferir os fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes e o que contribui para os resultados da instituição escolar, bem como as práticas adequadas para essa mensuração (Ferrão; Couto, 2013, *apud* Closs *et al.*, 2024), sofre grande influência do contexto em que se insere (Closs *et al.*, 2024). A eficácia escolar vai muito além da burocracia e da sistematização de informações, que são relevantes, mas não garantem por si só a melhoria do

ensino.

Fatores como liderança do gestor escolar, eficácia docente, características sociodemográficas dos alunos, clima escolar e gestão democrática são apontadas por Closs *et al.* (2024) como os principais tópicos identificados nas pesquisas realizadas sobre a eficácia escolar no Brasil, entre 2014 e 2023. Desse modo, simplificar uma dinâmica complexa a um monitoramento extenuante, pode, inclusive, engessar o processo de ensino e aprendizagem, a partir do modelo *top-down* de políticas educacionais, como a Gide. Além disso, como observado em muitas respostas dos sujeitos desta pesquisa, os profissionais da E.E Trilhando Saberes se sentem sobrecarregados, os professores apontam uma diminuição da autonomia por terem que interromper o planejamento para cumprir as tarefas da Gide. Esses aspectos interferem diretamente na eficácia docente que, ao perderem a motivação, “tendem a reduzir o empenho em promover a aprendizagem e a própria motivação de seus alunos.” (Closs *et al.*, 2024, p. 12).

Frente ao exposto, acrescenta-se os resultados das assertivas incluídas nos questionários aos professores, com o intuito de mapear esse envolvimento com a Gide e compilar os percentuais na Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 - Nível de concordância dos professores participantes, quanto às assertivas referentes ao envolvimento com planejamento, execução das ações e monitoramento da Gide

Assertivas	D.T	D.P	N.C./ N.D	C.P	C.T	Não sei/Não se aplica
Os professores se envolvem com o planejamento das ações da Gide.	10%	10%	5%	45%	30%	0%
Os professores se envolvem com a execução das ações da Gide.	10%	5%	5%	25%	55%	0%
Os professores se envolvem com o monitoramento das ações da Gide.	10%	15%	15%	40%	20%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

De acordo com os dados da tabela, os níveis de concordância (parcial e total) foram expressivamente maiores que os níveis de discordância (parcial e total), bem como da neutralidade. Esse percentual nas respostas dos professores revela que, apesar da insatisfação e sobrecarga, a maioria dos professores se envolve, seja com o planejamento das ações que lhes competem, com a execução e também com o monitoramento, o que confirma as falas dos entrevistados, inclusive da Analista Educacional da SRE. Em resumo, há um comprometimento significativo da equipe docente com a implementação do que é proposto, mesmo diante do

contexto adverso. Em outras palavras, a resistência dos professores, apontada por muitos dos sujeitos desta pesquisa, não impede a implementação da Gide na E.E. Trilhando Saberes, haja vista a compreensão, por parte desses profissionais, de que cumprir as tarefas advindas de políticas *top-down* é algo que está posto, mesmo com críticas a elas.

Para finalizar essa seção, acrescenta-se os resultados da investigação sobre o envolvimento dos estudantes com as ações da Gide. Em relação às respostas dos entrevistados (ex-gestores, gestores e EEBs), percebe-se uma concordância elevada de que os estudantes da escola pesquisada são participativos e dispostos a participarem das propostas, mesmo sem a compreensão de que fazem parte de uma política. Desse modo, a ex-gestora Lorena enfatizou que a explicação sobre a Gide seria mais direcionada às famílias, dada a faixa etária dos estudantes. Em outras respostas, aparece a indicação de que os estudantes se envolvem, dada a ludicidade e diversificação das atividades. Entretanto, é relevante destacar a opinião da EEB Cássia: *“Então, percebo o envolvimento das crianças, sim, mas ainda reforço, assim, que é em cima do trabalho do professor. As crianças se envolvem não é pelas ações em si, mas pelo trabalho que é realizado pelos docentes da escola.”* (Cássia, entrevista, 2025). Essa resposta da EEB mais uma vez destaca o engajamento dos professores e a capacidade de criar, inovar e aprimorar a qualidade do ensino ofertado sem a necessidade da interferência de um agente externo e apesar dele. É pertinente, portanto, também apresentar os resultados da assertiva incluída no questionário, para conhecer a percepção dos professores em relação ao envolvimento dos estudantes.

Foi possível visualizar que as discordâncias (totais e parciais) somaram 25%, enquanto as concordâncias (parciais e totais) somaram 70% das respostas, com apenas 5% de neutralidade. Desse modo, os professores corroboram as percepções da equipe gestora em relação ao envolvimento dos estudantes com as ações da Gide. Além disso, considerando os docentes como os principais executores dessas ações propostas pela Gide, concorda-se com a afirmação da equipe gestora sobre a percepção dos trabalhos desenvolvidos por eles como de excelência. Como mencionam Marques e Faria (2018), os efeitos pretendidos dessa política educacional, aparentemente, têm sido atendidos. Contudo, apesar de os formuladores da Gide serem considerados pelo atual governo como capazes de atender aos seus interesses, são os executores, mencionados por Saviani (2007), que garantem o sucesso da política, indicando, inclusive, a pouca ou nenhuma necessidade dessa interferência, que tanto gera descontentamento aos profissionais que, por responsabilidade e comprometimento com o trabalho ao qual se dispuseram a desempenhar, mesmo sobrecarregados, cumprem o que lhes é atribuído. Assim, finaliza-se esta seção que foi dedicada à análise da forma de organização em

relação à Gide e da receptividade e envolvimento dos profissionais da escola e dos estudantes com as ações. Na próxima seção, apresenta-se como é feito o compartilhamento dos resultados da política e a percepção dos profissionais da escola sobre este aspecto.

3.3.4 Percepção e compartilhamento dos resultados na E.E Trilhando Saberes, a partir da implementação da Gide

O objetivo desta seção é apresentar e analisar aspectos relacionados ao compartilhamento de resultados provenientes da implementação da Gide na escola pesquisada e a percepção da equipe. Desse modo, nas entrevistas, buscou-se compreender de que forma percebiam os possíveis impactos da Gide no desenvolvimento dos estudantes e de que maneira essa relação poderia ser mensurada. No grupo de ex-gestores e gestores, Lorena destacou as potencialidades da Gide para escolas desestruturadas, com baixo desempenho e contextos adversos. Contudo, para ela, é fundamental não ser feita por imposição, deve envolver os professores, já que eles são os executores da política. Já Kênia percebe que não são ações em vão, mas destacou que a E.E Trilhando Saberes já tem bom rendimento, independente da Gide. Francismara, por sua vez, afirmou que os resultados devem vir a longo prazo, que deve ser mais apropriada pela comunidade escolar, mais discutida. E, por fim, Terezinha apresentou uma visão mais ampla desses possíveis resultados:

Então, essa mensuração aí eu acho que não é feita. Mas é percebida? É percebida. Eu acho que as aulas, quando tem a atividade, a ação da Gide, as crianças aproveitam, gostam, são atividades diferenciadas. Então, a gente consegue, a gente aqui de fora consegue mensurar muito menos do que vocês professores dentro de sala de aula que já vê aquele feedback ali na hora. Deu a atividade, as crianças gostam, interagem. A gente vai ver por um vídeo, por uma foto, mas não é ali tão presencial. E a parte que sempre às vezes a gente realiza também, que é a questão da intervenção, que é obrigatório sempre em todos os da Gide, eu acho que a gente começa a perceber os professores que se dedicam a fazer de fato as atividades semanalmente, tudo. Eu acho que a gente começa a perceber... os professores falam, não, aquele aluno tá melhorando, tá assim, tá assim. Mas aí é uma forma menor da gente conseguir mensurar. Porque junto com as ações da Gide tem tantas outras coisas que a gente faz para ajudar essas crianças que estavam em defasagem. Então, às vezes você fala assim, foi a Gide que conseguiu ali avançar aquela criança na dificuldade? Às vezes um conjunto, entendeu? Então, assim, em específico, essa mensuração de melhorias dentro, eu acho mais difícil. Mas a gente percebe, a gente percebe. Entendeu? (Terezinha, entrevista, 2025).

A resposta fornecida por Terezinha confirma muitos pontos já discutidos nesta dissertação. Um deles é a afirmação da ex-gestora Lorena, presente em vários momentos de sua fala, sobre a Gide ser interessante para escolas que estejam com defasagem na organização, nos

resultados dos estudantes e em práticas que possam favorecer o desenvolvimento integral. Essa confirmação se dá quando Terezinha reconhece que as intervenções na aprendizagem, que são obrigatórias no Plano de Ação da Gide, já fazem parte do cotidiano de muitos professores da escola que, ao perceberem as dificuldades de aprendizagem dos seus estudantes, propõem um conjunto de ações diferenciadas por si só. Desse modo, atrelar os avanços ou os bons resultados dos estudantes à Gide, como fez a Analista Educacional e a própria FDG ao relacionar melhorias do Ideb à implementação dessa política, é algo pouco preciso, principalmente ao retomar sobre os fatores de influência da eficácia escolar, anteriormente mencionados.

Sobre esses mesmos aspectos, as EEBs apontaram, de maneira semelhante, que não há uma relação direta entre Gide e resultados, mas que é possível associar a outras ações já cotidianas da instituição. A EEB Sônia, recém-chegada à escola, afirmou que o fato de a Gide partir de dados contextualizados, consegue influenciar os resultados. Para ela, as ações são importantes *“porque elas são baseadas em evidências reais da Gide. Por quê? São questionários que são passados aqui dentro. Não são dados frios que vêm de fora.”* (Sônia, entrevista, 2025). Entretanto, não apontou como é feita essa mensuração. Para Myriam e Cássia, não existe relação, já que as propostas dessa política, muitas vezes, já são práticas da escola.

(...) Então, a proposta é bacana, traz coisas interessantes, mas acaba diante dessas tantas coisas que estão vindo para a gente cumprir, tem se tornado um trabalho a mais para se fazer. Então, talvez a gente não consiga sentir esses resultados mais palpáveis, ou um reflexo maior na aprendizagem, mudar aí o rumo dos alunos por conta disso. Por ser mais uma coisa a se fazer, a gente não consegue fazer com qualidade. Então, eu não percebi um resultado significativo que gerasse um destaque para a Gide não (Cássia, entrevista, 2025).

Apesar de não ter aparecido nessas respostas as formas de mensuração dos resultados da Gide, no capítulo 2 desta dissertação, foi apontado, sob a perspectiva da FDG, a forma de aferição das metas, que, segundo a instituição, é feita através do acompanhamento dos resultados referentes à aprovação, permanência, avaliações internas e externas e da execução das ações, através dos registros das professoras. Esses resultados compõem, no ano seguinte, os fatores de análise para o estabelecimento da nova meta a ser atingida, juntamente à definição das causas priorizadas, ou seja, os aspectos indicados pela política como de necessidade de aprimoramento na instituição e que irão compor o plano de ação. Por esse motivo, foi perguntado nas entrevistas se esses resultados que a FDG fornece, são compartilhados com os docentes e como isso é feito. No grupo de ex-gestores e gestores, observa-se que consideram que há esse compartilhamento, principalmente nas reuniões de módulo II. Por exemplo, a ex-

gestora Kênia enfatizou:

Sim, a gente fazia a devolutiva para o nosso grupo, daquilo que a gente tinha alcançado, do que não tinha alcançado, dos elogios também que as pessoas traziam para a nossa escola, para aquilo que a gente produzia, para os nossos painéis de evidência, a Gide trabalha muito com o painel de evidência de todas as ações, então a gente trazia esse retorno para os nossos colegas. (Kênia, entrevista, 2025).

De modo semelhante, os atuais gestores também consideraram que há esse compartilhamento. Contudo, a EEB Sônia não soube responder e as outras EEBs, novamente, destacaram essa lacuna na atual gestão. Cássia apontou:

Então, acho que isso a gente precisa realmente melhorar. O que falta, talvez, é essa divisão do tempo. O tempo hábil para a gente ver esse lado positivo do projeto. Falar, olha, com isso a gente conseguiu esse resultado X. Então, acho que nessa parte, acho que um pouco falha sim, a gente está enfreado nisso. (Cássia, entrevista, 2025).

Como houve essa divergência entre as respostas, consideramos ainda mais relevante apresentar as percepções dos próprios docentes sobre esses aspectos, além de outras assertivas incluídas nos questionários acerca da influência da Gide nos resultados dos estudantes e da escola, conforme Tabela 8 a seguir:

Tabela 8 - Nível de concordância dos professores participantes, quanto às assertivas referentes aos resultados e compartilhamento desses, em relação à implementação da Gide

Assertivas	D.T	D.P	N.C./ N.D	C.P	C.T	Não sei/Não se aplica
Os resultados obtidos através da implementação das ações da Gide na escola são compartilhados com os professores.	5%	20%	20%	25%	30%	0%
Os resultados obtidos através da implementação das ações da Gide na escola são analisados com a participação dos professores.	5%	15%	20%	40%	20%	0%
A implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes gerou mudanças positivas em relação à parte organizacional.	15%	40%	5%	30%	10%	0%
A implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes gerou mudanças positivas em relação à parte pedagógica.	15%	30%	15%	25%	15%	0%
A implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes gerou mudanças positivas em relação à parte de gestão escolar.	15%	25%	25%	30%	5%	0%
A implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes, contribuiu para melhorar os resultados nas avaliações internas/externas dos estudantes.	5%	30%	30%	25%	10%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários (2025).

A partir dos dados apresentados, observa-se que, em relação à primeira assertiva, a maior porcentagem de respostas se concentra nas categorias de concordância, o que indica a maioria dos participantes em concordância com os resultados compartilhados com os professores (Concordâncias totais e parciais = 55%; Discordâncias totais e parciais = 25%). Ainda assim, os níveis de discordância indicam um quarto das respostas, fato que chama a atenção para um indicador de que o canal de comunicação, que neste contexto são principalmente as reuniões de módulo II, possa ser insuficiente. Esse fato corrobora as respostas de duas das EEBs que indicaram a necessidade de melhorar o compartilhamento desses resultados. De modo semelhante, os percentuais obtidos em relação à análise dos resultados com a participação dos professores, que representam formas de engajamento distintas, indicaram níveis de concordância ligeiramente mais elevados (Concordâncias parciais e Totais = 60%; Discordâncias parciais e totais = 20%), se comparados em relação à assertiva anterior, mantendo o mesmo nível de neutralidade (20%) em ambas assertivas. Considera-se que mapear a participação na análise dos resultados é uma forma mais significativa de gestão democrática que um mero compartilhamento e reprodução dos compilados fornecidos pela FDG e a manutenção do nível de neutralidade indica que parte do grupo não dispõe de informações suficientes para avaliar o processo ou opta por manter-se neutro.

Essa parte de compartilhamento e análise leva a refletir sobre a percepção docente em relação aos possíveis impactos da política nesta escola, dentro do que ela se propõe: organização, práticas pedagógicas, gestão escolar e resultados dos estudantes. Desse modo, as quatro assertivas indicadas em sequência na tabela, sinalizaram os percentuais, resultando em maiores níveis de discordância, exceto na assertiva sobre os resultados dos estudantes, em que houve empate entre discordâncias e concordâncias. Considera-se que esses dados estão alinhados às perspectivas dos entrevistados, que apontam, de certa maneira, contribuições da Gide, mas enfatizam as boas práticas da escola existentes, independentemente dela ou em conjunto a ela, como afirmou Terezinha: “... *junto com as ações da Gide tem tantas outras coisas que a gente faz (...)* Então, às vezes você fala assim, foi a Gide que conseguiu ali avançar aquela criança na dificuldade? Às vezes um conjunto, entendeu?” (Terezinha, entrevista, 2025).

Os dados apresentados nesta seção complementam as seções anteriores no sentido de compreender que a E.E Trilhando Saberes apresenta um contexto favorável à aprendizagem, apesar de tantos fatores de sobrecarga. Além disso, gestões anteriores já praticaram formas mais democrático-participativas de gerir a escola, fato esse que pode e deve ser resgatado não só para o aprimoramento da Gide, mas para favorecer uma gestão coletiva e participativa, dentro da perspectiva pós-gerencialista. A estrutura da Gide, como já mencionado, auxilia na

identificação de dados e fatores relevantes para a instituição, mas ao mesmo tempo explicita o grande potencial que o coletivo da escola apresenta em identificar e tratar os problemas que surgem. O que vai ao encontro da valorização da experiência cotidiana, da discricionariedade e da criatividade desses profissionais conforme destacam os autores Burgos e Bellato (2019) em detrimento da estrutura intervencionista que a Gide apresenta.

Em suma, a apresentação e análise dos aspectos relacionados ao compartilhamento de resultados provenientes da implementação da Gide na escola pesquisada e a percepção da equipe sobre os impactos da política, reforçaram a suposição de que, devido ao fato da pouca ou nenhuma consideração do atual governo de que haja profissionais dentro das escolas capazes de atuar com excelência, inserem as PPPs. Contudo, as potencialidades e as ações consideradas interessantes pelos sujeitos, fomentam a perspectiva de que, ao reconhecer que a Gide permanece como uma imposição para a escola, buscar o seu aprimoramento é fundamental para a E.E. Trilhando Saberes. Talvez, inicialmente, como indicaram alguns participantes da pesquisa, faltava para a equipe o reconhecimento do bom trabalho, a sistematização de ações e o compartilhamento de boas práticas. Entretanto, no atual contexto da escola, tais aspectos já foram superados e indicam a necessidade de aprimoramento das potencialidades da Gide e o resgate do trabalho coletivo, de modo a reconhecer a interdependência entre os profissionais.

Diante do exposto, avança-se para a última seção de análise, construída a partir das sugestões para o aprimoramento da política na escola pesquisada.

3.3.5 Apontamentos para o PAE

Para iniciar a última seção de análise de dados deste estudo, destaca-se que, coletar sugestões de aprimoramento de uma política pública educacional dos profissionais da escola, ou seja, daqueles que convivem cotidianamente no contexto em que a Gide é implementada, é fundamental para aprimorá-la na E.E. Trilhando Saberes. Além disso, a identificação de pontos positivos e negativos colaboram para uma compreensão mais ampla em relação ao que precisa ser modificado e/ou mantido nesse processo. Em outras palavras, esta pesquisa nos permite compreender os desafios e as possibilidades da Gide sob a ótica de quem vivencia suas implicações. Nessa conjuntura, os dados revelam expectativas e indícios de como esses profissionais compreendem o seu papel dentro dessa política. Portanto, busca-se condensar as reflexões em cinco temas principais, para possibilitar a proposição de ações em prol da política na escola pesquisada.

A partir dessa condensação, foi possível perceber que a Gide é apontada pelos

profissionais que atuam na E.E. Trilhando Saberes como potente em relação à promoção de melhorias baseadas em resultados, mas que tem sua implementação marcada pela necessidade de comunicação clara e eficaz, sobrecarga de trabalho, prazos incoerentes e imposição de ações que não condizem com as necessidades reais e a autonomia dos profissionais e da escola como um todo. Assim, foi elencada a primeira categoria (Capacitação dos profissionais da escola quanto aos objetivos da Gide), já que, ao perguntar aos docentes os pontos positivos e negativos da política, surgiram duas percepções importantes. A primeira revela a compreensão dos objetivos da política: *“Como as ações da Gide são baseadas em resultados, o ponto positivo é melhorar os pontos em que a escola está com defasagem.”* (Josélia, questionário, 2025). Já a segunda indica uma carência em relação à essa explicação: *“... falta de explicação sobre os objetivos e metas da política...”* (Cecília, questionário, 2025). Essa divergência indica que pode haver falhas na comunicação e que as informações não chegam da mesma maneira para todos os envolvidos, como já observado quanto às percepções da equipe gestora em relação à equipe docente.

Ainda nesse eixo, no momento da coleta de sugestões para o aprimoramento da Gide, a gestora Francismara propôs: *“... tentar informar de uma forma mais clara, simples e objetiva, para que todos entendam a importância do programa. Não apenas mandar cumprir ações.”* (Francismara, entrevista, 2025). O que corrobora as sugestões de duas professoras: *“... Oferecer formação continuada para professores.”* (Mônica, questionário, 2025) e *“Mais clareza sobre os objetivos da política...”* (Cecília, questionário, 2025). Portanto, para intervir nesses indícios de divergências quanto à percepção da política, ou até mesmo a não compreensão dos seus reais objetivos, propõe-se no PAE uma ação de capacitação de forma homogênea e contextualizada.

A segunda categoria (Aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações interpessoais e comunicativas), por sua vez, complementa a primeira, considerando que, a partir do momento em que há informação e compreensão, as tarefas que exigem envolvimento e participação, tornam-se viáveis. Essa categoria surgiu a partir de algumas indicações de pontos positivos e negativos nos questionários nesse sentido e de sugestões para o aprimoramento da Gide. Entre elas destacamos: *“Positivo: reflexão sobre alguns pontos sensíveis na escola.”* (Leticia, questionário, 2025); *“... poderia ser o compartilhamento das ações e melhoria da aprendizagem das crianças.”* (Maria, questionário, 2025) e *“... envolvimento da gestão escolar em ações docentes.”* (Cecília, questionário, 2025). Observa-se que alguns professores avaliaram como positivas ações atreladas à gestão democrática, advindas da Gide.

Na coleta de sugestões da equipe gestora para o aprimoramento, a temática apareceu

como uma necessidade de buscar ações da Gide que possam aprimorar as relações interpessoais (Terezinha, entrevista, 2025) e colocar em prática a gestão democrática, com o retorno da reunião de alinhamento entre a equipe. (Myriam, entrevista, 2025). E, dentre as respostas dos professores destacamos: *“Qualquer ação pensada para a educação precisa ser realizada de forma coletiva e de acordo com as demandas e realidade da escola (...) Quando a política é imposta dificilmente vai ter envolvimento dos professores(as) e aluno(as).”* (Maria, questionário, 2025) e *“...fazer o planejamento de forma coletiva.”* (Betina, questionário, 2025). Assim, foi pensada uma ação que capacite a equipe também em relação às responsabilidades individuais e coletivas, dentro de uma gestão democrática e participativa.

A terceira categoria (Contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide), complementa a busca por uma gestão democrática, com atenção especial à participação docente, já que, como apontado tanto nas entrevistas, quanto nos questionários, essa é uma demanda urgente da instituição. Os professores indicaram como pontos positivos e negativos da Gide aspectos que corroboram essa percepção. Como destaca Lídia, *“Os temas, na maioria das vezes, não são urgências reais da escola. São muitos outros pontos que deveriam ser pensados e melhorados, como a valorização dos professores, o suporte para as práticas de inclusão e a formação dos professores”* (Lídia, questionário, 2025). Ao mesmo tempo, Ana reconhece que *“Os projetos que fazem relações com demandas da escola ajudam de alguma forma”* (Ana, questionário, 2025), apontando que ações contextualizadas podem produzir impactos positivos. Entretanto, Cristina reforça a tensão entre propostas e realidade escolar ao afirmar:

“Positivamente a Gide mostra interesse nos resultados de frequência e nota dos alunos, com isso, tentam dar propostas para melhorar esses resultados, mas negativamente muitas dessas atividades não são feitas com base na realidade das crianças e no que é realmente necessário, deve-se pensar em resultados positivos, mas incluindo toda a vivência e realidade de cada um” (Cristina, questionário, 2025).

Observa-se claramente essa necessidade de melhor contextualização e participação a partir dessas falas, e também nas sugestões de aprimoramento. Dentre os integrantes da equipe gestora, esses pontos surgem mais numa perspectiva de envolvimento e compartilhamento. Lorena evidencia a centralidade da escuta de quem vivencia diariamente o cotidiano escolar ao afirmar: *“Porque é dentro da escola, quem está dentro da escola, quem está todo dia trabalhando é que sabe quais são as nossas dificuldades, quais são os nossos maiores problemas, o que a gente deve focar”* (Lorena, entrevista, 2025). Na mesma direção, Kênia reforça a importância de ampliar o diálogo e socializar mais as ações, indicando que

“*Compartilhar mais, porque isso faz falta. Já que é uma ação que a gente a realize na sua totalidade*” (Kênia, entrevista, 2025). Além disso, Terezinha destaca a possibilidade de apropriação crítica de recursos disponíveis na Gide como estratégia de fortalecimento do trabalho pedagógico e sugere “*aproveitar alguns pontos da Gide, como uso do banco de ações, independentemente da obrigatoriedade, para melhorias de aspectos observados cotidianamente*” (Terezinha, entrevista, 2025). Por fim, Myriam amplia essa proposição ao apontar caminhos para a participação docente no planejamento, ao mencionar que “*Tem opção de escolher as ações entre as ações que estão lá no banco e tem opção também de criar uma. Então, eu acho que envolver a equipe de professores nisso daí também seria uma boa...*” (Myriam, entrevista, 2025), o que reforça que a efetivação da Gide tende a ganhar maior sentido quando construída de modo colaborativo e ajustada às necessidades reais da escola.

De acordo com os participantes, as melhorias devem ser definidas por quem vivencia o cotidiano da instituição. Esse ponto de vista também pode ser percebido entre as sugestões dos professores, que apesar de indicarem as especificidades da docência, seguem a mesma linha. Simone ressalta a importância de que as ações sejam mais adequadas ao contexto e viáveis em termos de planejamento, ao indicar: “*Se possível que sejam de maior relevância para o nosso segmento e com mais tempo para organização e finalização*” (Simone, questionário, 2025). Amélia, por sua vez, enfatiza a necessidade de diálogo e escuta docente na definição das prioridades, afirmando: “*Conversar com os professores sobre os pontos que merecem atenção na sala de aula, tanto em relação a aquisição de conteúdos quanto na questão da empatia e disciplina*” (Amélia, questionário, 2025). Já Mônica direciona sua sugestão para intervenções mais imediatas no processo de aprendizagem, ela defendeu a importância de “*Implementar projetos de recuperação e reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem...*” (Mônica, questionário, 2025), reforçou que propostas pedagógicas contextualizadas e discutidas coletivamente tendem a apresentar maior potencial de efetividade no cotidiano escolar.

De modo complementar, o quarto tema (Organização das demandas da política com estabelecimento de prazos exequíveis) foi pensado a partir da recorrência dos apontamentos em relação aos prazos curtos e à sobrecarga de trabalho como dificultadores da qualidade em relação ao uso das possibilidades da Gide. Dentre os pontos negativos indicados pelos docentes, esses foram os mais frequentes, o que evidenciou a percepção de que as demandas se acumulam e tensionam a execução efetiva das ações propostas. Fátima sintetiza esse cenário ao afirmar: “*Somente percebo a sobrecarga para todos os docentes*” (Fátima, questionário, 2025). Gabriela destaca, além do tempo insuficiente, a fragilidade do vínculo entre as propostas e o planejamento curricular ao mencionar “*...prazos curtos e conteúdos soltos, sem envolvimento*

com o programático” (Gabriela, questionário, 2025). Selma reforça essa mesma problemática ao apontar que “... *porém tem prazos curtos e temas já trabalhados ou fora do contexto que estão propostos*” (Selma, questionário, 2025), o que indicou o desalinhamento entre as demandas estabelecidas e as necessidades concretas da escola. Josélia, por sua vez, enfatiza o acúmulo de atribuições que atravessam o cotidiano do trabalho docente ao afirmar que “*O ponto negativo é referente a quantidade de demandas que os professores já têm durante o ano, como cumprir o planejamento e avaliação externa*” (Josélia, questionário, 2025). Ana também explicita essa intensificação ao destacar “*Excesso de trabalho para o professor e gestão*” (Ana, questionário, 2025). Por fim, Lucimar ressalta como a falta de tempo compromete a efetividade das ações, ao afirmar: “*De negativo, eu acredito que seja a falta de tempo, pois com demandas grandes de trabalho, as ações não são realizadas de forma tão efetiva*” (Lucimar, questionário, 2025), o que reforça a necessidade de reorganização das demandas, com prazos mais realistas e compatíveis com as condições de trabalho na escola.

Na mesma medida, a EEB Sônia sugere a manutenção de ações de forma que minimizem a sobrecarga da equipe e aproveitar momentos já existentes no cotidiano escolar. E entre os professores, as sugestões destacaram a questão dos prazos e respeito às demandas da escola. Gabriela, por exemplo, destaca a relevância de que as ações estejam diretamente articuladas às atividades já desenvolvidas, ao afirmar: “*Que sejam ações vinculadas às tarefas, disciplinas relativas à cada ano de escolaridade. Para não ter que parar conteúdo para implementar as ações*” (Gabriela, questionário, 2025). Na mesma direção, Lídia reforça a necessidade de maior correspondência entre as propostas e o cotidiano institucional ao sugerir: “*Que as temáticas e necessidades partissem realmente das urgências reais que a escola possui*” (Lídia, questionário, 2025). Selma enfatiza a importância de planejamento antecipado e ampliação dos prazos: “*Prazos maiores e ou atividades já pré-definidas antes do ano letivo para melhor organização das ações*” (Selma, questionário, 2025). Já Josélia propõe uma redução do volume de ações, com maior duração e tempo de execução, ao indicar: “*Que ocorra uma menor quantidade de ações da Gide na escola com uma duração maior*” (Josélia, questionário, 2025). Letícia, de forma objetiva, reforça a mesma demanda ao afirmar: “*Prazos maiores para a execução das ações*” (Letícia, questionário, 2025). Por fim, Maria chama atenção para a necessidade de antecedência no aviso dos prazos, a fim de garantir planejamento adequado e qualidade na execução, ao mencionar: “*... O prazo precisa ser avisado com antecedência para que o professor faça o planejamento adequado e com qualidade...*” (Maria, questionário, 2025), evidenciando que a organização temporal e o alinhamento às rotinas escolares são elementos centrais para a efetividade das ações da GIDE.

Assim, no PAE, é importante propor uma ou mais ações que auxiliem a organização da política, com o objetivo dirimir essas dificuldades. E, por fim, o tema cinco (Valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais), visa destacar as potencialidades da equipe, recorrentes principalmente nas falas dos entrevistados, de modo a possibilitar a indicação das ações, aproveitando-as. Esse tema também apareceu entre os pontos positivos e negativos dos professores, o que evidenciou tanto o reconhecimento de esforços coletivos quanto a percepção de limitações impostas pela condução externa das ações. Gabriela aponta como aspecto positivo o “... *envolvimento da comunidade escolar*” (Gabriela, questionário, 2025), sugere que há um potencial de mobilização e participação no contexto da instituição. Em contrapartida, Selma problematiza a forma como as ações podem ser percebidas quando definidas de maneira verticalizada, indicando que “*Dependendo da abordagem advinda das instâncias superiores, a impressão é que a escola não está preocupada com o desenvolvimento do aluno e por isso é proposta atividades externas*” (Selma, questionário, 2025). Maria reforça essa crítica ao destacar que, em alguns casos, há “... *realização de ações somente para cumprir exigências*” (Maria, questionário, 2025), o que pode esvaziar o sentido pedagógico das propostas e distanciá-las das demandas reais da escola. Por fim, Cecília explicita a relação entre essas dificuldades e a limitação da autonomia institucional, ao afirmar que há “... *e pouca autonomia para escolher um plano de ação que realmente contribua com as necessidades da escola*” (Cecília, questionário, 2025), assim reforça a importância de que o PAE contemple estratégias que valorizem as práticas pedagógicas já consolidadas e ampliem a participação da equipe na tomada de decisões.

É possível observar que a preocupação em relação à autonomia e incômodo com interferência externa estão presentes. Na mesma medida, a gestora Terezinha sugeriu reservar momentos nas reuniões de Módulo II para que os profissionais que estivessem realizando mestrado, doutorado ou outra capacitação, pudessem compartilhar suas pesquisas e aprendizados, da mesma forma em que apresentassem práticas de sucesso da sala de aula, o que indica a temática da valorização docente. A Analista Isabella, nesse aspecto, também sugeriu a manutenção da característica de envolvimento e participação da equipe, com o trabalho já desenvolvido e da maneira que ocorre com o envolvimento de todos. Por sua vez, a professora Cecília indicou: “... *maior autonomia da escola para elaboração do plano de ação.*” (Cecília, questionário, 2025), o que corrobora os apontamentos anteriores.

Diante do exposto, é relevante mencionar que alguns participantes sugeriram mudanças em relação aos aspectos estruturais da Gide que, apesar de válidas, fogem da capacidade de intervenção desta pesquisa. Dentre essas sugestões, destaca-se o apontamento da ex-gestora

Lorena sobre a necessidade de, antes de iniciar a implementação de uma política ou programa, a SEE/MG verificar, juntamente à equipe escolar, as necessidades vivenciadas naquele contexto. A EEB Cássia sugeriu mudanças na duração da intervenção da Gide na escola, limitando-se a um momento por ano e sem sobreposição de outras demandas externas. Dentre os docentes, houve a indicação de concentrar as ações da Gide nas atribuições de professores que não estejam em sala de aula, como PEUBs e eventuais, que fossem ações semestrais, que se tornassem uma disciplina de cunho socioemocional e até mesmo o fim da política na escola. Reitera-se, portanto, que o objetivo dessa pesquisa e, especificamente do PAE, é sugerir formas de aprimoramento da Gide na escola pesquisada. Sob esse prisma e com o objetivo de proporcionar maior clareza em relação à definição das categorias descritas nesta seção, foi elaborada uma síntese, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 11 - Categorias de análise a partir das sugestões e apontamentos dos participantes da pesquisa

Categorias de Análise	Pontos positivos e negativos, indicados pelos professores.	Sugestões da Equipe Gestora e Analista Educacional	Sugestões dos Professores
1 - Capacitação dos profissionais da escola quanto aos objetivos da Gide	Há um contraste entre a eficácia percebida nos objetivos da política e a insuficiência na compreensão destes pela equipe de profissionais.	Buscar a garantia de que todos compreendam a importância da iniciativa, indo além da simples obrigação de cumprir ações. A capacitação e a transparência são apontadas como cruciais para o sucesso e a aceitação da política.	Necessidade de fornecer formação continuada para o corpo docente e aprimorar a clareza sobre os objetivos específicos da Gide.
2 - Aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações interpessoais e comunicativas	São enfatizados positivamente aspectos como a reflexão sobre as características contextuais, compartilhamento de boas práticas e participação da gestão escolar nas ações dos docentes.	Implementar ações específicas da Gide para o aprimoramento da dinâmica entre as pessoas e retomar reuniões de alinhamento para a concretização de uma gestão democrática e participativa.	O trabalho colaborativo é apontado como uma forma de garantia de resultados, juntamente à necessidade de alinhar as ações ao contexto, considerando a imposição de políticas como dificultadora do engajamento. Em resumo, os docentes apontam a gestão democrática como crucial nesse processo.
3 - Contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide.	Negativamente, argumenta-se que as urgências reais da escola não são abordadas, dando ênfase à necessidade de maior alinhamento entre demandas da Gide e da escola. Há o reconhecimento positivo de que o interesse da política em resultados favorece, mas a desconsideração da realidade dificulta o trabalho.	Os participantes concentraram as sugestões em aspectos de gestão e aprimoramento no ambiente escolar. Indicaram a importância de que os profissionais da escola definam as prioridades e que haja maior compartilhamento de ações e resultados. Ademais, é sugerido que o banco de ações se torne parte do cotidiano escolar, independente da Gide e que os professores participem da escolha e criação de novas ações, para solucionar os problemas observados.	Neste grupo, as sugestões focam na necessidade de maior relevância das ações da Gide para o contexto, no tempo para planejamento e execução, no diálogo com os professores e na otimização dos processos pedagógicos e organizacionais.
4 - Organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis	Negativamente indicou-se a sobrecarga de trabalho, com excesso de demandas para docentes e gestores, prazos curtos e ações desconexas em relação ao planejamento. Tais aspectos são apontados como dificultadores da realização efetiva das ações.	Diante da prática de buscar organizar a implementação da Gide com menos impacto no trabalho docente, há a sugestão da manutenção do aproveitamento de momentos já existentes no cotidiano escolar para atrelar as ações da política.	As sugestões destacaram a necessidade de que as ações da Gide se integrem ao currículo, às disciplinas e às necessidades urgentes da escola, evitando a interrupção do planejamento. Vários docentes indicaram a urgência em aprimorar a gestão do tempo, com prazos maiores e notificações antecipadas, possibilitando a qualificação das ações.
5 - Valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais	Houve a indicação positiva em relação à participação da comunidade escolar. Contudo, a percepção de apenas cumprimento de exigências e interferência na autonomia por instâncias externas foram indicadas negativamente.	As sugestões focaram na melhoria e engajamento profissional, com sugestões de aproveitamento das reuniões coletivas para compartilhamento de saberes e experiências, valorizando seus profissionais. Além disso, foi sugerida a manutenção do envolvimento e participação da equipe.	Foi indicada a importância da manutenção da autonomia da escola, com a possibilidade de elaborar o seu próprio plano de ação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas obtidas nas entrevistas e nos questionários. (2025).

Em resumo, o Quadro 11 sintetiza as percepções e sugestões dos participantes em relação à Gide. As cinco categorias indicaram a importância da capacitação e clareza dos objetivos da política para os profissionais implementadores, na mesma medida em que é fundamental, naquele contexto, o aprimoramento da gestão democrática e participativa, com eficiência na contextualização e participação dos docentes em todo o processo. Os dados também indicaram a urgência em relação à organização das demandas da política com prazos exequíveis, com o objetivo de dirimir a sobrecarga de trabalho. A demanda por valorização das práticas pedagógicas e características da equipe e a preservação da autonomia da instituição, também foram temas latentes. De modo geral, a coleta de dados agregou pontos positivos e negativos da Gide, atrelados às sugestões de melhorias para a sua otimização na E.E Trilhando Saberes. Destaca-se, por fim, que a capacitação efetiva poderá contribuir para a transformação da mera execução de tarefas em um trabalho consciente e potencializado em relação aos objetivos da Gide, vinculado à uma gestão que possibilite a superação da imposição da política para um trabalho colaborativo, com alinhamento entre as demandas da Gide e as da escola. Assim, avança-se para o próximo capítulo, no qual será feita a apresentação do PAE proposto com base nos resultados da pesquisa.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A escrita do quarto capítulo desta dissertação tem por objetivo descrever e apresentar o Plano de Ação Educacional (PAE), que visa sugerir propostas para mitigar os problemas identificados na análise documental e na pesquisa de campo, ampliando as potencialidades das ações da Gide para um melhor aproveitamento dessa política na escola pesquisada. O PAE foi pensado e organizado a partir do estudo da estrutura da política e do contexto investigado, descritos no capítulo 2, do referencial teórico e da realização das oito entrevistas semiestruturadas com gestores, ex-gestores, EEBs e a Analista educacional, e das respostas dos 20 questionários mistos aplicados aos docentes regentes de turma, da E.E. Trilhando Saberes, em 2025.

A partir da análise dos dados coletados nas fontes indicadas, fez-se a reflexão sobre os desafios e potencialidades da Gide, naquele contexto, associados aos referenciais teóricos utilizados. Desse modo, toda a organização e estrutura descritas a seguir visam munir a equipe de profissionais da E.E. Trilhando Saberes de ferramentas que possam de fato, mitigar as principais dificuldades apontadas, ampliando os aspectos positivos da implementação dessa política pública educacional. Para isso, com base no Quadro 11 da seção anterior, foi definido cada passo do Plano de Ação, seguindo as categorias de análise apresentadas e dividindo-o em subseções: 1 - Capacitação dos profissionais da escola quanto aos objetivos da Gide; 2 - Aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações interpessoais e comunicativas; 3 - Contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide; 4 - Organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis; 5 - Valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais. Na seção a seguir, são apresentados os cronogramas estabelecidos para cada categoria e os respectivos detalhamentos das propostas de ações.

4.1 CRONOGRAMA E DETALHAMENTO DAS PROPOSTAS DE AÇÕES

O PAE ao qual este capítulo se propõe a descrever, além de utilizar as cinco categorias de análise anteriormente citadas, foi elaborado com base no método 5W2H, que, de acordo com Lisboa e Godoy (2012), é constituído por perguntas direcionadas à resolução de problemas (*What* – O que será feito? *Why* – Por quê, qual a importância? *Where* – Onde a ação ocorrerá? *When* – Quando ela ocorrerá? *Who* – Quem será responsável? *How* – Como será desenvolvida? *How Much* – Quanto custará?), o que permite identificar o fluxo de trabalho, os respectivos

problemas e, por fim, sugerir soluções. Desse modo, as próximas cinco subseções apresentam o cronograma dentro de cada eixo, com seu respectivo detalhamento. Inicia-se a primeira subseção com a temática da capacitação em relação à Gide.

4.1.1 Capacitação dos profissionais da escola quanto aos objetivos da Gide

A presente subseção objetiva sugerir práticas que auxiliem a E.E. Trilhando Saberes referentes à capacitação da equipe de profissionais em relação à Gide, já que, ao analisar os dados coletados, foram percebidas divergências nas interpretações da equipe gestora e docente, com sugestões nesse sentido. Através dessa capacitação, pretende-se nivelar o conhecimento da equipe em relação à Gide para, posteriormente, contribuir na atuação desta, mais em rede que hierarquicamente, fortalecendo a comunicação (Burgos e Bellato, 2019). Assim, o Quadro 12 representa o respectivo cronograma e a apresentação das ações propostas para esse eixo, com o detalhamento a posteriori.

Quadro 12 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para a capacitação dos profissionais quanto aos objetivos da Gide

O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
1ª ação: Apresentação dos resultados da pesquisa de mestrado: “IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA ZONA DA MATA MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES” - Michele Gomes da Silva, com ênfase na proposta contida no PAE.	Para fornecer uma devolutiva consistente do estudo realizado naquele contexto, indicando a necessidade de envolvimento da comunidade escolar com os próximos passos do PAE, caso seja de interesse da comunidade escolar a sua implementação.	Reunião coletiva.	Dia Escolar ²⁰ em fevereiro/2026	Professora pesquisadora.	Apresentar os achados da pesquisa, destacando a organização e os objetivos da Gide para docentes e gestores, juntamente aos resultados obtidos e ao delineamento da proposta contida no PAE.	Uma hora da carga horária prevista para os Dias Escolares.
2ª ação: Análise dos resultados da Gide e demais índices considerados por ela, no ano de 2025	Para iniciar o envolvimento e a participação dos docentes com a elaboração do Plano de Ação da Gide, haja vista a indicação dessa necessidade nos instrumentos de coleta de dados.	1ª Reunião de módulo II.	Fevereiro/2026	EEBs e professora pesquisadora.	Apresentar a situação de 2025 da escola perante a Gide e demais índices educacionais considerados pela política, de modo a integrar a equipe com a análise dos resultados da escola e construir perspectivas de melhor aproveitamento da política.	- Carga horária de planejamento das EEBs e professora. - Projetor de slides e computador da escola. - Uma hora da carga horária prevista para a Reunião de Módulo II quinzenal da escola.
3ª ação: Indicação e sistematização dos próximos passos da escola para 2026, relacionando-os ao Plano de Ação da Gide.	Com o intuito de diminuir a sobrecarga de trabalho, utilizando as ferramentas da Gide para as demandas já previstas para a escola.	2ª Reunião de módulo II.	Fevereiro/2026	Gestores, EEBs e professores.	Definir uma parte da reunião coletiva para, utilizando o que já vem prescrito pela Gide, definir as prioridades passíveis de articulação, com o intuito de elencar os primeiros elementos a serem considerados no Plano de Ação do ano vigente, de modo a antecipar a intervenção da SEE/MG.	- Uma hora da carga horária prevista para a Reunião de Módulo II quinzenal da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

²⁰ “Dias Escolares - Dias destinados ao planejamento, reuniões, formação continuada dos profissionais das escolas e realização dos estudos independentes de recuperação.” (Minas Gerais, 2024e)

4.1.1.1 Descrição pormenorizada das ações de capacitação, quanto aos objetivos da Gide.

Conforme apresentado, o cronograma de ações do PAE tem por objetivo, além de atender à necessidade de aprimoramento da Gide na E.E. Trilhando Saberes, personalizar as formas de implementação, respeitando e valorizando as características da equipe, de forma atrelada às indicações da própria política. Para isso, foram elencadas as temáticas que se destacaram nos dados coletados e organizou-se as ações em busca de coerência e participação. No primeiro eixo, o objetivo é proporcionar uma maior capacitação da equipe no que tange ao desenho da política, já que foram identificadas interpretações divergentes entre os profissionais da escola e até mesmo compreensões incoerentes com a proposta. Nesse viés, fornecer uma devolutiva consistente do estudo realizado naquele contexto, indicando a necessidade de envolvimento da comunidade escolar com a proposta contida no PAE, foi a primeira ação pensada.

Para implementá-la, a autora se propõe a preparar uma apresentação desta pesquisa, a ser realizada em um dos dias escolares previstos no calendário escolar. Vale ressaltar que, para os referidos Dias Escolares, dentre outros aspectos, “são realizadas ações coletivas, indispensáveis ao planejamento e à avaliação (...) com a presença obrigatória da equipe docente, técnica e administrativa (...)” (Minas Gerais, 2024e). Assim, propõe-se utilizar um momento coletivo, já existente, para apresentar os achados da pesquisa, a organização e os objetivos da Gide, juntamente aos resultados obtidos no estudo e ao delineamento da proposta contida no PAE. Com essa ação, espera-se entregar uma equipe informada de modo mais detalhado e contextualizado em relação à política para, a curto e médio prazos, adotar uma postura mais engajada, dada a compreensão das possíveis melhorias decorrentes desta.

Em seguida, parte-se para a segunda ação, que consiste em analisar os resultados da Gide no ano de 2025 com a indicação dos próximos passos para 2026. Para isso, as EEBs da escola, com o auxílio da professora pesquisadora, teriam a incumbência de organizar esse momento da reunião de Módulo II, preparando os materiais a serem apresentados e discutidos. Dentre eles destaca-se a importância do “Painel de Evidências”, utilizado para registro e acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola ao longo do ano, que é apresentado em reunião entre escolas participantes e equipe Gide, ao final do ano (Escola Estadual Trilhando Saberes, 2024a), mas que teria papel essencial para a sensibilização da equipe em relação às potencialidades da política, fazendo uma retrospectiva dos trabalhos desenvolvidos em 2025.

Em seguida, para fazer um paralelo com essas ações e os resultados da escola, considerando um dos objetivos apresentados pela FDG de, através da Gide, aprimorar os

indicadores de desempenho, com metas baseadas no IDEB, no SIMAVE e no IFC/RS, (Minas Gerais, s.d.), sistematizar os resultados desses índices já divulgados, preferencialmente os mais recentes, observando os avanços e necessidades da escola. Especificamente em relação ao IFC/RS que compõe o i-Gide, vale lembrar que estes profissionais terão uma devolutiva, considerando também suas respostas ao questionário realizado no mês de novembro. Logo, duas ferramentas interessantes para este momento seriam o “Painel de Resultados” e o i-Gide, fornecidos pela FDG. A primeira ferramenta tem os produtos finais dispostos a partir das metas definidas para cada ano de ensino, com os valores de referência bimestrais, metas bimestrais para cada segmento e para a escola, descritos no capítulo 2 deste estudo, já a segunda traz o i-Gide da escola, calculado através das respostas dos questionários para indicar as variáveis de forte impacto nos resultados da formação integral dos estudantes, divididos entre competências cognitivas e competências socioemocionais (FDG, 2024a).

Feita esta análise, segue-se para o momento de elencar as prioridades a nível macro da escola, para o ano de 2026, prevista como terceira ação deste eixo. Na reunião de Módulo II seriam apresentadas pela equipe gestora as principais demandas e aberto espaço para os docentes manifestarem suas necessidades e opiniões. Essas prioridades seriam utilizadas para compor o Plano de Ação da Gide, com o uso do que já vem prescrito pela política, de modo a antecipar a intervenção da SEE/MG. Nessa direção, prioridades passíveis de articulação são: revisão do PPP e Regimento Escolar, considerando que o mais atualizado da instituição data de 2022; registro e compartilhamento das práticas exitosas, para sistematização previamente organizada; ações de recomposição e intervenção em relação à aprendizagem, baseadas nos índices apresentados; temas relevantes de formação continuada, para as reuniões de Módulo II; momentos de partilha de saberes entre os profissionais; atividades com a presença das famílias.

Essas três primeiras ações, planejadas para Dia Escolar e Reuniões de Módulo II, respectivamente, contribuem para promover o envolvimento e a participação dos docentes com a elaboração do Plano de Ação da Gide, haja vista a indicação dessa necessidade nos instrumentos de coleta de dados. Ademais, têm potencial para tornar a equipe escolar ciente dos resultados e novas demandas, não só da Gide, mas da realidade escolar como um todo para, a médio e longo prazos, integrar os docentes de forma efetiva no processo de tomada de decisões para a implementação de políticas públicas educacionais, fortalecendo a corresponsabilidade dentro da equipe. Dito isso, avança-se para as ações do segundo eixo, que visam dar continuidade ao aprimoramento da gestão democrática e participativa na instituição.

4.1.2 Aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações interpessoais e comunicativas

Para justificar a relevância deste eixo, rememoram-se as sugestões dos profissionais da equipe gestora e dos docentes, que enfatizaram a importância do trabalho colaborativo para o alcance dos resultados almejados. Assim, a sugestão de que as ações da Gide estejam alinhadas às demandas da escola, bem como a identificação de que a Gide proporciona a reflexão sobre aspectos contextuais, compartilhamento de boas práticas e envolvimento da Gestão Escolar com o trabalho docente, nos levou à construção das intervenções dentro desta temática. Desse modo, nossa proposta tem por base o conceito de Gestão Democrática, segundo Souza (2009):

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (Souza, 2009, p.125-126).

Diante do exposto, apresenta-se a seguir o Quadro 13, com o respectivo cronograma e a apresentação das ações propostas para esse eixo, com o detalhamento a posteriori.

Quadro 13 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para o aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações interpessoais e comunicativas

O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
1ª ação: Roda de conversa formativa sobre gestão estratégica e participativa.	Para contribuir com o fortalecimento da equipe escolar através de formação e conscientização dos desafios, potencialidades e responsabilidades, dentro desse modelo de gestão e planejamento. Assim será possível aprimorar a gestão democrática e participativa, com trabalho e responsabilidades individuais e coletivas.	1ª Reunião de módulo II.	Março/2026.	Professoras e EEBs (5 profissionais) egressas do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	Disponibilizar previamente alguns referenciais teóricos para embasar as discussões, no momento da reunião, que será guiada pelas profissionais mencionadas, de modo a organizar as discussões em grupo e identificar as fragilidades do contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária de planejamento das profissionais egressas do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. - Uma hora e meia da carga horária prevista para a Reunião de Módulo II quinzenal da escola. - Textos em formatos digitais e/ou impressos, de acordo com a necessidade dos participantes.
2ª ação: Estudo do texto “Gestão escolar eficiente: boas práticas e desafios na administração de instituições de ensino” de Costa <i>et al.</i> (2024) para deliberação dos temas das próximas rodas de conversa formativas.	Para contribuir com o fortalecimento da equipe escolar através de formação e conscientização dos desafios, potencialidades e responsabilidades, dentro desse modelo de gestão e planejamento. Assim será possível aprimorar a gestão democrática e participativa, com trabalho e responsabilidades individuais e coletivas.	2ª Reunião de módulo II.	Março/2026.	Gestores, EEBs e professores.	Inicialmente seriam retomadas as reflexões da reunião anterior, para, em seguida, associá-las aos pontos mais relevantes do texto previamente estudado. Esses pontos, que são os resultados da pesquisa de Costa <i>et al.</i> (2024), que identificou práticas recorrentes associadas à gestão escolar eficiente, forneceriam os próximos temas das reuniões formativas mensais.	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária de planejamento dos profissionais, para leitura do texto base da roda de conversa. - Uma hora da carga horária prevista para a Reunião de Módulo II quinzenal da escola. - Texto em formato digital e/ou impresso, de acordo com a necessidade dos participantes.
3ª ação: Realização de rodas de conversa formativas a partir das deliberações da ação anterior.	Para contribuir com o fortalecimento da equipe escolar através de formação e conscientização dos desafios, potencialidades e responsabilidades, dentro desse modelo de gestão e planejamento. Assim será possível aprimorar a gestão democrática e participativa, com trabalho e responsabilidades individuais e coletivas.	Uma reunião de Módulo II por mês.	Durante o ano letivo de 2026.	Gestores, EEBs e professores.	Inicialmente seriam retomadas as discussões da última reunião, para, em seguida, associá-las aos aspectos mais relevantes dos textos previamente estudados.	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária de planejamento dos profissionais, para leitura dos textos das temáticas. - Uma hora da carga horária prevista para a Reunião de Módulo II. - Textos em formatos digital e/ou impresso, de acordo com a necessidade dos participantes.

4ª ação: Eleição de representantes dos professores, por ano de escolaridade, para as ações da Gide.	Para colocar em prática a possibilidade do trabalho coletivo, participativo e democrático.	Grupos de <i>whatsapp</i> da escola, por ano de escolaridade.	Março/2026.	EEBs e professores.	Eleger através de uma enquete, em cada grupo, representantes dos professores, para dialogarem com os pares e indicarem os pontos de melhoria que irão compor o Plano de Ação da Gide.	<ul style="list-style-type: none"> - Celulares e internet da escola/dos profissionais. - Carga horária de planejamento dos profissionais.
---	--	---	-------------	---------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1.2.1 Descrição pormenorizada das ações de capacitação, quanto ao aprimoramento da gestão democrática e participativa

O segundo eixo, como já indicado, busca o aprimoramento da gestão democrática e participativa, para atender à necessidade de fortalecer as relações interpessoais e comunicativas entre os profissionais da escola, bem como de potencializar o trabalho colaborativo em prol da qualidade educacional e aprimoramento da Gide. Esse eixo também traz a já mencionada perspectiva de Burgos e Bellato (2019) sobre o pós gerencialismo e a possibilidade de equilibrar os modelos de políticas *top-down* e *bottom-up*, ao valorizar a capacitação dos profissionais e aprimorar o trabalho cooperativo.

Assim, como ação inicial, é importante convidar para um primeiro momento formativo, as profissionais egressas do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, atuantes na escola, de modo a contribuir com os conhecimentos adquiridos sobre Gestão Democrática e Participativa. Essas profissionais teriam a função de selecionar e disponibilizar previamente alguns referenciais teóricos que julgassem relevantes, para os profissionais da escola tomarem o primeiro contato. Vale ressaltar que este seria um movimento inicial de imersão da equipe escolar com a temática. Logo, as discussões deveriam ser guiadas para elencar as primeiras ideias do grupo de como operacionalizar esse modelo de gestão naquele contexto, com identificação de fragilidades da escola. Ideias essas que abririam o segundo momento formativo.

Uma vez realizada essa primeira ação, seriam construídos subsídios para a segunda, a ser realizada na reunião de Módulo II posterior. Inicialmente seriam retomadas as reflexões, para, em seguida, associá-las aos pontos mais relevantes do texto previamente estudado. Esses pontos, que são os resultados da pesquisa de Costa *et al.* (2024), forneceriam os próximos temas das reuniões formativas mensais:

A pesquisa identificou um conjunto de práticas recorrentes associadas à gestão escolar eficiente. Entre as principais, destacam-se: a) Liderança participativa e democrática b) Planejamento estratégico alinhado com metas educacionais c) Uso eficiente de tecnologias na gestão administrativa e pedagógica d) Formação continuada da equipe escolar e) Avaliação institucional sistemática (Costa *et al.*, 2024, p. 1500).

Diante disso, seria possível dar continuidade à operacionalização das ideias para a realidade da E.E. Trilhando Saberes. Considera-se que, inclusive, essas ações atendem às sugestões de alguns participantes deste estudo sobre oportunizar espaços para os profissionais

que buscam capacitações terem seus esforços reconhecidos em momentos de partilha de saberes e também de fornecer formação continuada na própria escola. Essa seria uma forma de fortalecer e conscientizar a equipe para a relevância desse modelo de gestão e planejamento, que se materializaria como terceira ação deste eixo: rodas de conversa formativas mensais a partir das deliberações da ação anterior. Esses momentos, previstos para o ano letivo de 2026, mas com a possibilidade de institucionalização nos próximos anos, a partir da avaliação do grupo, ocorreriam inicialmente a partir dos tópicos da pesquisa de Costa *et. al* (2024), mas com a possibilidade de expansão para novas temáticas que se fizessem necessárias para a equipe.

Uma sugestão de operacionalização é a divisão da equipe em pequenos grupos com o objetivo de pesquisarem, a cada mês, referenciais teóricos atualizados nas principais bases de dados acadêmicas. Cada pequeno grupo de voluntários, seria o responsável pelo estudo inicial e disponibilização do material para a equipe naquele mês, a partir da definição da temática. Ao final do encontro, haveria a deliberação dos próximos passos.

De forma complementar, surge a quarta e última ação deste eixo, que consiste em colocar em prática o trabalho coletivo, participativo e democrático, tema formativo das ações anteriores. Para isso, haveria a eleição de representantes dos professores, por ano de escolaridade, para a definição das temáticas a serem aprimoradas nas ações da Gide, considerando as especificidades da docência em relação ao trabalho pedagógico. Logo, seriam aproveitados os já existentes grupos de *whatsapp* da escola, que são divididos por anos de escolaridade, os quais têm a participação dos membros da gestão escolar e dos respectivos docentes atuantes naquelas turmas. Assim, esses membros poderiam dialogar com os pares e indicar os pontos de melhoria da escola passíveis de compor o Plano de Ação da Gide. Essa ação relaciona-se ao primeiro eixo de intervenção, em que está prevista a antecipação da intervenção da SEE/MG com a articulação das prioridades da E.E. Trilhando Saberes às prescrições da Gide, com o objetivo de diminuir a sobrecarga de trabalho. Em vista do exposto, avança-se para as ações da terceira categoria que buscam a contextualização das ações da Gide, o compartilhamento e a participação efetiva dos professores com a implementação dessa política educacional.

4.1.3 Contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide

Este eixo dá sequência aos anteriores, com a proposta de ações práticas de contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores no processo de

implementação da Gide, com o intuito de definir os pontos de melhoria a partir da realidade vivenciada e percebida pelos docentes, aprimorando a comunicação e cooperação entre docentes e EEBs, já que estes farão parte das discussões e deliberações. Espera-se que, feita a definição, os profissionais compartilhem suas ideias e/ou práticas exitosas, avaliadas como potentes em relação à resolução dos problemas identificados. Neste eixo, levamos em conta também as considerações de Costa *et al.* (2024) que, a partir da pesquisa realizada, identificou, dentre outras práticas, a relevância do planejamento estratégico integrado às metas educacionais para uma gestão escolar eficiente. Assim, a partir da identificação dos pontos de melhoria, de forma semelhante ao desenho da Gide e aproveitando-a, mas aqui com a participação efetiva dos professores, definimos as metas internas com as estratégias coerentes para o contexto.

Essas serão, mais uma vez, formas de aproveitar as demandas escolares dentro das prescrições da Gide, diminuindo a sobrecarga, garantindo a participação efetiva da equipe. Já que, incorporar práticas de gestão participativa, pode resultar “em maior engajamento da equipe e melhoria no clima organizacional” (Costa *et al.*, 2024, p. 1500). Dito isso, apresenta-se a seguir o Quadro 14, com o respectivo cronograma e a apresentação das ações propostas para esse eixo, com o detalhamento a posteriori.

Quadro 14 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para a contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide

O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
1ª ação: Definição dos pontos de melhoria a partir da realidade vivenciada.	Para atender à necessidade de maior contextualização das ações da Gide, promovendo a participação efetiva dos professores.	Grupos de <i>whatsapp</i> da escola, por ano de escolaridade, formulário <i>google e drive</i> compartilhado entre os profissionais da escola.	Abril/2026	EEBs e professores.	Compartilhar e sistematizar as demandas de maior urgência, por ano de escolaridade, e sugestões de ações para solucioná-las, a partir de dois temas principais: a) Aprendizagem dos estudantes. b) Organização institucional.	- Carga horária de planejamento dos profissionais envolvidos. - Celulares e internet da escola/dos profissionais. - <i>Drive</i> compartilhado da escola.
2ª ação: Explicação das demandas e ideias colhidas pelos representantes dos professores e EEBs para a composição do Plano de Ação da Gide de forma contextualizada e participativa.	Para promover o compartilhamento de metas, necessidades da escola e sugestões de melhorias, com a participação dos professores de forma efetiva.	1ª Reunião de módulo II.	Abril/2026	Gestores, EEBs e professores.	Discutir e verificar as semelhanças e diferenças apontadas em cada ano de escolaridade e possíveis adequações e/ou agrupamentos. Em seguida, deve haver a comparação com as prescrições da Gide e seu Banco de Ações, para o ano letivo de 2026, com o objetivo de atrelar as necessidades contextuais e diminuir a sobrecarga de trabalho.	- Carga horária de planejamento das EEBs e professores representantes. - Projetor de slides e computador da escola. - Uma hora da carga horária da reunião de Módulo II.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1.3.1 Descrição pormenorizada das ações de contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide

Por sua vez, o terceiro eixo trabalha com a perspectiva de ações contextualizadas na implementação da Gide, haja vista a recorrente indicação pelos docentes de que se viam em situações de interrupção de suas rotinas e planejamentos, com esse fim. Esses profissionais também sugeriram a associação entre temáticas curriculares e necessidades identificadas como prioritárias pela equipe, como foco das ações da Gide. Assim, considera-se relevante atrelar essa definição às ações de compartilhamento de metas e resultados, com a participação efetiva desses profissionais. A primeira ação desse eixo consistiria em, feita a eleição dos representantes no eixo anterior, compartilhar nos respectivos grupos, sob intermédio das EEBs, as demandas de maior urgência por ano de escolaridade e sugestões de ações para solucioná-las, a partir de dois temas principais: aprendizagem dos estudantes e organização institucional.

Em relação à aprendizagem dos estudantes, os professores deveriam avaliar os maiores desafios em suas turmas do corrente ano, considerando, inclusive, os resultados das avaliações diagnósticas do SIMAVE e/ou internas, comumente aplicadas entre os meses de fevereiro e março. Essa definição de desafios de aprendizagem ao início do ano, consideraria principalmente os níveis de leitura, escrita e aprendizagem matemática, respeitadas as características dos anos de escolaridade. Como ideias de solução para estes desafios, os professores poderiam compartilhar práticas exitosas a partir de suas experiências profissionais e/ou formativas, práticas de anos anteriores desenvolvidas por esta ou outras escolas em que já atuaram, como enturmação temporária, tempos de reforço escolar desenvolvidos pelas professoras eventual e PEUB e agrupamentos dentro da própria sala de aula, com atividades julgadas positivas a nível de intervenção pedagógica. Essas indicações e sugestões devem ser discutidas nos grupos e registradas individualmente em um formulário *google*, com *link* disponibilizado por ano de escolaridade. Em seguida, cada representante dos professores, com apoio das EEBs, deverão sistematizar e registrar em uma pasta do drive da escola, para posterior transposição para o Plano de Ação da Gide.

A mesma estrutura apresentada sobre a aprendizagem dos estudantes seria utilizada em relação à organização institucional, considerando a característica da Gide de propor também intervenções a nível de gestão escolar. Neste tema, os professores poderão elencar desafios às condições que possam comprometer o funcionamento adequado da escola, a segurança da comunidade escolar e a continuidade das práticas pedagógicas. Essa disposição contribui para as práticas de gestão democrática e eficiente, agregando a percepção dos professores em

aspectos considerados administrativos e colhendo sugestões que, posteriormente, serão avaliadas pela equipe gestora em relação à viabilidade, dentro dos recursos da escola.

Como segunda ação deste eixo, sugere-se a utilização de uma das reuniões de Módulo II da escola, para apresentar para o grupo a sistematização desenvolvida e registrada no *drive* da escola. Nessa reunião, haveria a discussão e verificação das semelhanças e diferenças apontadas em cada ano de escolaridade e possíveis adequações e/ou agrupamentos, objetivando a diminuição da sobrecarga de trabalho. Após os agrupamentos possíveis, deverá ser feita a comparação com o “Banco de Ações da Gide” e os já apontamentos da Analista Educacional em relação à elaboração do Plano de Ação da Gide para aquele ano. Neste momento a equipe articulária, mais uma vez, as prescrições da Gide às demandas escolares. Essa articulação, caso encontre alguma barreira em relação às indicações da Analista Educacional, deverá ser levada a ela pelas EEBs e/ou gestoras, de modo a argumentar e buscar o prevalectimento das necessidades identificadas pelos profissionais atuantes na escola.

É relevante destacar que a escolha pelo uso de ferramentas digitais neste eixo, como os grupos de *whatsapp*, *drive* da escola e formulários *google*, foram baseadas nos resultados da pesquisa de Costa *et al.* (2024), que identificaram o uso de tecnologias digitais na gestão escolar como elemento que agrega valor, já que tem potencial para otimizar e qualificar o trabalho. Logo, essas duas ações corroboram a perspectiva de que valorizar o contexto e a participação de quem convive diretamente com as políticas educacionais é a forma de garantir o alcance dos seus objetivos e de tornar possível uma organização que combata a sobrecarga de trabalho, com respeito à realidade em que é implementada. Frente ao exposto, avança-se para o próximo eixo, que visa ampliar as contribuições deste PAE em relação à organização das demandas da política, atendendo a uma das principais demandas dos professores: o estabelecimento de prazos exequíveis.

4.1.4 Organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis

A tarefa de estabelecer prazos exequíveis é desafiadora, dada a realidade das escolas em relação à tantas demandas, que muitas vezes coincidem, como apontado pelos sujeitos dessa pesquisa. Entretanto, é necessária para o aprimoramento da Gide e foi pensado este PAE como forma de antecipar as demandas próprias da instituição, como descrito nos eixos anteriores, para então atrelar às prescrições da política. A proposta de organização das demandas da Gide, apresentada neste eixo, consistirá, portanto, em especificar as intervenções definidas no eixo anterior e elencar os responsáveis por cada ação, para então aproveitar o que já vem feito na

escola, que são as práticas de revezar as demandas de acordo com as especificidades de cada ano de escolaridade e de aproveitar os momentos já existentes no cotidiano escolar.

As mudanças em relação ao que já é feito pela gestão da escola atualmente consistirá em organizar estes aspectos com a participação dos professores, ouvindo-os, inclusive, para o estabelecimento de prazos coerentes com as demandas já existentes. A seguir, apresenta-se o Quadro 15 com o respectivo cronograma e a apresentação das ações propostas para esse eixo, com o detalhamento a posteriori.

Quadro 15 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para a organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis

O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
1ª ação: Especificação das tarefas a partir dos pontos de melhoria definidos pelo grupo.	Para diminuir a sobrecarga de trabalho, organizando as tarefas com a participação da equipe.	2ª Reunião de módulo II.	Abril/2026	EEBs e professores.	Especificar as tarefas definidas pelo grupo, determinando os responsáveis e os procedimentos necessários a partir da projeção, feita pelas EEBs do Plano de Ação da Gide em um slide, considerando a discussão com a Analista Educacional para adequar as propostas advindas da Gide às demandas da escola.	- Uma hora da carga horária da Reunião de Módulo II. - Projetor de slides e computador da escola.
2ª ação: Divisão de ações da Gide por ano de escolaridade, ao longo do ano letivo.	Para diminuir a sobrecarga de trabalho, delegando as tarefas com prazo suficiente para o planejamento dos docentes.	2ª Reunião de módulo II.	Abril/2026	EEBs e professores.	Definir as prioridades e os anos de escolaridade mais adequados às demandas elencadas, observando a possibilidade de associação com ações previstas no calendário escolar e o alinhamento dos prazos, garantindo clareza e organização para as etapas subsequentes.	- Uma hora da carga horária da Reunião de Módulo II. - Projetor de slides e computador da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1.4.1 Descrição pormenorizada das ações para a organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis

O quarto eixo visa facilitar uma organização coerente das demandas da política, contribuindo para a diminuição da sobrecarga de trabalho, através do estabelecimento de prazos exequíveis e acordados pela equipe da escola. As ações desse eixo foram pensadas a partir da queixa recorrente, principalmente entre os professores, em relação aos prazos curtos determinados pela Gide. Assim, a primeira ação consistiria em especificar as tarefas, cujos temas foram anteriormente definidos pelo grupo, com determinação dos responsáveis, dos procedimentos necessários e o alinhamento dos prazos, garantindo clareza e organização para as etapas subsequentes. Esse processo, atualmente, é feito pelas gestoras e EEBs, que definem previamente quais anos de escolaridade e quais profissionais desempenharão cada ação, para posteriormente levar ao grupo de professores, as tarefas que deverão executar. A sugestão do PAE é que essa organização seja feita pelo grupo, a partir da implementação das ações do eixo anterior, em que os apontamentos e sugestões da equipe foram atrelados às prescrições da Gide, para compor o Plano de Ação da Política.

Para otimizar o tempo da reunião, separado para esta primeira ação, as EEBs projetariam o Plano de Ação da Gide em um slide, considerando a discussão com a Analista Educacional para adequar as propostas advindas da Gide às demandas da escola. No ano de 2024, o Plano de Ação foi construído em uma planilha, como ilustra o recorte apresentado na Figura 12 a seguir:

Figura 12 - Recorte do Plano de Ação da Gide utilizado em 2024 pela E.E. Trilhando Saberes

Ação/Procedimento	Responsável	Início Previsto	Término Previsto
1. Realizar intervenção com os estudantes que apresentam baixo desempenho.	Myriam e Terezinha	20/05/2024	03/07/2024
1.1 Identificando os estudantes com dificuldade nos conteúdos trabalhados.	Myriam e Terezinha	20/05/2024	24/05/2024
1.2 Reunindo com os pais e/ou responsáveis para explicar a importância de acompanhar a rotina de estudo e o desempenho escolar dos estudantes.	Myriam e Terezinha	27/05/2024	29/05/2024
1.3 Elaborando atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados no bimestre nos quais os estudantes apresentam maiores dificuldades.	Myriam e Terezinha	27/05/2024	03/07/2024
1.4 Elaborando um cronograma de atendimentos dos estudantes pela professora do uso de biblioteca ou eventual.	Myriam e Terezinha	27/05/2024	29/05/2024
1.5 Auxiliando os estudantes na elaboração de uma rotina de estudos para a realização das atividades de reforço da aprendizagem.	Myriam e Terezinha	27/05/2024	03/07/2024
1.6 Acompanhando o cumprimento das atividades de reforço.	Myriam e Terezinha	27/05/2024	03/07/2024

Fonte: Escola Estadual Trilhando Saberes (2024e).

Como é possível observar, para cada causa priorizada, são estabelecidas ações específicas, os responsáveis da equipe gestora e as datas de início e término. A partir dessa estrutura advinda da FDG, identifica-se aquelas tarefas que já são parte do trabalho docente, como levantamento de estudantes e reunião de pais, indicados no exemplo acima, e que não carecem de uma sistematização de prazos tão precisa. Desse modo, seriam analisados o que de fato merece organização e então seria possível dividir as ações da Gide por ano de escolaridade, ao longo do ano letivo, como segunda tarefa deste eixo, a partir das prioridades e da melhor adequação, incluindo, possivelmente, um revezamento entre turmas e/ou anos. O quadro a seguir é uma sugestão de sistematização dessa organização, com exemplos fictícios:

Quadro 16 - Sugestão de sistematização própria da E.E. Trilhando Saberes em relação às ações do Plano de Ação da Gide

Causas elencadas pela equipe em 2026	Procedimentos necessários	Ano (s) de escolaridade participante (s)	Data de início	Data de término	Profissionais responsáveis
Causa 1: Alfabetização	Organização dos horários de reforço com as professoras eventuais e PEUBs; disponibilização de jogos e práticas exitosas com esse fim, etc.	2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.	Mai/2026	Dez/2026	Professores eventuais, Peubs e regentes de turma.
Causa 2: Revisão do PPP	Disponibilização do documento vigente, divisão da equipe a partir dos temas, etc.	Todos	Mai/2026	Jul/2026	Equipe Escolar
Causa 3: Diminuição de conflitos entre os estudantes no momento do recreio.	Histórias para abordagem da temática, atividades práticas, rodas de conversa, instrumentos de monitoramento, etc.	1º e 2º ano	Mai/2026	Dez/2026	Professores regentes dessas turmas.
Causa 4: Fomento à participação da família na escola.	Exposição de trabalhos para as famílias, convites e propostas de integração.	3º e 4º ano	Ago/2026	Set/2026	Professoras regentes dessas turmas e EEBs.
Causa 5: Compromisso com os deveres de casa e trabalhos escolares.	Estabelecimento de estratégias de incentivo, compartilhamento de práticas exitosas e diversificação das propostas.	5º ano	Mai/2026	Dez/2026	Professoras regentes dessas turmas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir do exemplo apresentado, observa-se que seria traçado um paralelo entre o que vem pré-estabelecido pela FDG e a realidade da escola, adequando o que for necessário. Essa sistematização atende muitas das sugestões dos participantes em relação aos prazos e duração das intervenções. Algumas ações que, provavelmente a Gide indicaria para o período de um ou dois meses, poderiam ser estendidas. O que favorece o planejamento e os resultados, que seriam passíveis de maior qualificação. É importante ressaltar que, como descrito no capítulo 2, a implementação das ações é monitorada pela política periodicamente através dos RIAPs. Logo, haveria a necessidade de sistematização e registros contínuos das ações executadas, com o apoio das EEBs para serem utilizadas nesses momentos.

É relevante observar também a ampliação da possibilidade de associação com ações previstas no calendário escolar e a indicação de temas como reforço escolar, formação continuada para os profissionais e momentos de interação entre o grupo para além das demandas da Gide, atendendo, assim, mais algumas das sugestões da equipe. Importa salientar que, considerando os prazos pré-definidos pela SEE/MG em parceria com a FDG, essa organização da escola, prevista para o início do ano letivo, passaria posteriormente pelo crivo desses entes

através da mediação da equipe gestora nos momentos de interação com a Analista Educacional, responsável pela Gide na escola. Frente ao exposto, avança-se para o quinto e último eixo deste PAE, que visa contribuir com estratégias de valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais.

4.1.5 Valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais

Este quinto e último eixo de intervenção considera os apontamentos de que a Gide, apesar de prever a participação da comunidade escolar em seu desenho, ao ser implementada na E.E. Trilhando Saberes, em geral, se torna apenas um cumprimento de exigências que interfere na autonomia dos profissionais que ali atuam. A partir disso, emergiram sugestões em relação ao maior engajamento profissional, aproveitamento das reuniões coletivas para compartilhamento de saberes e experiências e manutenção das boas práticas da equipe e da autonomia escolar, com a possibilidade de elaboração de um banco de ações próprio da escola, em substituição ao advindo da FDG, para implementar a Gide. Em certa medida, já foram atendidas essas sugestões nos quatro eixos anteriores ao propor ações e formas de organização com a participação efetiva da equipe. Contudo, a relevância deste quinto eixo advém da necessidade de consolidar essas formas de valorização e manutenção das características da equipe, de reafirmar a autonomia e de avaliar toda a proposta com mecanismos de monitoramento que possam, posteriormente, inserir a avaliação institucional como prática, já que este item consta na pesquisa de Costa *et al.* (2024) como característica fundamental para a gestão escolar eficiente por contribuir para a qualidade educacional.

Diante disso, apresenta-se o Quadro 17 com o respectivo cronograma e a apresentação das ações propostas para esse eixo, com o detalhamento a posteriori.

Quadro 17 - Cronograma e detalhamento das ações propostas para valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais

O QUÊ?	POR QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	QUEM?	COMO?	QUANTO?
1ª ação: Arquivamento das ações propostas e implementadas pelos professores e equipe gestora e seus respectivos pontos de melhoria para a implementação da Gide.	Para compor um banco de ações elaborado pela equipe da escola, com o intuito de valorizar as práticas pedagógicas e os seus profissionais, garantindo a autonomia profissional.	<i>Drive</i> compartilhado, já utilizado pela escola.	Ao longo do ano letivo de 2026.	Equipe gestora, EEBs e professores.	A partir de uma pasta criada com essa finalidade no <i>drive</i> da escola, arquivar periodicamente as práticas de sucesso compartilhadas e executadas para elaboração de um banco de ações da escola.	- Carga horária de planejamento dos profissionais envolvidos. - <i>Drive</i> compartilhado da escola.
2ª ação: Monitoramento e avaliação do PAE.	Para monitorar a implementação das ações do PAE em benefício do aprimoramento da Gide e, assim, modificar o que for necessário.	Formulário <i>Google</i>	Ao longo do ano letivo de 2026.	Gestores, EEBs e professores.	A partir da disponibilização do <i>link</i> do formulário, ao final de cada etapa de implementação, apresentar os resultados na reunião de Módulo II mais próxima e verificar o que pode/precisa ser modificado e/ou mantido.	- Carga horária de planejamento dos profissionais. - Carga horária de reuniões de Módulo II. - Celulares e internet da escola e/ou dos profissionais. - Recurso <i>google forms</i> do e-mail institucional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.1.5.1 Descrição pormenorizada das ações de valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais

Como já indicado, o quinto e último eixo complementa a busca pela valorização e manutenção das práticas pedagógicas, características da equipe escolar e a autonomia indispensável aos profissionais implementadores. Para isso estão previstas duas ações, sendo a primeira a composição de um banco de ações elaborado pela equipe da escola, com o intuito de fomentar a mencionada valorização das práticas e dos profissionais que as desenvolvem. Essa ação prevê o arquivamento das propostas dos professores e gestores e seus respectivos pontos de melhoria de forma sistemática e organizada, durante a implementação da Gide. Seria utilizada a pasta já existente para os registros das fotos das ações da Gide, mas de modo a estruturar o Banco de Ações próprio da escola, permitindo, no ano letivo seguinte, apresentar a proposta para a Analista Educacional de utilizá-lo ou, diante da possibilidade de descontinuidade da política, manter as boas práticas advindas dessa perspectiva de aprimoramento, como sugeriu a gestora Terezinha em relação a um “*banco de ações permanente*”.

Atualmente, os registros da implementação da Gide, como mencionado, limitam-se ao cumprimento do que é prescrito pela política e ao arquivamento das fotos das práticas desenvolvidas no *drive* da escola. O objetivo dessa primeira ação é estruturar o Banco de Ações da escola no decorrer do ano, à medida em que as ações previamente definidas são implementadas. Considera-se que o registro em fotos tem sua importância, mas a sistematização contendo causas, objetivos e ações, beneficiaria a equipe escolar no ano subsequente. Nesse contexto, apresenta-se o índice do Banco de Ações da Gide, do ano de 2024, para, em seguida, propor a estruturação:

Figura 13 - Índice do Banco de Ações da Gide de 2024, fornecido pela FDG

Banco de Ações 2024

Instruções

- 1 As ações do Banco podem servir como **referência**, mas a equipe da escola tem liberdade de realizar alterações.
- 2 Também é possível criar ações completamente novas, basta ter cuidado de analisar se a proposta é **robusta o suficiente para bloquear a causa** a qual se propõe.

A seguir, o menu com todas as variáveis de cada competência, clique para ir diretamente para a aba com as ações da variável:

competências cognitivas

- Captação de parcerias com foco no desenvolvimento integral do estudante
- Cumprimento do planejamento curricular
- Frequência de estudantes
- Frequência de professores
- Professores que promovem atividades focadas em avaliações externas
- Intervenção pedagógica com foco na recomposição da aprendizagem
- Professores que registram e socializam suas práticas pedagógicas de sucesso
- Participação de pais e/ou responsáveis em reuniões pedagógicas individuais ou coletivas
- Professores que desenvolvem a criatividade e potencializam a aprendizagem por meio de atividades diversificadas e atrativas e/ou metodologias ativas e/ou projetos
- Reuniões pedagógicas com foco nos resultados
- Pontualidade de professores
- Prevenção de apropriação indevida de autoria

competências socioemocionais

- Ambiente adequado para a aprendizagem
- Disciplina comportamental
- Professores que promovem atividades para desenvolvimento da consciência ambiental
- Participação de pais e/ou responsáveis nos projetos da escola
- Participação de estudantes em organismos colegiados
- Trabalho em equipe
- Promoção da saúde
- Prevenção efetiva da violência
- Prevenção efetiva do uso de drogas
- Prevenção efetiva da gravidez na adolescência
- Prevenção efetiva do abuso sexual

Fonte: E.E Trilhando Saberes (2024e).

Conforme ilustrado, no Banco de Ações da Gide as ações são divididas em competências cognitivas e socioemocionais. Além disso, na parte de instruções há a indicação de que a escola pode realizar alterações ou criar ações totalmente novas. Essas instruções subsidiam esta proposta do “Banco de Ações” próprio da escola, que tem o intuito de ser construído de forma participativa e coerente com o contexto em que se insere. A seguir, o Quadro 18, ilustra a proposta, utilizando um dos exemplos fictícios da seção anterior:

Quadro 18 - Banco de Ações da E.E. Trilhando Saberes

Causa 1: Alfabetização	
Tipo de Competência	Cognitiva
Ano de Escolaridade	1º ano do Ensino Fundamental
Ações desenvolvidas	Uso de jogos de alfabetização em sala de aula.
Detalhamento das ações	Foi definido, dentro do horário de aulas de Língua Portuguesa da turma, o uso de jogos às terças e quintas-feiras, sempre ao início das aulas.
Recursos utilizados	Bingo das letras, caça-palavras, jogo da memória com letras e imagens, trilha do alfabeto, dentre outros.
Avaliação dos resultados	Essa prática resultou em maior envolvimento dos estudantes, interesse pelas aulas, avanços na alfabetização e diminuição das faltas.
Fotos	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A estruturação apresentada no Quadro 18 pode ser reformulada pela equipe, mas foi pensada para ser um registro simples, preenchido para cada causa priorizada e por cada profissional responsável, definido na quarta etapa deste PAE. Dentro da pasta “Gide”, pode haver subpastas com as categorias de intervenção definidas para o ano de 2026, de modo a facilitar a organização e posterior consulta pelos profissionais da escola. Por exemplo, subpastas denominadas “Alfabetização”, “Conflitos no recreio”, “Participação da Família”, dentre outros temas. Feito isso, ao final do ano letivo, ou no início do ano subsequente, caberá às EEBs revisarem e agruparem as ações em um documento único para cada eixo e disponibilizá-los no *drive*, para a equipe e para a Analista Educacional.

Por sua vez, a segunda e última ação deste eixo, consiste em implementar um mecanismo de acompanhamento e avaliação da escola não só em relação à Gide, mas ao PAE como um todo. Para isso, a perspectiva de Condé (2020) considera as etapas de monitoramento e avaliação como essenciais para a verificação das diretrizes e correção de erros e porque, tratando-se de investimento público, “metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade” (Condé, 2020, p. 96) devem ser apurados. A partir desses mecanismos é possível ratificar a proposta e/ou alterar o que for necessário (Condé, 2020).

Diante do exposto, propõe-se, para cada eixo, disponibilizar um formulário *google*, sempre ao final de cada período de implementação, conforme indica o Quadro 19 a seguir:

Quadro 19 - Organização das etapas de monitoramento e avaliação do PAE

Etapas do PAE	Principais Ações	Período de implementação	Resultados Esperados	Método de Avaliação
1 - Capacitação dos profissionais da escola quanto aos objetivos da Gide	1ª: Apresentação dos resultados da pesquisa de mestrado, com ênfase no PAE. 2ª: Análise dos resultados da Gide em 2025. 3ª: Definição dos próximos passos para 2026: Plano de Ação da Gide.	Fevereiro de 2026.	Adoção de postura mais engajada com a Gide pela equipe escolar, decorrente da compreensão das possíveis melhorias promovidas pela política e integração efetiva dos docentes no processo de tomada de decisões.	Formulário Google com duas perguntas, utilizando Escala Likert e uma aberta: 1 - Após as ações do mês de fevereiro, a equipe escolar esteve mais engajada com a Gide. (Escala Likert). 2. Os docentes estão integrando o processo de tomada de decisões, em relação à Gide. (Escala Likert). 3 - O que poderia ser aprimorado?
2 - Aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações interpessoais e comunicativas	1ª: Roda de conversa: Gestão estratégica e participativa. 2ª: Estudo do texto de Costa <i>et al.</i> (2024) e deliberação dos próximos temas de estudo. 3ª: Rodas de conversa mensais. 4ª: Eleição de representantes dos professores.	Março de 2026 e decorrer do ano.	Maior engajamento e pertencimento da equipe em relação às práticas no contexto escolar e melhoria da comunicação e cooperação entre os profissionais.	Formulário Google com três perguntas: 1 - As rodas de conversa formativas têm contribuído para o pertencimento e engajamento da equipe. (Escala Likert). 2 - Eleger um representante dos professores contribuiu para a gestão participativa e democrática. (Escala Likert) 3 - O que poderia ser aprimorado?
3 - Contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide.	1ª: Definição contextualizada dos pontos de melhoria. 2ª: Explanação das demandas para a composição do Plano de Ação da Gide de forma contextualizada e participativa.	Abril de 2026	Gide implementada de forma mais contextualizada e articulada às demandas identificadas pelo corpo docente.	Formulário Google com duas perguntas: 1 - Neste mês, a definição das ações da Gide foi realizada de forma contextualizada e participativa. (Escala Likert). 2 - O que poderia ser aprimorado?
4 - Organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis	1ª: Especificação das tarefas. 2ª: Divisão das tarefas por ano de escolaridade.	Abril de 2026	Melhoria da comunicação, cooperação e organização na escola.	Formulário Google com duas perguntas: 1 - A atual organização das demandas da Gide, feita pela escola, tem aprimorado a comunicação, cooperação e organização na escola. (Escala Likert). 2 - O que poderia ser aprimorado?
5 - Valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais	1ª: Elaboração do Banco de Ações da escola. 2ª: Monitoramento e avaliação do PAE.	Ao longo do ano de 2026.	Implementação da Gide a partir do Banco de Ações da escola, contextualizando-a e práticas de monitoramento e avaliação participativas e democráticas.	Formulário Google com duas perguntas: 1 - A elaboração do Banco de Ações da escola auxiliará na contextualização da implementação da Gide. (Escala Likert). 2 - O que poderia ser aprimorado?

Fonte: Elaborado pela autora com base na dissertação de Lázaro Rodrigues Xavier (2024).

Como sistematizado no Quadro 19, sugere-se que, ao final de cada uma das cinco etapas de intervenção, relativas às categorias advindas dos resultados da pesquisa, seja disponibilizado aos profissionais da escola um *link* de formulário para coletar as percepções destes, de forma anônima. Os resultados dessas perguntas deverão ser sistematizados com gráficos simples, a partir das perguntas com Escala Likert (discordo totalmente, discordo parcialmente, nem concordo/nem discordo, concordo parcialmente, concordo totalmente, não sei/não se aplica), gerados pela própria ferramenta e tabelas simples com as principais respostas das questões discursivas. Essa organização poderá ser feita por um professor voluntário ou um membro da equipe gestora. Em seguida, é interessante apresentar os resultados obtidos na reunião de Módulo II mais próxima e verificar o que pode/precisa ser modificado e/ou mantido, tanto para o ano subsequente ou, caso sejam alterações pontuais, no próprio ano de 2026.

Esse mecanismo foi pensado a partir de resultados esperados bem definidos para facilitar a mensuração e servir como um guia metodológico que garanta uma implementação contextualizada, cooperativa e avaliada da política estudada e do PAE, ao longo do ano. Com isso, objetiva-se também contribuir para as práticas da E.E Trilhando Saberes nos anos seguintes, bem como em relação a implementação de uma Avaliação Institucional que, segundo Hoffmann, 2014, *apud* Costa *et al.* 2024, é um mecanismo de alto alcance em relação ao direcionamento estratégico da instituição escolar. Em suma, esse conjunto de ações visa atender às necessidades da E.E Trilhando Saberes referentes à implementação da Gide, considerando os limites que a estrutura da política impõe, bem como as aberturas oferecidas para a personalização a partir de cada contexto. No próximo capítulo, finaliza-se com as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das análises desenvolvidas nesta pesquisa, as considerações finais visam consolidar os elementos discutidos através de uma síntese dos principais resultados, com destaque às contribuições mais significativas. Para tal, destaca-se que o caso de gestão foi delineado a partir do problema de pesquisa identificado no processo de implementação da Gide na E.E. Trilhando Saberes. Inicialmente foi construída a hipótese de que, diante das diversas demandas dos profissionais naquele contexto, a política havia se tornado “apenas” mais uma tarefa a ser desempenhada pela equipe. Assim, o conhecimento aprofundado em relação aos seus objetivos, a apropriação dos seus resultados e a utilização de suas ferramentas para o aprimoramento da qualidade educacional ofertada, não tomaram o devido destaque na instituição.

Diante do exposto, nos dispusemos a responder à questão: Quais os desafios e as potencialidades relativos à implementação da Gide em uma escola estadual da Zona da Mata Mineira? Como suporte para a construção da resposta, definimos como objetivo geral analisar todo o processo de implementação da Gide na escola estudada e sua relação com as práticas da equipe gestora e do corpo docente, com vistas ao seu aprimoramento na instituição. Objetivo esse que só se tornou palpável a partir da descrição das formas de organização, ações e resultados da Gide; problematização da implementação a partir das relações estabelecidas entre os atores envolvidos e a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE), visando mitigar os problemas e ampliar as potencialidades de suas ações para um melhor aproveitamento da Gide na E.E. Trilhando Saberes.

Para descrever as formas de organização, ações e resultados da Gide, foi realizada pesquisa em documentos, numa perspectiva qualitativa, dos *drives* compartilhados entre a escola e a equipe da Gide, memorandos e notícias da SEE/MG em relação à política, dados consolidados fornecidos pela FDG, páginas do Inep para a descrição contextual da escola, dentre outras fontes. Essa consulta, detalhada no capítulo 2, subsidiou as interpretações ao longo do estudo, além de evidenciar elementos fundamentais para a clareza e consistência dos achados da pesquisa. De modo complementar, os conceitos de Políticas Públicas Educacionais, Gestão Escolar e Parcerias Público-Privadas, colaboraram com a fundamentação teórica desta pesquisa, para a compreensão da trajetória das políticas educacionais brasileiras, da complexidade da gestão escolar e dos impactos dessas parcerias na educação, indicando caminhos para a proposta de aprimoramento da política e fundamentando a análise dos dados.

A etapa da pesquisa de campo compôs a problematização da implementação a partir das relações entre os sujeitos. Assim, foram aplicadas, como previsto, 8 entrevistas para o grupo composto por gestores, ex-gestores, EEBs e Analista Educacional, com roteiros semelhantes, mas construídos a partir das especificidades dos cargos em relação à Gide. Foram aplicados também questionários mistos aos professores da escola, com temáticas coerentes em relação às especificidades desse cargo e ao que foi investigado nas entrevistas. Obteve-se 20 respostas das 24 previstas. Esses números expressivos forneceram percepções individuais e coletivas em relação à implementação da Gide e sugestões para o seu aprimoramento na escola. Esses instrumentos de coleta de dados, indicaram que a formação e experiência dos profissionais que ali atuam, favorecem a compreensão do complexo contexto de implementação da Gide, na mesma medida em que subsidiou o mapeamento das impressões da equipe, o que identificaram como desafios, as formas como a gestão da E.E Trilhando Saberes se organiza/organizava para a delegação de tarefas da Gide, a receptividade e envolvimento dos profissionais e estudantes com a política, a percepção e o compartilhamento dos resultados pela equipe e os apontamentos para o PAE, que foi construído a partir de 5 eixos: 1 - Capacitação dos profissionais da escola quanto aos objetivos da Gide; 2 - Aprimoramento da gestão democrática e participativa com foco nas relações interpessoais e comunicativas; 3 - Contextualização, compartilhamento e participação efetiva dos professores em relação à Gide; 4 - Organização das demandas da política, com estabelecimento de prazos exequíveis; 5 - Valorização e manutenção das práticas pedagógicas e autonomia da equipe de profissionais.

Esses eixos se justificam pelas respostas que convergiram para a percepção da pouca compreensão em relação aos objetivos da política, necessidade de maior participação da equipe em todo o processo, organização coerente e adequada da política para aquele contexto, visando a diminuição da sobrecarga de trabalho e cumprimento das ações de forma qualificada e da valorização das práticas já existentes na escola. Assim, o PAE foi construído como uma forma de encontrar soluções, mas principalmente de possibilitar a personalização da Gide, a partir das características daquele contexto.

Diante do exposto em relação a todo o percurso, considera-se que a questão de pesquisa foi, de fato, respondida. Reafirmando, com a pesquisa de campo, os desafios e potencialidades sistematizados no Quadro 1, apresentado ao final do capítulo descritivo, complementando-o através do mapeamento dos desafios relativos à compreensão dos objetivos da pesquisa; as divergências de percepções entre os profissionais implementadores; a sobrecarga de trabalho presente em todas as funções; a carência de participação efetiva na tomada de decisões por parte dos docentes, que analisaram as ações como uma forma de interrupção, muitas vezes

descontextualizada e marcada por prazos insuficientes; gestores insatisfeitos com o modelo *top-down* da política e necessidade de uma gestão mais democrática e participativa; limitação das ações ao cumprimento de exigências e interferência na autonomia. Por outro lado, as potencialidades também foram evidenciadas e complementadas pela pesquisa de campo: possibilidade de reflexão e intervenção sobre aspectos contextuais; veiculação de práticas exitosas; envolvimento da gestão com o trabalho docente; sistematização e organização do trabalho; sugestões relevantes e possibilidade de implementar a política de forma personalizada, a partir do PAE.

É importante frisar também que a ampliação da compreensão acerca do problema de pesquisa ocorreu de forma progressiva, especialmente quando os dados indicaram que a equipe gestora e a Analista Educacional tinham a percepção de que a Gide agia como uma forma de ordenação do trabalho já desenvolvido pela escola, enquanto os docentes a viam como uma tarefa a mais e descontextualizada. Ademais, os elogios tecidos pelos gestores e EEBs em relação aos docentes, subsidiaram a elaboração de uma proposta de intervenção que, de fato, soasse como uma sistematização do trabalho já realizado, e, principalmente, uma forma de garantir a participação de todos nesse processo, com o uso das potencialidades da equipe e indo além das prescrições da política. Nesse viés, percebe-se que estudos futuros devem se ater às potencialidades não só de uma política educacional, mas também da equipe presente no contexto investigado, no sentido de responder: Como as características da equipe de profissionais podem auxiliar na obtenção e apropriação dos resultados de uma política pública educacional? Esse questionamento se justifica pela percepção de que, em um contexto em que os profissionais se envolvem, cumprem suas tarefas, mesmo diante da insatisfação em relação a um modelo *top-down*, por exemplo, existe a possibilidade de redimensionar o trabalho, agregando democracia e participação.

Com o referencial teórico utilizado, reafirma-se que o contexto investigado é acometido, principalmente a partir da implementação da Gide, pelos desafios do modelo gerencialista presente no desenho dessa e de outras políticas educacionais, das parcerias público-privadas cada vez mais comuns na educação e da complexidade inerente à gestão escolar. Contudo, nos apoiamos, principalmente, em Burgos e Bellato (2019) para encontrar caminhos palpáveis e que contribuam para o aprimoramento da Gide, dando destaque, não só às potencialidades da política, mas, após todo esse percurso, às potencialidades do contexto investigado.

Frente ao exposto, espera-se que a proposta contida no PAE possa contribuir, não só para a implementação da Gide, mas principalmente para o estabelecimento de canais de participação e cooperação da equipe, que a una em prol de objetivos comuns e que façam

sentido para aquele contexto, em busca da qualidade educacional. Desse modo, o PAE não se reduz a um conjunto de tarefas, mas se configura como uma possibilidade de transformar a política em uma estratégia de apoio ao trabalho da escola, o que favorece um uso mais formativo dos resultados e uma gestão mais colaborativa.

Ao analisar a implementação da Gestão Integrada da Educação (Gide) na escola investigada, esta pesquisa evidencia que políticas orientadas por modelos gerenciais e por lógicas de resultados não podem ser compreendidas apenas como instrumentos técnicos neutros, pois operam sobre o cotidiano escolar produzindo efeitos concretos na organização do trabalho, nas relações profissionais e nas possibilidades de participação coletiva. Nesse sentido, os achados reforçam uma leitura crítica: embora a Gide ofereça ferramentas de sistematização e planejamento, sua efetividade tende a ser limitada quando se converte em um conjunto de exigências burocráticas, associado à pressão pelo cumprimento de metas e ao acúmulo de tarefas, deslocando o foco do debate pedagógico para uma dinâmica de controle e prestação de contas. Assim, a pesquisa reafirma que a melhoria dos processos educativos depende menos da simples adoção de modelos padronizados e mais da capacidade de construção de sentidos no interior da escola, considerando seus tempos, suas condições materiais e o protagonismo dos sujeitos que a constituem.

Nessa mesma linha, avalio que os resultados obtidos repercutem em minha prática profissional, enquanto docente na instituição pesquisada, para, inclusive, reivindicar autonomia e participação, haja vista a importância desses aspectos que a pesquisa evidenciou. A equipe de gestores e EEBs também tem incontestável mérito em relação aos resultados da escola e papel ímpar no que tange à perspectiva pós-gerencialista, indicada como alternativa para a realidade vivenciada.

Como contribuições, este estudo amplia o debate sobre políticas de gestão e performatividade no contexto da escola pública, ao demonstrar, a partir de um caso concreto, como as tensões entre controle externo e autonomia institucional atravessam o cotidiano e interferem na cultura escolar. Além disso, oferece subsídios para gestores e formuladores de políticas ao explicitar desafios recorrentes na implementação de programas de natureza gerencial, evidenciando que a responsabilização por resultados, quando descolada das condições de trabalho, tende a produzir mais sobrecarga do que melhoria pedagógica.

Finalmente, cumpre acrescentar que a limitação da pesquisa a uma escola e à implementação de uma política específica, a Gide, foi capaz de apresentar grande potencial de ampliação, ao considerar a influência exercida por uma equipe colaborativa para a obtenção e apropriação de resultados de políticas educacionais, desde que corretamente direcionadas.

Nesse sentido, recomenda-se para pesquisas futuras o aprofundamento dos aspectos mencionados sobre as características da equipe de profissionais, a ampliação do universo de investigação para outras escolas que implementam ou implementaram a Gide, ou seja, mais escolas mineiras que oferecem com exclusividade o Ensino Fundamental, ou outras políticas semelhantes, como apontadas neste estudo em outros estados. Essas sugestões poderiam agregar outras metodologias para complementar os resultados aqui apresentados e, assim, estabelecer uma comparação que pudesse contribuir para contextos de escolas com baixo desempenho, profissionais pouco envolvidos ou desmotivados, carentes de estruturação em relação à gestão, dentre outros aspectos não observados na E.E. Trilhando Saberes.

Em suma, este estudo reforça a ideia inicial de que, para que uma política educacional obtenha êxito, é indispensável valorizar e reconhecer a importância de uma unidade escolar, que só é possível com a participação e o envolvimento de todos. Os desafios da Gide na escola estudada são muitos, mas as potencialidades só serão aproveitadas com o engajamento e a valorização daqueles que ali atuam.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Subsídio Público ao Setor Privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. Porto Alegre. **Revista Políticas Educativas**, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/51031/31749>. Acesso em: 23 set. 2025.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife. p.49-54, ANPAE: 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=RJOK850AAAAJ&citation_for_view=RJOK850AAAAJ:hsZV8IGYWTMC. Acesso em: 20 out 2024.
- AGÊNCIA MINAS GERAIS. **Programa Gestão pela Aprendizagem é ampliado**. 11 out. 2019. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/programa-gestao-pela-aprendizagem-e-ampliado>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BALL, Stephen J. **Entrevista concedida a Jefferson Mainardes**. Tradução de Janete Bridon. *Olh@res*, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161–171, nov. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/286923958>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOECHAT, Beatriz de Oliveira. **A Gestão Integrada da Escola (Gide) como o caminho para as mudanças de gestão e do desempenho das unidades escolares na rede estadual de educação do Rio de Janeiro: O Caso do Colégio Estadual Deputado Carlos Pinto Filho**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 121. 2015. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/a-gestao-integrada-da-escola-gide-como-o-caminho-para-as-mudancas-de-gestao-e-do-desempenho-das-unidades-escolares-na-rede-estadual-de-educacao-do-rio-de-janeiro-o-caso-do-colegio-estadual-deputado/> Acesso em: 10 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 08 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. **Nota técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015, de 25 de junho de 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. **Nota técnica: indicador de nível socioeconômico (inse) das escolas**. Brasília, DF: INEP, 2015b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. **Nota técnica n. Nº 040/2014, de 17 de dezembro de 2014**. Brasília, DF: INEP, 2014a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. **Nota técnica n. Nº 039/2014, de 17 de dezembro de 2014**. Brasília, DF: INEP, 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Complexidade de Gestão da Escola: Escola Estadual Trilhando Saberes**. Brasília, DF: INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Esforço Docente: Escola Estadual Trilhando Saberes**. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP -. **Regularidade do Corpo Docente: Escola Estadual Trilhando Saberes**. Brasília, DF: INEP, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP -. **Indicador de Nível Socioeconômico: Escola Estadual Trilhando Saberes**. Brasília, DF: INEP, 2023d. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/nivel_socioeconomico/INSE_2021_escolas.xlsx . Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. Secretaria-Geral. Acordos de Cooperação Técnica – ACT. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/aceso-a-informacao/convenios-e-transferencias/act>. Acesso em: 01 out. 2025.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; BELLATO, Caíque Cunha. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 919-943, set./dez. 2019. DOI: 10.1590/2238-38752019v939.

BURGOS, Marcelo Baumann. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32234>. Acesso em: 18 set. 2025.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 12–35, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31597>. Acesso em: 26 out. 2025.

CLOSS, Lisiane; WEISS, Daniel; PILLA, Bianca Smith; SARAIVA, Mateus; SALERNO, Guilene. **Fatores que influenciam a eficácia escolar**: uma revisão sistemática da literatura no Brasil no período de 2014 a 2023. *SciELO Preprints*, [s. l.], 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9893

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p.78-100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32345> . Acesso em: 19 out. 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, nova gestão pública e relações público privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. vol.35 no.1 Goiânia jan./abr 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n1/2447-4193-rbpae-35-01-159.pdf> Acesso em: 23 set, 2025.

COSTA, Francisco de Sousa et al. Gestão escolar eficiente: boas práticas e desafios na administração de instituições de ensino. **Revista Aracê**, v. 6, n. 2, p. 1489-1505, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/739>. Acesso em: 23 nov. 2025

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 921–946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/>. Acesso em: 25 mai. 2025.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 28 fev. 2025.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. **Escola Estadual Trilhando Saberes 2020**. [S.l.]: Escola Estadual Trilhando Saberes, 2020. Acesso restrito: Google Drive.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. **Escola Estadual Trilhando Saberes 2021**. [S.l.]: Escola Estadual Trilhando Saberes, 2021. Acesso restrito: Google Drive.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. Gide 2022. [S.l.]: **Escola Estadual Trilhando Saberes, 2022a**. Acesso restrito: Google Drive.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. Secretaria Estadual de Educação. Escola Estadual Trilhando Saberes. **Projeto Político Pedagógico da Escola**, Cidade da Zona da Mata Mineira, 2022b.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. Secretaria Estadual de Educação. Escola Estadual Trilhando Saberes. **Regimento Escolar**, Cidade da Zona da Mata Mineira, 2022c.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. **Gide 2023**. [S.l.]: Escola Estadual Trilhando Saberes, 2023. Acesso restrito: Google Drive.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. **Gide 2024**. [S.l.]: Escola Estadual Trilhando Saberes, 2024a. Acesso restrito: Google Drive.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. **Relatório de Pagamento Mensal (RP1) [impresso]** – Cidade da Zona da Mata Mineira: Escola Estadual Trilhando Saberes, 2024b. Arquivo da escola: Secretaria.

ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES. IDEB. **Dados obtidos em plataforma de consulta pública de indicadores educacionais (QEdu)**. 2025.

FOURNIER, Christianne Guimarães. **A Política Educacional de Centralização, Responsabilização e Avaliação no Estado do Rio de Janeiro: Um Estudo de caso sobre os desafios e dificuldades da atuação dos AAGES nas escolas da Regional Metropolitana III**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 110. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5898> Acesso em: 02 fev. 2024.

FUNDAÇÃO DA GIDE (FDG). **Capacitação Equipes Gestoras**. Minas Gerais, Fev. 2024a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1I6FHjF4NDETMR5wcHUeoLgRfBFwLomAi/view> . Acesso em 25 abr 2024.

FDG. **Dicas para registro das práticas de sucesso**. Minas Gerais, 2024b.

FDG. **Gestão por competências com o foco na liderança**. Minas Gerais, Mai. 2024c. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1eVIAM1Mn6TBoCobeOZ9pk53AawNtCfO2>
Acesso em: 14 abr 2025.

FDG. Tabela auxiliar para a coleta das variáveis do i-Gide pelo(a) diretor(a) escolar [planilha eletrônica]. Acesso restrito via Google Drive da Escola Estadual Trilhando Saberes. [S.l.], 2024d.

FDG. Tabela auxiliar para a coleta das variáveis do i-Gide pelo(a) especialista [planilha eletrônica]. Acesso restrito via Google Drive da Escola Estadual Trilhando Saberes. [S.l.], 2024e.

FDG. Banco de Ações Ver e Agir Ambiente Adequado para Aprendizagem (Programa 5S) [planilha eletrônica]. Acesso restrito via Google Drive da Escola Estadual Trilhando Saberes. [S.l.], 2024f.

FDG. Banco de Ações [planilha eletrônica]. Acesso restrito via Google Drive da Escola Estadual Trilhando Saberes. [S.l.], 2024g.

FDG. Formulário para envio e autorização de Prática de Sucesso [formulário eletrônico]. Acesso restrito via Google Drive da Escola Estadual Trilhando Saberes. [S.l.], 2024h.

FUNDAÇÃO DA GIDE – FDG. Você sabe como a qualidade da educação básica é mensurada no Brasil? 18 jul. 2024i. Disponível em: <https://fdg.org.br/voce-sabe-como-a-qualidade-da-educacao-basica-e-mensurada-no-brasil-2/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FDG. Plano de Ação 2022 [planilha eletrônica]. Acesso restrito via Google Drive da Escola Estadual Trilhando Saberes. [S.l.], 2022a

FDG. Projeto Gide 2022: Painel de Resultados. Minas Gerais, 2022b.

FDG. Banco de Ações [planilha eletrônica]. Acesso restrito via Google Drive da Escola Estadual Trilhando Saberes. [S.l.], 2022c.

FDG. Projeto Gide 2023: i-Gide, indicador da Gide. Minas Gerais, 2023a.

FDG. Projeto Gide 2023: Painel de Resultados. Minas Gerais, 2023b.

FDG. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://fdg.org.br/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806> Acesso em: 28 fev. 2025.

GIDDENS, A. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 850-854, set./dez.

2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Carla da Conceição de. **Gestão democrática ou gerencial: qual é o papel dos gestores escolares?** Pesquisa e Debate em Educação (Online), Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 168-175, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31949>. Acesso em: 18 out 2025.

LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira. **Novas tecnologias, velhas propostas: soluções educacionais privadas do analógico ao digital**. Trabalho Necessário, v. 22, n. 48, p. 1-15, 2024. DOI: 10.22409/tn.v22i48.62246. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/62246?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 23 set. 2025.

LISBÔA, Maria da Graça Portela; GODOY, Leoni Pentiado (2012). **Aplicação do método 5w2h no processo produtivo do produto: a joia**. Disponível em: <http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/1585>. Acesso em 16 nov. 2025

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018. DOI: 10.5380/jpg.v12i0.59217. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164> . Acesso em: 15 set 2025

MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar [recurso eletrônico]**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2018. ISBN 978-65-5708-082-5. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557080825>.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/> Acesso em: 28 fev. 2025.

MINAS GERAIS. **Memorando-Circular nº 5/2020/SEE/DIEF**, Belo Horizonte, 06 ago 2020. Disponível em:

Circular%20n%C2%BA%205-2020-SEE-DIEF,%2006%20de%20agosto%20de%202020%20-%20Projeto%20Gest%C3%A3o%20Integrada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(GIDE).pdf Acesso em 16 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.644, de 25 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o funcionamento do Ensino Presencial na Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Belo Horizonte, 25 out. 2021. https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=27414-resolucao-see-n-4644-2021?layout=print Acesso em: 17 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Equipes escolares que desenvolvem a GIDE participam de alinhamento e formação**. Belo Horizonte, 03 de março de 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/equipes-escolares-que-desenvolvem-a-gide-participam-de-alinhamento-e-formacao/> Acesso em: 11 abril. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Portal do Especialista – **GIDE**. Belo Horizonte: SEE/MG, [s.d.]. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/gide>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MINAS GERAIS. **Memorando-Circular nº 123/2024/SEE/SB**, Belo Horizonte, 19 abr 2024a.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 5.085**, Belo Horizonte, 30 out. 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/5085-24-r-Public.-31-10-24.pdf> . Acesso em 09 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Secretaria de Educação reúne profissionais para compartilhar práticas pedagógicas que transformam o ambiente escolar**. Belo Horizonte, 07 de novembro de 2024c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-reune-profissionais-para-compartilhar-praticas-pedagogicas-que-transformam-o-ambiente-escolar/> Acesso em: 29 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE**. Relatório de matrículas. [documento interno] – Cidade da Zona da Mata Mineira: Escola Estadual Trilhando Saberes, 2024d. Arquivo da escola: Secretaria.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.086, de 30 de outubro de 2024**. Estabelece para a Rede Pública Estadual de Ensino de Educação Básica os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2025. Belo Horizonte, 2024e. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/10/5086-24-r-Public.-31-10-24.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Primeiro simulado do Saeb será aplicado para estudantes da rede estadual de ensino**. 15 maio 2025a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/primeiro-simulado-do-saeb-sera-aplicado-para-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 24 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu. **SRE de Manhuaçu entrega material do projeto Território da Leitura**. 20 jan. 2025b. Disponível em: <https://sremanhuacu.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/395-sre-de-manhuacu-entrega-material-do-projeto-territorio-da-leitura>. Acesso em: 24 maio 2025.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero; RUVIARO, Lidiane. Implicações das parcerias público-privadas para a gestão democrática do ensino público no RS. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPAE, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011.

Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0359.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2025.

NIRENBERG, O.; BRAWERMAN, J.; RUIZ, V. **Programación y evaluación de proyectos sociales: aportes para la racionalidad y la transparencia**. Paidós: Buenos Aires, 2006.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2021. p. 93-99. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/349703078_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS_conceito_e_contextualizacao_numa_perspectiva_didatica_1. Acesso em: 15 out 2024.

OLIVEIRA, Stéfany Marinho de; SILVA, Cecília Teixeira da; BRANDÃO, Eliane Matos. **Ciclo PDCA**. 27 jun. 2022. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/716521/2/Ciclo%20PDCA.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; FONSECA, Marcela Paquelet. A gestão da escola e a construção do clima escolar. In: CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CANEDO, Maria Luiza (org.). **Gestão escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa**. Curitiba: CRV, 2018. p. 119-131.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

Disponível em: scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 out 2024.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 395–467, jan./dez. 1994.

PEREIRA, Lucia Helena Esteves et al. Institucionalização do Modelo da Gestão Integrada da Escola na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32139>. Acesso em: 22 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644432139>

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**. Ago. 2012, V. 23, n. 2, páginas 19-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfKR/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública** – UFMT, v. 19, p. 215-227, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/259499/000768352.pdf?sequence=1> . Acesso em: 20 out 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação público-privado e as implicações para as políticas públicas de educação. In: **Escola de Inverno da Faculdade de Educação da UFRGS**, 6., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Educación, sentidos y transformaciones**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 18-31, 2021. ISSN 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/121220> . Acesso em: 23 set. 2025

ROBERTSON, S. AND VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Dez 2012, vol.33, no.121, p.1133-1156. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: www.rbhcs.com. Acesso em: 27 fev 2025.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3980492/mod_resource/content/1/Saviani%2C%20Dermeval%20%5B2008%5D%20-%20Pol%20educacional%20brasileira.pdf. Acesso em: 19 out 2024.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos**, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477/5933> . Acesso em: 19 out 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvfcfkvKH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SRE METROPOLITANA A. **Jovem de Futuro**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, [s.d.]. Disponível em: <https://sremetropa.educacao.mg.gov.br/home/noticias/290-jovem-de-futuro>. Acesso em: 23 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Leitura 1: A gestão do currículo na escola.** Plataforma PPGP5, [s.d.]. Disponível em: <https://ppgp5.caedufjf.net/mod/page/view.php?id=3585>. Acesso em: 6 maio 2025.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. **Análise de Conteúdo na Perspectiva de Bardin: Contribuições e Limitações para a Pesquisa Qualitativa em Educação**, 2024. In: Scielo Preprints. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697> Acesso em: 27 fev. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53–69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 20 maio 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Our Mission**. Disponível em: <https://www.weforum.org/about/world-economic-forum/#:~:text=O%20F%C3%B3rum%20Econ%C3%B4mico%20Mundial%20%C3%A9,ini%20ciativas%20de%20coopera%C3%A7%C3%A3o%20e%20progresso..> Acesso em: 21 maio 2025.

XAVIER, Lázaro Rodrigues. **Gestão Escolar e Protagonismo Juvenil: desafios e estratégias na implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual da Cabeceira de São Pedro – Teófilo Otoni/MG**. 2024. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/Lazaro_Rodrigues_Xavier_versao_final-1.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA INDIVIDUAL: GESTORES E EX-GESTORES

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NUMA ESCOLA ESTADUAL DA ZONA DA MATA MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa são as dimensões da implementação dessa política pública educacional: estrutura, práticas e resultados. Desse modo, pretendemos analisar o processo de implementação da Gide na E.E Trilhando Saberes e sua relação com as práticas da equipe gestora e do corpo docente, com vistas ao seu aprimoramento na instituição.

Caso concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista semiestruturada individual previamente agendada, ou seja, contendo roteiro prévio e podendo ser alterado durante o processo, para coletar, além das percepções individuais em relação à Gide e sua implementação na E.E Trilhando Saberes, sugestões para o aprimoramento dessa política na instituição.

Esta pesquisa tem alguns riscos: quebra de sigilo, de confidencialidade e anonimato, de exposição de terceiros, de constrangimento e cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, contamos com este documento que visa garantir a compreensão dos objetivos da pesquisa, metodologia e possíveis impactos, dando a oportunidade de decidirem por participar ou não. Garantimos o sigilo dos dados, através de uso de nomes fictícios, tanto para a instituição pesquisada e sua localização, quanto para os participantes e possíveis sujeitos citados durante a entrevista. Ademais, será disponibilizada a transcrição das entrevistas semiestruturadas antes da publicação e garantimos o acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa. Em relação aos riscos psicológicos de constrangimento e cansaço que podem acontecer, criaremos um clima confortável e amigável, além de prezar pela objetividade, para não tomar um tempo exaustivo dos participantes.

A pesquisa pode ajudar proporcionando proveitos indiretos para a escola pesquisada, já que investigará a política, toda a sua organização e resultados, considerando as vivências dos atores envolvidos e suas relações. Com base nisso, abrirá caminhos para intervir nos problemas e melhor aproveitar as potencialidades da implementação da Gide na escola estudada. Ademais, o proveito posterior se dará com a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas advindas das ações da Gide, de modo a incorporar, com a participação dos docentes, práticas que, de fato, condizem com a realidade da escola pesquisada.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Michele Gomes da Silva

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ CAEd/ Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: (32) 98809-1889

E-mail: michelegs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA INDIVIDUAL: ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NUMA ESCOLA ESTADUAL DA ZONA DA MATA MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa são as dimensões da implementação dessa política pública educacional: estrutura, práticas e resultados. Desse modo, pretendemos analisar o processo de implementação da Gide na E.E Trilhando Saberes e sua relação com as práticas da equipe gestora e do corpo docente, com vistas ao seu aprimoramento na instituição.

Caso concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista semiestruturada individual previamente agendada, ou seja, contendo roteiro prévio e podendo ser alterado no decorrer do processo, para coletar, além das percepções individuais em relação à Gide e sua implementação na E.E Trilhando Saberes, sugestões para o aprimoramento dessa política na instituição.

Esta pesquisa tem alguns riscos: quebra de sigilo, de confidencialidade e anonimato, de exposição de terceiros, de constrangimento e cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, contamos com este documento que visa garantir a compreensão dos objetivos da pesquisa, metodologia e possíveis impactos, dando a oportunidade de decidirem por participar ou não. Garantimos o sigilo dos dados, através de uso de nomes fictícios, tanto para a instituição pesquisada e sua localização, quanto para os participantes e possíveis sujeitos citados durante a entrevista. Ademais, será disponibilizada a transcrição das entrevistas semiestruturadas antes da publicação e garantimos o acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa. Em relação aos riscos psicológicos de constrangimento e cansaço que podem acontecer, criaremos um clima confortável e amistoso, além de prezar pela objetividade, para não tomar um tempo exaustivo dos participantes.

A pesquisa pode ajudar proporcionando proveitos indiretos para a escola pesquisada, já que investigará a política, toda a sua organização e resultados, considerando as vivências dos atores envolvidos e suas relações. Com base nisso, abrirá caminhos para intervir nos problemas e melhor aproveitar as potencialidades da implementação da Gide na escola estudada. Ademais, o proveito posterior se dará com a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas advindas das ações da Gide, de modo a incorporar, com a participação dos docentes, práticas que, de fato, condizem com a realidade da escola pesquisada.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Michele Gomes da Silva

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ CAEd/ Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: (32) 98809-1889

E-mail: michelegs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
ENTREVISTA INDIVIDUAL: ANALISTA EDUCACIONAL**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NUMA ESCOLA ESTADUAL DA ZONA DA MATA MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa são as dimensões da implementação dessa política pública educacional: estrutura, práticas e resultados. Desse modo, pretendemos analisar o processo de implementação da Gide na E.E Trilhando Saberes e sua relação com as práticas da equipe gestora e do corpo docente, com vistas ao seu aprimoramento na instituição.

Caso concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevista semiestruturada individual previamente agendada, ou seja, contendo roteiro prévio e podendo ser alterado no decorrer do processo, para coletar, além das percepções individuais em relação à Gide e sua implementação na E.E Trilhando Saberes, sugestões para o aprimoramento dessa política na instituição.

Esta pesquisa tem alguns riscos: quebra de sigilo, de confidencialidade e anonimato, de exposição de terceiros, de constrangimento e cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, contamos com este documento que visa garantir a compreensão dos objetivos da pesquisa, metodologia e possíveis impactos, dando a oportunidade de decidirem por participar ou não. Garantimos o sigilo dos dados, através de uso de nomes fictícios, tanto para a instituição pesquisada e sua localização, quanto para os participantes e possíveis sujeitos citados durante a entrevista. Ademais, será disponibilizada a transcrição das entrevistas semiestruturadas antes da publicação e garantimos o acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa. Em relação aos riscos psicológicos de constrangimento e cansaço que podem acontecer, criaremos um clima confortável e amistoso, além de prezar pela objetividade, para não tomar um tempo exaustivo dos participantes.

A pesquisa pode ajudar proporcionando proveitos indiretos para a escola pesquisada, já que investigará a política, toda a sua organização e resultados, considerando as vivências dos atores envolvidos e suas relações. Com base nisso, abrirá caminhos para intervir nos problemas e melhor aproveitar as potencialidades da implementação da Gide na escola estudada. Ademais, o proveito posterior se dará com a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas advindas das ações da Gide, de modo a incorporar, com a participação dos docentes, práticas que, de fato, condizem com a realidade da escola pesquisada.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Michele Gomes da Silva

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ CAEd/ Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: (32) 98809-1889

E-mail: michelegs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIOS: PROFESSORES

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA ZONA DA MATA MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa são as dimensões da implementação dessa política pública educacional: estrutura, práticas e resultados. Desse modo, pretendemos analisar o processo de implementação da Gide na E.E Trilhando Saberes e sua relação com as práticas da equipe gestora e do corpo docente, com vistas ao seu aprimoramento na instituição.

Caso concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: enviar um questionário utilizando o recurso do *Google Forms* através de um *link* via *whatsapp*, contendo, além desse mesmo termo para você concordar ou não com a participação, questões abertas e fechadas, para coletar, além das percepções individuais em relação à Gide e sua implementação na E.E Trilhando Saberes, sugestões para o aprimoramento dessa política na instituição.

Esta pesquisa tem alguns riscos: quebra de sigilo, de confidencialidade e anonimato, de exposição de terceiros, de constrangimento e cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, contamos com este documento que visa garantir a compreensão dos objetivos da pesquisa, metodologia e possíveis impactos, dando a oportunidade de decidirem por participar ou não. Garantimos o sigilo dos dados, através de uso de nomes fictícios, tanto para a instituição pesquisada e sua localização, quanto para os participantes e possíveis sujeitos citados. Em relação aos riscos psicológicos de constrangimento e cansaço que podem acontecer, prezaremos pela objetividade nas perguntas do questionário, para não tomar um tempo exaustivo dos participantes. Ademais, garantimos o acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa.

A pesquisa pode ajudar proporcionando proveitos indiretos para a escola pesquisada, já que investigará a política, toda a sua organização e resultados, considerando as vivências dos atores envolvidos e suas relações. Com base nisso, abrirá caminhos para intervir nos problemas e melhor aproveitar as potencialidades da implementação da Gide na escola estudada. Ademais, o proveito posterior se dará com a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas advindas das ações da Gide, de modo a incorporar, com a participação dos docentes, práticas que, de fato, condizem com a realidade da escola pesquisada.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Michele Gomes da Silva

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ CAEd/ Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: (32) 98809-1889

E-mail: michelegs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

**APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
GESTORES E EX-GESTORES DA ESCOLA PESQUISADA**

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Há quanto tempo atua na área educacional? Em qual (is) função (ões)?
- 3) Qual função você desempenhou ou desempenha dentro da equipe gestora desta escola? Em qual (is) período (s)?
- 4) Como eu comentei inicialmente, nesta pesquisa vamos tratar da implementação da Gide nesta escola. Portanto, gostaria que você falasse o que sabe sobre a Gide: quando ouviu falar dela pela primeira vez? O que você compreendeu?
- 5) Como é o processo de implementação da Gide nesta escola? Quais são as principais dificuldades?
- 6) Como você avalia as ações propostas pela Gide em relação ao trabalho enquanto gestor (a)? Quais são as ações específicas para esse cargo?
- 7) De que maneira você percebe as ações da Gide, influenciando o desenvolvimento dos estudantes? Como é possível mensurar essa relação?
- 8) Como é (foi) a sua organização sobre o trabalho de orientação e delegação de tarefas para especialistas e professores? De que maneira esses profissionais expressam as suas percepções sobre a Gide? O que eles falam a respeito? Já foram escutados sobre?
- 9) Os resultados obtidos através da implementação da Gide na escola são (eram) compartilhados com os professores? De que forma?
- 10) Como os professores participam (participavam) da definição dos pontos de melhoria e da escolha das ações do Plano de Ação da Gide?
- 11) Como você percebe (percebia) o envolvimento dos professores com as ações do Plano de Ação da Gide?
- 12) Como você percebe (percebia) o envolvimento dos estudantes com as ações da Gide direcionadas a eles?
- 13) As ferramentas gerenciais da Gide ajudam, contribuem de alguma forma? Se sim, como e em que?
- 14) Quais sugestões você gostaria de compartilhar para que mudanças possam ser realizadas para o aprimoramento dessa política na escola?
- 15) Você gostaria de comentar algo mais que não tenha sido perguntado?

**APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB):**

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Há quanto tempo atua na área educacional? Em qual (is) função (ões)?
- 3) Há quanto tempo atua nesta escola?
- 4) Como eu comentei inicialmente, nesta pesquisa vamos tratar da implementação da Gide nesta escola. Portanto, gostaria que você falasse o que sabe sobre a Gide: quando ouviu falar dela pela primeira vez? O que você compreendeu?
- 5) Como é o processo de implementação da Gide na sua escola? Quais são as principais dificuldades?
- 6) Como você avalia as ações propostas pela Gide em relação ao trabalho enquanto especialista? Quais são as ações específicas para o seu cargo?
- 7) De que maneira você percebe as ações da Gide, influenciando o desenvolvimento dos estudantes? Como é possível mensurar essa relação?
- 8) Como você recebe e organiza as orientações, tarefas e registros da Gide, especialmente no contato com os professores? De que maneira esses profissionais expressam as suas percepções sobre a Gide? O que eles falam a respeito? Já foram escutados sobre?
- 9) Como os professores participam da definição dos pontos de melhoria e da escolha das ações do Plano de Ação da Gide?
- 10) Os resultados obtidos através da implementação da Gide na escola são compartilhados com os professores? De que forma?
- 11) Como você percebe o envolvimento dos professores com as ações do Plano de Ação da Gide?
- 12) Como você percebe o envolvimento dos estudantes com as ações da Gide direcionadas a eles?
- 13) As ferramentas gerenciais da Gide ajudam, contribuem de alguma forma? Se sim, como e em que?
- 14) Quais sugestões você gostaria de compartilhar para que mudanças possam ser realizadas para o aprimoramento dessa política na escola?
- 15) Você gostaria de comentar algo mais que não tenha sido perguntado?

**APÊNDICE G: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O QUESTIONÁRIO MISTO
COM OS PROFESSORES REGENTES DE TURMA:**

1) a. Qual é o seu maior nível de formação?

graduação

mestrado

doutorado

outro. Qual? _____

b. Formação no maior nível cursado?

pedagogia

outra. Qual? _____

2) Há quanto tempo atua como professor (a)?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

d) 6 anos ou mais

e) Outro: _____

3) Há quanto tempo atua na Escola Estadual Trilhando Saberes?

a) 3 anos.

b) 4 anos.

c) 5 anos

d) 6 anos ou mais.

e) Outro: _____

4) Como informado inicialmente, nesta pesquisa vamos tratar da implementação da Gide nesta escola. Portanto, gostaria que você mencionasse o que sabe sobre a Gide: quando ouviu falar dela pela primeira vez? O que você compreendeu?

OBS: Não há resposta certa ou errada para esta pergunta.

5) Como é o processo de implementação da Gide nesta escola? Quais são as principais dificuldades?

OBS: Se possível, cite exemplos como reuniões, prazos, recursos e formações.

6) Escala Likert - Concordância: Discordo Totalmente (D.T), Discordo Parcialmente (D.P.), Nem concordo/Nem discordo (N.C/N.D), Concordo Parcialmente (C.P.), Concordo Totalmente (C.T.) e Não sei/Não se aplica.

Opine sobre os seguintes aspectos relacionados à Gide:	D.T.	D.P.	N.C/ N.D.	C.P.	C.T.	Não sei/ Não se aplica
As ações propostas pela Gide, direcionadas ao trabalho do professor, são coerentes diante das demandas desses profissionais.						
As ações propostas pela Gide, direcionadas ao trabalho do professor, são viáveis diante das demandas desses profissionais.						
Para implementar a Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes, os professores participam da definição dos pontos de melhoria do Plano de Ação.						
Para implementar a Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes, os professores participam da escolha das ações do Plano de Ação.						
Os resultados obtidos através da implementação das ações da Gide na escola são compartilhados com os professores.						
Os resultados obtidos através da implementação das ações da Gide na escola são analisados com a participação dos professores.						
No último ano letivo (2024), houve momentos na Escola Estadual Trilhando Saberes para os professores expressarem percepções, dúvidas e questionamentos sobre a Gide.						
Os professores se envolvem com o planejamento das ações da Gide.						
Os professores se envolvem com a execução das ações da Gide.						
Os professores se envolvem com o monitoramento das ações da Gide.						
Os estudantes se envolvem com as ações da Gide.						
A implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes gerou mudanças positivas em relação à parte organizacional.						
A implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes gerou mudanças positivas em relação à parte pedagógica.						
A implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes gerou mudanças positivas em						

relação à parte de gestão escolar.						
A implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando, contribuiu para melhorar os resultados nas avaliações internas/externas dos estudantes.						
O estabelecimento de prioridades a partir da Gide contribui positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.						
O monitoramento das práticas pedagógicas a partir da Gide contribuem positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.						
O estabelecimento de metas a partir da Gide contribuem positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.						
A elaboração de planos de ação pela Gide contribuem positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.						
O banco de ações disponibilizado pela Gide contribui positivamente para o trabalho desenvolvido nesta escola.						
Os prazos estabelecidos dificultam o cumprimento das tarefas relativas à Gide.						
As orientações recebidas são claras e ajudam a compreender a relevância da Gide.						
As sugestões de ações disponibilizadas pela Gide são relevantes ao contexto da Escola Estadual Trilhando Saberes.						

7) Quais sugestões você gostaria de compartilhar para que mudanças possam ser realizadas para o aprimoramento dessa política na escola?

8) Quais são, na sua percepção, os principais pontos positivos e negativos desse processo de implementação da Gide?

9) Teria interesse/disponibilidade em participar de uma entrevista sobre essa temática (caso necessário) para melhor compreensão das informações coletadas durante a pesquisa?

- a) Sim
- b) Não**

APÊNDICE H: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A ANALISTA EDUCACIONAL

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Há quanto tempo atua na área educacional? Em qual(is) função(ões)?
- 3) Como eu comentei inicialmente, nesta pesquisa vamos tratar da implementação da Gide nesta escola. Portanto, gostaria que você falasse o que você sabe sobre a Gide: quando ouviu falar dela pela primeira vez? O que você compreendeu?
- 4) Há quanto tempo você trabalha com a Gide nas escolas? E na Escola Estadual Trilhando Saberes?
- 5) Em que consiste a sua função em relação à Gide? Você recebeu formação específica para esta função? Como foi?
- 6) Quais são as responsabilidades das regionais em relação à Gide? Qual é o cargo de quem na SEE/MG, na sede, coordena as ações?
- 7) Você saberia dizer como se deu a escolha por essa forma de organização da política dentro do Programa Gestão Pela Aprendizagem que tem Gide, para o Ensino Fundamental e Jovem de Futuro para o Ensino Médio?
- 8) O que você tem a dizer sobre a parceria público-privada entre a Fundação da Gide (FDG) e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para implementar a Gide? Quais os possíveis desdobramentos da Gide nas escolas?
- 9) Como o trabalho em relação às escolas é organizado? De que maneira os profissionais dessas escolas expressam as suas percepções sobre a Gide? O que eles falam a respeito? Já foram escutados sobre?
- 10) Como você percebe o envolvimento das escolas com as ações da Gide?
- 11) Como você avalia a implementação da Gide na Escola Estadual Trilhando Saberes?
- 12) De que maneira você percebe as ações da Gide, influenciando os resultados das escolas e seus estudantes? Como a Gide mensura essa relação?
- 13) Poderia citar aspectos positivos e negativos em relação ao trabalho da Gide nas escolas?
- 14) Quais sugestões você gostaria de compartilhar para que mudanças possam ser realizadas para o aprimoramento dessa política na Escola Estadual Trilhando Saberes?
- 15) Você gostaria de comentar algo mais que não tenha sido perguntado?

APÊNDICE I: DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

DECLARAÇÃO

Eu, **NOME DO DIRETOR**, MASP: XXXXXXXX-X, Cargo: Diretor Escolar, na qualidade de responsável pela **ESCOLA ESTADUAL TRILHANDO SABERES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada: **“IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NUMA ESCOLA ESTADUAL DA ZONA DA MATA MINEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **MICHELE GOMES DA SILVA**, MASP: 1344836-0, Cargo: Professora de Educação Básica, sob a orientação do Professor **DR. MARCEL DE TOLEDO VIEIRA** e da Agente de Suporte Acadêmico (ASA) **MA. PRISCILA CAMPOS CUNHA**.

DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa e **AUTORIZO** o acesso a documentos da escola referentes à implementação da Gestão Integrada da Educação (Gide), como *drives* compartilhados entre a escola e a equipe da Gide, materiais orientadores, conjunto de ações, planilhas, painéis de resultados da escola, indicador i-Gide que leva em consideração os questionários do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC). Como fonte de dados consolidados, será necessário também acessar o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), para indicar o quantitativo de profissionais atuando na referida escola; dados da Secretaria Escolar, para apresentar informações acerca do quadro de pessoal; indicadores educacionais que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE) e/ou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mais recentes, para indicar o desempenho. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para a referida pesquisa.

ANEXO A - Organização das pastas no Drives Compartilhados entre a Gide e as Escolas Participantes.



Fonte: Escola Estadual Trilhando Saberes (2024a).