UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSEMEYRE PINHEIRO DE OLIVEIRA

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO ENTRE 2017 E 2022

CÁCERES-MT

2024

ROSEMEYRE PINHEIRO DE OLIVEIRA

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO ENTRE 2017 E 2022

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Marilda de Oliveira Costa

CÁCERES-MT

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Oliveira, Rosemeyre Pinheiro de.
A NOVA GESTÃO PÚBLICA E A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO ENTRE 2017 E 2022 / Rosemeyre Pinheiro de Oliveira. - Cáceres, 2024.
223f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado".
Orientador: Professora Dra. Marilda de Oliveira Costa.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Gestão Democrática. 3. Nova Gestão Pública; Diretores Escolares; Estado de Mato Grosso. I. Costa, Professora Dra. Marilda de Oliveira. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 37.01

ROSEMEYRE PINHEIRO DE OLIVEIRA

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO ENTRE 2017 E 2022

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARILDA DE OLIVEIRA COSTA
Data: 24/07/2024 10:21:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Marilda de Oliveira Costa (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCIA COSSETIN
Data: 02/07/2024 09:50:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dra. Márcia Cossetin (Membro Externo – ILAACH/UNILA)

_____

Dra. Andréia Vicência Vitor Alves (Membro Externo Suplente – UFGD)

Documento assinado digitalmente
gov.br
LEONARDO ALMEIDA DA SILVA
Data: 06/07/2024 18:48:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Leonardo Almeida da Silva (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dra. Rosely Aparecida Romanelli (Membro Interno Suplente – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 27/06/2024.

.

RESUMO

Esta dissertação traz como temática a Nova Gestão Pública, tem por objetivo geral analisar as influências da Nova Gestão Pública na gestão educacional e escolar da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022. A Nova Gestão Pública é um programa de reforma da administração pública, orientado pela racionalidade neoliberal, cujas bases teóricas e conceituais provêm de várias tendências de orientação mercadológica, tendo como objetivo introduzir técnicas, métodos, valores, crenças, leis e marketing típicos da gestão das grandes corporações na administração pública e consequentemente nas reformas escolares. O conjunto de alterações na gestão e organização da educação pública de Mato Grosso sob a ingerência do setor privado levou-nos ao seguinte questionamento: a Nova Gestão Pública influenciou a gestão educacional e escolar nas escolas públicas da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022? Para responder ao problema de pesquisa, desenvolveu-se uma abordagem qualitativa, documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contemplando o levantamento em documentos, como Leis, Decretos, Portarias e Resoluções, além de um roteiro de questionário semiestruturado, com o uso da ferramenta Google Forms aplicado a diretores das escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Observou-se que alguns diretores têm conhecimento das mudanças que vêm sendo inseridas nas escolas, principalmente no que se refere ao processo democrático e à inserção de parcerias com o setor privado. As análises do material obtido revelaram forte influência do setor privado na política educacional do Estado. As análises do material obtido revelaram significativa presença de organizações não governamentais na implementação de ações na educação, como o uso de estratégias e profissionais para melhorar o desempenho nas avaliações externas, programa de reconhecimento e remuneração por mérito, em que os diretores têm entendido como um mecanismo de controle e punição de suas ações. Os professores deixam de ser protagonista nas atividades de ensino-aprendizagem, devido a uma forte tendência à padronização e ao apostilamento dos conteúdos por meio dos materiais didáticos, que buscam fornecer aos professores o "passo-a-passo". A busca de políticas por resultado tem gerado o estreitamento do currículo escolar, a regulação das decisões pedagógicas da escola e a padronização do processo de ensino-aprendizagem e sua subordinação às metas definidas pelo Estado, condicionando-o em muitos casos apenas treino de conteúdos para responder testes, com grande tendência a valorizar mais os resultados do que o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Gestão Democrática; Nova Gestão Pública; Diretores Escolares; Estado de Mato Grosso.

.

ABHSTRAT

This dissertation has as its theme the New Public Management, and its general objective is to analyze the influences of the New Public Management on the educational and school management of the state public network of Mato Grosso between 2017 and 2022. The New Public Management is a public administration reform program, guided by neoliberal rationality, whose theoretical and conceptual bases come from several market-oriented trends, aiming to introduce techniques, methods, values, beliefs, laws and marketing typical of the management of large corporations in public administration and consequently in school reforms. The set of changes in the management and organization of public education in Mato Grosso under the interference of the private sector led us to the following question: did the New Public Management influence educational and school management in public schools of the state public network of Mato Grosso between 2017 and 2022? To answer the research problem, a qualitative, documentary approach was developed, based on historical-dialectical materialism, including the survey of documents, such as Laws, Decrees, Ordinances and Resolutions, in addition to a semi-structured questionnaire script, using the Google Forms tool applied to principals of schools in the state public education network of Mato Grosso. It was observed that some principals are aware of the changes that have been introduced in schools, mainly with regard to the democratic process and the insertion of partnerships with the private sector. The analysis of the material obtained revealed a strong influence of the private sector in the state's educational policy. The analysis of the material obtained revealed a significant presence of non-governmental organizations in the implementation of actions in education, such as the use of strategies and professionals to improve performance in external evaluations, recognition program and merit-based pay, which principals have understood as a mechanism to control and punish their actions. Teachers are no longer the protagonists in teaching-learning activities, due to a strong tendency towards standardization and the distribution of content through teaching materials, which seek to provide teachers with “step-by-step” instructions. The pursuit of policies based on results has led to the narrowing of the school curriculum, the regulation of the school's pedagogical decisions and the standardization of the teaching-learning process and its subordination to the goals defined by the State, conditioning it in many cases only to training content to answer tests, with a strong tendency to value results more than the teaching-learning process.

Keywords: Public Educational Policies; Democratic Management; New Public Management; School Principals; State of Mato Grosso.

.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

AL/MT - Assembleia Legislativa de MT

ANDE - Associação Nacional de Educadores

ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BEMAT - Banco do Estado de Mato Grosso

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFAPRO - Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEMAT - Centrais Elétricas de Mato Grosso

CRFB - Constituição Federal da República Federativa do Brasil

DRECs - Delegacias Regionais de Educação e Cultura

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MESP - Movimento Escola sem Partido

MPE - Ministério Público Estadual

NGP - Nova Gestão Pública

NPM - New Public Management

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SAEB - Sistema Nacional de Educação Básica

SEC/MT - Secretaria de Educação e Cultura/Mato Grosso

SEE/MT - Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso

.

SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Quantitativo de pesquisas científicas produzidas com o descritor Nova Gestão Pública. 49
Tabela 2 - Total de produções científicas selecionadas a partir da leitura dos títulos (com intervalos) 51
Tabela 3 - Total geral de produções científicas com o descritor Gestão Democrática 57
Tabela 4 - Total de produções científicas localizadas com o descritor Diretores Escolares. ... 61
Tabela 5 - Quantitativo de produções científicas inventariadas e selecionadas para a análise de título com o descritor Diretores Escolares. 63
Tabela 6 - Revistas que mais publicaram obras com o descritor NGP 66
Tabela 7 - Os anos com mais produções de artigos com o descritor Gestão Democrática. 68

.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos analisados. 36
Quadro 2- Relação entre a fonte de dados da pesquisa e os objetivos. 39
Quadro 3- Questionário: estrutura do roteiro de questões aplicadas aos diretores escolares ... 42
Quadro 4 - Universidades que tiveram mais obras publicadas, descritor Nova Gestão Pública. 50
Quadro 5- Mapeamento das pesquisas, constando Tipo, Título, Ano, Autor e IES 51
Quadro 6- As IES que mais publicaram pesquisas com o descritor Gestão Democrática entre 2003 e 2022. 58
Quadro 7- Mapeamento das pesquisas, constando Tipo, Título, Ano, Autor e IES. 60
Quadro 8- Os orientadores que mais orientaram, com destaque para os anos de orientação e os programas, utilizando o descritor Diretores Escolares. 62
Quadro 9- As IES que mais publicaram pesquisas científicas, com o descritor Diretores Escolares 63
Quadro 10 - Mapeamento das pesquisas, constando Tipo, Título, Ano, Autor e IES. 64
Quadro 11- Artigos que têm relevância para a pesquisa, utilizando-se o descritor Nova Gestão Pública. 66
Quadro 12- Artigos selecionados com o descritor Gestão Democrática. 69
Quadro 13 - Artigos selecionados com o descritor Diretores Escolares. 70
Quadro 14 - Funções de Confiança de Dedicação Exclusiva do ano de 2023. 139
Quadro 15- Diretorias Regionais e os municípios em que diretores contribuíram para a pesquisa 158

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Município onde os diretores que participaram da pesquisa trabalham.....158
Figura 2- Nuvem de Palavras: Principais características de um diretor, de acordo com os(as) respondentes. 200

.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Faixa etária dos(as) respondentes (idade em anos) 160
Gráfico 2 - Área de graduação dos(as) respondentes 161
Gráfico 3 - Tempo de serviço no Setor Público Estadual (em anos) 163
Gráfico 4 - Tempo de atuação na unidade escolar onde trabalha (em anos) 165
Gráfico 5 - Primeira vez que ocupa o cargo de diretor escolar 165
Gráfico 6 - Possui conhecimento dos aspectos da Nova Gestão Pública na educação 168
Gráfico 7 - Na sua rotina de trabalho, são estabelecidas metas para resultados da escola? ... 169
Gráfico 8 - Quem define as metas para o trabalho escolar? 171
Gráfico 9 - Se o esforço coletivo da escola (trabalho docente e da gestão escolar) for focado em resultados, a educação terá qualidade? 172
Gráfico 10 - Há sanções (punições) e/ou recompensas (prêmios, bônus) pelo cumprimento de metas? 174
Gráfico 11 - Caso a Rede Estadual de Educação tenha instituído bonificação para a gestão e os docentes, como você avalia o bônus para a valorização do trabalho docente? 176
Gráfico 12 - Em sua opinião, a suspensão de eleições para a função de diretor e de coordenador pedagógico interfere na autonomia do trabalho na escola? 178
Gráfico 13 - Em sua opinião, a escola tem autonomia para organizar o trabalho pedagógico e executar projetos pensados pela escola e comunidade? 181
Gráfico 14 - A formação do gestor escolar se dá conforme o projeto de educação adotado pelo Estado, em determinada gestão governamental. Quem e como é ofertada essa formação? ... 186
Gráfico 15 - Você considera que a formação continuada contribui para o desenvolvimento do seu trabalho? 187
Gráfico 16 - Você considera o mercado mais eficiente que o Estado na oferta de serviços públicos, incluindo os direitos educacionais? 191
Gráfico 17 - Você e sua equipe sofrem algum tipo de pressões/cobranças por resultados nas avaliações? 194
Gráfico 18 - Há casos, no país, de políticas focadas em resultados em que os estudantes com baixo conhecimento não fazem as avaliações por motivos variados. Na sua escola, já ocorreu caso semelhante? 196
Gráfico 19 - O currículo da escola foca as aprendizagens do aluno visando: 199
Gráfico 20 - Na concepção dos(as) respondentes, o que os estudantes mais valorizam na escola. 201

.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....27

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....34

2.1 Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa.....34

2.2 Mapeamento das produções acadêmicas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).....45

2.2.1 O que anunciam as teses e as dissertações sobre Nova Gestão Pública, Gestão Democrática e Diretores Escolares entre os anos de 2003 e 2023.....48

2.2.2 Nova Gestão Pública, Gestão Democrática e Diretores Escolares: um olhar sobre a Scielo.....66

3. O LUGAR DA DEMOCRACIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL E CONSERVADORA 72

3.1 Estado, mercado e democracia: uma relação possível?.....77

3.2 Reformas neoliberais e conservadoras: como o mercado e a ideologia dos costumes influenciam a educação.....85

4. DA ADMINISTRAÇÃO BUROCRÁTICA À NOVA GESTÃO PÚBLICA – O QUE RESTOU DE PÚBLICO E DEMOCRÁTICO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO?.....93

4.1 Das políticas de gestão educacional e escolar no Brasil a partir de 1988 à reforma gerencial.....100

4.2 O gestor escolar no Brasil: da ausência de consenso ao provimento do cargo de diretores escolares por critério técnico, gerencial.....118

5. REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO E AS TENDÊNCIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR.....123

5.1 Breve caracterização do estado de Mato Grosso e as influências regionais e nacionais na formação da sociedade mato-grossense 124

5.2 A Rede Estadual de Educação de Mato Grosso: Legislação, organização e funcionamento.....130

5.2.1. Secretaria de Estado de Educação e a gestão educacional.....134

.

5.2.2 O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso e o assessoramento da SEDUC e SECITECI.....147
5.2.3 O Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso e sua funcionalidade na gestão democrática da educação.....151
5.3 A percepção de diretores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso sobre a Gestão Educacional e Escola Pública a partir de 2017.....157
5.3.1 Perfil do respondente.....157
5.3.2 Políticas educacionais e a Nova Gestão Pública: o que dizem os diretores escolares do estado de Mato Grosso.....166

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....203

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..........208

.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tendo como temática a Nova Gestão Pública, cujo arcabouço teórico-conceitual orientou as reformas neoliberais dos anos de 1980 até 2010, aproximadamente (Costa, 2019).

Tais reformas estavam em acordo com o sistema neoliberal, que teve seu fortalecimento no final da década de 1970 e início dos anos 1980, em meio a uma série de mudanças políticas e econômicas. Muitas foram às razões para esse fortalecimento, dentre elas: a crise econômica que ocorreu a partir da década de 1970, causada por altas taxas de inflação, desemprego e déficits fiscais; avanços tecnológicos, principalmente nos meios de comunicação e transporte, o que permitiu o crescimento do comércio global e da concorrência; pressões de organizações, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, para que os países adotassem políticas neoliberais como condição para receberem empréstimos.

Para Brown (2021), o neoliberalismo é um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado Social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros, promovendo a livre iniciativa acarretando mudanças na função do Estado. Como resultado desses fatores, muitos governos adotaram políticas econômicas neoliberais, incluindo a liberalização do comércio, a privatização de empresas estatais e a redução do papel do Estado na economia.

Essas políticas foram idealizadas por teóricos como Milton Friedman e Friedrich Hayek, para quem a intervenção do Estado na economia prejudicava a eficiência e a liberdade individual. Nesse contexto, a educação passou a ser percebida como uma possibilidade de lucros; portanto, não deveria ser ofertada exclusivamente pelo Estado. Como apontado por Ball (2020), a educação pode ser um grande negócio, que atinge a política educacional de maneira global.

O interesse por essa temática se deu, inicialmente, a partir da atuação como professora de educação básica na rede pública estadual de ensino do estado de Mato Grosso, quando a escola onde trabalhava, no ano de 2018, foi impedida de eleger o representante (diretor) da comunidade escolar, inibindo a consolidação do processo democrático da eleição. Essa situação vem ocorrendo desde 2016, quando a Secretaria de Estado de Educação fez suas

.

primeiras tentativas para formalizar alterações em leis que regulamentam a gestão democrática das escolas públicas no estado, instituindo comissão para reformular a lei e criando portarias (Costa; Domiciano, 2020). A comunidade escolar foi à luta e decretou greve, ficando mais de 20 dias paralisada; também realizou protestos nas ruas da cidade e reuniões no Ministério Público Estadual (MPE) e com a própria SEDUC/MT, objetivando o restabelecimento das eleições.

A situação foi resolvida momentaneamente, com o MPE exigindo da SEDUC/MT providências para o retorno das aulas; chegou-se a uma resolução provisória, e a comunidade pôde escolher o diretor. Todavia, destaca-se que a derrocada das eleições para diretores escolares começou com as prorrogações dos cargos eletivos, ainda no governo de Pedro Taques (2015-2019), e veio a consolidar-se por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI n˚ 282-1/MT), julgada em 05/11/2019 e publicada no *Diário de Justiça do Estado* em 28 de novembro de 2019, tendo sido suspensos os incisos III e IV do Art. 237 da Constituição de Mato Grosso, que versam sobre a valorização dos profissionais da educação básica e da gestão democrática, conforme apresentado a seguir:

> Art. 237. O Estado e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:
> (...)
> III – Valorização dos Profissionais da Educação Básica, garantindo, na forma da lei, plano de carreira com piso salarial profissional, jornada de trabalho única de 30 horas, sendo 1/3 (um terço) destinado a planejamento e estudos extraclasse na função docente, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Estado e Municípios.
> IV – Gestão democrática, em todos os níveis, dos sistemas de ensino, com eleição direta para diretores das unidades de ensino, dirigentes regionais e composição paritária dos Conselhos Deliberativos Escolares, com participação dos profissionais de ensino, pais e alunos, na forma da lei (MATO GROSSO, 1989).

A ADI 282 foi impetrada pelo governador de Mato Grosso Edison de Freitas Oliveira (1990-1991). No momento, o Brasil estava passando por um processo de descentralização do Governo Federal, que começou a aumentar o número de órgãos e servidores públicos, os quais mais tarde se vincularam ao aparelho de Estado (Craveiro e Estevinho, 2021). No ano de 1991, como parte requerida, a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso e o Governo do Estado de Mato Grosso, representado pelo advogado Domingos Monteiro da Silva Neto, solicitaram a Petição n. 518- 0/170-MT (Medida Cautelar Incidental da ADI nº 282-1 – MT). Desse recurso, obteve-se o seguinte parecer: “Por votação unânime, o Tribunal deferiu a medida cautelar da suspensão da eficácia do inciso IV do art. 237 da Constituição do

.

Estado de Mato Grosso.” O julgamento ocorreu em 30 de outubro de 1991, com publicação em 6 de dezembro de 1991, sendo em 05/11/2019 a decisão da ADI n˚ 282-1/MT.

Em 2021, o critério para escolha de diretores seguiu o estabelecido no Edital nº 005/2020/GS/SEDUC/MT. O processo foi realizado em quatro etapas, com prova objetiva, análise de títulos e currículo, atribuição da unidade escolar e elaboração, apresentação e entrega do plano de trabalho conforme edital.

Neste momento de minha vida, sinto-me representada na citação de junho de 2018 da professora Ilma Ferreira Machado, da UNEMAT, sob o título de Democracia Encarcerada (Costa; Domiciano, 2020), demonstrando que a educação é um importante ambiente de resistência, principalmente quando nele está o coletivo em busca da legitimidade democrática.

> DEMOCRACIA ENCARCERADA. Fecharam o portão! Interditaram a gestão! Comunidade escolar ali não entra não! Nomearam uma interventora. Como se fosse normal e legal instituir assim uma Diretora, por ordem lá da capital! Pai, mãe, aluno e professor protestaram. Incrédulos diante do que presenciaram, em alto e bom tom gritaram: “A escola pública é nossa, e não daqueles que a trancaram e que dela se apossaram!” Fecharam o portão! Proibiram a entrada! Cresceu a indignação em ver a democracia encarcerada! E o movimento se fez na rua e na calçada. Um grito forte se fez ouvir: Não à intervenção autoritária e tecnocrática! Que se reestabeleça a Gestão Democrática! (Machado, 2018)[1]

Nosso interesse foi reforçado com as inserções como acadêmica do PPGedu, em nível de Mestrado, na UNEMAT no ano de 2022, como aluna de mestrado pude observar as mudanças que vem ocorrendo de forma alarmante na educação. Ao trilhar o caminho como mestranda instigou ainda mais nosso interesse, mediante a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Política e Gestão Educacional (GEPEPE), da UNEMAT, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Marilda de Oliveira Costa, a qual contribuiu significativamente para iniciarmos a compreensão do fenômeno de privatizações da educação pública no Brasil e para a definição da pesquisa em foco, cuja trajetória é apresentada nessa dissertação.

A expansão da privatização que vem acontecendo no estado de Mato Grosso tem suas origens no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995 (BRASIL, 1995), e na Emenda Constitucional (EC) nº 19, de 1998 (BRASIL, 1998). Pode-se considerar que esses documentos são mecanismos para normatizar e instrumentalizar as privatizações.

[1]Costa; Domiciano (2019). Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educar em Revista**, Curitiba. Trata de uma citação escrita por Ilma Ferreira Machado, professora da UNEMAT, em junho de 2018, no calor da luta da comunidade escolar de uma escola da rede pública estadual no município de Cáceres.

.

A pesquisa documental foi realizada tendo como referência as seguintes fontes: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); PDRAE (BRASIL, 1995); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); Leis infraconstitucionais, como a Lei Estadual de Mato Grosso nº 7.040/1998, que regulamenta o princípio da educação pública no estado de Mato Grosso, dentre outras. Explorou-se o contexto da Nova Gestão Pública (NGP), um modelo de gestão pública que surgiu de forma efetiva na década de 1980 e se consolidou nos anos 1990. Tinha como proposta reformar a administração pública e torná-la mais eficiente e efetiva; buscava adotar práticas de gestão empresarial no setor público, aplicando técnicas de planejamento estratégico, gerenciamento de projetos, gestão por resultados, avaliação de desempenho e incentivos.

O primeiro pesquisador a utilizar a expressão "Nova Gestão Pública" foi Michel Messenet. Em sua obra *La Nouvelle Gestion Publique: Pour un Etat sans Burocratie*, publicada em 1975, utilizou essa expressão ao criticar a Administração Pública burocrática, porém, o texto fundador é o artigo "A public management for all seasons?", escrito por Christopher Hood e publicado em 1991. A ideia central é que o setor público deve ser gerenciado de forma mais profissional, sendo orientado para a obtenção de resultados e focado nas necessidades dos cidadãos, a fim de melhorar a qualidade dos serviços prestados pelo Estado e aumentar a eficiência na gestão dos recursos públicos.

O governo de Mato Grosso, por meio da SEDUC/MT, firmou contratos com empresas privadas, instituições e fundações em prol de resultados e qualidade dos processos de gestão, ensino e aprendizagem na educação estadual, com programas, projetos, formações continuadas, monitoramentos, materiais estruturados para alunos, professores, coordenadores, gestores, técnicos e equipe, para garantir formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, as mudanças que vêm ocorrendo. Todo esse movimento tem alterado o sentido e a concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade. Temos que ter em mente, entretanto, que a identidade da escola é construída por professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade, todos, não apenas fazendo parte do ambiente, mais formando-o e construindo-o por meio das concepções de descentralização, democratização da gestão escolar e autonomia.

Um dos caminhos para o processo democrático na escola está ligado ao provimento do cargo de diretor, o que, para Parente e Luck (1999, p.37);

> Pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, foi constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado

.

> à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos.

Cabe lembrar que a eleição é somente parte de um processo participativo global, não sendo ela em si que democratiza, mas na eleição de dirigentes é firmado o compromisso coletivo. Esse compromisso coletivo não garante o desaparecimento de conflitos e "constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los" (Paro 1996, p. 130). A eleição direta permite que pais, alunos, professores e funcionários participem ativamente do processo de seleção do diretor da escola. Isso promove um senso de comunidade e pertencimento à escola, aumentando o envolvimento de diferentes grupos de interesse na gestão escolar.

Nesta dissertação, parto do pressuposto de que a definição dos métodos e concepções de gestão das instituições públicas educacionais do estado de Mato Grosso vem sendo alterada com a introdução de princípios de gestão empresarial no ambiente escolar e na gestão educacional da Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Isso poderá revelar a influência da Nova Gestão Pública na formulação e materialização da "política educacional" da educação pública de Mato Grosso, na perspectiva de compreender os fenômenos a partir da totalidade social, de sua constituição histórica, que se dá na realidade.

A Nova Gestão Pública é uma abordagem de gestão que busca trazer princípios da administração privada para o setor público, com foco em eficiência, transparência e accountability. Neste contexto, é importante analisar como essa abordagem tem influenciado a gestão educacional e escolar nas escolas públicas de Mato Grosso, especialmente no período entre 2017 e 2022. Dentre os aspectos a serem considerados estão possíveis mudanças na forma de gestão, nos processos administrativos, na prestação de contas, na definição de metas e resultados, no uso de tecnologia e na participação da comunidade escolar. Além disso, é importante investigar como essas mudanças têm impactado a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do estado. Assim, a pesquisa analisa as influências da Nova Gestão Pública na gestão educacional e escolar da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022. Espera-se que os resultados possam contribuir para o aprimoramento da gestão escolar e para o debate sobre políticas educacionais no estado.

Nesse sentido, é preciso analisar as implicações decorrentes da Nova Gestão Pública para uma gestão democrática, compreender como a Nova Gestão Pública tem se materializado na rede pública de ensino de Mato Grosso e analisar a percepção de diretores escolares sobre a gestão estadual e escolar entre 2017 e 2022. Esta pesquisa faz-se necessária por abordar uma

.

temática recente, com grandes impactos na educação pública, e traz dados importantes para fundamentar futuras pesquisas na área de políticas educacionais.

Para atingir o objetivo proposto, realizou-se revisão bibliográfica considerando autores que pesquisam e produzem conhecimentos sobre a temática em âmbito nacional e internacional, como: Adrião (2012); Adrião e Bezerra (2013); Anderson (2017); Assalin (2021); Azevedo (2004); Ball (2020); Bobbio (2021); Boron (2003); Caetano e Peroni (2015); Costa (2019); Coutinho (2006); Libâneo (2014); Meszáros (2002); Oliveira (1999); Paro (2015; 2016); Pereira (1995); Peroni (2013; 2016); Saviani (2003; 2009); Shiroma e Evangelista (2014); Silva (2014); Vieira (2001; 2011); e Gohn (1997). Esses autores norteiam caminhos adequados ao desenvolvimento do estudo, proporcionando informações seguras para compreender o objeto e chegar a resultados, tendo em vista o problema proposto. Para compreender a expansão das relações público-privadas no Brasil, recorri a Caetano e Peroni (2022), ao afirmarem a existência de projetos societários em que o privado não é uma abstração, mas formado por sujeitos individuais e coletivos em disputa, que direcionam seu conteúdo para o interior da escola via gestão, formação de professores e materiais didáticos, entre outros, para melhor discorrer sobre a Nova Gestão Pública e a relações público-privados utilizo Costa[2] que fornece os subsídios teórico-conceituais necessários à compreensão das contrarreformas neoliberais, conservadoras e de Terceira Via nas áreas politica e de Administração educacional. Subsequentemente Paro[3] a partir de questões relativas ao papel e às funções dos dirigentes, entre elas aquelas relacionadas ao provimento do cargo de diretor e analisa as dimensões e a viabilidade de uma estrutura da escola compatível com a educação entendida como prática democrática.

A dissertação está estruturada em seis seções. A primeira é esta introdução, onde faço um breve comentário sobre o tema e apresento a justificativa da escolha, minha relação com o tema e sua relevância para a área de educação.

A segunda seção traz a metodologia empregada, os procedimentos metodológicos, a seleção e aplicação de instrumentos de coleta de dados, bem como as técnicas utilizadas na

[2] COSTA, Marilda de Oliveira. Pós-doutora em Ciência da Educação na especialidade Organização e Administração Escolar, pela Universidade do Minho, Portugal; doutora e mestre em Educação na especialidade de Politicas e Gestão de Processos Educacionais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): graduada em Pedagogia; docente do curso de Pedagogia e do programa de Pós-graduação em Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: relações público-privados, nova gestão pública (novo gerencialismo), terceiro setor, Estado e politica educacional, gestão educacional.

[3] PARO, Vitor Henrique. É professor titular na Faculdade de Educação da USP, onde exerce a docência e a pesquisa, e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em administração Escolar (GEPAE). Foi pesquisador sênior na Fundação Carlos Chagas e professor titular na PUC-SP. É autor de vários livros na área educacional.

.

análise dos resultados. É a base ligada aos princípios, conceitos e abordagem que guiam o planejamento, a execução e a análise da investigação científica. Além disso, para as bases teórico-metodológicas, levo em conta questões éticas, como o respeito aos participantes da pesquisa, a garantia de confidencialidade, a privacidade e a transparência na divulgação dos resultados.

Também é importante considerar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, buscando rigor científico em todas as etapas da pesquisa. Foi revisada a literatura existente sobre o tema, compreendendo as teorias relevantes apropriadas para responder à pergunta da pesquisa e fornecer um arcabouço conceitual sólido para a análise dos resultados. Ao realizar o balanço de produção, identifiquei lacunas de conhecimento que ainda não foram exploradas. Essa análise ajudou-me a embasar a formulação da pergunta de pesquisa, a escolha da abordagem teórica e metodológica adequada e a identificação das contribuições que o estudo pode trazer para a área de conhecimento.

A terceira seção trata de um tema complexo e de grande relevância no contexto da sociedade capitalista neoliberal: as relações entre Estado, mercado e democracia. Seria impossível discutir os caminhos das políticas educacionais sem considerar o papel do Estado, fazendo-se uma análise das influências e participação de organizações não governamentais, empresas privadas e organismos multilaterais que constituem a rede da NGP. Abordo a democracia, enquanto sistema político baseado na participação popular e no respeito aos direitos individuais e coletivos, seus desafios e suas limitações. Com base na definição de Bobbio (1997 p.2), tem-se um conjunto de regras e de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados. A NGP enfatiza a supremacia dos interesses econômicos sobre outros aspectos da vida social, o que pode impactar a democracia de diferentes maneiras.

A NGP alterou de maneira drástica a forma como vem ocorrendo a governança das instituições educativas, já que alguns princípios estão fortemente regulados pela privatização da educação, que promove e financia serviços educativos dando ênfase a gestão baseada em resultados. Com esse viés, a quarta seção trata da administração burocrática da Nova Gestão Pública, a fim de termos resposta sobre o que restou de Público e Democrático na Gestão da Educação. Nesta seção, entro no chão da escola, trazendo para a discussão o gestor escolar no Brasil: procuro abordar como a NGP perpassa desde as políticas de gestão educacional no Brasil até o espaço da escola, buscando compreender as influências no plano mais amplo, até a prática cotidiana da direção escolar.

.

Na quinta seção, intitulada “A Rede Estadual de Educação de Mato Grosso e as Tendências de Gestão Educacional e Escolar”, além de fazer uma breve caracterização do estado de Mato Grosso e das influências regionais e nacionais na formação da sociedade mato-grossense, apresento a legislação, a organização e o funcionamento da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso. Esclareço como vem sendo coordenada, elaborada e acompanhada a execução da NGP pelo Conselho e pelo Fórum e como a SEDUC/MT e a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECITECI) vem assessorando esse processo. Demonstro que o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário, mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos. Para completar esse cenário, finalizo com a percepção de diretores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso sobre a gestão educacional e escolar, materializada entre 2017 e 2022.

Por fim, nas Considerações Finais, mostro as mudanças que a Nova Gestão Pública trouxe para a educação nas escolas da rede pública de Mato Grosso, destacando aspectos das percepções de diretores escolares no que concerne à gestão educacional e escolar da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso de 2017 a 2022.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, trato dos aspectos teórico-metodológicos que deram base ao desenvolvimento da pesquisa. No decorrer da seção, será apresentada a metodologia empregada, apontando os referenciais teóricos utilizados, os instrumentos empregados para a coleta de dados, o processo de escolha dos sujeitos participantes e os procedimentos de sistematização e análise dos dados. Acredito que fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas para alcançar a compreensão da realidade**.**

2.1. Caminho Teórico-Metodológico da Pesquisa

O contexto da pesquisa leva a refletir sobre a NGP (Nova Gestão Pública) ou NPM (New Public Management). O estado de Mato Grosso vem seguindo a tendência nacional, promovendo diversas ações, e a privatização que tem sido cogitada como a única saída possível, em detrimento do setor público. Essa reestruturação do ensino tem sido abordada por correntes teóricas inspiradas no princípio do mercado, estabelecido com as reformas da privatização e assinalado pelo sistema neoliberal. Uma das formas básicas em que o mercado

.

se faz presente nas políticas educacionais encontra-se no paradigma empresarial capitalista; conforme Paro (2015, p. 53),

> Certamente, no campo educacional, essa predisposição haveria de encontrar, no amadorismo e na ignorância pedagógica, solo fértil para vicejar e expandir-se. Assim, os fazendeiros das políticas educacionais [...], na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo.

É nesse contexto que o papel do diretor escolar vem sendo ressignificado. Cabe questionar que mudanças a Nova Gestão Pública trouxe para a educação nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022.

Assim, no plano teórico-metodológico, utilizo a abordagem materialista histórico-dialética, que, conforme Frigotto (2020, p. 19):

> Tem como objeto o sistema capitalista e busca desvelar, pela raiz, seu metabolismo social na perspectiva da sua superação. Portanto, o conhecimento derivado desta concepção e de seu método dialético tem implícita a ação política concreta que busca a mudança das relações capitalistas. Por isso que o materialismo histórico é, ao mesmo tempo, uma concepção de realidade, um método para analisá-la e uma práxis revolucionária para uma nova ordem social sem a dominação de uma classe social sobre as demais.

É nesse contexto que pretendo analisar as influências da Nova Gestão Pública na gestão educacional e escolar da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022. Compreendo, a partir dessa perspectiva metodológica, que a Nova Gestão Pública e a privatização não são propostas de forma abstrata, mas fruto das relações estabelecidas por meio de políticas educacionais mediadas pelo Estado. Essa categoria engloba as políticas e estratégias materializadas pelos governos em relação à educação, incluindo aspectos como financiamento, gestão escolar, formação de professores e avaliação educacional, entre outros.

> O conhecimento daquilo que constitui o que está subjacente aos fenômenos resulta de um processo laborioso de investigação. Implica desvelar as mediações, conexões, contradições e particularidades dos objetos de investigação na sua relação com a totalidade histórica que os constitui. (Frigotto, 2020, p.23)

O método científico oferece subsídios para indagar sobre a realidade do que vem ocorrendo nas escolas de Mato Grosso em relação à Nova Gestão Pública, exigindo primeiramente entender a totalidade em que as políticas educacionais estão inseridas, compreendendo o que há de geral na conjuntura atual, para podermos ter respostas a respeito

.

da NGP na gestão educacional e na gestão escolar da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

A pesquisa é definida por Gil (1999, p.42) como:

> [...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

O método é uma ferramenta inquestionável para a produção do conhecimento. Considerando-se a grande importância do rigor metodológico para que se atinja o objetivo, é preciso compreender, conforme Tonet (2013, p. 47),

> [...] o método científico moderno, pois é unicamente a forma e não o conteúdo que garante – na medida em que pode garantir – o sucesso do conhecimento. Por sua vez, a intersubjetividade, ou seja, o debate entre os cientistas é a maneira de tentar escapar do relativismo, consequência que brota da não existência de parâmetros objetivos para a validação do conhecimento.

A escolha do método de pesquisa está ligada à natureza da pesquisa a ser desenvolvida; na realidade, a escolha não é de uma única técnica, mas sim da principal a ser utilizada, pois muitas vezes será necessário, no decorrer da pesquisa, o uso de mais de uma técnica.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, documental, contempla um questionário semiestruturado aplicado a diretores escolares das escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso[4]. Para a análise documental, foram realizados estudos de legislações, decretos, editais, portarias, resoluções, entre outros, de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1- Documentos analisados.

Atos normativos	
Leis	Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 Lei Estadual de Mato Grosso nº 7.040/1998 Lei nº 11.273, de 18 de dezembro de 2020 Lei nº 12.388, de 8 de janeiro de 2024 Lei nº 9.424, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Lei 5.604, de 22 de maio de 1990 Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998 Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021

[4] O estado de Mato Grosso possuía 731 diretores no ano de 2021; já no ano de 2023; havia 700 escolas, com uma significativa extinção de 31 escolas, conforme o *site* de notícias da SEDUC/MT.

.

	Lei nº 4087/79 do governo do estado de Mato grosso Lei Estadual nº 11.668, de janeiro de 2022 Lei Estadual nº 8.405/2005 Lei Complementar nº 77/00 Lei Complementar Nº 209/2005
Decretos	Decreto nº 6.253/2007 Decreto nº 6.094/2007 Decreto nº 9.665/2019 Decreto Estadual nº 1.588/1973 Decreto Estadual nº 1.749/1973 Decreto Estadual nº 580/1980 Decreto Estadual nº 1.199/1992 Decreto Estadual nº 823/2021 Decreto Estadual nº 282/2023
Editais	Edital nº 011/2023/GS/SEDUC/MT
Portarias	Portaria Nº 182/2016/GS/SEDUC/MT Portaria N° 637/2022/GS/SEDUC/MT Portaria N° 638/2022/GS/SEDUC/MT Portaria Nº 275/2023/GS/SEDUC/MT Portaria Ministerial nº 1407/2010 Portaria MEC nº 478/2023
Resoluções	Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI n˚ 282-1/MT) Emenda Constitucional (EC) nº 19, de 1998 Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 Resolução Normativa 262/2002 do Conselho Estadual de Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para compreendermos de que modo a materialização da NGP vem ocorrendo na área de ensino nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso, optei pelo recorte temporal de 2017 a 2022, fazendo uma análise dos processos de ensino e da gestão que vem sendo rearticulada pelas políticas neoliberais e pelas práticas da NGP. Vale lembrar que, no período de 2018 a 2021, a população mundial enfrentou a pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus[5]. A pandemia, em muitos casos, foi utilizada como justificativa para problemas políticos, econômicos e sociais cujas proporções ainda não podiam ser efetivamente mensuradas. Muitas decisões foram tomadas, e decretos foram criados, sem a presença da comunidade, havendo necessidade de uma reflexão sobre as mudanças no cenário da educação de Mato Grosso durante esse momento delicado do mundo.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios à educação, que nesse momento expandiu e utilizou novas estratégias de ensino, dentre elas, os cursos *online*, abertos e massivos, uma nova forma de comportamento social – formas de relacionar-se e de consumir – e outras estratégias de trabalho, sobretudo, na política educacional. Com esse cenário, a educação em época de COVID-19 passa a absorver a tecnologia como ferramenta indispensável ao

[5] O Brasil é um dos países mais afetados pela pandemia de COVID-19, e o real número de mortes pela doença torna o cenário ainda mais desafiador. São 38.729.836 casos conhecidos de COVID-19 registrados desde o início da pandemia e 711.249 mortes confirmadas, segundo dados do Painel Coronavírus. Atualizado em: 28/03/2024.

.

processo de ensino e aprendizagem, mas também lugar de desigualdades e de muitos investimentos de recursos públicos em grandes empresas que ofertam esse serviço. A pandemia de COVID-19 alavancou em 71% o investimento social do setor privado, que atingiu R$ 5,3 bilhões em 2020, um volume inédito, de acordo com levantamento do Grupo de Institutos e Fundações de Empresas (Gife). Mesmo com todas as informações, o governo não se preveniu de forma correta e levou o Brasil ao caos.

> Em pleno século XXI, com toda a tecnologia disponível e a super velocidade na proliferação das informações pelas redes sociais, não houve uma previsão correta dos impactos que o vírus poderia causar ao Brasil, nem sequer se a chegada aconteceria. Em dezembro, quando a Covid-19 já devastava a China, os governos deveriam ter se preparado para a sua iminente aterrissagem pela *terra brasilis*. (Gullo, 2020, p.1).

Em Mato Grosso, um dos investimentos relacionados à pandemia é o Projeto de Aprendizagem Resiliente, Inclusiva e Sustentável do Banco Mundial, que tem como objetivo geral melhorar o ambiente e as práticas de ensino, promover a preparação digital dos professores e tornar as infraestruturas escolares mais amplas, favorecendo a recuperação das perdas de aprendizagem resultantes da pandemia de COVID-19. No valor de US$ 100 milhões, o Projeto de Aprendizagem Resiliente, Inclusiva e Sustentável de Mato Grosso terá duração de cinco anos[6]. O Projeto abrange o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo como beneficiários os diretores de escolas, os funcionários da administração escolar, os professores e os alunos de todas as redes municipais e estaduais de ensino.

Seguindo o entendimento de *Teacher* e *Coach* relacionado ao Banco Mundial, na data de 16/01/2024, foi publicado o edital 001-24 Programa Teach & Coach, que dispõe sobre o processo seletivo para atuar como formador/a nas Formações de Gestão e, concomitantemente, em determinadas Diretorias Regionais de Educação, como facilitador/a de Práticas Pedagógicas no âmbito do Programa de Fortalecimento de Práticas Pedagógicas da SEDUCMT, alinhado aos princípios do Programa Teach & Coach do Banco Mundial. O que percebemos é a entrada cada vez maior do mercantilismo na educação escolar. “O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação” (Silva, 2003, p.229). Com esta passagem percebe-se que, uma das hipóteses, é a de que a supressão da vinculação dos gestores escolares com a comunidade viabiliza a implementação de pacotes e serviços contratados e também agilizaria o melhoramento dos índices.

[6] www.worldbank.org. 26 de outubro de 2023.

.

No Quadro 2, destacam-se as fontes de dados e os objetivos propostos.

Quadro 2 – Relação entre a fonte de dados da pesquisa e os objetivos.

PROBLEMA	FONTE DE DADOS DA PESQUISA	OBJETIVOS
A Nova Gestão Pública influenciou a gestão educacional e escolar nas escolas públicas da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022?	Revisão Bibliográfica Análise documental Roteiro de Questionário	**Objetivo Geral** * Analisar as influências da Nova Gestão Pública na gestão educacional e escolar da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022.
	Revisão Bibliográfica PARO. Vitor Henrique (Diretor Escolar) COSTA. Marilda de Oliveira (Nova Gestão Pública) PERONI. Vera Maria Vidal (Privatização) BALL. Stephen (Imaginário Neoliberal) Gohn, Maria da Glória (Gestão Democrática. Participação social) **Análise documental** CRFB/1988. LDB/96 (Lei nº 9394/1996), PNE, Lei Estadual nº 7.040/98. (Gestão Democrática) Edital Nº 011.2023 SEDUC/MT (Processo seletivos diretores) PDRAE **Roteiro de Questionário** **Sujeito da Pesquisa**: Diretores das escolas estaduais de Mato Grosso. (48 diretores escolares) **Metodologia**: Amostragem em Bola de Neve. **Estratégia utilizada**: Google Forms **Período de aplicação**: 05/06/2023 a 30/06/2023.	**Objetivos Específicos** *Analisar as implicações decorrentes da Nova Gestão Pública para uma gestão democrática. *Compreender como a Nova Gestão Pública tem se materializado na rede pública de ensino de Mato Grosso. *****Analisar a percepção de diretores escolares sobre a gestão estadual e escolar entre 2017 e 2022.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Como se pode observar, o Quadro 2 apresenta as principais fontes utilizadas, não sendo estas as únicas. O ponto de partida da investigação científica deu-se com o levantamento de dados. Para esse levantamento, foi necessário fazer uma revisão bibliográfica, obtendo informações para a base da pesquisa. Houve, ainda, a necessidade de questionários para que fornecessem dados para análise. Foram obtidas respostas de 48 diretores escolares do estado de Mato Grosso.

.

Realizei estudo das produções acadêmicas de grande relevância para a pesquisa, sempre em busca de uma análise interpretativa a mais próxima possível da realidade do objeto investigado. Conforme Cellard (2008, p. 295),

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Em busca de documentos relevantes para a pesquisa, encontro Peroni (2015; 2016), que me ajuda a debater sobre as mudanças ocorridas nas relações entre o público e o privado, a definir o papel do Estado, a perceber as implicações para a democratização da educação e a entender como a privatização está se materializando em políticas de educação básica no Brasil. Outra autora relevante para esta pesquisa é Costa (2019). Com ela, analiso as relações público-privadas na educação e as consequências para a gestão democrática das escolas. Investigo, com Ball (2012; 2020), as origens, os desdobramentos e os efeitos das reformas educacionais no contexto do neoliberalismo e analiso os processos de mercantilização da educação por meio da ação do setor privado na educação pública. Estudo a Nova Gestão Pública, buscando seu conceito, o contexto histórico que permitiu seu surgimento, as suas características e os seus princípios fundamentais. Para isso, recorro a Oliveira (2015) e a Costa (2011), com um conjunto de conceitos que constituem a NPM, e a outros autores.

Para discutir a política educacional centrada na lógica do mercado, tenho o aporte teórico de Paro (2003; 2007; 2015), que traz uma discussão ampla sobre o gestor escolar. Em relação à democracia, dialogo com Bordini, que discute a participação e a democracia no Brasil, indicando as ameaças ao processo democrático. Utilizando Bobbio (1997; 2017; 2021) e Przeworski (2020), abordo a democracia em relação à eleição. Segundo Przeworski (2020, p.29): “a ideia de democracia que adoto é ‘minimalista’ e ‘eleitoral’: democracia é um arranjo político no qual as pessoas escolhem governos por meio de eleições e têm uma razoável possibilidade de remover governos de que não gostem”. Busco em Avritzer (2000) a compreensão de democracia deliberativa. Para o autor, o local da democracia deliberativa deve ser os fóruns entre Estado e sociedade; no caso do Brasil, esses fóruns seriam os conselhos e o orçamento participativo.

Com o objetivo de conseguir informações ou dados que não seriam possíveis somente mediante pesquisa bibliográfica e observação, uma das formas que preencheu tais

.

lacunas foi a realização de pesquisa a campo, e utilizei questionários para coleta de dados sobre o tema pesquisado. Como instrumento metodológico para uma melhor compreensão da materialização da NGP e da privatização que vem ocorrendo na rede de ensino, o questionário foi aplicado *online* pela plataforma Google Forms. Escolhi o questionário por ser uma técnica bastante viável e pertinente para esta pesquisa, por envolver opinião, percepção e posicionamento dos pesquisados, além de me possibilitar atingir um maior número de pessoas, mesmo que estivessem dispersas em uma área geográfica muito extensa, tal qual é a do estado de Mato Grosso.

Gil (1999, p.128) define o questionário "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." Com isso em mente, tive um cuidado especial na construção das perguntas que fizeram parte do questionário, pois é por meio delas que conseguiria obter os dados para análises. Nesse sentido, Gil (1999, p.121) afirma que,

> Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

O questionário *online* foi composto por perguntas abertas e perguntas fechadas, na tentativa de buscar explicações racionais, lógicas e coerentes para o fenômeno pesquisado. Para isso, teve como pontos principais: condições de trabalho; relação de poder; percepções sobre a gestão escolar; concepção de educação (ensino); concepção de justiça social e de justiça escolar; compreensão e definição do termo "qualidade em educação"; preocupação com os resultados escolares; preocupação com o futuro dos alunos; estratégias de ação para atingir os objetivos (metas).

Os questionários foram divididos em três etapas. A primeira está relacionada à identificação da pesquisa: nome da universidade, entrevistador, orientador, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização do pesquisado. A segunda parte do questionário é sobre o Perfil do Gestor, compreendendo nove perguntas, relativas a: formação, sexo, faixa etária, tempo de serviço e período em que atuou/atua na função de gestor escolar. Para mapear o ponto geográfico alcançado, foi perguntado o município onde trabalha. Na terceira parte, o questionário compreende 21 perguntas, elaboradas de forma clara e objetiva, com uma linguagem de fácil entendimento. Dessas 21 perguntas, oito são fechadas, com

.

múltipla escolha; são perguntas curtas e diretas, com um número limitado de respostas possíveis. Um dos aspectos negativos de perguntas fechadas é a limitação das possibilidades de respostas, o que restringe a manifestação do pesquisado, que pode optar por apenas uma resposta. Sete perguntas são fechadas com justificativa, ou seja, o pesquisado pode escolher apenas uma alternativa e, logo em seguida, justificar a resposta conforme a alternativa escolhida. Selecionei essa forma de pergunta por acreditar que ela traz informações mais precisas, não fugindo do assunto provocado. Três perguntas são fechadas de múltipla escolha, deixando o pesquisado livre para optar por mais de uma resposta. Para compensar a desvantagem das perguntas fechadas, optei por três perguntas abertas, que permitem a liberdade de resposta do pesquisado. Assim, o sujeito da pesquisa pode utilizar linguagem própria, não havendo respostas preestabelecidas pelo pesquisador. Destas três, a última era livre, e o pesquisado podia acrescentar algo mais sobre o seu trabalho na gestão.

Quadro 3 – Questionário: estrutura do roteiro de questões aplicadas aos diretores escolares

Perguntas	Fechadas	Fechadas com justificativas	Fechadas com várias opções de escolha	Abertas
21	8	7	3	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme foram estruturadas as perguntas, a pesquisa foi dando uma dimensão maior de respostas e, ao mesmo tempo, mais segurança e liberdade ao entrevistado para expor sua opinião. Para realizar a pesquisa, houve necessidade de um pré-teste, feito com dois diretores. Esses (as) diretores (as) são pessoas que têm conhecimento em pesquisa e se mostram capacitadas na avaliação e ajuste do roteiro. O pré-teste é fundamental para verificar se os termos utilizados são compreensíveis e adequados à população à qual se destinam. Além disso, verifica-se se há questões que geram dificuldade de interpretação e se o instrumento favorece o envolvimento do pesquisado – em outras palavras, se as questões atingem o objetivo proposto. Para Triviños (1987) e Manzini (1991), o pré-teste, ou estudo piloto, também permite verificar a estrutura e a clareza do roteiro, por meio de uma entrevista preliminar com pessoas que possuam características semelhantes às da população-alvo.

Segundo Bardin (2016), a pesquisa deve apoiar-se em um questionário, com perguntas e respostas de múltipla escolha, ou em um roteiro fixo, contendo perguntas objetivas que permitam respostas abertas, a serem posteriormente submetidas a técnicas de análise de conteúdo. Optei, então, por uma estrutura com perguntas rígidas e perguntas mais

.

flexíveis, pois acredito que os dados quantitativos e os dados qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa (Minayo, 1996).

De acordo com o *site* institucional da SEDUC/MT[7], atualmente, temos 700 escolas estaduais em Mato Grosso, e a intenção era que o questionário atingisse o maior número de diretores por meio do Google Forms. Utilizando a técnica de estatística não probabilística denominada bola de neve, das 700 escolas, foram obtidas respostas de 48 diretores escolares.

A metodologia utilizada, amostragem em bola de neve, também conhecida como *snowball sampling*, é comumente utilizada em pesquisas que envolvem populações difíceis de alcançar, grupos de difícil acesso, e aplica-se a indivíduos ou grupos que espontaneamente não desejam mostrar sua opinião. Segundo Dewes (2013), os grupos de difícil acesso podem ser definidos como membros de uma população que não são distinguíveis na população geral, ou cujo comportamento envolve um tema de cunho sensível, que faz com que eles não desejem revelar-se, seja por questões de ilegalidade, seja porque são reprovados socialmente, ou ainda, simplesmente porque não desejam expor-se.

Tal técnica mostrou-se apropriada para chegar aos sujeitos desta pesquisa, pois, se utilizasse o método tradicional, nem todos os sujeitos estariam motivados para fornecer as respostas solicitadas. Alguns poderiam até mesmo sentir-se ameaçados ao serem indagados acerca do assunto discutido, por terem opiniões formadas sobre o assunto. Também poderiam evitar discutir certas questões publicamente, por medo de gerar conflitos, não se sentindo à vontade em responder o questionário. Conforme Dewes (2013, p.10), “o primeiro passo no método de amostragem em bola de neve é encontrar indivíduos pertencentes à população-alvo do estudo.”

O indivíduo que dá origem a todos os indivíduos da amostra, intermediários, é denominado de semente da pesquisa. Para escolha da semente, considerou-se que o primeiro participante indicado possuísse as características necessárias para a pesquisa e uma boa rede de contatos, para que os processos de indicação de outros participantes pudessem ser iniciados. O mais importante é que a semente foi selecionada de forma consciente e criteriosa, levando em conta as características da população de interesse e os objetivos da pesquisa. Os diretores escolhidos como sementes da pesquisa são conhecidos da pesquisadora e têm as características desejadas para a pesquisa; além disso, já haviam participado de pesquisas e demonstraram interesse na temática. Acreditamos que esses participantes foram mais acessíveis na indicação de outras pessoas.

---

[7] De acordo com o *site* institucional da SEDUC, atualmente temos 700, conforme: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/8388178-mapa-educacional

.

O processo de recrutamento no *snowball sampling* ocorreu da seguinte forma: inicialmente, selecionei alguns participantes que tinham as características necessárias para compor a amostra e realizei a coleta de dados com esses indivíduos. Em seguida, esses participantes indicaram outras pessoas com as mesmas características, para que também pudessem ser recrutadas para a pesquisa. Essa indicação é feita por meio de uma rede de contatos. Assim, a partir da indicação dos participantes já recrutados, novos indivíduos são recrutados para a pesquisa, formando uma "bola de neve" de participantes que se autoindicaram e que possuem as características necessárias para fazer parte da amostra.

Uma vez identificados, esses sujeitos receberam orientações e esclarecimentos sobre a pesquisa por meio do Google Forms, bem como sobre o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando-se, assim, as especificações da ética em pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 e a Norma Operacional nº 001/2013 do CNS. A partir dessa ação, os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa.

Após a realização da pesquisa, foi feita a análise dos dados coletados. Para Bogdan e Biklen (1994, p.149), "os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar". A análise dos dados é a fase crítica do trabalho, é nessa fase que é utilizada a teoria para sustentar a interpretação dos dados. É grande a responsabilidade do pesquisador, pois cabe a ele a transformação dos dados coletados em conhecimento relevante para a sociedade.

> Na etapa de Análise dos Dados, o pesquisador atribui significados a respeito do objeto construído por ele para ser conhecido, na medida em que vai interpretando e tecendo as tramas das compreensões acerca dos resultados e, assim também, os seus significados socioculturais (Benite, 2009, p.12).

A análise das questões fechadas é quantitativa, e, nas três questões, recorrerei a Bardin (2016), que traz de uma forma muito didática as técnicas de análise dos dados documentais. De acordo com Bardin (2016, p.15):

> O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

O método apresentado por Bardin no livro *Análise de conteúdo* é bastante rico em detalhes e ajuda-me a caminhar pela difícil perspectiva de análise. Faço, ainda, uma análise marxista para compreender os objetivos propostos e melhor entendimento em relação às

.

percepções de diretores de escolas públicas do estado de Mato Grosso quanto à Nova Gestão Pública, que busca aplicar critérios empresariais ao setor público com o objetivo de melhorar a eficiência e a produtividade dos serviços prestados; além disso, a NGP possibilita a terceirização ao poder público, por meio da contratação de serviços privados para a prestação de serviços públicos.

A construção da categoria é o desfecho; em outras palavras, é como se explica cientificamente um acontecimento e como se constrói a explicação, sendo o desfecho da reflexão dialética. A construção da categoria ou das categorias é resultado de reflexão do pesquisador sobre o acontecimento que está sendo pesquisado, mas como podemos fazer essa reflexão se a realidade que se apresenta é complexa, heterogênea e contraditória? Para refletir sobre essa realidade, faz-se necessária a investigação, a pesquisa de cunho empírico; é pela pesquisa que mapeamos os fatos e nos agarramos às relações.

Na próxima subseção, trato do balanço de produção. Ressalto que o balanço de produção não é um fim em si mesmo, mas uma etapa fundamental do processo de pesquisa. Ele fornece a base necessária para o desenvolvimento de um estudo relevante, que contribua para o avanço da pesquisa. Sob tal perspectiva, concordo com Marín Rueda (2009, p.130), diante da importância da produção científica no cenário mundial e do papel de destaque da comunicação dessa produção. A divulgação da ciência é considerada como um aspecto crucial para o seu progresso, e a publicação dos resultados obtidos nas pesquisas deve ser realizada em veículos de ampla circulação, como os periódicos científicos, que possibilitam a disseminação do conhecimento gerado e estimulam novos trabalhos.

2.2 Mapeamento das produções acadêmicas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO)

O balanço de produção trouxe melhores condições para compreender a NGP no sistema de ensino e verificar quais os autores e as respectivas instituições de ensino que se destacam pelo volume de produções científicas publicadas sobre a temática, assim como qual o perfil metodológico de tais produções. Saviani (2015, p. 80) entende “[...] o balanço como um registro sequencial do conjunto da produção da área, visando evidenciar a progressiva constituição, desenvolvimento e consolidação do campo [...]”. No Brasil, cada vez mais, os catálogos eletrônicos procuram garantir o acesso às pesquisas por meio de portais específicos e também nos bancos de dados nacionais que integram a produção acadêmica brasileira, “a

.

forma de produzir, armazenar e disseminar a informação está mudando e enormes volumes de fontes de pesquisas são abertos aos alunos pela internet, em substituição às publicações impressas" (Mercado, 2002, p.14); "os catálogos se instalam criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleça um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre produção construída e aquela a construir" (Ferreira, 2002, p.261). Mesmo com avanços ocasionados pelos meios de comunicação, a disponibilidade de resumos ou arquivos completos nos catálogos eletrônicos nacionais via *web* é muito recente, e devemos ser criteriosos para selecionar as fontes a serem pesquisadas, pois nem todas as informações disponibilizadas na rede são confiáveis.

Foi feito um mapeamento das produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) no campo da Educação, considerando universidade, título, autores, nível de pesquisa e ano da produção, a fim de dar mais viabilidade à construção do conhecimento. Selecionei obras importantes e afins em relação ao objeto estudado, dando sustentação para a pesquisa, em busca de respostas e, quem sabe, produção do que ainda não foi realizado. Como Moroz e Gianfaldoni (2006, p.29) descrevem,

> A partir da consulta à literatura especializada, é possível dirigir a investigações para ramos mais profícuos, evitando-se a replicação de trabalhos por desconhecimento sobre o que já foi realizado. A consulta à literatura permite, ainda, familiaridade em relação aos temas nela tratados, sem o que seria impossível a realização de um trabalho de boa qualidade. Finalmente, o conhecimento daquilo que já está disponível fornece, em geral, boas sugestões quanto às técnicas de pesquisa mais adequadas à investigação de problemas específicos, poupando, desta maneira, esforços significativos por parte daquele que pretende iniciar um empreendimento na área.

Em resumo, o balanço de produção possibilita apreciar o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto a ser pesquisado, colaborando com a identificação e seleção das produções que poderão subsidiar a pesquisa e, consequentemente, proporcionar um melhor desenvolvimento de conceitos e padrões.

Foram feitos levantamentos da produção nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Acredito que essas ferramentas oferecem o apoio necessário para o avanço da produção científica e para a democratização do acesso ao conhecimento produzido nas universidades e centros de pesquisa. Com elas, são acessadas informações relevantes e atualizadas, de maneira fácil e rápida, para o desenvolvimento da ciência.

.

No *site* da CAPES, por exemplo, é possível encontrar uma ampla variedade de recursos disponíveis para a pesquisa acadêmica, incluindo um acervo de periódicos eletrônicos, bases de dados bibliográficos e uma biblioteca virtual com mais de 200 mil títulos. Já a BDTD é um repositório de trabalhos acadêmicos produzidos por estudantes de pós-graduação em todo o Brasil. Por meio da plataforma, é possível acessar dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso de diversas áreas do conhecimento, o que contribui para a disseminação do conhecimento produzido nas universidades brasileiras. Por fim, a SciELO é uma das principais bases de dados de publicações científicas da América Latina, com um acervo que abrange mais de mil revistas científicas em diversas áreas do conhecimento.

Esses bancos de dados são fundamentais como fontes de pesquisa, devido ao seu potencial de informações. Na sociedade atual, as discussões são bem acirradas quando se trata de assuntos relacionados à NGP, principalmente por estar atrelada à Educação. O tema vem sendo discutido nos meios acadêmico, empresarial e governamental, mas ainda temos poucas obras de cunho acadêmico. Sabemos que toda pesquisa tem seu início com um questionamento, em busca de resposta, seja ela para preencher lacunas, seja para abrir uma discussão sobre o que vem acontecendo. Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p.16),

> Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema.

Foram realizadas buscas com os descritores: Nova Gestão Pública; Gestão Democrática; Diretores Escolares, dando ênfase ao assunto voltado à Educação e à Área do Conhecimento; e Ciências Humanas. A partir da análise das teses, dissertações e artigos, utilizando os descritores, é possível observar as teorias, de forma geral e específica, que abordam o caminhar da educação sob a ótica da privatização. Utilizo alguns quadros para dar ao leitor uma visão panorâmica do assunto tratado. Antes de relatar o porquê do recorte temporal 2003-2022 na pesquisa em obras científicas, cito Gohn (2006, p.6): “temos como suposto que para entender o presente em curso e aprender tendências para o futuro temos de retroceder na história; rever o passado, onde é possível encontrar outros sentidos deste passado”.

Selecionei 2003 como início do recorte temporal, ano em que ocorre a mudança de governo no Brasil e ano que teve um aumento de discussões sobre os organismos internacionais, que passam a aparecer com mais intensidade nas obras científicas a partir de 2000. Escreve-se sobre as instituições internacionais responsáveis pela liberação de

.

financiamento para a reforma educacional, definindo regras para a implantação da reforma e da máquina estatal. É conveniente observar que a presença dos organismos internacionais se anuncia já na década de 1960, ao tratar-se da educação. Em relação ao financiamento no Brasil, Fonseca (1998, p.43) diz que,

> Embora, no Brasil, os financiamentos do Banco para a educação primária (entendida como as quatro primeiras séries do ensino fundamental) só tenham sido desenvolvidos nos anos 80, os estudos conjuntos entre o Ministério da Educação e o BIRD iniciaram-se na metade da década de 70. Até então, os projetos financiados ao Ministério seguiam a linha desenvolvimentista mais tradicional. O primeiro empréstimo foi concebido no final de 60 na linha do ensino vocacional, considerado como fator direto para o crescimento industrial intensivo. O projeto foi executado, no período de 1971 a 1978, sob a inspiração direta desse enfoque, para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola.

É interessante notar que as reformas, tanto políticas e econômicas quanto sociais, recebem influência dos organismos internacionais, como explicam Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021, p. 5):

> Nos países da América-Latina, as reformas econômicas, políticas e sociais recebem forte influência dos organismos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO, FMI, entre outros, principalmente no final do século XX e início do século XXI, de forma que suas ações são direcionadas para as políticas educacionais que são orientadas sob os ideais neoliberais.

Essas ações têm sido alvo de críticas por parte de movimentos sociais e educadores, que apontam para a falta de equidade e para o enfraquecimento da educação pública.

2.2.1 O que anunciam as teses e as dissertações sobre Nova Gestão Pública, Gestão Democrática e Diretores Escolares entre os anos de 2003 e 2022.

É importante analisar as teses e dissertações defendidas nos últimos 19 anos na área de Ciências Humanas, subárea da Educação, área do conhecimento Administração de Sistemas de Ensino. Essa importância está relacionada ao andamento do processo democrático que vem sendo discutido e às várias maneiras que o setor privado vem atuando no setor da educação pública.

> No período entre 2003 e 2010, o governo federal brasileiro teve uma gestão cujas propostas apresentavam viés de democratização social e política. Aumenta consubstancialmente na educação o subsidiamento ao setor privado, em detrimento do público, sobretudo na educação superior. (Rebelo, 2016, p.851)

Essas ações ocorridas no passado somam-se ao impacto das discussões sobre educação, que em muitos casos vêm deixando de fora atores tradicionais, como os professores e seus sindicatos, os especialistas e os intelectuais da educação, e atraindo novos atores, como

.

profissionais de outras áreas, empresários e suas fundações e institutos, assim como associações, criadas com a finalidade de abocanhar a educação pública.

O balanço de produção com descritor Nova Gestão Pública na BDTD, em um primeiro momento, sem utilização de filtros, trouxe um universo de 8.178 obras, sendo 6.360 dissertações e 1.818 teses, em sua maioria, voltadas para o assunto Políticas Públicas, assim distribuídas: Políticas Públicas, 268; Administração Pública, 183; Educação, 158; Sustentabilidade, 108; e Gestão Pública, 104. As instituições com maiores produções foram: Universidade de São Paulo, com 608; Universidade de Brasília, com 469; Fundação Getúlio Vargas, com 381; Universidade Federal de Santa Catarina, com 346; Universidade Federal da Paraíba, com 294; e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 290. No catálogo de dissertações e teses da CAPES, foram encontradas 126.064 obras; destas, 88.483 de mestrado, 23.985 de doutorado, 13.595 de nível profissionalizante e uma de mestrado profissionalizante. Os anos de mais publicações foram 2012, com 13.184; 2011, com 12.106; 2009, com 11.111; 2010, com 11.084; e 2008, com 10.378, em relação à Grande Área. As instituições que mais publicaram foram: Universidade de São Paulo, com 12.032; Universidade Federal do Rio de Janeiro, com 5.359; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com 4.967; Universidade Federal de Santa Catarina, com 4.575; e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 4.456. Esses dados são apresentados na Tabela 1, que elenca as bases de dados e o total geral.

Tabela 1 - Quantitativo de pesquisas científicas produzidas com o descritor: Nova Gestão Pública.

Bases de Dados	Tese	Dissertação	Dissertação Profissional	Dissertação e Profissional	Total
CAPES	23.985	88.483	13.595	1	126.064
BDTD	1.818	6.360	0	0	8.178
Total Geral					134.240

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Pode-se observar que a fonte da CAPES apresentou a quantidade de 126.064 obras, distribuídas em teses e dissertações, enquanto a BDTD apresentou o total de 8.178 obras, sendo 1.818 teses e 6.360 dissertações. Um fato que precisa ser mencionado tem relação com a diferença do total de dissertação e teses: 69.040 mais dissertações do que teses.

Utilizando o descritor Nova Gestão Pública com recorte temporal de 2003 até 2022, porém, com os filtros relacionados a Ciências Humanas e Educação na fonte de dados da CAPES, chegou-se a 7.596 obras; destas, 6.083 dissertações e 1.513 teses. Os anos que

.

tiveram mais publicações foram 2011, com 1.086; 2012, com 1051; 2010, com 994; 2009, com 975; e 2008, com 960. Vale observar que o início da década de 2010 é um período de grande financiamento de pesquisas de pós-graduação. Houve um aumento considerável nas publicações no período de 2011. As universidades que mais publicaram pesquisa científica com esse descritor foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 509; Universidade Estadual de Campinas, com 340; Universidade de Brasília, com 271; e Universidade de Minas Gerais, com 221. Na BDTD, utilizando o descritor Nova Gestão Pública e os filtros relacionados a Ciências Humanas e Educação, foram encontradas 118 dissertações e 25 teses. As universidades que mais publicaram pesquisas relacionadas ao meu objeto de estudo foram: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com 19; Universidade Federal de Uberlândia, com 15; Universidade Federal de Paraíba, com 11; e Universidade Estadual Paulista, com 11.

Após a utilização dos filtros, no Quadro 4, podem-se ver os números das produções publicadas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Quadro 4 - Universidades que tiveram mais obras publicadas, descritor Nova Gestão Pública.

CAPES		**BDTD**	
IES	**Nº de Pesquisa Científica Publicado**	**IES**	**Nº de Pesquisa Científica Publicado**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	509	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	19
Universidade Estadual de Campinas	340	Universidade Federal de Uberlândia	15
Universidade de Brasília	271	Universidade Federal de Paraíba	11
Universidade de Minas Gerais	221	Universidade Estadual Paulista	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Verifica-se que as Regiões Sul e Sudeste do Brasil são as que mostram maior publicação de pesquisa científica relacionada ao descritor NGP. Nesse sentido, “faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (Morosinia, Fernandes, 2014, p.156). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul publicou 509 pesquisas, e a Universidade Estadual de Campinas publicou 340; são as duas que mais publicaram pesquisas científicas com esse descritor.

.

Ao fazer a filtragem com a leitura dos temas importantes para a pesquisa, obtive 21 obras na BDTD e 18 obras na CAPES, totalizando 39 obras. Para melhor visualização, na Tabela 2, demonstro as obras e os anos de suas publicações, utilizando intervalos para que a tabela não fique tão extensa.

Entre os anos de 2016 e 2020, houve maior número de dissertações relacionadas ao descritor NGP, enquanto os anos de menor publicação de dissertação foram de 2003 a 2005.

Tabela 2 - Total de produções científicas selecionadas a partir da leitura dos títulos.

Produção	De 2003 a 2005	De 2006 a 2010	De 2011 a 2015	De 2016 a 2020	De 2021 a 2022	Total
Dissertações	2	5	8	11	4	30
Teses	0	3	4	2	0	9
Total Geral						**39**

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Houve cuidado na leitura dos títulos, pois, em sua maioria, o descritor NGP não vem exposto de forma clara, fazendo necessários, em muitos casos, a leitura do resumo e o uso de outra nomenclatura, a NPM (New Public Management). Do total geral de 39 produções científicas, obtive 16 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado publicadas na BDTD, enquanto na CAPES foram publicadas 14 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado.

A partir da leitura dos resumos das 39 pesquisas científicas, selecionei 12 pesquisas científicas, entre elas, sete dissertações e cinco teses. No Quadro 4, constam os títulos, levando em consideração as IES, para mapear o espaço geográfico das produções.

Quadro 5 - Mapeamento das pesquisas constando Tipo, Título, Ano, Autor e IES

Tipo	Título	Ano	Autora	IES
Tese	A construção da dimensão pública na escola estatal brasileira	2007	Maria do Carmo Paoliello	Universidade Federal de Minas Gerais
Dissertação	A reforma do Estado e a cultura da gestão empresarial na escola pública (1999-2004)	2007	Leila D'arc Souza	Universidade de Brasília
Dissertação	A reforma educacional e seus efeitos sobre o trabalho dos profissionais da educação: a gestão no centro da contradição	2008	Sonia Silva Barreto	Universidade Federal da Bahia
Dissertação	A escola pública frente às reformas educacionais: desafios da gestão democrática da rede pública estadual de	2012	Waldirene Aparecida Oliveira de Costa	Universidade Federal do Maranhão

.

	São Luis do Maranhão			
Tese	A Gestão da Educação no Contexto da Sociedade Capitalista: a Parceria Público Privado	2013	Luciani Paz Comerlatto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Tese	Processos de Provimento, Exigências e Atribuições para os Dirigentes Escolares em Contextos de Reformas Gerencialistas	2018	Nadia Pedrotti Drabach	Universidade Estadual de Campinas
Tese	O modelo de gestão do empresariado para a educação básica brasileira- embates entre excelência e qualidade social?	2019	Sonayra da Silva Medeiros Macedo	Universidade Federal de Paraíba
Tese	Política de gestão escolar para resultados: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco	2020	Emanoel Lourenço da Silva	Universidade Federal de Paraíba
Dissertação	Mecanismos de *Accountability* no Cenário Competitivo de Sistemas Escolares	2016	Prociana Ferreira da Silva	Universidade Federal da Paraíba
Dissertação	Relação entre o conceito de nova gestão pública do centro latino-americano de administração para o desenvolvimento (CLAD) e as políticas de avaliação no Brasil	2020	Fernanda Cristina Zimmermann Dorne	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Dissertação	Controle Social e Accountability na Perspectiva Gerencial de Educação: mapeamento de tendências expressas em marcos legais estaduais	2021	Flávia Christina Joanini Miranda	Universidade Federal de Ouro Preto
Dissertação	Gerencialismo e Gerencialização: uma Análise Sociológica do Chão da Escola Pública Estadual no RS	2021	Cristiane de Almeida Jardim	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De acordo com os dados apresentados, 50% das produções científicas desenvolveram-se em universidades localizadas na Região Nordeste do Brasil, e todas elas estão vinculadas a Programas de Pós-graduação em Educação.

Após analisar mais detalhadamente cada um dos resumos, fiz uma última filtragem e então selecionei 12 obras, as quais merecem maior destaque, pois estão mais relacionadas com meu objeto de estudo; por isso, serão analisadas de forma integral.

A pesquisa intitulada **"A construção da dimensão pública na escola estatal brasileira"**, produzida por Maria do Carmo Paoliello, verifica que a polarização dos conceitos de público e privado não é suficiente para se compreenderem as complexas relações que os envolvem. A autora define o público como resultado de um processo de identificação

.

de interesses comuns e compartilhados, em torno dos quais pessoas e instituições se comunicam. Além disso, ela constata que, diante da impossibilidade de existir um único e totalizante interesse comum, vários públicos se constituem e se desfazem, sem estarem, necessariamente, limitados às fronteiras do Estado.

A publicação científica intitulada **"A reforma do Estado e a cultura da gestão empresarial na escola pública (1999-2004)"**, produzida por Leila D'arc Souza, identifica e analisa as percepções dos estudantes e dos gestores escolares sobre o caráter público da escola, no contexto das políticas de autonomia financeira e administrativa, a partir das visões expressas pelos sujeitos sobre a comercialização de produtos e serviços. A autora faz uma reflexão sobre a pertinência política, econômica e social dos financiamentos internacionais na educação brasileira.

A pesquisa sobre **"A reforma educacional e seus efeitos sobre o trabalho dos profissionais da educação: a gestão no centro da contradição"**, produzida por Sonia Silva Barreto, é um estudo de caso e procura explicar os nexos entre as políticas de gestão e o movimento global do capital em sua relação de contradição com o trabalho. O resultado da pesquisa demonstrou que a gestão, inspirada nos princípios empresariais, aprofundou a crise da rede pública estadual de ensino, potencializou a precarização do trabalho dos técnicos, transferiu a gestão educacional para as empresas privadas, movidas pelos princípios da eficiência, da descentralização e da flexibilidade, disseminou a cultura gerencial e conduziu a educação básica para além dos interesses pertinentes à educação.

A dissertação de mestrado intitulada: **"A escola pública frente às reformas educacionais: desafios da gestão democrática da rede pública estadual de São Luis de Maranhão"**, de Waldirene Aparecida Oliveira de Costa, verifica que o avanço na construção da gestão sob uma perspectiva democrática no espaço das escolas públicas é inexistente e só será efetivado à medida que a Secretaria de Educação do Estado organizar sua forma de gestão. Para tanto, será preciso definir o modelo de gestão a adotar em suas escolas, considerando que seu atual modelo de gestão não possibilita grandes margens de autonomia, por encontrar-se subordinado a diretrizes centralizadoras e burocráticas.

A próxima produção científica selecionada é a tese com o título "**Processos de Provimento, Exigências e Atribuições para os Dirigentes Escolares em Contextos de Reformas Gerencialistas"**, escrita por Nadia Pedrotti Drabach. A pesquisa explora o tema da privatização da educação no que se refere à gestão escolar, enfatizando aspectos relacionados aos processos de seleção, às atribuições e à natureza das funções previstas para o dirigente de escolas da Educação Básica pública nas redes estaduais, no período que compreende os anos

.

de 2005 a 2015. A autora propõe-se a resgatar as características e bases teóricas que sustentam a perspectiva de gestão chamada de Nova Gestão Pública (New Public Management) e sua inserção no contexto da administração pública brasileira e, consequentemente, no contexto educacional e escolar.

A tese de Luciani Paz Comerlatto, intitulada "**A Gestão da Educação no Contexto da Sociedade Capitalista: a Parceria Pública Privada"**, apresenta como tema central a gestão democrática da educação na sociedade capitalista e, como objetivo geral, analisar as decorrências da lógica do sistema capitalista por meio do "Terceiro Setor" para a gestação dessa gestão democrática. Ela afirma que o modelo de gestão gerencialista, adotado pelo "Terceiro Setor" e, em particular, pelo Instituto Ayrton Sena (ISA), provoca o esvaziamento da gestão democrática da educação, negando a condição humana de sujeito histórico-social, reduzido no processo de coisificação humana.

A tese de doutorado intitulada **"O modelo de gestão do empresariado para a educação básica brasileira - embates entre excelência e qualidade social?"**, produzida por Sonayra da Silva Medeiros Macedo, problematiza a atuação do setor privado na definição das políticas para a Educação Básica brasileira, especificamente na gestão. Conforme a autora, o protagonismo do setor privado na educação intensificou-se com a regulamentação conferida pela Lei da Parceria Público-Privada, em 2004, e com a atuação do Terceiro Setor, os quais impuseram nova configuração à gestão educacional pública brasileira. Há, no início do século XXI, a consolidação de uma agenda em que a reforma administrativa e o setor privado ganham centralidade na direção de um modelo de qualidade pautado em eficiência e produtividade, no controle dos gastos públicos, na responsabilização por resultados e na educação como um serviço.

A pesquisa produzida por Emanoel Lourenço da Silva, com o título **"A Política de gestão escolar para resultados: uma análise do Índice de Eficiência Gerencial na educação pública estadual de Pernambuco"**, tem a discussão fundamentada na premissa de que a gestão para resultados via "eficiência gerencial" suplanta a gestão democrática, tornando a escola cada vez mais empresarial (menos custos, mais eficiência) e menos democrática. O objetivo central da investigação foi analisar a "eficiência gerencial" como mecanismo de responsabilização verticalizada do diretor escolar e sua influência na promoção de um modelo de gestão da educação em Pernambuco. O autor finaliza dizendo que há uma constante sensação de vigilância e possibilidade de punição, por meio do não recebimento da gratificação. Essa conduta transforma a subjetividade dos diretores escolares, regulando-os

.

pelo modelo de mercado e sobrecarregando-os com uma nova burocracia virtual, em prol de uma escola voltada para a competição, a comparação e a performatividade.

Na pesquisa **"Relação entre o conceito de Nova Gestão Pública do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) e as políticas de avaliação no Brasil"**, de Fernanda Cristina Zimmermann Dorne, tem como objetivo analisar a relação entre o conceito da Nova Gestão Pública do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) e as políticas para a avaliação em larga escala estruturadas no Brasil. A autora analisa as implicações para as reformas da América Latina por meio do documento referencial "Uma Nova Gestão Pública para América Latina", como condição de desenvolvimento da região. Esse processo foi favorecido pela centralidade nas categorias de qualidade total, governabilidade, accountability e gerencialismo, todas aliadas ao Estado descentralizador sob a ótica neoliberal.

Flávia Christina Joanini Miranda, em sua tese "**Controle Social e Accountability na Perspectiva Gerencial de Educação: mapeamento de tendências expressas em marcos legais estaduais"**, teve o objetivo de responder à seguinte pergunta de pesquisa: o que os marcos legais estaduais de Organizações Sociais sugerem em termos de controles democráticos e *accountability* e seus possíveis efeitos sobre a área educacional? A autora afirma que a legislação produzida pelos estados e as instruções normativas do Tribunal de Contas não levam em conta instrumentos ou pressupostos já construídos e assentados na política pública brasileira, como os Conselhos ou outras instâncias participativas. Assim, não pode ser constatada a integração entre as propostas de controle social e *accountability* presentes na legislação que dispõe sobre OSs e contornos de gestão democrática na esfera das políticas públicas, em geral, e da educação, particularmente.

A próxima produção científica é a dissertação com o título "**Gerencialismo e Gerencialização: uma análise sociológica do chão da escola pública estadual no RS"**, produzida por Cristiane de Almeida Jardim, sob orientação da Dra. Laura Senna Ferreira. A autora analisa os impactos de transposições das tecnologias gerenciais do toyotismo para o sistema de ensino do estado do Rio Grande do Sul (RS), no período que corresponde aos anos de 2015-2020. Objetiva mostrar as especificidades das transformações nos processos da educação que se deram via gerencialismo e gerencialização. Para a autora, as tecnologias gerenciais não foram simplesmente deslocadas para o sistema de ensino. Tais especificidades podem ser observadas: na busca das escolas por financiamento mediante a lógica da concorrência, o que contribui com a implantação de um quase mercado na educação; na busca contínua da escola por melhores resultados em diferentes tipos de avaliações; na lógica

.

mercantil e de empreendedorismo no currículo – onde se envolve o trabalho do professor e da escola em fins que beneficiam o mercado de trabalho.

A pesquisa "**Mecanismos de *Accountability* no Cenário Competitivo de Sistemas Escolares"** foi desenvolvida por Prociana Ferreira da Silva. Para a pesquisadora, a utilização do modelo de *accountability* como resultado dos modelos democráticos chega também ao campo educacional, porquanto a disputa entre os países por lugares competitivos no mercado global levou os governos a se preocuparem com os resultados dos seus sistemas escolares, e essa necessidade tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*. Os resultados apontam que o modelo de *accountability* implantado no sistema de gestão da rede de ensino básico de Pernambuco é constituído de avaliação, responsabilização e prestação de contas, obedecendo aos elementos essenciais de processos de *accountability*: a informação, a justificação e a sansão.

Após fazer uma busca mais voltada para o estado de Mato Grosso, utilizando o descritor Nova Gestão Pública, encontrei algumas pesquisas. A Universidade Federal de Mato Grosso publicou três obras: a dissertação intitulada "**Conselho Escolar - Instrumento de Gestão Democrática ou Autoritarismo velado?"**, escrita por Gilson Lopes Soares e publicada no ano de 2016; a tese intitulada "**Conselhos Municipais de Educação, Espaço Público Democratizado"**, escrita por Marcia Machado Pasuch e publicada em 2013; e a tese intitulada "**Transformações Urbanas em Cuiabá e a Formação do Cidadão Moderno - 1937-1945"**, de Gino Francisco Buzato, publicada no ano de 2017. Das três obras, a que tem mais relevância para esta pesquisa é a dissertação intitulada **"Conselho Escolar - Instrumento de Gestão Democrática ou Autoritarismo velado?"**. Apesar de ela tratar do estado de Rondônia, parte do viés das reformas educativas decorrentes do processo de reconfiguração da educação conforme as novas determinações do mercado.

Os resultados das pesquisas catalogadas com o descritor Nova Gestão Pública mostram que os autores, mesmo não utilizando o termo NGP nem NPM, discorrem sobre requisitos desse sistema, que está posto de maneira mundial, onde se tem dado menos foco ao bem comum, valorizando mais o mercado em detrimento do Estado.

Pode-se verificar que as teses e dissertações enfocam muito o terceiro setor quando o assunto é NGP. O terceiro setor[8] é visto como uma estratégia da terceira via para a suposta crise do Estado. A reestruturação da administração pública no Brasil, por meio da reforma

[8] "O termo foi apresentado no Brasil por ocasião da realização do III Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor, realizado em setembro de 1996 no Rio de Janeiro. Nesse encontro, discutiram-se seu conceito, suas formas e limites." (Costa, 2019)

.

ocorrida durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), elegeu a educação como uma das áreas estratégicas para o desenvolvimento do país. Com a reestruturação, o Estado passa a ser um "ente primordialmente regulador, em que suas ações devem ser catalisadoras na atração de recursos privados para a área, o Estado se retira como garantidor de direitos sociais e passa a dar cada vez mais espaço ao segundo e terceiro setor" (Macedo e Silva, 2023, p.1). Pode-se entender o terceiro setor como a sociedade civil organizada via instituições privadas com atuação na esfera pública. Para alguns autores, o terceiro setor surge com a justificativa de suprir as lacunas deixadas pelo primeiro setor (Estado) e pelo segundo setor (setor privado), quando eles não estariam conseguindo responder às demandas sociais. Cogita-se, então, a reconfiguração capitalista a partir da inclusão da lógica do mercado por dentro do Estado. Conforme Montaño (2004, p. 53), o terceiro setor implica:

> Assim, mudanças na cultura (Mota, 1995); alterações na racionalidade e valores sociais, ditos "pós-modernos" (Harvey, 1993); significativas alterações no perfil do cidadão, cada vez mais ligado ao consumo no lugar do trabalho; transformações na legislação trabalhista, tais como "flexibilização" e eliminação de leis que visam garantir direitos conquistados do trabalhador; na base democrática, cada vez menor participação da sociedade nos processos decisórios nacionais; constituição de um "novo contrato social" que substitua o do período fordista/keynesiano. Tudo isto emoldura um processo central: a configuração de uma nova modalidade de trato à "questão social". Este é o verdadeiro fenômeno escondido por trás do que é chamado "terceiro setor".

Pode-se dizer que, "dentro desta relação, o Terceiro Setor, como membro privado não lucrativo, constitui-se como uma organização da sociedade e ganha espaço para atuar junto ao Estado na prestação de serviços ligados aos mais diversos setores, entre os quais a educação, influenciando na configuração das políticas públicas". (Cóssio, Scherer, 2019, p. 77).

Segundo Costa (2019, p.55), "o que podemos afirmar com relação à realidade material, concreta, na qual surge e se desenvolve o Terceiro Setor, é que nela o Estado está bastante presente na regulação de políticas, no financiamento desse setor". O Estado muda de papel, deixa de ser garantidor de direitos sociais e passa a ser regulador de políticas e financiador do terceiro setor.

Ao analisar as produções científicas relacionadas ao descritor Gestão Democrática, encontrei um total de 152.728 obras; destas, 149.504 na CAPES e 3.224 na BDTD. Demonstro na Tabela 3 como estão distribuídas as produções científicas.

Tabela 3 - Total geral de produções científicas com o descritor Gestão Democrática

Bases de Dados	Tese	Tese Profissional	Dissertação	Dissertação Profissional	Total

.

CAPES	23.017	89	79.661	46.737	149.504
BDTD	729	0	2.495	0	3.224
Total	**23.746**	**89**	**82.156**	**46.737**	**152.728**

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Durante os levantamentos dos dados, pude observar que foram publicadas 23.746 teses e 82.156 dissertações. O banco de dados que mais publicou teses foi a CAPES, com 23.017, enquanto a BDTD apresentou apenas 723.

Realizei a filtragem utilizando o período de 2003 a 2022. No banco de dados da BDTD, utilizei o filtro somente na área do conhecimento - Educação, enquanto na CAPES, usei: área de conhecimento - Educação, área de avaliação - Educação, área de concentração - Educação e nome do programa - Educação. Após a utilização dos filtros, obtive 2.828 publicações, sendo 2.049 dissertações e 779 teses. No quadro abaixo, explicito as cinco instituições superiores que mais publicaram pesquisas científicas com o descritor examinado, após a utilização dos filtros.

Quadro 6 - As IES que mais publicaram pesquisas com o descritor Gestão Democrática entre 2003 e 2022.

CAPES		**BDTD**	
IES	**Publicações**	**IES**	**Publicações**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	431	Universidade Federal de São Carlos	36
Universidade de Brasília	145	Universidade Federal da Paraíba	19
Universidade Estadual de Maringá	125	Universidade Nove de Julho	14
Universidade Tuiuti do Paraná	125	Universidade Tuiuti do Paraná	8
Universidade Federal de Uberlândia	123	Universidade Metodista de São Paulo	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A universidade que mais publicou pesquisas científicas com esse descritor é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Localizada em Porto Alegre (RS), possui cursos de graduação, mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado. Os orientadores que mais orientaram autores científicos no Banco de Dados da BDTD foram: Sueli Menezes Pereira, que orientou 10 pesquisas científicas; Maria Beatriz Luce, com oito pesquisas; Vera Maria Vidal, com seis; e Elisiane Machado Lunardi, com cinco orientações. Já no banco de dados da CAPES, temos Erlando da Silva Reses, que orientou 26 pesquisadores; Lazara Cristina da Silva, com 25 pesquisas orientadas por ela; Nalu Farenzena, também com 25; e

.

Marcelo Soares Pereira da Silva, com 24. Dessa forma, vale citar, a relação da mulher no contexto científico.

> É uma ciência masculina, androcêntrica, branca, ocidental e localizada nas classes mais abastadas da sociedade moderna, que se auto institui com supremacia sobre todos os outros saberes, passando a se expressar, imediatamente, na linguagem e nas abordagens teórico-metodológicas, decidindo o que conhecer, para que conhecer e quem pode conhecer. Estabelece-se assim, a exclusão das mulheres no processo de construção do conhecimento científico. E, foram os princípios norteadores da Ciência Moderna as ferramentas que balizaram a construção do conhecimento científico, abstraindo, declaradamente, toda possibilidade de considerar as mulheres como sujeito de conhecimento e do conhecimento, embora isso não tenha sido dito diretamente. (Silva, 2008, p.3).

Em tal contexto, pode-se dizer que, para seguirem na carreira científica e serem bem-sucedidas, as mulheres precisam construir a sua identidade profissional de acordo com o modelo masculino, que envolve compromissos em tempo integral com o trabalho científico. Mesmo com um número expressivo de mulheres em muitas universidades e instituições de pesquisa, verifica-se que há uma participação maior nos chamados guetos femininos[9], sendo "muito mais difícil para a mulher seguir uma carreira científica numa sociedade ainda de caráter patriarcal e em que as instituições sociais capazes de facilitar o trabalho da mulher ainda são uma aspiração a conquistar." (Tabak, 2002, p. 49).

Conforme visto, poucas são as mulheres com produtividade científica, mensurada pelo número de publicações de obras escritas por homens. O que vem ocorrendo é que, além de continuar marcando presença em tradicionais "guetos" femininos, as mulheres têm adentrado também em áreas profissionais que antes eram ocupadas apenas por homens. Ligado a uma intensa transformação cultural, isso vem acontecendo desde o final dos anos 1960 e, sobretudo, nos anos de 1970, com os movimentos sociais e políticos que impulsionaram as mulheres para as universidades em busca de um projeto de vida profissional, ampliando o leque profissional feminino para além dos "guetos" tradicionais.

> As mulheres atuaram em diversas frentes na resistência contra a ditadura civil-militar que tomou o Brasil por mais de vinte anos. Lideraram a mobilização pela anistia política e, antes disso, se destacaram, nos diferentes movimentos que confrontavam os desvarios do período. Nesses percursos, sofreram toda sorte de violações, agravadas pelo fato de serem mulheres. Foram perseguidas, presas, torturadas e assassinadas não apenas por sua atuação política, mas também por terem ousado questionar o papel a elas reservado: em casa, cuidando dos filhos e do marido. (Borges e Merlino, 2020, p.18).

Vale lembrar que fazer ciência depende dos contextos, conforme Silva (2008), pois se trata de uma prática social com base empírica e carregada de valores e ideologias.

---

[9]"Guetos femininos" são áreas em que há um número significativo de mulheres, tais como: Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica, Enfermagem e Magistério.

.

Fiz a leitura de 2.828 temas de produções científicas e selecionei as que mais se aproximavam de minha pesquisa. Dessa leitura, elenquei 27 obras científicas, sendo 18 da BDTD e nove da CAPES. Após essa filtragem, fiz a leitura dos resumos e, em alguns casos, da introdução dos trabalhos, realizando uma nova filtragem. Dessa nova filtragem, identifiquei três produções científicas que se aproximam desta pesquisa, lembrando que cada trabalho selecionado contribui para a compreensão da gestão democrática na educação brasileira. Demonstro, no Quadro 7, as obras científicas selecionadas, com nomes dos autores e as IES onde foram produzidos.

Quadro 7 - Mapeamento das pesquisas, constando Tipo, Título, Ano, Autor e IES.

Tipo	Título	Ano	Autora	IES
Tese	Gestão Democrática como Dispositivo Gerencialista	2020	Rudnei Joaquim Martins	Universidade do Vale do Itajaí
Tese	Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a Gestão Democrática da Escola na Política Pública	2015	Líbia Maria Serpa Aquino	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Tese	Gestão Democrática, Educação e Cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas	2015	Adriana Marques Guimarães Dias	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Observa-se que os três trabalhos selecionados são teses. A primeira pesquisa analisada é "**Gestão Democrática como Dispositivo Gerencialista**", escrita por Rudnei Joaquim Martins. Na pesquisa, o autor defende a tese de que a gestão democrática da educação básica, nos documentos oficiais após a Constituição Federal de 1988, se apresenta como dispositivo de segurança gerencialista, utilizado pelo Estado para atingir sua governamentalidade. Nos documentos, o autor identifica dispositivos de segurança que utilizam o discurso democrático para implantar o gerencialismo na gestão da educação básica pública, tais como: disciplinarização, descentralização, controle, aprimoramento, regulação, fiscalização, meritocracia, competência técnica, normatização e padronização; esses são associados a dispositivos democráticos, como: Projeto Político-Pedagógico (PPP), órgãos colegiados, formas de escolha de gestores, regimentos, planos de gestão e conselhos de acompanhamento e de controle social.

Líbia Maria Serpa Aquino, na tese "**Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a gestão democrática da escola na política pública**", teve como objetivo analisar o significado da gestão democrática – com ênfase na eleição de diretores e nos conselhos escolares – na formulação da política pública contida no Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024. Nas conclusões, são sublinhados os avanços obtidos no

.

texto final da PNE 2014-2024 e as dificuldades para implantação do Plano, passando pelo significado da discussão sobre o PNE em todos os estados e municípios brasileiros.

Na tese intitulada "**Gestão Democrática, Educação e Cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas**", Adriana Marques Guimarães Dias afirma que a gestão democrática se tornou um princípio legal na Constituição Federal de 1988, o que depois se refletiu no Plano Decenal da Educação (1993), na LDBEN 9394/96 e no Plano Nacional da Educação – 2001-2010, desdobrando-se no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Adrião & Camargo, 2007; Saviani, 2006, 2008). Por meio de pesquisas bibliográficas, ela busca compreender quais implicações ideológicas embasaram tal alteração. Conclui que várias alterações ocorreram no contexto supranacional: a globalização da economia configurou a política neoliberal (Bruno, 1987) e, como consequência, a reforma do Estado brasileiro (Anderson, 1995; Bresser Pereira, 1995, 1997).

O próximo descritor estudado é diretores escolares, segundo Teixeira (1968, p.14)

> Somente o educador ou o professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho.

A democracia constrói-se a partir dos autores que fazem parte desse processo. Passo, então, a analisar as produções com o descritor, utilizando as mesmas bases de dados, onde localizei um total de 24.918 produções científicas. Demonstro esse universo de produções científicas na Tabela 4.

Tabela 4 - Total de produções científicas localizadas com o descritor Diretores Escolares.

Bancos de Dados	Tese	Tese Profissional	Dissertação	Dissertação Profissional	Profissionalizante	Total
CAPES	4.973	2	17.373	1.276	846	24.470
BDTD	92	0	356	0	0	448
Total Geral	**5.065**	**2**	**17.729**	**1.276**	**846**	**24.918**

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Na tabela acima, observa-se que foram produzidas 17.729 dissertações de mestrado e 5.065 teses de doutorado. As duas teses profissionais têm assuntos voltados para a área de Saúde, não possuindo nenhuma ligação com o descritor examinado. No Quadro 8, apresento os orientadores que mais guiaram pesquisadores e os anos de defesa, utilizando o descritor Diretores Escolares.

.

Quadro 8 - Os orientadores que mais orientaram, com destaque para os anos de orientação e os programas, utilizando o descritor Diretores Escolares.

BDTD				
Orientadores	**IES**	**Programas**	**Orientações**	**Anos**
José Camilo dos Santos Filho	Universidade do Oeste Paulista	Mestrado em Educação	5	5 Dissertações 2-2012, 1-2009, 2-2006
Alicia Maria Catalano de Bonamino	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação	4	4 Teses 2-2019, 1-2018, 1-2015
Marcia Cristina da Silva Machado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Programa de Mestrado em Gestão e Avaliação e Educação Pública	4	4 Dissertações 1-2015, 2-2013, 1-2012
Orientadores	**IES**	**Programas**	**Orientações**	**Anos**
Carlos Frederico Bernardo Loureiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa em Educação Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social Educação Ambiental	42	19 Teses 2-2021, 1-2020, 1-2019, 2-2018, 3-2017, 2-2016, 1-2015, 1-1014, 2-2013, 2-2012, 2-2010 23 Dissertações 1-2021, 1-2020, 3-2019, 2-2017, 1-2016, 2-2015, 7-2013, 3-2012, 3-2011
Circe Maria Fernandes Bittencourt	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação: História, Política, Sociedade	29	14 Teses 1-2019, 3-2018, 1-2017, 4-2016, 1-2016, 1-2014, 2-2013, 1-2009, 15 Dissertações 2-2019, 2-1018, 1-2017, 2-015, 1-2013, 1-2009, 6-2010
Adroaldo Cezar Araújo Gaya	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ciências do Movimento Humano	25	7 Teses 1-2023, 1-2018, 1-2016, 1-2014, 1-2012, 2-2009 18 Dissertações 2-2022, 2-2018, 1-2016, 1-2014, 1-2013, 1-2012, 1-2011, 2-2009, 2-2006, 1-2005, 1-2003, 1-1992

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

.

No Quadro 8, pode-se observar que Carlos Frederico Bernardo Loureiro foi quem mais orientou, com 42 orientações entre 2010 e 2021. Atualmente, é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já Adroaldo Cesar Araújo Gaya orientou 25 pesquisadores entre 1992 e 2023. Sua última orientação foi de uma tese, intitulada "**Hábitos de vida e perfil da aptidão física de escolares dos anos finais do Ensino Fundamental durante a pandemia de COVID-19**", em 2023, escrita por João Henrique Ploia Mello. Destaco, ainda, as mulheres que mais orientaram obras científicas com o descritor Diretores Escolares: Circe Maria Fernandes Bittencourt, com 29 orientações; Alicia Maria Catalano de Bonamino, com quatro orientações; e Marcia Cristina da Silva Machado, também com quatro orientações de obras científicas. O próximo passo foi a realização das filtragens, em que considerei o espaço temporal de 2003 a 2022 e a área de conhecimento da Educação. Na CAPES, encontrei 1.606 produções científicas, distribuídas em 1.095 dissertações e 511 teses. Na BDTD, foram 104 obras científicas, das quais, 97 dissertações e sete teses. No próximo quadro, apresento o número de obras científicas publicadas, com filtragem.

Tabela 5 - Quantitativo de produções científicas inventariadas e selecionadas para a análise de título com o descritor Diretores Escolares.

Base de Dados	Teses	Dissertações	Total
CAPES	1.095	511	1.606
BDTD	7	97	104
Total Geral	1.102	608	1.710

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Com o uso da filtragem, obtive um total de 1.710 publicações científicas, sendo a CAPES o banco de dados com maior número de publicações. No quadro seguinte, encontram-se as IES que mais publicaram.

Quadro 9 - As IES que mais publicaram pesquisas científicas, com o descritor Diretores Escolares.

CAPES		BDTD	
IES	**Publicações**	**IES**	**Publicações**
Universidade de São Paulo	162	Universidade Federal de Juiz de Fora	58
Universidade Federal de Santa Maria	143	Pontífica Universidade Católica de São Paulo	9
Universidade Federal de	96	Universidade do Oeste	8

.

Maranhão		Paulista	
Universidade Federal de Rio de Janeiro	95	Pontífica Universidade Católica de Goiás	4
Universidade Federal de Mato Grosso	74	Universidade de Santa Maria	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A IES que mais publicou foi a Universidade de São Paulo, com 162 publicações. Na leitura de 1.710 temas, algumas produções exigiram-me a verificação do resumo, por terem deixado algumas dúvidas quanto ao seu teor. Dessa leitura, selecionei 16 obras científicas, passando então à leitura de seus resumos e introduções. Destas, quatro produções científicas foram selecionadas. No Quadro 10, apresento produções científicas que fazem parte desta pesquisa.

Quadro 10 - Mapeamento das pesquisas, constando Tipo, Título, Ano, Autor e IES.

Tipo	Título	Ano	Autor	IES
Tese	Gerencialismo, Responsabilização e o Trabalho do Diretor de Escola: Adesões e Resistências	2022	Iraci José Francisco	Universidade Estadual de Campinas
Tese	Processos de Provimento, Exigências e Atribuições para os Dirigentes Escolares em Contextos de Reformas Gerencialistas	2018	Nadia Pedrotti Drabach	Universidade Estadual de Campinas
Dissertação	Gerencialismo e Performatividade na Gestão Educacional do Estado de São Paulo	2016	Juliano Mota Parente	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Dissertação	A gestão das Escolas Públicas Estaduais do RS: Limites e Possibilidades para o Acirramento das Contradições da Escola Capitalista	2014	Leriane Titton	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme mostra o quadro acima, há poucas obras científicas recentes que tratam dos diretores escolares na área da Educação; a mais atual é a tese de Iraci José Francisco, de 2022. A seguir, apresento um resumo das obras selecionadas.

A tese intitulada **Gerencialismo, Responsabilização e o Trabalho do Diretor de Escola: Adesões e Resistências**, de autoria de Iraci José Francisco, descreve a reconfiguração do trabalho do diretor de escola e aponta as adesões e resistências desses profissionais diante das políticas educacionais implantadas no sistema público estadual de ensino pela SEDUC/SP, em parceria com o setor empresarial. A autora parte do pressuposto de que há convergência das mutações do trabalho do diretor de escola com os princípios pós-fordistas de

.

organização do trabalho, fundamentalmente pelos elementos que implicam maior gerencialismo e responsabilização desses profissionais, conforme é determinado por avaliações externas e metas heterônomas.

A tese de Nadia Pedrotti Drabach, intitulada **“Processos de Provimento, Exigências e Atribuições para os Dirigentes Escolares em Contextos de Reformas Gerencialistas”**, explora o tema da privatização da educação no que se refere à gestão escolar, enfatizando aspectos relacionados aos processos de seleção, às atribuições e à natureza das funções previstas para os dirigentes de escolas da Educação Básica pública nas redes estaduais. O estudo objetivou compreender a relação entre o perfil requerido para dirigentes escolares da Educação Básica obrigatória nas redes estaduais, os processos para sua seleção e as tendências de privatização via gestão da educação pública em contextos de reformas gerencialista, como é o caso das redes estaduais do Rio de Janeiro e Minas Gerais estudadas nessa tese.

A pesquisa “**Gerencialismo e Performatividade na Gestão Educacional do Estado de São Paulo**”, desenvolvida por Juliano Mota Parente, tem como objetivo analisar a influência do gerencialismo e da performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo. O referencial teórico evidencia o surgimento e a expansão do gerencialismo na administração pública; o gerencialismo, efetivado por meio da Reforma do Estado, tem como fundamentos a racionalização do trabalho e a mercantilização dos processos administrativos. A pesquisa demonstrou a presença de elementos gerencialistas na gestão educacional de São Paulo, na medida em que as orientações contidas na legislação estadual estimulam a competitividade das escolas, a racionalidade na gestão, a ênfase nos resultados e a padronização do ensino.

Em “**A gestão das Escolas Públicas Estaduais do RS: Limites e Possibilidades para o Acirramento das Contradições da Escola Capitalista**”, Leriane Titton revela que as políticas educacionais refletem os interesses do capital e seguem a lógica das reformas neoliberais, subsumindo as proposições da classe trabalhadora ou incorporando-as com outros significados, como forma de construir o consenso em torno das pautas da classe dominante. O estudo conclui que os principais limites para o desenvolvimento de práticas democráticas são o distanciamento da escola, de sua gestão e de seus objetivos em relação às lutas e reivindicações da sociedade e das organizações da classe trabalhadora; o afastamento de objetivos que representem os interesses de emancipação da classe; a divisão do trabalho; e a hegemonia do capital sobre a consciência da classe trabalhadora.

.

Após os estudos das teses e dissertações envolvendo esses descritores, passei à busca pelas revistas no banco de dados da SciELO.

2.2.2 A Nova Gestão Pública, Gestão Democrática e Diretores Escolares: um olhar da SciELO

Ao realizar a pesquisa com o descritor Nova Gestão Pública na SciELO, obtive 208 publicações de obras, sendo: 201 artigos, dois artigos comentados, duas comunicações rápidas, um relato de caso, um editorial e um artigo de revisão. Os anos com mais publicações foram: 2020, com 20; 2016, com 19; 2015, com 18; 2021, com 16; e 2019, com 15. As revistas que mais publicaram foram: *Revista de Administração Pública* (25), *Ciência & Saúde Coletiva* (18), *Cadernos de Saúde Pública* (16), *Educação & Sociedade* (14), *Revista Eletrônica de Administração* (14), *Saúde e Sociedade* (6) e *Educar em Revista* (5), como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Revistas que mais publicaram obras com o descritor NGP.

Base de Dados	Revista de Administração Pública	Ciência & Saúde Coletiva	Cadernos de Saúde Pública	Educação & Sociedade	Revista Eletrônica de Administração	Saúde e Sociedade	Educar em Revista
SciELO	25	18	16	14	14	6	5

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Constata-se que as revistas que mais publicam produções científicas com o descritor Nova Gestão Pública são aquelas voltadas para a Administração Pública, havendo poucas publicações nas revistas da área de Educação. Utilizaram-se filtros para melhor selecionar os estudos com maior relevância para esta pesquisa. O recorte temporal de 2003 a 2022 na área temática de Ciências Humanas trouxe 44 artigos. Depois da leitura de temas, selecionei 20 dessas obras e li seus resumos e introduções. Somente cinco artigos foram considerados relevantes para esta pesquisa, conforme mostra o Quadro 11.

Quadro 11 - Artigos que têm relevância para a pesquisa, utilizando-se o descritor Nova Gestão Pública.

Títulos	Autores	Ano de Publicação	Revistas
Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás	Luciana Rosa Marques	2020	Educar em Revista
Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na	Marilda de Oliveira Costa	2019	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

.

educação			
A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional	Luciana Rosa Marques Juliana Camila Barbosa Mendes Iágrici Maria de Lima Maranhão	2019	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)	Dalila Andrade Oliveira Alexandre William Barbosa Duarte Ana Maria Clementino	2017	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre a Busca da Eficiência e a Ampliação do Direito à Educação	Dalila Andrade Oliveira	2015	Educação & Sociedade

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O estudo "**Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás**", escrito por Luciana Rosa Marques, busca verificar quais as repercussões da NGP na gestão da educação na rede pública estadual de Goiás, estado que vem se destacando pelos bons resultados alcançados em avaliações de larga escala. A autora define a Nova Gestão Pública como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial para melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas décadas do século XX: a globalização e a democracia.

O artigo **"Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação"**, de Marilda de Oliveira Costa, tem por objetivo mapear conceitos, tendências e influências da Nova Gestão Pública e as relações público-privadas em algumas políticas de educação de países anglo-saxões, de Portugal e do Brasil, bem como analisar suas implicações para a privatização da educação. A autora demonstra que a internacionalização dessas medidas na área educacional se dá por transferência, empréstimo ou convergência de políticas cujas origens se encontram em países anglo-saxões. Sob a ótica do gerencialismo, a gestão e o papel de gestores foram redefinidos, e a liderança eficaz, com base na competência técnica, se sobrepôs à competência política.

"A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional", artigo escrito por Luciana Rosa Marques, Juliana Camila Barbosa Mendes e Iágrici Maria de Lima Maranhão, objetiva trabalhar as repercussões da Nova Gestão Pública na gestão da educação, tendo como foco a qualidade educacional. Analisa a política

.

educacional pernambucana a partir de documentos e entrevistas com gestores escolares, com vistas a compreender que sentido de qualidade se coloca como hegemônico.

"A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as)", artigo escrito por Dalila Andrade Oliveira, Alexandre William Barbosa Duarte e Ana Maria Clementino, apresenta resultados de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2013 e 2017, cujo objetivo foi identificar e analisar consequências sobre a organização e gestão escolar resultantes da mudança de paradigma nas políticas públicas para a Educação Básica nas últimas décadas. A questão principal do artigo é discutir como as orientações emanadas dos princípios da NGP chegam à escola e como, na percepção dos (as) diretores (as) escolares quando falam de sua prática no exercício do cargo, convivem com políticas inclusivas.

A pesquisadora Dalila Andrade Oliveira, em seu artigo "**Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre a Busca da Eficiência e a Ampliação do Direito à Educação"**, discute o que vem sendo denominado, em âmbito internacional, como Nova Gestão Pública (NGP) e sua introdução na realidade brasileira, mais especificamente, no setor educacional. Também aborda a predominância de determinados modelos introduzidos na gestão pública no Brasil a partir dos anos 1990, em um contexto de reformas neoliberais, os quais foram se legitimando pela busca da eficiência.

Apresento, agora, os resultados da busca com o descritor Gestão Democrática. Na base de dados da SciELO, utilizando esse descritor, obtive 183 artigos. O ano com maior número de publicações foi 2018, com 21 artigos, enquanto o ano de 2023 contou com 10 artigos. Os periódicos que mais publicaram foram os da área temática voltada para as Ciências Humanas: *Educação & Sociedade* (23); *Educar em Revista* (16); *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação* (9); e *Revista Brasileira de Gestão Urbana* (8). A Tabela 7 traz os anos com mais publicações.

Tabela 7 - Os anos com mais produções de artigos com o descritor Gestão Democrática.

Produção	2010	2012	2015	2018	2020	2022	2023
Artigos	10	11	10	21	18	12	10

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Dos 21 artigos publicados no ano de 2018 com o descritor elencado, 15 recaem na temática Ciências Humanas, cinco em Ciências Sociais Aplicadas e um em Ciência e Saúde.

O próximo passo foi à filtragem, elencando-se publicações do período de 2003 a 2023, em que foram obtidos 171 artigos. Na leitura dos temas e dos resumos, elenquei três

.

artigos com elementos de grande relevância para a pesquisa. Apresento no Quadro 12 os artigos que fazem parte da pesquisa.

Quadro 12 - Artigos selecionados com o descritor Gestão Democrática.

Títulos	Autores	Ano de Publicação	Revistas
Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso	Marilda de Oliveira Costa Cassia Domiciano	2020	Educar em Revista
Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática	Ângelo Ricardo de Souza	2009	Educação em Revista
Estado e Terceiro Setor: as Novas Regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira	Vera Maria Vidal Peroni Regina Tereza Cestari de Oliveira Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	2009	Educação & Sociedade

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No artigo **"Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso**", as pesquisadoras Marilda de Oliveira Costa e Cassia Domiciano analisam parte do mapeamento iniciado em Mato Grosso que modificou a legislação estadual relacionada à gestão democrática da escola pública. Elas discutem a relação entre a corrosão do princípio constitucional da gestão democrática nas escolas públicas do estado e o retorno mais virulento de velhas e autoritárias formas políticas no país. Seu objetivo principal é examinar medidas legislativas do governo do estado do Mato Grosso, no período de 2015 a 2018, que se relacionam à Meta 19 do Plano Nacional de Educação, ou seja, ações ligadas à efetivação – ou não – da gestão democrática.

"Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática", artigo escrito por Ângelo Ricardo de Souza em 2009, traz informações essenciais para a pesquisa. O autor destaca os elementos que caracterizam a gestão escolar como fenômeno político e como lócus para processos de disputa e de dominação. O trabalho coteja as características da democracia e aponta para um conceito de gestão escolar democrática como um processo que não se resume às tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de

.

regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

As pesquisadoras Vera Maria Vidal Peroni, Regina Tereza Cestari de Oliveira e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes escreveram o artigo "**Estado e Terceiro Setor: as Novas Regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira**". Elas analisam as conexões entre o público e o privado no contexto particular do capitalismo de redefinições no papel do Estado, enfatizando a relação entre o diagnóstico neoliberal, incorporado pela terceira via, de que o responsável pela crise é o Estado, e as estratégias de transferência da execução das políticas sociais do Estado para a sociedade civil.

Para completar o balanço de produção, parto para o próximo descritor: Diretores Escolares. Ao utilizar esse descritor na base de dados da SciELO, encontrei 46 artigos voltados para as seguintes áreas temáticas: Ciências Humanas (29), Ciências da Saúde (10), Ciências Sociais Aplicadas (8) e Multidisciplinar (2). Após a utilização da linha temporal de 2003 a 2023, esse número cai para 44. Ao realizar a leitura dos resumos e introduções desses 44 artigos, apenas três foram considerados relevantes para esta pesquisa. No Quadro 13, são apresentados esses artigos, seguidos por uma breve exposição dos textos.

Quadro 13 - Artigos selecionados com descritor: Diretores Escolares.

Títulos	Autores	Ano de Publicação	Revistas
Revisão Sistemática da Literatura Brasileira sobre Diretores Escolares	Lara Simielli	2022	Cadernos de Pesquisas
Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente	Ângelo Ricardo de Souza Andréa Barbosa Gouveia	2010	Educar em Revista
A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola	Vitor Henrique Paro	2010	Educação e Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Inicio com o artigo de Lara Simielli, "**Revisão Sistemática da Literatura Brasileira sobre Diretores Escolares**", que tem por objetivo identificar as características centrais da produção sobre diretores escolares no Brasil nas últimas três décadas. Foram analisados 40 estudos, em um universo de 691 trabalhos sobre gestão escolar publicados no país de 1989 a 2019. A autora ressalta a importância da investigação que vem sendo desenvolvida por pesquisadores portugueses e publicada no país, responsáveis por trazerem

.

temáticas novas para discussão, como os quadros de referência de liderança escolar e a questão da *accountability*.

O artigo "**Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**", escrito por Ângelo Ricardo de Souza e Andréa Barbosa Gouveia, apresenta uma discussão sobre alguns aspectos do trabalho docente concernente à função de diretor escolar na educação pública brasileira. Os autores consideram, para tanto, elementos conceituais, como a definição da função de dirigente escolar e as respectivas noções de carreira e remuneração, cotejadas com as diferentes faces desse tipo de trabalho.

O pesquisador Vitor Henrique Paro, em seu artigo intitulado "**A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**", apresenta subsídios teóricos para discutir como se configura a ação administrativa do diretor de escola básica diante dos fins da educação e da especificidade do processo de produção pedagógico. Tendo por base a literatura científica sobre administração escolar, o trabalho traz à discussão uma concepção conservadora, mais identificada com o senso comum educacional, que advoga métodos e princípios idênticos aos aplicados na administração empresarial capitalista, e a confronta com uma concepção de cunho progressista, em que se leva em conta a condição cultural e histórica do trabalho pedagógico.

É necessário citar que, no desenvolvimento desta dissertação, além de teses, dissertações e artigos, algumas obras foram de fundamental importância, como as que menciono a seguir.

O livro de Ester Assalin, com o título ***Gestão Democrática e o modelo gestionário na educação pública de Mato Grosso***, publicado em 2021, aborda as redefinições no papel do diretor de escola em face das alterações no princípio da gestão democrática da escola pública e, em seu lugar, a gradativa introdução do modelo gestionário, tanto no nível nacional quanto no Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso.

O livro de Marilda de Oliveira Costa, com o título ***Nova Gestão Pública e redefinição de fronteiras público-privadas na educação brasileira***, publicado no ano de 2019, analisa as parcerias público-privadas na educação e as consequências para a gestão democrática das escolas. A autora entende a inserção da lógica privada nas escolas públicas como parte de mudanças ocorridas nesse período particular do capitalismo, as quais redefinem o papel do Estado e as políticas sociais.

Vitor Henrique Paro, com seu livro ***Diretor Escolar, educador ou gerente***, publicado no ano de 2015, investiga os determinantes pedagógicos e políticos da escola pública fundamental na prática administrativa do diretor.

.

Conclui-se que o presente balanço de produção demonstra a existência de muitos trabalhos com os descritores pesquisados: Nova Gestão Pública, Gestão Democrática e Diretores Escolares. Porém, poucos são os que se aproximaram da discussão desses três descritores e que contribuíram para delimitar melhor o objeto de investigação. Mesmo havendo poucos estudos relevantes para a pesquisa, foi possível ter noção dos trabalhos existentes.

A construção desta dissertação contou com a importante contribuição das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNEMAT), principalmente a disciplina de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade (PPGEDU06), sob responsabilidade da Prof.ª Dra. Marilda de Oliveira Costa. Também o Grupo de Estudo e Pesquisa em Planejamento, Política e Gestão da Educação (GEPEGE/PPGEDU-UNEMAT), sob coordenação da mesma professora, muito enriqueceu esta pesquisa.

3 O LUGAR DA DEMOCRACIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL E CONSERVADORA

Passo agora a analisar os sentidos e os modos pelos quais o Estado vem assumindo novos papéis, utilizando como contexto o lugar da democracia na sociedade neoliberal e conservadora. Abordar esse assunto parece-me essencial, pois nele emerge e se desenvolve meu objeto de investigação – como a Nova Gestão Pública vem influenciando a educação nas escolas públicas da rede pública estadual de Mato Grosso e, em especial, a gestão educacional (eleição de diretores). Por ser um tema complexo e estar sujeito a várias interpretações, é preciso cautela ao abordá-lo.

Muitas vezes, a democracia é percebida e praticada de maneira limitada, principalmente nas políticas neoliberais, que, ao favorecerem a desregulamentação econômica, a privatização de serviços públicos e o livre mercado, fazem com que as decisões sejam moldadas cada vez mais aos interesses corporativos e financeiros, engessando, assim, o processo de democracia. O neoliberalismo não só limita o processo democrático, mas também amplifica as desigualdades econômicas ao concentrar riqueza e poder nas mãos de poucos. Isso pode comprometer a democracia, permitindo que os ricos e poderosos influenciem desproporcionalmente o processo político.

Inicio o debate percorrendo os caminhos da democracia, sabendo que no Brasil o processo de democratização é recente e que o mercado vem se tornando protagonista, difundindo princípios como o individualismo, a competitividade, a produtividade e a

.

avaliação com foco no produto. Até chegar ao sistema político democrático dos dias atuais, a democracia passou por inúmeros processos de mudanças; muitas vezes, um leque de possíveis tensões passou a existir entre liberdade individual, justiça social e decisões democráticas. Essas mudanças vêm desde a antiguidade, conforme enfatiza Wood (1995), quando o processo democrático era mais substancial do que formal.

> Na antiga Atenas a cidadania tinha profundas consequências para camponeses e artesãos; evidentemente, uma mudança da condição jurídica dos escravos – ou das mulheres – teria transformado inteiramente a sociedade. No feudalismo, seria impossível distribuir privilégio jurídico e direitos políticos sem transformar as relações sociais de propriedade existentes. Somente no capitalismo se tornou possível deixar fundamentalmente intactas as relações de propriedade entre capital e trabalho enquanto se permitia a democratização dos direitos políticos e civis. (Wood, 1995, p.164).

Vale dizer que a relação entre capitalismo e democracia não é tão direta ou simples. Em muitos países capitalistas, os direitos políticos e civis foram conquistados por meio de lutas sociais e políticas, e não necessariamente como resultado direto do sistema econômico. Em busca de minar as lutas sociais e políticas, os governos tentam subverter o processo democrático em prol de seus próprios interesses, e a democracia pode tornar-se apenas uma fachada, sem verdadeira substância. Wood (1995, p.185) salienta o legado deixado pelos norte-americanos em relação à definição de democracia. “Foram os antidemocratas vitoriosos nos Estados Unidos que ofereceram ao mundo moderno a sua definição de democracia, uma definição em que a diluição do poder popular é ingrediente essencial”. Essa diluição do poder popular foi acentuada em vários acontecimentos uma dela é quando o povo deixa de participar da politica de forma efetiva.

Um dos fatos benéficos no processo de redemocratização é a atuação da sociedade civil organizada, visto que o que temos é uma democracia preocupada em garantir os direitos políticos e civis, deixando de lado as condições econômicas e sociais de uma grande parte da população. Sua função é a consolidação de políticas econômicas neoliberais, ou seja, afastamento dos direitos civis e jurídicos das questões sociais.

Sob a orientação neoliberal, as mudanças no papel do Estado, da administração pública e da educação no Brasil começam a ser implantadas na década de 1990, sob o argumento da eficiência dos serviços públicos. Para garantir que a representação seja cada vez mais democrática, um dos recursos seria a reforma. Avritzer e Anastásia (2006, p.18) comentam:

> Por que reformar? Para garantir que a representação seja cada vez mais democrática. A ampliação e o aperfeiçoamento da representação democrática remetem ao desafio de transformar a democracia em um conjunto de interações iterativas entre

.

> representantes e representados, desenvolvidos em um contexto decisório contínuo e institucionalizado.

Como exposto, reformar é um ato de ampliar e aperfeiçoar o processo democrático, mas o que foi possível identificar nas reformas foi os vários fatores de controle político que limitam as estratégias e técnicas utilizadas no processo democrático, sendo o neoliberalismo um dos responsáveis por essa limitação.

Para Perry Anderson (1995, p.9), o neoliberalismo "foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar". Uma das ideias que permaneceram vivas por mais ou menos 20 anos foi a de que o novo igualitarismo das décadas de 50 e 60 destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, Hayek e companheiros argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade, imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (Anderson, 1995). Para o Estado ser forte conforme Anderson: "O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas." (Anderson, 1995, p.2).

Esse Estado forte não garante que as políticas adotadas sejam socialmente justas e promovam o bem-estar de toda a população. O que acontece é simplesmente o benefício de uma pequena parcela da sociedade aumentando assim a desigualdade social.

O neoliberalismo teve oportunidade de ser implantado no final do ano de 1979, sendo inserido publicamente na Inglaterra no governo de Margareth Thatcher. Teve início um novo sistema de governo, apoiado pelo capitalismo, o que ocasionou muitos movimentos de revolta contra o neoliberalismo, que se multiplicaram na última década devido à grande mudança na ordem econômica, política e social. No primeiro momento, o neoliberalismo era implantado apenas nos países que possuíam a liderança de partidos de direita; logo após, ampliou-se de forma surpreendente para as ditas de esquerda. Segundo Anderson:

> No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. (Anderson, 1995, p. 5).

Mesmo com princípios diferentes, implantou-se o neoliberalismo:

> Os pensadores da Nova Direita têm, em geral, ligado as metas de liberdade e igualdade a doutrinas políticas, econômicas e éticas que são individualistas [...] a Nova Esquerda, a igualdade, a liberdade e a justiça, reconhecidas por elas como grandes ideias universais, não podem ser atingidas em um mundo dominado pela posse privada da propriedade e pela economia capitalista. (Held, 1987, p. 242).

.

Não podemos esquecer que, antes de ser inserido o neoliberalismo, cada país tinha seu sistema de governo diferenciado – em alguns, vigorava o capitalismo avançado; outros estavam saindo de um sistema militar; havia, ainda, um sistema social de crises e de guerras. Dessa forma, os resultados tenderam a ser diferentes. O “Estado brasileiro foi dominado por uma república oligárquica até 1930, uma ditadura populista de direita entre 1930 e 1937, uma Ditadura Civil Militar ente 1964 e 1985” (Moraes e Filho, 2018, p.20). No final da década de 1970, o regime militar começou a ceder à pressão popular e internacional por abertura política, e, em 1974, o Presidente Ernesto Geisel iniciou um processo de "distensão controlada", permitindo certa flexibilização do regime. Conforme Moraes e Filho (2018, p.29), ocorreu:

> A transição da ditadura para a democracia, concentrando-se nos movimentos de massa que levaram ao fim do regime militar. Esses movimentos basearam-se em uma lógica inclusiva, promovendo a liberdade política, a igualdade econômica e a construção de um Estado democrático e de bem-estar social. No entanto, essa transição foi limitada por um pacto de elite que culminou em uma democracia atrofiada, na qual a expansão da cidadania ocorreu lado a lado com a reprodução dos privilégios econômicos. Nesse sentido, a Constituição de 1988 criou uma democracia restrita e um Estado de bem-estar social limitado.

Essas limitações agravaram-se tanto pela fraqueza da economia quanto pelas pressões do neoliberalismo. Anderson (1995) expõe que:

> Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se às suas normas. (Anderson, 1995, p.12).

Os países neoliberais visavam à diminuição do bem-estar-social. Apesar de todas as medidas tomadas para conter os gastos sociais, não houve uma diminuição considerável na responsabilidade do Estado pelo bem-estar, ocasionando, segundo Anderson, o fracasso do neoliberalismo.

> Duas razões básicas explicam este paradoxo: o aumento dos gastos sociais com o desemprego, que custaram bilhões ao Estado, e o aumento demográfico dos aposentados na população, que levou o Estado a gastar outros bilhões em pensões. (Anderson, 1995 p.15).

Talvez por isso as relações constituam hoje um eixo fundamental na elaboração e implementação das políticas públicas e educativas, não significando, necessariamente, a diminuição, mas, antes, a reatualização de “novos moldes do poder de regulação do Estado, e

.

assim contribuindo também para a substituição da Nação de governo pela (nova) noção de 'governação[10]'." (Afonso, 2001 p. 39).

É uma perspectiva que coloca ênfase na maximização dos resultados econômicos e na redução do papel do Estado na regulação e provisão de serviços públicos. Afonso descreve:

> Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adaptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência. (Afonso, 2001, p.37).

Essas mudanças vêm ocorrendo de forma quase invisível, e pouco se fala a respeito das privatizações, principalmente no sistema de ensino. Mesmo existindo várias evidências dessas mudanças, o fato é que não são discutidas com a sociedade civil, e o Estado ainda detém um mecanismo de coerção e controle social, segundo Afonso (2001, p.37):

> Há, aliás, vários exemplos relativos a políticas educativas neoconservadoras e neoliberais que mostram que em algumas situações se produziu um desequilíbrio a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado, por causa das tensões e contradição ausente na fórmula política da "nova direita" que se caracterizou por exigir um Estado "limitado", portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções, mas, ao mesmo tempo, "forte" enquanto mecanismo de coerção e controle social.

A democracia vem perdendo cada vez mais espaço. No caso brasileiro, a "democracia mais bem-sucedida foi construída na década de 1980, mas o golpe de 2016 e os desastres posteriores demonstram que a liberdade política continua frágil e que, no Brasil, a busca de igualdade não é bem acolhida por todos" (Moraes e Filho, 2018, p.20). Fazendo uma revisão da ordem cronológica dos fatos no Brasil, cito Moraes e Filho (2018, p. 23):

> A transição da ditadura para a democracia entre 1974 e 1988 se baseou em uma lógica socialmente inclusiva que fomentou a expansão da cidadania e apoiou a construção de um Estado de bem-estar social de estilo escandinavo em uma economia periférica. Por sua vez, a transição para o neoliberalismo, entre 1988 e 1999, fundou-se em uma lógica excludente que fomentou a financeirização, a deterioração das condições de vida e de trabalho da maioria e a concentração de renda.

Em relação ao papel conservador do Estado brasileiro, este tem raízes históricas e culturais profundas, que remontam ao período colonial e se desenvolveram ao longo da

[10] "A nova governação pública está longe de reunir consenso na literatura académica de administração pública, funcionando como guarda-chuva de realidades muito distintas: sinónimo de administração pública e de implementação de políticas públicas; identificada com a nova gestão pública (NGP); tida como conjunto de teorias que trata do declínio da soberania e da fragmentação institucional do Estado. Esta nova governação pública surge sob diversas designações — 'The New Public Governance' com Osborne (2006), 'New Governance' com Rhodes (1997), 'The Public Governance' com Skelcher (2005) e Stephen (2006). Sob estes diferentes nomes, deteta-se uma tendência comum de mudança das perspetivas teóricas dominantes nas últimas três décadas do século passado e a emergência de algo novo e diferente relativamente às raízes teóricas, ao foco e ênfase de análise, à natureza do Estado, aos mecanismos de gestão e aos valores prosseguidos." (Bilhim, 2017, p.17).

.

formação do país, moldando as estruturas do Estado brasileiro com uma burocracia centralizada e uma forte tendência conservadora. Conforme Moraes e Filho, “o papel conservador do Estado brasileiro deriva dos imperativos de assegurar as relações de dominação, reproduzir o modo de exploração e preservar os padrões existentes de desigualdade de renda, riqueza e privilégio, independentemente do desempenho econômico” (2018, p.20).

Podem-se observar, no dia a dia, a resistência e as lutas pelo processo democrático.

> É no coração das instituições democráticas que o acerto de contas se instala nos nossos dias e pode ser exercido com um impacto que depende linearmente do montante de poder que se tem. Por exemplo, o poder que se traduz no direito de votar pode transformar-se num exercício de acerto de contas. É esse caso o voto de ressentimento contra as ideias, valores e instituições dominantes. (Santos e Mendes 2018, p.12).

Apesar desses desafios, é importante reconhecer que a democracia implica uma resiliência e que a sociedade tem demonstrado capacidade de resistir e reivindicar maior participação e igualdade, buscando reverter as políticas que vêm minando os princípios democráticos. Movimentos sociais, protestos e mobilizações populares surgem, então, em resposta às injustiças impetradas pelo neoliberalismo e pelo conservadorismo.

3.1 Estado, mercado e democracia: uma relação possível?

Pretendo elucidar aqui alguns conceitos e características relativos a Estado, mercado e democracia. Para isso, identifiquei conceitos que me parecem fundamentais para esta dissertação, partindo da ideia de que o “Estado não é um conceito universal, mas serve para indicar e descrever uma forma de ordenamento político” (Bobbio, Matteuci, Pasquino, 2000, p. 425).

Marx e Engels escreveram que a lógica do sistema capitalista levaria o próprio sistema para o caos por meio das crises. Na perspectiva marxiana, o Estado é histórico, é um instrumento da classe dominante; nesse contexto, as classes trabalhadoras não devem esperar que o Estado resolvesse seus problemas, sendo preciso lutar por seus direitos e interesses mediante organização e mobilização política.

Segundo Engels (1974), o Estado não existe desde sempre. Houve sociedades que se organizaram sem ele e que não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder. Chegando-se a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade:

> Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire

.

> novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. Entretanto, por exceção, há períodos em que as lutas de classes se equilibram de tal modo que o Poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes (Engels, 1974, p.193- 194).

No entanto, essa suposta independência do Estado nem sempre é absoluta ou duradoura. O Estado continua sendo influenciado pelos interesses e pressões das classes dominantes, que muitas vezes exercem sua influência por meio de mecanismos de controle. Nas sociedades antigas, o Estado era instrumento de dominação de uma oligarquia, enquanto na sociedade liberal do século XIX, tornou-se instrumento da dominação da classe burguesa. O Estado era visto como uma entidade que buscava afirmar e ampliar seu domínio sobre outros Estados e sobre seu próprio povo. O Estado reconhecia a importância do uso da força e da astúcia política para alcançar e manter o poder.

Paro (2023) descreve o Estado como domínio da política em que a convivência é que caracteriza essa ação.

> O Estado é o domínio da política, entendida não restritamente apenas como luta pelo poder, mas em seu sentido mais amplo, como convivência entre indivíduos ou grupos que detêm ou reivindicam sua condição de sujeitos, ou seja, detentores de interesses e atuantes em sua realização. É a condição de sujeito que caracteriza o homem como humano-histórico, distinguindo-o da mera necessidade natural, na medida em que, por uma posição de não indiferença (Ortega y Gasset, 1963), ele se manifesta diante do real, criando um valor, expressão de sua vontade, que lhe oferece condições de estabelecer um objetivo e procurar alcançá-lo pelo trabalho (Marx, 1983). (Paro 2023, p. 153).

A convivência entre indivíduos é que caracteriza as ações políticas, abrangendo uma ampla gama de atividades, o que inclui debates, negociações, mobilizações sociais, formulação de políticas públicas e participação em processos eleitorais. Em outras palavras, a convivência pode gerar o autoritarismo, que consiste na dominação de uns sobre outros, produzindo “a falsa consciência de que a atividade política se resume na luta pelo poder de uns sobre os outros, descartando a possibilidade de que a política se faça também como convivência com os outros” (Paro, 2023, p. 153). É nessa outra convivência que os indivíduos dialogam, e surge a democracia. Segundo a teoria marxista, o Estado não é apenas uma ferramenta nas mãos da classe dominante, mas também uma arena na qual ocorrem lutas e conflitos entre diferentes grupos sociais. Os trabalhadores e outros grupos oprimidos podem organizar-se e lutar por seus direitos dentro do espaço político do Estado, desafiando, assim, a dominação da classe dominante, classe esta que detém o controle dos meios de produção e exerce influência nas estruturas políticas e econômicas.

.

O Estado brasileiro apresentou períodos marcados por autoritarismo e centralização do poder, impondo seu domínio à sociedade. Conforme Gerschman (2004, p.31),

> Uma das características marcantes do Estado brasileiro é precisamente o seu autoritarismo. Historicamente, a sociedade brasileira apresenta traços profundamente elitistas e excludentes, em parte herança do escravismo do período colonial e do caráter oligárquico das classes dominantes. Neste sentido, o Estado impôs seu domínio à sociedade através do exercício do patrimonialismo político, do clientelismo e da incorporação das classes subalternas por meio de mecanismos de cooptação que garantiram a supremacia das elites no exercício da política.

Na década de 1980, o modelo de Estado brasileiro passou por mudanças fundamentais, deixando de ser ditatorial e ganhando notoriedade de gestão democrática. Nesse período, a ditadura civil militar começa a declinar, e sobressaem os movimentos sociais relacionados com a democratização da organização da educação. Hoje, o conceito de democracia tem múltiplos significados, mas naquele momento estava submetido a um objetivo comum, o de varrer do país a ditadura militar e reinstalar o governo liberal, o que ocorreu com o retorno à normalidade dos três poderes políticos e das liberdades políticas individuais. Entretanto, as diferenças de concepção de democracia criam conflitos, pois se trata de definir, qualitativamente, o perfil da nova sociedade.

Dentre as mudanças ocorridas, temos a democratização formalizada na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, que consagraram o princípio da gestão democrática do ensino público e a participação da comunidade na gestão escolar. Nessa linha de raciocínio, Clarke e Newman (2006) apontam redefinições no papel do Estado, ressaltando que não significa que tenha diminuído, mas modificado sua atuação: “O Estado tem se retirado em alguns aspectos, seus poderes e aparelhos têm sido expandidos em outros – transferindo responsabilidades, mas simultaneamente criando as capacidades de fiscalização e reforço para garantir que estas responsabilidades estão sendo cumpridas” (Clarke; Newman, 2006, p. 126).

A democracia, apesar de ser um tema recorrente, está envolta em significados diversos e, muitas vezes, divergentes. A palavra “democracia” tem origem grega: *demos* = povo e *kratos* = poder; de forma bem geral, tem o sentido de governo do povo, e não de um governo pelo povo. O fato é que pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Pode-se dizer que a democracia se faz mais pela efetivação da realidade, na busca da diminuição das desigualdades sociais, e menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos sujeitos. Verifica-se que há diversas maneiras de definir a democracia, mas em todas as definições há de se “incluir em seus conotativos a visibilidade

.

ou transparência do poder" (Bobbio, 1997, p.10), elemento este que estará presente em qualquer conceito que se tenha de democracia. No percurso da história, o conceito de democracia foi sendo adaptado, remodelado e ressignificado, sofrendo variações e modificações para adequar-se aos contextos de cada sociedade, no âmbito político, econômico e cultural.

Para Bobbio (1997), a democracia é algo instrumental, estabelecido em "um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados", ou ainda, "a democracia […] é caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos" (Bobbio, 1997, p.12-18). Entende-se, portanto, que esse conjunto de regras é uma das condições para a democracia. A outra exigência está relacionada com a participação de um número elevado de sujeitos nos processos de tomada de decisões, visto que esses sujeitos autorizados a tomar decisões devem estar ligados às regras. O autor continua: "é indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra." (Bobbio, 1997, p. 20). Para que isso ocorra, é necessário dar condições para a democracia fazer parte do processo, com existência de alternativas reais e capacidade das pessoas de escolherem entre elas para que a democracia seja efetiva.

Não basta ter procedimentos democráticos e instituições representativas; é fundamental que os cidadãos tenham opções reais diante das quais possam tomar decisões significativas. Isso quer dizer que a democracia requer uma ampla gama de escolhas políticas e ideológicas, oferecendo aos eleitores e aos cidadãos a oportunidade de decidir sobre questões importantes que afetam suas vidas essenciais, e que as pessoas estejam em condições de poder escolher entre essas alternativas de forma informada e livre, sem coerção ou manipulação por parte de grupos poderosos ou interesses particulares. Isso exige acesso à informação, liberdade de expressão e um ambiente político que promova o debate aberto e a participação ativa dos cidadãos. Portanto, a democracia não se resume apenas a realizar eleições periódicas, mas também envolve garantir que as escolhas apresentadas aos eleitores sejam reais e significativas e que eles tenham a capacidade e a liberdade de fazer suas escolhas de forma consciente e informada. Essa é uma condição indispensável para que a democracia possa cumprir seu papel de representar a população e atender aos seus interesses.

Bobbio (2000) preocupa-se em pensar a democracia como força social e política: "ela se faz presente nas relações sociais/de poder atuais como conquista de um Estado

.

pautado pelo direito" (Bobbio, 2000, p. 23). A democracia não se limita apenas ao funcionamento do Estado ou ao processo eleitoral e está presente em todas as interações entre os indivíduos e grupos sociais, moldando as relações de poder e influenciando as decisões que afetam a vida em sociedade. Vale dizer que:

> é essencial, em uma democracia, que o princípio da representatividade seja garantido e que existam mecanismos regulares e previsíveis que permitam aos cidadãos avaliar seus dirigentes e confirmar, ou não, seus mandatos. Mas é essencial, também, que existam lideranças que sejam capazes de expressar e dar forma aos interesses difusos da sociedade e prezar o uso e o aperfeiçoamento das instituições democráticas (Schwartzman, 2009, p. 5).

Uma vez que há ainda forte "presença de um poder invisível que corrompe a democracia, a existência de grupos de poder que se sucedem mediante eleições livres permanece, ao menos até agora, como a única forma na qual a democracia encontrou a sua concreta atuação" (Bobbio, 1997, p. 11). Seguindo esse viés, mesmo acreditando que a democracia encontrou nas eleições livres a sua atuação de forma mais concreta, é preciso que efetive a participação dos indivíduos nas discussões que permeiam a sociedade onde estão inseridos. Acreditamos que é pela discussão política que os indivíduos conseguem estabelecer uma conexão entre o interesse individual e o coletivo, fazendo com que a democracia, que nasceu de uma concepção individualista e se tornou pluralista, seja discutida e se preocupe em contemplar os que estão fora do processo, ou seja, em uma área de exclusão social. Bobbio (1997, p. 23) afirma:

> O que aconteceu nos estados democráticos foi exatamente o oposto: sujeitos politicamente relevantes tornaram-se sempre mais os grupos, grandes organizações, associações da mais diversa natureza, sindicatos das mais diversas profissões, partidos das mais diversas ideologias, e sempre menos os indivíduos. Os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática, na qual não existe mais um soberano, o povo ou a nação, composto por indivíduos que adquiriram o direito de participar direta ou indiretamente do governo, na qual não existe mais o povo como unidade ideal (ou mística), mas apenas o povo dividido de fato em grupos contrapostos e concorrentes, com a sua relativa autonomia diante do governo central (autonomia que os indivíduos singulares perderam ou só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos fatos).

Porém, a democracia continua sendo o sistema político universal e aceito por uma maioria, sendo principalmente, a afirmação de direitos. No momento em que esses direitos são transformados em serviços privados, no instante em que se realizam a venda e a compra desses serviços, transformados em *commodities* e comercializados como serviços privados, a democracia é comprometida. Ao serem transferidos para o domínio do mercado, esses serviços ficam sujeitos aos interesses e às lógicas do lucro. Criam-se disparidades

.

socioeconômicas, e perpetua-se a exclusão social, minando os princípios democráticos de justiça e igualdade. A afirmação dos direitos como elementos essenciais da democracia requer não só a sua garantia legal, mas também um olhar mais cauteloso a respeito da privatização e da mercantilização.

Conforme Silva e Pacheco (2021), o Estado passa a ter uma nova concepção do mercado e uma nova relação com ele. Essa nova concepção e a nova relação foram impulsionadas por diversos fatores, incluindo a procura de modernização, a busca por maior eficiência e eficácia na prestação de serviços públicos e a pressão de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, por reformas estruturais nos países em desenvolvimento.

> No Brasil, desde 1995, persistem algumas tentativas de modificar as relações da administração federal com as instituições sociais públicas, com a finalidade de desburocratizar, regular e flexibilizar serviços, ações e legislação constitucional. Esse processo, materializado na reforma do Aparelho do Estado, implicou em mudança da concepção do Estado e em sua relação com o setor privado mercantil, pois se exigia modernização, adoção de mecanismos de racionalidade técnica, privatização, responsabilização de agentes públicos, adoção de parcerias público-privadas, contratos de gestão empresarial, além da provisão de recursos financeiros estatais conectados com desempenho, resultados e metas a serem alcançadas (Silva; Pacheco, 2021, p. 1247).

Esse processo materializado com a reforma do aparelho do Estado gerou mudanças significativas nos aspectos sociais e a possível perda de controle democrático sobre serviços essenciais. A relação público-privado, em nome da preservação da propriedade e da reprodução capitalista, faz com que se reduzam os direitos democráticos. O que ocorre é a reconfiguração das relações entre o Estado e o setor privado, com uma maior abertura para a participação do mercado na provisão de serviços e na gestão de atividades antes exclusivamente estatais. Essas mudanças tiveram impactos profundos na organização e no funcionamento do Estado.

Cabe lembrar que os mercados existentes dependem da presença e da intervenção ativa do Estado. O que vemos é a organização suprapartidária voltada prioritariamente para a defesa de interesses corporativos e para o fortalecimento político dos setores por ela representados. Esses novos atores muitas vezes têm recursos significativos e podem exercer influência nas decisões políticas e nas práticas educacionais em níveis locais, nacionais e até internacionais. “Com os novos sujeitos que passam a influenciar fortemente as políticas educacionais, como instituições filantrópicas e redes globais, as responsabilidades ficam cada vez mais diluídas quanto à responsabilidade pela execução do direito à educação.” (Peroni, 2015, p. 15-16). Essa diluição faz com que instituições filantrópicas e redes globais frequentemente colaborem com governos e organizações locais na implementação de projetos

.

e programas educacionais. Isso pode levar a uma divisão de responsabilidades entre os diferentes atores envolvidos, tornando menos claro quem é o responsável final pela garantia do direito à educação. Para que o Estado continue a sustentar a economia do mercado, há de manter-se forte. Segundo Perry Anderson (1995, p.2):

> Manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos.

Sendo assim, o modelo neoliberal propõe uma forte intervenção de um Estado que reprime reivindicações sociais e impõe a liberalização dos mercados aos sindicatos e aos empresários, com uma legislação trabalhista elencada de regras firmes e uma política de créditos para os empresários. Na realidade, o mercado potencializa a organização da empresa vem exigindo a inserção da sociedade em seu conjunto. Essa relação, para Norbert Lechner (1993), deve ser considerada como fortalecimento da ordem social:

> O lema "menos Estado, mais mercado" reflete uma ingenuidade perigosa. Em outras palavras: dado o caráter social do mercado, o ordenamento da sociedade é um fator determinante da eficiência macroeconômica. Se queremos ser fiadores de uma economia social de mercado, então devemos considerar o fortalecimento da ordem social. Esse deveria ser o alvo de uma reforma do Estado; não mais ou menos Estado, mas outro Estado. Vale dizer, um Estado democrático, que integre efetivamente todos os cidadãos. (...) As experiências recentes da América Latina (como da Europa Oriental) confirmam a constatação histórica de Polanyi (1992): o mercado por si só não gera nem sustenta uma ordem social. Assim como o bom funcionamento do Estado descansa sobre sua inserção na trama social (Migdal, 1988), também o bom funcionamento do mercado depende da sua inserção em instituições sociopolíticas. Nos dias de hoje, é evidente que Estado e mercado obedecem a uma racionalidade diferente. Por conseguinte, o Estado não pode substituir o mercado nem pode ser substituído pelo mercado. Reconhecer na relação entre Estado e mercado uma tensão irredutível implica respeitar o papel "essencialmente político" do Estado (Bradford 1994a, p.24) e não reduzir a política a um "mercado político" (Norbert Lechner, 1993, p. 28).

O que vem acontecendo de fato são as transformações das funções. Podemos observar, no caso brasileiro, a reforma do Estado, que se materializa de maneira objetiva desde 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, produzido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), sob a gestão do ministro Bresser Pereira, no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Tendo privatização, publicização e terceirização como estratégias, utilizaram-se, inclusive, novos conceitos para legitimar a reforma administrativa. Peroni (2013, p.168) considera "importante destacarmos que os conceitos de 'cliente privilegiado', 'público não estatal' e 'quase mercado' passam a

.

ser utilizados para legitimar, entre outras questões, a própria reforma da Administração Pública", em que "a educação passa a figurar como uma ação não exclusiva do Estado; para tanto, foi proposta a transferência da promoção do direito à educação para o público não estatal e o quase mercado, entendidos enquanto esferas de atuação privada dentro do espaço público" (Peroni, 2013, p. 171). Mesmo não estando sob ação exclusiva do Estado, "o setor público continua exercendo um poder de regulação e controle sobre as atividades privadas consideradas de interesse social" (Schwartzman, 2009, p.23), o que não significa necessariamente a diminuição do poder de intervenção do Estado.

Seguindo esse contexto, Wood (2014) analisa o papel do Estado neste período particular do capitalismo, de financeirização e globalização, destacando que o Estado não é nada mínimo; pelo contrário, "o capital global ainda (na verdade, mais do que nunca) exige uma ordem política, social e legal rigidamente regulada e previsível" (Wood, 2014, p. 11). Como apontou no decorrer do texto, para que a democracia se materialize, alguém deve ter o dever de assegurá-la. Entendo, assim, que o Estado, como poder público, deve ser o responsável pelo processo democrático, que atenda as condições básicas de vida, inclusive na educação. No caso do marxismo clássico, nega-se que o Estado capitalista possa prover bem-estar às classes trabalhadoras ou avaliar os males que ele mesmo cria, pois isso significaria a existência de valores frontalmente contrários às instituições capitalistas.

> Não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida. [...] O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia não somente pela razão óbvia de que nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder, mas também, e principalmente, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às "leis de mercado" (Wood, 2003, p. 8).

A característica fundamental do capitalismo é a subordinação das necessidades básicas de reprodução social aos imperativos da acumulação de capital e às leis do mercado. No sistema capitalista, a produção e distribuição de bens e serviços essenciais, como alimentos, moradia, saúde e educação, são moldadas pelos interesses do capital e pela lógica do mercado. A educação era vinculada à dimensão individualista, e foi a partir do contexto revolucionário que ela passou a ser um instrumento de regeneração social, conectando-se à esfera pública e ao civismo, como um dever moral de aperfeiçoamento social.

Com a ação do neoliberalismo, o processo de ampliação da educação escolar sob a proteção de um Estado intervencionista do ponto de vista econômico e social foi redefinido a partir da lógica do mercado, das metas a serem atingidas, dos objetivos e do controle de

.

produtos e resultados. Atualmente, no Brasil, o Estado intervém mediante marcos regulatórios nas políticas educacionais com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a expansão dos testes padronizados em larga escala, com ênfase no ranqueamento entre instituições e sistemas de ensino – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, o que desconsidera os processos educativos e valoriza somente os resultados obtidos.

O que acontece de fato é que as reformas neoliberais influenciadas por princípios de mercado enfraqueceram o poder dos Estados nacionais no atendimento aos direitos sociais, gerando enormes impasses para a existência e continuidade da democracia.

3.2 Reformas neoliberais e conservadoras: como o mercado e a ideologia dos costumes influenciam a educação.

Percebe-se que a educação tem ocupado um lugar de destaque nos setores conservadores da sociedade, ligados ao mercado, a grupos religiosos e a partidos políticos. Nesta subseção, o enfoque está em explicitar como, ideologicamente, determinadas classes e grupos sociais atuam politicamente no cenário educacional brasileiro.

Inicialmente, a partir das contribuições de Marilena de Souza Chaui (2016), abordo os traços da ideologia, sem pretender com isso esgotar a questão, nem mesmo tratá-la de modo detalhado, mas de forma simples, para posteriormente apontar como determinadas concepções de mercado e ideologias dos costumes influenciam a educação.

> A noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse corpus produz uma universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Sua coerência está atrelada a uma lógica da lacuna e do silêncio sobre sua própria gênese, isto é, sobre a divisão social das classes. A anterioridade do corpus, a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social) (Chaui, 2016, p.245).

Conforme os dizeres de Chaui (2006), a ideologia não é um ideário, um corpo de teses e crenças que formam uma doutrina que defendemos e atacamos; é a lógica das ideias da classe dominante para aparecerem como ideias válidas para todas as classes – a ideologia esconde o ser da sociedade por meio do aparecer social. Em outras palavras, a ideologia é a

.

expressão da forma assumida pela luta de classe, entendida como poderio de uma classe sobre a outra. Lembrando que luta de classe é a dominação que uma classe exerce sobre as outras, esse poder passa a ser legitimado por ideias, e essas ideias vão explicar as relações políticas e sociais, tomando como ponto de vista a posição do poder da classe dominante. Podemos perceber que a ideologia não é um conjunto de ideias, mas as ideias formuladas pelas classes dominantes.

A ideologia é um instrumento de dominação de classes cuja origem é a divisão da sociedade em classes contraditórias, e o ponto de vista de uma classe que possui dominação política e econômica aparecem para todos de forma universal. O que se pode observar é que a ideologia tem a tarefa de ocultar; ela impede que a sociedade perceba o vínculo interno entre o poder econômico e o poder político. A "[...] interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social)" (Chaui, 2016, p.248). Utilizando essa lógica, podemos dizer que, ao falarmos de mercado, estamos deixando de dizer capitalismo e propriedade de meios de produção, pois o termo ideológico "mercado" oculta a existência da classe que constitui o mercado.

Continuando a discussão sobre a ideologia, Chaui (2016) cita: "em nossa sociedade, é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a regra da competência e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância" (Chaui, 2016, p.248-249). É essa regra que decidirá quem serão os excluídos e quais as pessoas que farão parte dos grupos dos que sabem e dos que não sabem. Utilizando essa regra na educação, temos a seguinte indagação, conforme Chaui (2016):

> A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes (Chaui, 2016, p.249).

A ideologia da competência tem seu complemento trazido pela nova forma de economia, a economia neoliberal, mas sua origem "encontra-se no mundo econômico da produção, isto é, no taylorismo como forma de racionalizar o processo de trabalho" (Chaui,

.

2016, p. 249). É a partir do taylorismo[11] e da burocracia que a educação passa a ser silenciada, deixando-se de falar "da" educação e passando-se a falar "sobre" a educação: "o discurso sobre, em geral, oculta seu caráter ideológico chamando-se a si mesmo de Teoria" (Chaui, 2016, p.248). Chaui (2016) continua a discussão sobre ideologia e educação:

> Assim, a regra da competência, somada ao mito da racionalidade encarnada no taylorismo e na burocracia (com suas sequelas, isto é, hierarquia, fragmentação, separação entre dirigentes e dirigidos), acrescida dos padrões de organização e planejamento sob a forma "neutra" da administração, silencia o discurso da educação, para que o poder fale sobre ela. A educação não pode falar porque, se o fizer, obrigará ao reconhecimento de sua existência singular ou específica articulada a outras singularidades que diferenciam as relações sociais, de sorte que, de diferença em diferença, acabaria levando ao reconhecimento das divisões sociais (Chaui, 2016, p.249).

A racionalidade está associada à separação entre aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, deixando que somente o primeiro grupo tenha o poder sobre toda e qualquer atividade.

Muitos autores alinhados ao ideário neoliberal têm colunas em jornais de grande circulação; outros estão presentes em redes sociais (como Twitter e Facebook); e uns se valem de instrumentos como o rádio para se projetarem publicamente. Em sua maioria, têm presença cada vez mais significativa no mercado editorial brasileiro, com publicações direcionadas para um público interessado em literatura de obras políticas com perfil conservador. A proliferação de *think tanks* liberais, a abertura do mercado editorial e a estrutura de comunicação da internet, entre outros fatores, criaram condições favoráveis para divulgação do pensamento desses ideólogos, que ganharam espaço cada vez mais significativo no debate público do país. Chaloub e Perlatto (2015, p.39) destacam as seis grandes hipóteses que contribuíram para a proliferação das ideologias da direita.

> Apontamos seis grandes hipóteses que contribuem para a compreensão do destaque que os intelectuais da "nova direita" vêm adquirindo na cena cultural e política do país: as mudanças no contexto internacional, a crescente distância da memória da ditadura militar, as transformações que tiveram curso na própria indústria cultural do país, sua capacidade de aderir e construir uma forte rede institucional, a habilidade de se valer dos sucessos e fracassos da esquerda no Brasil e, por fim, a própria crise que o sistema partidário atravessa hoje no país.

Com a mediação do Estado, dos representantes políticos que atuam com base nos interesses do mercado e de grupos religiosos (cristãos), entende-se que o neoliberalismo não é

[11]Taylor propôs a ideia de uma gerência que criasse, através de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneiras padrão de executar o trabalho. Essas regras padrão seriam obtidas pela melhor equação possível entre tempo e movimento. Para Taylor, a garantia da eficiência era papel fundamental da gerência. Assim, criavam-se métodos padronizados de execução que deveriam otimizar a relação entre tempo e movimento (Ribeiro, 2015).

.

apenas a doutrina do capitalismo, mas uma forma de governo que faz adesão entre conservadorismo moral e defesa do livre mercado, formando institutos, alguns destes engajados mais diretamente em movimentos contra grupos partidários. Como escrevem Chaloub e Perlatto (2015, p.12):

> Chama a atenção, por sua vez, a clara colaboração entre os grupos que os compõe e o caráter dual da sua missão, que passa tanto por organizar política e intelectualmente as forças ditas liberais no cenário político, quanto pela divulgação do ideário liberal na sociedade brasileira, com vistas a conquistar mais adeptos para esta concepção política. Além disso, alguns desses institutos se engajam de forma mais direta em movimentos como o chamado "Escola sem Partido", que procura aprovar um Projeto de Lei contra a "doutrinação" e "contaminação político-ideológica" da esquerda nos espaços escolares. Mais recentemente, estes institutos, de forma direta ou indireta, vêm se articulando com outros movimentos que ganharam projeção na cena pública brasileira recente – a exemplo do "Movimento Brasil Livre", do "Vem pra Rua" e do "Revoltados Online" –, responsáveis por organizar, via redes sociais, os protestos e as marchas que tomaram as ruas do país em 2015 contra o governo federal e o PT e a favor do impeachment da Presidente Dilma Rousseff e da implementação no Brasil de uma agenda política radicalmente liberal no campo da economia e conservadora em relação a costumes e às minorias.

O Movimento Escola sem Partido (MESP) está "inserido num campo discursivo neoconservador e neoliberal, defendendo um projeto de educação antidemocrático e excludente discurso conservador" (Toniel, 2022, p.5), que acusa as escolas de doutrinação ideológica e indica medidas para impedir que professores expressem, em sala de aula, opiniões que eles consideram. Esse movimento tem apoio dos fundamentalistas parlamentares, juntamente com as forças conservadoras e o anticomunismo radical, conforme preconiza Miguel (2016, p. 595):

> O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos. Fora do Congresso, pastores com forte atuação política e forte presença nas redes sociais, como Silas Malafaia (da Assembleia de Deus Vitória em Cristo), dão voz à sua pauta.

A escola sem partido começa a fazer parte das discussões sobre educação no Brasil na década de 2010, voltando-se contra a "doutrinação marxista", porém, muda de vertente, passando a combater a chamada "ideologia de gênero". "O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foram encampados como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-la à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente 'moral' (em contraposição a 'político') e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças". (Miguel, 2016, p.

.

595-596). Esse projeto visa a controlar conteúdos, conceitos, metodologias e ações para impedir determinadas visões de mundo. Segundo Girotto (2016, p.72):

> Ao definir os conteúdos, conceitos, metodologias e ações que os docentes e discentes devem desenvolver [...], difundem-se visões de mundo, conhecimentos, valores e perspectivas que representam os interesses de determinados grupos econômicos, em detrimento da pluralidade que deve estar na base de toda prática educativa.

No processo de militarização das escolas, ocorre o mesmo que nas instituições públicas civis que passam a contar com atuação de militares, a partir de parcerias entre as Secretarias de Educação e as Secretarias de Segurança. É uma prática que tem no ano de 2019 um marco de fortalecimento, com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), prevendo a atuação de militares nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa em mais de 200 instituições educativas até o ano de 2023.

Um dos argumentos principais para a ampliação do PECIM estaria ligado ao aumento de violência nas escolas brasileiras, o que suponho ser um argumento especulativo, pois a violência não nasce na escola. Outro argumento são os bons índices de aprendizado das escolas militares, lembrando que estas possuem estrutura diferenciada e utilizam um processo seletivo considerado rigoroso. Muitos acreditam que, por meio de uma gestão rígida, as escolas estariam novamente nos trilhos da disciplina. “A ampliação do modelo, baseada nos bons resultados já conquistados em escolas militarizadas, não leva em consideração as condições de acesso, seleções rigorosas para ingresso dos melhores estudantes e infraestrutura diferenciada das demais escolas públicas” (Mendonça, 2019, p.629). Esse processo seletivo é tão rígido que foram realizadas várias denúncias aos órgãos de controle, como narra Mendonça (2019, p.630):

> Essas críticas chegam a materializar-se em denúncias apresentadas aos órgãos de controle, como o Ministério Público. É o caso, por exemplo, da denúncia apresentada pela direção estadual da APP-Sindicato ao Ministério Público Estadual do Paraná contra o Governo estadual por descumprimento de legislação e inconstitucionalidade em editais abertos para ingresso de estudantes do 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio em escolas militarizadas de Curitiba, Cornélio Procópio, Maringá e Foz do Iguaçu por violação ao Art. 206 da Constituição Federal. “Entre as ilegalidades ele [presidente do sindicato] cita a cobrança de taxas e a reserva de vagas para filhos(as) de militares” (DENÚNCIA: EDITAIS, 2019). Os editais abertos pela PM, de fato, reservam 50% das vagas para filhos de militares e exigem a cobrança de noventa e cinco reais para participação do teste classificatório e, em caso de aprovação, mais o pagamento de noventa reais para o kit do aluno e trezentos e sessenta reais para a Associação de Pais e Mestres e Funcionários. O sindicato ainda apurou a cobrança de uniformes ao custo de setecentos reais por aluno.

.

Na Constituição de 1988, no Art. 206, está pautado que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: **I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; **III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; **IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

No dia 11 de julho de 2023, com o atual governo federal, passou a ser efetivado em todo Brasil o Ofício Circular Nº 4/2023/COGEF/DPDI/SEB/SEB-MEC, voltado ao progressivo encerramento do PECIM, decisão tomada em conjunto pelos Ministérios da Educação e da Defesa. Apesar de ser considerada medida importante para a área da educação, teve pouca repercussão nos estados que já a tinham adotado, uma vez que estes se sentiram autorizados a criar programas próprios de escolas cívico-militares. Estados como Mato Grosso, já estavam com processos de militarização de escolas públicas desde o ano de 2020, mediante a Lei nº 11.273, de 18 de dezembro de 2020, que regulamenta o funcionamento e a criação ou transformação, no âmbito da PMMT, das Escolas Estaduais da Polícia Militar Tiradentes, e, no âmbito do CBMMT, das Escolas Estaduais do Corpo de Bombeiros Militar Dom Pedro II, e dá outras providências. Em Mato Grosso, vem aumentando as possibilidades de ampliação da militarização de escolas públicas, com a aprovação da Lei nº 12.388, de 8 de janeiro de 2024.

MESP e PECIM são apoiadas pelo conservadorismo, acreditando-se que a escola deve ser um local com atitudes padronizadas, que busca impor uma visão única e homogênea sobre a sociedade, sendo resultado de uma grande combinação de interesses ideológicos, conservadores e partidários. Autores como Peroni, Caetano e Valim (2021) definem em poucas palavras o que têm em comum os Projetos MESP e o PECIM.

> Os dois projetos têm em comum a tentativa de padronização de atitudes, comportamentos e modos de pensar, impedindo a expressão da diversidade e, consequentemente, o exercício democrático de convivência com diferentes visões de mundo e perspectivas políticas e ideológicas. Também ferem elementos fundamentais do princípio constitucional da gestão democrática da escola, por um lado porque impedem a expressão de determinadas ideias e posições políticas/ideológicas sobre o mundo e a sociedade; por outro lado porque efetivamente retrocedem em mecanismos já estabelecidos na legislação brasileira, como a organização autônoma dos estudantes em entidades representativas e a participação da comunidade escolar no processo de eleição de diretores (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p.14).

Há, ainda, uma terceira estratégia: o *homeschooling*, ou seja, o ensino domiciliar, em que os pais/responsáveis têm a responsabilidade de ensinar os filhos utilizando seus próprios

.

currículos, sem nenhum custeio ou auxílio domiciliar do Estado. Esse sistema é de caráter conservador, como explicam Wendler e Flach (2020, p.2):

> O Projeto em tela é controverso, visto que gera polêmica entre professores e educadores, mas, ao mesmo tempo, recebe apoio de grupos conservadores que compõem as duas casas legislativas do Congresso Nacional, fato que indica reais possibilidades de que encontre guarida para aprovação. Além disso, a questão em discussão é objeto de disputa jurídica, social e educacional, visto que sua aprovação pode alterar significativamente o entendimento sobre as responsabilidades da educação de crianças e de adolescentes brasileiros.

Moreira (2017 p. 51) acrescenta que:

> A educação domiciliar é uma modalidade de ensino que não obedece a uma lógica única, massificada para todas as famílias, uma vez que se baseia no princípio da soberania educacional das famílias, ou seja, seu fundamento é a liberdade de cada família determinar como será realizada a educação de cada um de seus filhos. Por essa razão, diversas abordagens podem ser adotadas, a critério da família.

Essa liberdade proporciona à família o encargo de ensinar o que acredita ser o correto para o seu filho. Sendo a própria família responsável pelo currículo, o que vimos é que a proposta do ensino domiciliar atende integralmente ao caráter individualista do projeto neoconservador.

> As propostas dos fundamentos do neoconservadorismo apontados por Lacerda (2019), entre os quais se destacam: o combate ao pensamento de esquerda, notadamente o marxismo cultural, atualizando as bases do anticomunismo; a defesa da família patriarcal e a oposição às reivindicações feministas e LGBT em geral, sintetizadas na figura da ideologia de gênero; o idealismo punitivo, ou neoconservadorismo penal, que diz respeito ao endurecimento da legislação punitiva como instrumento de controle social ao neoliberalismo (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p. 15).

Uma das justificativas utilizadas em defesa do ensino domiciliar é a precariedade do sistema escolar, empregando-se os seguintes argumentos:

> baixa qualidade, insegurança escolar em razão da violência urbana, manutenção dos princípios e das tradições familiares, além dos argumentos em defesa das religiões cristãs. Tais argumentos desconsideram ou reduzem a importância da escola como espaço fundamental de socialização, de democracia e de pluralismo de ideias, que proporciona o debate, o diálogo, a sociointeração, o convívio com o outro e com as diferenças. (Wendler; Flach, 2020, p.7).

A escola é ambiente coletivo e social. O sistema de ensino domiciliar priva a criança do ambiente com pluralismo de ideias e de troca de conhecimento e coíbe a interação com o outro.

Recorro a Peroni, Caetano e Valim (2021) que melhor explicam qual seria a verdadeira face desses projetos:

.

> Enfim, destacamos a complementaridade entre neoconservadorismo e neoliberalismo em relação à preservação do sistema capitalista e, quando possível, seu fortalecimento, buscando restaurar condições para a acumulação ativa do capital. Neste sentido, a educação se constitui um terreno de disputas para a formação desta nova racionalidade, em que neoliberalismo e neoconservadorismo disputam a hegemonia utilizando, muitas vezes, os próprios mecanismos democráticos, de modo a criar determinados consensos por meio do convencimento, com uma natureza antidemocrática. (Peroni; Caetano; Valim, 2021, p.14).

Seguindo a conjuntura das ideologias do neoliberalismo e neoconservadorismo, que, mesmo concorrentes, têm uma aproximação estrutural, Mattos e Silva (2021, p.12) descrevem:

> Os valores e as instituições morais são essenciais ao neoliberalismo, sobretudo porque tal modelo de acumulação capitalista demanda formas não-classistas de solidariedade (família, igrejas, grupos étnicos etc.) que socializem os indivíduos segundo normas comportamentais utilitárias.

Cavalcante, Chaguri e Netto (2019, p. 5-6) concluem esse argumento:

> Num contexto de financeirização da economia e esgarçamento do tecido social promovido pela crescente mercantilização de todas as esferas da vida, o liberalismo existente joga pesadamente contra qualquer direito social que busque atenuar a instabilidade e a concorrência de mercado. Postula que, assim, a eficiência econômica reinará. Porém, suas promessas não têm muito de concreto a entregar a esses grupos – a não ser dobrar a aposta de modo quase religioso via discurso do empreendedorismo. Não oferece assim, alternativa à rede de proteção familiar, mas recoloca a família como unidade social central. Da educação ao cuidado com os velhos, volta a ser a família – e não o Estado – o ente responsável. Dessa forma, o liberalismo se encontra com o conservadorismo e ambos dão-se as mãos para valorizar a família. Não à toa, para atingir as classes populares, o liberalismo precisa de igrejas – a base moral da família – que, por sua vez, vê na defesa liberal do empreendedorismo um instrumento para lucrar no mercado de salvação das almas, instrumentalizando o debate em torno da corrupção num registro moral seletivo.

Assim, não se trataria de uma mera aproximação de ideologias distintas, mas de uma visão de mundo conservadora-liberal, concedendo a moral ao livre mercado. Desse modo, estamos diante de uma junção entre as práticas sociais e culturais, condutas políticas e ideias econômicas, que são alusões ao neoliberalismo e ao conservadorismo. “É um pacto social e político distinto, ao qual corresponde um modo próprio de conduzir um governo e as políticas de Estado, legitimando um processo de dominação que pressupõe a adesão mínima e simultânea aos polos neoliberal e conservador” (Cavalcante; Chaguri, Netto, 2021, p.286). O que vimos no governo dos últimos quatro anos de maneira mais atuante foi uma articulação política e ideológica entre os neoliberalismos e o conservadorismo.

.

Seguindo a discussão sobre neoliberalismo e conservadorismo no Brasil, cito uma passagem em que ficam evidentes as alianças entre ambos. Reporto-me novamente a Cavalcante, Chaguri e Netto (2021, p. 287-288):

> O próprio presidente, por exemplo, fez do conservadorismo seu berço, mas afirma constantemente sua adesão ao neoliberalismo. Por exemplo, em seu discurso na Assembleia Geral da ONU, realizado em 24 de setembro de 2019, talvez o mais bem elaborado que proferiu em seu mandato, são explicitadas simultaneamente posições que o aproximam dos polos conservador –'a ideologia se instalou no terreno da cultura, da educação e da mídia, dominando meios de comunicação, universidades e escolas [...] invadiu nossos lares para investir contra a célula mater de qualquer sociedade saudável, a família' (Bolsonaro, 2019) – e do neoliberal: 'o livre mercado, as concessões e as privatizações já se fazem presentes hoje no Brasil' (Bolsonaro, 2019).

O que se tem é a clareza de que a escola pública e democrática está em perigo! Todas as conquistas de décadas de luta estão sendo destruídas por essa lógica de ideologia. Finalizo esta seção citando Paulo Freire (2019, p.622): "Creio, porém, que o obstáculo maior que enfrentamos e temos que enfrentar para realizar a mudança da cara da escola é o ideológico. Não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias".

A transição da administração burocrática para a Nova Gestão Pública na gestão da educação trouxe consigo mudanças significativas na forma como as escolas e os sistemas educacionais são administrados. No próximo capítulo, discuto o caminho da administração burocrática à Nova Gestão Pública.

4. DA ADMINISTRAÇÃO BUROCRÁTICA À NOVA GESTÃO PÚBLICA – O QUE RESTOU DE PÚBLICO E DEMOCRÁTICO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO?

Discuto aqui algumas transformações na administração pública, com a onda de reformas neoliberais e conservadoras, a partir dos anos de 1980, em países anglo-saxões, e como elas chegam ao Brasil nos anos de 1990. Lembro que tivemos no Brasil a derrubada da Terceira República, uma democracia instável e limitada que teve início em 1946, sendo demolida por um golpe militar em 1964. Em meados de 1970, o populismo foi substituído por regimes burocráticos e autoritários em toda a América Latina. Foi na década de 1970 que o movimento de massa nacional em prol da democracia derrotou a ditadura, após enfrentar todo tipo de impedimentos impostos pelo regime militar.

As características da administração pública no país, historicamente, foram marcadas mais pelo patrimonialismo e pelo hibridismo entre essa tendência e a burocrática do que propriamente pela democracia. As reformas gerenciais, originalmente concebidas por New

.

Public Management (NPM), apesar de justificarem a superioridade em eficiência, celeridade e qualidade, sob uma "pseudoineficiência" do regime burocrático, atingiu diretamente os direitos sociais assegurados pelo regime democrático.

Para Lima, Prado e Shimamoto (2011) *apud* Chaves, Novais e Guedes (2018) a partir da reforma do Estado em 1995, vemos formas sutis de transformação do ideário democrático pregado no período da redemocratização. Ao invés de compartilhar poder, compartilha manutenção do atual modelo societal, acrescenta à democracia um valor de mercado e adiciona uma perspectiva de participação mediada por instrumentos formais que não garantem partilha de poder, os quais denominaram de participacionismo.

A gestão democrática não foi uma invenção do governo peemedebista nos anos de 1980, quando o país foi ocupado politicamente pelo PMDB. A vitória da oposição sobre o conservadorismo político coincidiu com a revitalização da sociedade civil, com base no entendimento de que a democracia deveria permear todas as práticas sociais, inclusive da escola. Torres e Garske (2000, p.61) entendem que:

> A gestão escolar calcada em princípios estabelecidos pelo modelo burocrático vinha sendo submetida a fortes críticas, naquele momento de vitória do PMDB, e passava a se configurar como um modelo de gestão com condições insuficientes para corresponder ao movimento histórico que perpassava a sociedade. Inicia-se aí um movimento em favor da instalação da gestão calcada em princípios democráticos no interior da escola, em favor da participação de todos os segmentos que compõem essa instituição educativa na discussão acerca de seu projeto administrativo e pedagógico.

Para que a escola se adequasse às mudanças no cenário nacional, com base em princípios democráticos em uma perspectiva mais igualitária, sendo a participação um dos elementos centrais, foram criados instrumentos institucionais, como a eleição direta para a escolha do diretor, a instalação de conselhos deliberativos e o projeto político-pedagógico. Foi na vigência de mandato do próprio PMDB, com desfecho no governo da coligação União por Mato Grosso, de perfil conservador, que ocorreu a suspensão da gestão democrática, mediante decisão liminar concedida em ADIN nº 282, na qual se discutiu a inconstitucionalidade das eleições para diretor de escola.

A CF/1988 contribuiu significativamente para a melhoria e a expansão do sistema educacional brasileiro. Embora muitos desafios ainda persistam, é considerado um marco histórico das mudanças nas políticas públicas em educação no Brasil. Estabeleceu diversas diretrizes fundamentais que moldaram o sistema educacional, gerando a descentralização e redemocratização da sociedade, tendo em vista as "influências externas que são absorvidas no plano interno como um movimento mais amplo que cobra do Estado e de suas instituições

.

maior transparência e prestação de contas.” (Oliveira; Duarte; Clementino, 2017, p.707). Cabe ao Estado a gerência na regulação e avaliação dos sistemas escolares, que são considerados parâmetros de seu investimento em educação.

> As alterações na gestão pública brasileira e o alinhamento às orientações/determinações internacionais estão consonantes com o projeto neoliberal, que defende a priorização da estabilidade monetária, mediante constante disciplina orçamentária e redução de gastos com as políticas sociais. Para o alcance dessa estabilidade, prega-se um rigoroso equilíbrio fiscal a partir da constante política de ajuste fiscal, que implica diretamente na educação pública brasileira. (Chaves; Novais; Guedes 2018, p.662).

De modo geral, “o Banco Mundial e outras agências supranacionais encorajaram as reformas que tendem para a privatização do sistema educativo. Para alguns países este apoio institucional pode constituir uma boa motivação” (Belfield; Levin, 2004, p.36), que deve estar ligada ao processo de eficiência. Para Zanardini (2008, p.104),

> Assim como a justificativa das crises do capitalismo, também a crise educacional passa pelos filtros neoliberais não como uma crise de consequências políticas e econômicas de implicações e resultados materiais, mas sim de ineficiência por parte do Estado e dos sujeitos que atuam na escola. Com a instauração da lógica da eficiência pela implementação, por exemplo, de estratégias que se coadunam com a administração pública gerencial, o gerenciamento da escola é permeado pela lógica do mercado. Neste processo, e, sobretudo via avaliação, a competição entre escolas ocupa lugar de destaque, reforçada por um sistema de prêmios e castigos baseados no mérito.

Para entender como funciona a privatização, utilizo Levin e Belfield (2004, p. 17), para quem o termo "privatização" é uma designação genérica de vários programas e políticas educativas que podem ser globalmente definidos como "a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas". Muitas vezes, a privatização é vista como uma "liberalização" – quando os agentes são libertados das regulações governamentais – e uma "mercantilização" – quando surgem novos mercados, que proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal. Tentando compreender melhor as formas de privatização, continuo com os autores Belfield e Levin (2004, p.5,6):

> No entanto, o movimento privatizador é muito mais complexo que o mero aumento do financiamento privado, pois pode tomar muitas formas: o incremento do número de escolas de financiamento e gestão totalmente privadas, escolas de gestão privada financiadas por dinheiros públicos, escolas públicas total ou parcialmente financiadas com fundos privados, escolas públicas geridas como se fossem instituições privadas e competindo por fundos públicos, cursos privados que complementam a educação facultada por escolas e universidades públicas, contratação de privados para desempenharem alguns serviços paralelos ao ensino, cursos de ensino a distância.

.

Tal perspectiva de gerenciar a coisa pública foi defendida e pautada na busca por superar modelos administrativos centralizadores, burocráticos e mesmo autoritários.

> A adoção da concepção de gestão, entretanto, significava superar as deficiências do antigo modelo de administração pública (considerado autoritário, paternalista e burocrático), que, numa concepção capitalista, percebia o homem como um recurso que deve ser utilizado de forma racional para aumentar a eficiência e a produtividade (Chaves; Novais; Guedes 2018, p. 658).

Para os autores Belfield e Levin, os métodos burocráticos são o que causa a ineficiência das escolas públicas.

> As escolas públicas são geridas por leis e regulamentos governamentais, que implicam o perigo de aquelas ficarem tão sobrecarregadas por decretos, leis, circulares, tradições e métodos burocráticos que conduzam a ineficiências e excessiva rigidez. A desregulamentação implicaria a redução da "papelada" e da burocracia que sufoca muitas escolas públicas, permitindo que estas se tornem mais eficientes e responsáveis. Com menos leis, as escolas públicas serão capazes de responder às mudanças adequadas às necessidades dos alunos e professores. Uma forma de reduzir a quantidade de procedimentos burocráticos é criar novas escolas isentas deles. (Belfield; Levin, 2004, p.24-25).

Isso não significaria criar escolas isentas de procedimentos burocráticos, seria buscar simplificar e racionalizar os processos burocráticos, eliminando regulamentações excessivas ou desnecessariamente complicadas. Além disso, promover a descentralização da tomada de decisões e a autonomia das escolas pode permitir uma gestão mais ágil e adaptável, capacitando as comunidades escolares a responderem mais efetivamente às suas próprias necessidades e circunstâncias locais. Belfield e Levin (2004) vão mais além:

> Queremos afirmar que não é nossa intenção aconselhar qualquer reforma em particular ou a privatização em geral. Como defenderemos, os programas de privatização podem ser concebidos para satisfazer muitos objetivos, pelo que uma aceitação ou rejeição, à priori, da ‘privatização da educação’ como reforma possível é uma atitude preconceituosa e pouco inteligente. Cremos, pelo contrário, que as reformas privatizadoras podem ser valiosas quando aplicadas corretamente nos contextos econômicos e educativos apropriados. Por isso, a fim de garantir a implementação eficaz, é necessário compreender cabalmente tudo o que as reformas implicam. (Belfield; Levin, 2004, p.15).

O que vem redefinindo o papel do Estado são as estratégias utilizadas para superar esse período, que alguns autores descrevem como crise do capitalismo. Na realidade, conforme Santos (2012), o neoliberalismo passa a ilustrar um conceito negativo da administração pública, para tornar necessária a reforma do Estado:

> Antes de construir meios alternativos à proposta neoliberal, a reforma do Estado se dedicou a desenhar uma imagem negativa da administração pública. Uma nova racionalidade técnica foi incutida no imaginário social com significativa efetividade, a ponto de reduzir ao máximo a relevância do Estado na manutenção da vida dos sujeitos. O que passa a ser valorizado, a partir de então, são os esforços

.

> empreendidos individualmente. A coletividade deixa de esperar pelo Estado e passa a contar com a força do individualismo meritocrático (Santos, 2012, p. 79).

Durante a década de 1970, em muitos países, houve uma tendência significativa para uma reforma na administração pública, com o objetivo de modernizar e tornar mais eficiente a gestão do setor público. Uma das principais ideias por trás dessa reforma era a de aproximar as práticas de gestão do setor público das utilizadas no setor privado. Assim, superam-se o modelo de administração burocrático e uma forma evoluída do gerencialismo clássico, instaurando-se a Nova Gestão Pública (NGP), como alguns autores costumam chamar.

> Essas reformas da Nova Gestão Pública transmitem maior autonomia e um espírito empresarial no orçamento, nos contratos e admissões, enquanto os principais elementos de instrução e currículo são orientados desde o topo até os padrões e os testes. Os movimentos gerenciais para proporcionar maior autonomia aos gerentes intermediários geralmente fazem parte de uma tendência para a intensificação do trabalho (Anderson, 2017, p.616).

Segundo Junquilho (2010, p.56), "o termo Nova Gestão Pública, na literatura nacional, traduz a expressão inglesa New Public Management. Ambas significam, na literatura internacional, as reformas do Estado a partir dos anos 1970, baseadas na corrente gerencialista do pensamento administrativo". O referido modelo de gestão apresenta características e estratégias provenientes da administração empresarial e passa "a adotar um enfoque gerencial em contraposição ao modelo burocrático" (Junquilho, 2010, p. 60). Como aponta Junquilho (2010, p.68):

> O tipo de Estado organizado burocraticamente – predominantemente centralizador, hierárquico, seguidor de regras impessoais, lento no processo decisório e adepto da divisão entre quem pensa e executa o trabalho – cede lugar, na versão gerencial, a um formato organizacional enxuto, descentralizado, estruturado em redes e intensivo no uso da tecnologia informacional. Assim, é propagada a implantação de programas, como Reengenharia, Qualidade Total, terceirização; a diminuição de níveis hierárquicos nas estruturas formais; dentre outras ferramentas de gestão, no serviço público.

Um esquema de produção intelectual baseado nas ideias de livre mercado alia-se, então, com o neoliberalismo.

A conservação de um modelo autocrático fortalece a não responsabilidade do Estado. Para os autores Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 6),

> A mercantilização e valoração, plantadas na transformação de todos os elementos essenciais à vida humana, chegam às políticas públicas caracterizadas como uma mercadoria. Na década de 1990 o Estado renuncia à sua responsabilidade e culpa a sociedade pela manutenção de tais serviços, fato que ocorre de várias formas sutis: desvalorização e ataque aos serviços públicos; chamada da comunidade à responsabilidade em auxiliar o Estado "falido"; controle do Estado sobre a participação; implementação de uma ideologia da competitividade.

.

Mesmo a escola se transformando “num semimercado educativo, o governo continua a ter um papel de fiscalização dos níveis educativos. Esta combinação pode ser obtida através de um vasto leque de políticas e programas específicos de educação.” (Belfield; Levin, 2004, p.23).

> Sob a designação genérica de "educação", as escolas facultam, na realidade, uma gama muito grande de serviços, que podem incluir instrução, mas também alimentação, instalações desportivas e aconselhamento psicológico e vocacional. Muitos destes serviços paralelos podem ser contratados a firmas privadas; afinal, os alunos e suas famílias estão mais preocupados com a educação que recebem do que com quem a provisiona. Se os prestadores privados se revelarem mais eficientes, então os governos poderão querer encorajar esta opção. Esta poderá ser a abordagem mais frequente e menos polêmica da privatização da educação. (Belfield; Levin, 2004, p.25).

A NGP inverteu a ação do Estado: “a burocrática, baseada em procedimentos, é substituída pela lógica gerencial, fundamentada em resultados” (Junquilho, 2010, p. 60). Baseada nesse contexto, a gestão escolar passa por uma ressignificação, adotando valores gerenciais. Para a NGP, é importante que os gestores incorporem e promovam ativamente esses valores em suas práticas de gestão, pois desempenham um papel fundamental na construção de uma cultura organizacional e na orientação do comportamento e das decisões gerenciais diferentes das estabelecidas pelos princípios da gestão democrática.

A gestão escolar brasileira é movida pelo princípio da gestão democrática, conforme preconizaram a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, ao definir tal princípio orientador, estabeleceu como premissa básica da gestão escolar pública a participação coletiva nas tomadas de decisões e, consequentemente, a autonomia e descentralização nas decisões.

> O princípio da gestão democrática consiste numa orientação política-ideológica que possibilita combater a centralização do poder, socializar as tomadas de decisões e compartilhar as responsabilidades que, no caso das escolas públicas, permite que toda comunidade escolar participe e atue no processo educativo e assim se instaure o processo contínuo de democratização da gestão. (Chaves; Novais; Guedes 2018, p.655).

Embora a gestão democrática seja constitucionalmente considerada um princípio da escola pública brasileira, ela vem sendo implementada de forma contrária, ressignificada por uma democracia com base gerencial que se baseia na técnica e no gerenciamento dos recursos humanos, materiais e financeiros. A gestão democrática deve estar presente no contexto real da escola, segundo Lima, Prado e Shimamoto (2011, p.8):

> A gestão democrática é, portanto, um preceito político de organização e formação política na escola. Não esvazia os conteúdos pedagógicos referentes ao objetivo da

.

> escola - sistematização, crítica e construção de saberes. Ao contrário, se constitui na elaboração de um projeto político-pedagógico, questionando os planos e programas, secundarizando os exames, privilegiando um processo de qualidade no qual o aprendizado seja essencial, introduzindo o aluno no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, às eleições. Enfim, a escola se faz presente no contexto real, na conjuntura dinâmica da sociedade.

Portanto, deve-se pensar a escola como um espaço de "politização que se move na contradição, exercendo na gestão democrática um papel coadjuvante com outras instituições para a transformação e a emancipação do ser humano". (Lima; Prado e Shimamoto, 2011, p.8). A gestão democrática na escola não só reforça os conteúdos pedagógicos e objetivos educacionais, mas também promove valores democráticos essenciais, como o respeito pela diversidade, a colaboração e o empoderamento dos indivíduos, preparando os alunos para tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis em uma sociedade democrática. Uma das condições necessárias para a ordem democrática diz respeito à burocracia.

O que observamos no mundo contemporâneo é que a burocracia, como termo, começou a carregar conotações negativas devido à sua associação com excesso de formalidade, rigidez, ineficiência e falta de flexibilidade. A princípio, seu conceito estava associado a funcionários de Estado, a seus saberes e práticas, porém, no final do século XIX e no começo do século XX, passa a vincular-se ao processo de racionalização e profissionalização das organizações no mundo, que deveriam ter melhor desempenho para atingir seus fins diante das competições organizacionais. O que vemos hoje é o que afirma Lima (2013) em seus textos. Houve uma burocracia aumentada, uma hiperburocratização, com a intensificação das TICs (diversas plataformas, diários eletrônicos, pontos e biometrias, etc...). Em relação à administração pública, no contexto da expansão capitalista, o modelo burocrático exerceu papel essencial, na medida em que criou as condições que permitiram a expansão qualitativa e quantitativa das funções administrativas nas esferas pública e privada. Vivemos a era do controle e da vigilância pelos órgãos centrais de poder, e Mato Grosso tem sido exemplo dessa nova forma de administração pública.

Para melhor compreendermos a NGP e sua aplicação nas escolas estaduais, é importante falar sobre as reformas gerenciais que influenciaram essa abordagem. As reformas gerenciais são um conjunto de mudanças nas práticas de gestão do setor público. Discutirei, nas próximas subseções, a reforma gerencial na gestão educacional e escolar no Brasil a partir do ano de 1988 e como vem ocorrendo o provimento do cargo de diretores escolares.

.

4.1 Das políticas de gestão educacional e escolar no Brasil a partir de 1988 à reforma gerencial

Nesta subseção, objetivo compreender as conjunturas das reformas a partir do ano de 1988 no sistema educacional, especificamente para a educação básica, e as suas consequências para a gestão escolar brasileira. Assim, cabe entender, a partir dos anos de 1988, a que tipo de Estado a política educacional brasileira foi submetida, tendo em vista que "[...] a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele [Estado] entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade" (Giron, 2008, p. 2).

A reforma do Estado adota o modelo de gestão gerencial, que, segundo Chaves, Novais e Guedes (2018, p. 657), foi importado da iniciativa privada, como ocorreu na Grã-Bretanha, na Austrália e na Nova Zelândia.

Durante os anos 1990 e 2000, o Brasil passou por um processo significativo de reforma educacional que foi marcado por várias características, incluindo o gerencialismo, a performatividade e o profissionalismo, esses três elementos surgiram quando os governos adotaram uma cultura empresarial no setor público, especialmente na educação, estes são significativos e têm impacto na forma como as instituições educacionais são administradas e gerenciadas. Em relação a esses elementos Jeffrey descreve:

> Esses três elementos resultaram da inserção no setor público de uma cultura empresarial competitiva (gerencialismo), do estabelecimento de julgamentos fixos e impostos fora da instituição educacional, além de critérios fechados e completos (profissionalismo). Desse modo, é introduzida uma nova tecnologia, pautada na adoção de um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle de atritos e mudanças, denominado de performatividade. (Jeffrey, 2012, p.52).

É preciso dar atenção às ações políticas executadas em cada período governamental brasileiro, na chamada pós-redemocratização do país, por provocarem reflexos diretos na organização da gestão educacional. A "NGP surge em contraposição à Administração Pública, buscando influenciar novos modos não só de organizar e gerir a coisa pública, mas também novos modos de governo, já que ela interfere nos objetivos da ação pública" (Oliveira, Duarte, Clementino, 2017, p.711).

Revisarei os governos Sarney (1985-1990), Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2017-2022), com destaque ao processo de descentralização, assumido pelos governos brasileiros que contribuíram para o

.

surgimento do gerencialismo, da performatividade e do profissionalismo. Para Oliveira (2016, p.28), a descentralização é caracterizada por níveis.

> O nível de descentralização caracterizado como restrito pauta-se no aparelho de Estado articulado entre as esferas de governo, quando ocorrem repasses de responsabilidades da União aos Estados e Municípios, ou de Estados aos Municípios, podendo ainda ocorrer internamente no âmbito de cada esfera de governo. Já o nível de descentralização amplo articula-se nas imbricações entre Estado e sociedade, quando esta passa a receber incumbências que antes eram exclusivas do ente estatal e que agora, dentro da nova reconfiguração, exige o envolvimento coletivo na resolução de conflitos e de situações sociais.

A descentralização transforma o estado burocrático em um estado mais flexível.

> Essa cultura empresarial competitiva inserida no setor público (gerencialismo) contribuiu para alterar o modelo burocrático piramidal da administração pública, através da flexibilização da gestão, redução dos níveis hierárquicos e aumento da autonomia de decisão dos gestores. (Jeffrey, 2012, p.52).

A medida de descentralização, que altera a relação entre o Estado e os cidadãos, vem sendo efetivada desde a década de 1960, sendo promovida por instituições que colaboram com os setores sociais, seguindo um modelo que padroniza as reformas educacionais aplicadas nos diversos países da América Latina e do Caribe, voltadas para a descentralização pedagógica, administrativa e financeira – "uma verdadeira 'indústria' de reformas educacionais" (Souza, Gouveia e Tavares, 2007, p.11). Oliveira (2016, p. 29) entende que,

> Nos setores das políticas sociais, desde a década de 60, foram sendo implementadas essas medidas de descentralização. No setor da educação, por exemplo, a partir desta década, foram sendo incrementados projetos com esse objetivo na América Latina e no Caribe, fomentados pela ONU, UNESCO, Banco Mundial e USAID cujos enfoques, apesar de apresentarem algumas diferenças, contêm um substrato comum no sentido de se alterarem as relações entre o Estado e os cidadãos.

Para compreender essas relações entre o Estado e os cidadãos, inicio com o governo de José Sarney, que assume o governo para o período entre 1985 e 1990, após a morte do então Presidente eleito Tancredo Neves, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No governo Sarney, são lançados quatros planos econômicos de grande proporção, na tentativa de estabilização monetária e combate à inflação; são eles: Plano Cruzado I, Plano Cruzado II, Plano Bresser Pereira e Plano Verão. Os três primeiros planos "do governo de frear a inflação e realinhar a economia visando à retomada do crescimento do PIB foram considerados heterodoxos e falharam fragosamente" (Silveira, 2009, p.76). De forma mais ocultada, o "Plano Verão de 1989 já tinha diversos apelos claramente neoliberais" (Silveira, 2009, p.77), sendo que, desde 1981, já havia uma Comissão Especial de

.

Desestatização, criada pelo Decreto Presidencial nº 86.215/81. Silveira (2009, p.78) afirma que

> A proposta de privatização de empresas estatais, o controle do crédito para evitar inflação, o corte de gastos públicos com a exoneração de funcionários contratados nos cinco anos anteriores ao pacote, a política de desembolsos estatais vinculados à arrecadação, a extinção dos Ministérios da Habitação e Bem-Estar Social, da Reforma e Desenvolvimento Agrário, da Irrigação, da Ciência e Tecnologia e da Administração, tudo isso acena claramente para as cartilhas das Instituições Financeiras Internacionais.

Silveira (2009, p.78,79) cita o que dizia o então professor da Fundação Getúlio Vargas, Guido Mantega, em junho de 1989:

> Agora, o governo Sarney, com seu pacote híbrido - um tanto ortodoxo, um tanto heterodoxo, que abriga discursos pretensamente privatistas - traz a público o mito do neoliberalismo à brasileira. Ocorre que a burguesia nacional, que se submete à cartilha do FMI, é incapaz de levar a termo os projetos de inspiração liberal. Vale conferir, à luz do Plano Verão, as evidências deste fato. [...] Misturando argumentação neoliberal com o instrumental heterodoxo conservador, [...] constitui uma amostra do que representa uma das principais vertentes ideológicas da sociedade brasileira. [...] o Plano Verão abre discussão sobre a sucessão presidencial e revela, na prática, os ingredientes da corrente neoliberal que aspira a perpetuar-se no poder. A rigor, o neoliberalismo à brasileira é difícil de conceituar, pois defende um discurso liberal, mas não abre mão da proteção governamental. [...] não se pode dizer que o Plano Verão seja um instrumental estritamente ortodoxo, uma vez que promoveu o congelamento de preços, salários e taxas de câmbio, violando os princípios básicos do livre ajuste pelas forças de mercado. Além disso, o Plano Verão deixou intactos os subsídios e incentivos, que também constituem ingerência estatal no domínio privado.

O Plano Verão e a sucessão presidencial no contexto brasileiro revelam a interseção entre questões políticas e econômicas, bem como a influência de diferentes ideologias na formulação de políticas públicas. O neoliberalismo à brasileira reflete uma adaptação local das ideias econômicas liberais, incorporando elementos de intervenção estatal para atender às necessidades e realidades do país. A referência à corrente neoliberal na discussão indica a influência de ideias econômicas que enfatizam a importância do livre mercado, da privatização, da desregulamentação e da redução do papel do Estado na economia. No entanto, a observação de que o "neoliberalismo à brasileira" é difícil de conceituar devido à sua defesa de um discurso liberal, mas sem renunciar à proteção governamental, sugere que a implementação dessas políticas no Brasil pode ser adaptada às circunstâncias locais e incluir elementos de intervenção estatal para proteger certos setores da economia.

Em relação à educação, é verificada uma forte tendência ao gerencialismo, com alternativa mais próxima do contexto empresarial moderno, sendo implementada uma série de documentos orientadores. Entre eles, destacam-se: *Educação para Todos: caminhos para a mudança* e o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, que foi lançado

.

em 1986 como uma tentativa de impulsionar o crescimento econômico e enfrentar os desafios enfrentados pelo Brasil na época. “O PND se apresentava como mais uma tentativa do governo Sarney de definir os rumos para todos os setores sociais, dentre eles, a educação, sendo este um marco orientador das políticas governamentais que se pretendia implementar no período de seu governo” (Oliveira, 2016, p.32). Nos dizeres de Souza, Gouveia e Tavares (2007, p.14), “o PND não encontra similitude com as demais políticas da América Latina, parece que está muito mais vinculado à tradição brasileira de planejamento do que à imposição dos organismos supranacionais”, enquanto a proposta *Educação para Todos: caminho para mudança* apresentava medidas voltadas para a valorização dos docentes, a distribuição de livro didático e materiais escolares, o fornecimento de merenda e a expansão das unidades escolares, as quais não tiveram resultados concretos.

No governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), na expectativa de inserir o Brasil em um cenário de globalização o neoliberalismo apresenta-se de forma mais acentuada. Como pondera Oliveira (2016, p. 34), “os processos de privatização presentes na envergadura das políticas neoliberais se firmam no governo Collor, quando os principais contornos já se fazem presentes nas ações político-partidárias, econômica e social”.

Na área educacional, as ações continuam seguindo os governos anteriores, aprofundando-se em práticas clientelistas, o que não demonstra um novo quadro político. O Brasil assume o compromisso de melhorar o cenário educacional, como signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, sendo acompanhado de perto pela UNESCO, em acordo com os preceitos das Organizações das Nações Unidas, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Tem início a denominada Década da Educação, como Oliveira (2016, p.35) afirma:

> Assim, a UNESCO assume a função de acompanhar e controlar as ações que cada país signatário se comprometeu a executar no período compreendido de uma década. Esse organismo internacional, em sintonia com os propósitos econômico-sociais da Organização das Nações Unidas (ONU), do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), configura-se como um dos principais articuladores e balizadores da proposta neoliberal para a área educacional.

Para cumprir as metas educacionais, o governo lançou um documento intitulado *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*, justificando que esse projeto era necessário para “o efetivo envolvimento no processo de mundialização da economia de concepção neoliberal, em sintonia com o fortalecimento do capitalismo” (Oliveira, 2016, p.36). É nesse cenário que a educação apresenta, ou seja, “em um governo favorável à ideia de um Estado

.

mínimo e que se dizia enfático no combate aos marajás e ao Estado-elefante e acaba sendo marcado por escândalos e sucessivas denúncias de corrupção, que minavam as diversas esferas estatais.” (Oliveira, 2016, p.37).

Com a renúncia de Collor por meio de uma carta lida pelo advogado Moura Rocha no Senado, para evitar o *impeachment*, ocorrido no ano de 1992, assume o vice Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em seu mandato, foi realizado um plebiscito para escolha do regime e do sistema de governo, sendo o resultado favorável à permanência do regime republicano e do sistema de governo presidencialismo.

No período desde a renúncia do Presidente Collor, o governo de Itamar Franco e início do governo Fernando Henrique, o tema da reforma do Estado foi objeto de discussão mais uma vez no Fórum Nacional, sob a liderança do ex-ministro do Planejamento João Paulo dos Reis Velloso, por iniciativa do Instituto Nacional de Altos Estudos (INAE). Roberto Cavalcante de Albuquerque (1995), diretor técnico do INAE, apresentou, em maio de 1995, um estudo sobre a reconstrução e reforma do Estado. Oliveira (2016, p.38) define o período de Itamar Franco como “**tempos de tentativa de retomada**, por considerar que, no campo da educação, os principais momentos são definidos a partir de grandes mobilizações e debates, firmados em 1993, em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação”, este estendido na elaboração dos planos estaduais e municipais.

O Plano Decenal de Educação para Todos é a reafirmação da descentralização que ocorreu no governo, com destaque aos empresários. Diz Oliveira (2016, p. 40) que

> A descentralização passa a ser reafirmada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), quando foram discutidas formas de mobilização e participação dos setores da sociedade no meio educacional, com abertura de espaço aos atores sociais que, até então, não se faziam presentes no cotidiano educativo. Os empresários tiveram papel destacado no processo de descentralização proposto.

Para Cunha (2016, p.26), “os pressupostos que norteiam esse plano de ação conduzem a estratégias de ampla mobilização social e de alianças e parcerias entre todas as pessoas e todas as instituições que podem ajudar”. Fica claro que a educação está a serviço dos novos modelos de produção, que, se devidamente negociados, podem fortalecer a política educacional do país.

Itamar Franco lança seu Ministro da Fazenda como candidato à Presidência em 1994. Isso resulta na eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que permanece por dois mandatos no poder (entre 1995 e 2002). Em1988, em busca de maior espaço político, FHC rompe com o partido PMDB e, juntamente com seus idealizadores, criam o Partido da Social-

.

Democracia Brasileira (PSDB). As medidas adotadas pelo Presidente FHC permitem caracterizar que o seu governo é de cunho neoliberal.

> Com o PSDB no poder, apoiado na ideologia da social-democracia, com forte influência e organização pautada na corrente da Terceira Via, as políticas neoliberais são efetivadas mediante a aceleração dos processos de desestatização do próprio Estado. Isso ocorre, especialmente, sob a via das privatizações, e com a promoção de uma redefinição das políticas cujos objetivos se apresentam em sintonia com o novo modelo de Estado, em execução. (Oliveira, 2016, p.41).

Pensando-se no processo de regulação do sistema educacional apoiado na ideologia da social-democracia, com influência das políticas neoliberais, foi criado um sistema nacional de avaliação. Essa criação seria uma forma de controlar as redes de ensino, com o intuito de monitorar as políticas educacionais. Segundo Zanardini (2008, p. 20), "imanente a esse quadro de reformas, ganham proeminência os instrumentos avaliativos, ferramentas de controle social do Estado Avaliador, sob o pretexto de monitorar e mensurar a qualidade da educação". Foram criados mecanismos de controle, configurado com a criação do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (ENC). Além do controle, despertou-se também a competividade das escolas e dos sistemas, entrando em cena os projetos financiados pelo Banco Mundial, com o objetivo de enfrentar o fracasso escolar, resultado da ineficiência e falta de qualidade educacional. De acordo com o Banco Mundial, apud Zanardini (2008, p. 103):

> O problema principal do ensino brasileiro [...] não é o acesso, e sim o rendimento escolar [...]. Com níveis menores de repetência e fluxos escolares mais eficientes no sistema de primeiro grau, mais recursos poderiam ser concentrados na melhora da qualidade do ensino. [...] os problemas críticos de baixos níveis de escolarização e índices relativamente altos [...] de analfabetismo entre adultos na população brasileira tem suas raízes na qualidade inferior e baixa produtividade do sistema educacional brasileiro.

O Presidente Fernando Henrique Cardoso, na busca pela eficiência na prestação dos serviços públicos, implementa a Reforma Gerencial do Estado, porém, convida uma equipe econômica para efetivá-la. Oliveira (2016, p.42) resume em poucas linhas quais são os verdadeiros objetivos dessa reforma:

> Os objetivos da reforma do Estado se fixavam na transposição das práticas patrimonialistas que se identificavam nas diferentes esferas da vida pública de modo a eliminar as burocracias que sempre delimitaram a ação e o serviço público. Ainda, objetivava implementar técnicas gerenciais denominadas por Bresser Pereira de administração pública gerencial. Com isso, esperava-se alcançar a eficiência na prestação dos serviços públicos, já que o Estado era considerado obsoleto.

.

Em 1995, então, é elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em um contexto de globalização e período de crises econômicas que os países periféricos estavam vivendo. Esse PDRAE foi efetivado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), idealizado por Luiz Carlos Bresser Pereira, que propõe alterações significativas nos setores institucional, cultural e da gestão pública.

Em relação ao programa de publicização, o PDRAE prevê que "a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado seria transferida para o setor público não estatal, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle" (BRASIL, 1995, p. 13).

> Se, por um lado, essa concepção se aproxima da perspectiva de governança pública via ampliação de redes e parcerias, por outro, também demonstra ser influenciada pelo ideário da nova gestão pública, ou new public management (NPM), original, que tinha no setor privado a inspiração para a gestão pública, mediante a importação de seus conceitos, técnicas e princípios (Pollitt e Bouckaert apud Cavalcante, 2020, p.41).

Em outras palavras, a reforma do Estado busca promover a colaboração e a participação de diferentes atores na governança pública, reconhecendo a importância de redes e parcerias para resolver problemas complexos e adotando princípios e práticas da Nova Gestão Pública para aumentar a eficiência, a transparência e a *accountability* no setor público. A título de esclarecimento, Christense e Laegreid apud Cavalcante (2020, p.41) elucidam que;

> a NPM consiste em um amplo movimento reformista no aparelho do Estado iniciado no fim dos anos 1970, proliferado em todo o mundo com variações de governo para governo e também com constantes alterações no decorrer das décadas seguintes, incorporando novas diretrizes e tendências.

O que podemos perceber no Plano Diretor é uma reforma da máquina pública, com o intuito de adaptar as estruturas e os modos de atuação da administração pública a um novo modelo de desenvolvimento, como expõem Dunleavy, Pollitt e Bouckaert apud Cavalcante (2020, p.41):

> Entre essas características, a reforma "gerencial", explicitamente no texto do plano diretor, aproximava-se das diretrizes-padrão da NPM, ou seja, a competição administrada (entre agências executivas e organizações sociais), a desagregação (divisão do setor público em hierarquias mais amplas e internamente mais planas) e a incentivação (foco na motivação de servidores restrita a incentivos pecuniários de desempenho).

O PDRAE, de cunho neoliberal e reducionista, também mostra um recorrente tom privatizante. Como visto, adotou diretrizes que se assemelham aos princípios da Nova Gestão

.

Pública, como a competição administrada, a desagregação e a incentivação. Costa (2005, p. 12) reforça essa perspectiva;

> O PDRAE apresenta, no essencial, o menu que corresponde ao *main stream* das políticas de reforma dos anos oitenta e está nos manuais dos principais organismos multilaterais – desestatização (no triplo sentido de privatização, publicização e terceirização), autonomização de agências públicas, orientação para resultados, flexibilização de controles etc.

O projeto também é considerado de viés liberal, pois propõe a diminuição das responsabilidades diretas estatais e a função subsidiária nas políticas sociais. O MARE foi extinto no começo do segundo mandato do Presidente FHC, em 1999, e transformado em uma secretaria, mas seus efeitos continuam até os dias atuais.

> [...] as premissas da nova gestão pública, inseridas no plano, como foco nos resultados, diversificação do controle social e institucional, melhoria substancial das informações com mais transparência e accountability e valorização do quadro burocrático no núcleo estratégico, são consideradas fatores determinantes do fortalecimento da formulação e gestão de políticas públicas no país (Cavalcante, 2010, p. 44).

É natural que a reforma do Estado seja influenciada por vários fatores. Cavalcante (2020, p. 45) destaca a complexidade do PDRAE e associa o seu resultado ao contexto em que essa reforma está sendo implementada:

> Notoriamente, devido à sua complexidade e ao seu caráter difuso e dinâmico, a formulação e a implementação de reformas de Estado são influenciadas por um amplo conjunto de fatores de distintas ordens, principalmente econômica, política, social e administrativa. Associar ou simplificar a capacidade de sucesso da reforma a "boa proposta" ou a "vontade política" é ingênuo, reducionista e irrealista, uma vez que não reconhece os efeitos, em contexto democrático, de ideologia, racionalidade limitada, multiplicidade de interesses, disputa política, pressões sociais e econômicas, dinamismo das ideias, influência de organismos internacionais, entre outros fatores.

Ainda no governo de FHC, foi sancionada a Lei nº 9.424, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)[12]. A necessidade de implementar e ajustar o cenário educacional volta ao palco das discussões com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, quando

[12]O fundo é de natureza contábil, com atuação em âmbito estadual, e composto por 15% das principais receitas de impostos [FPE (Fundo de Participação dos Estados), FPM (Fundo de Participação dos Municípios), IPI-Exportação (Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação), ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) e desoneração das exportações (lei Kandir)] de Estados e Municípios. Todos os entes federados devem contribuir para o fundo, contudo, os recursos são repartidos de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental (regular e especial) levantado no Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a) (França; Gonçalves, 2016)

.

são estabelecidas as principais diretrizes e metas a orientarem as políticas educacionais. Em resumo, nesse governo, criou-se o FUNDEF[13], implantou-se o SAEB[14], efetuou-se a reforma curricular com o desenho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[15], aprimoraram-se as informações do Censo Educacional, e aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9 394/96.

Após quatro tentativas de chegar à Presidência do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), assume o governo em 2003 e nele se mantém por dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010). No primeiro mandato, Lula continuou com o mesmo modelo econômico, com planejamentos e ações propostas em governo anterior; inclusive, o Ministério de Educação tenta efetivar as ações proclamadas no PNE de 2001. Porém, Lula conseguirá alavancar o processo de reorganização mais significativa das políticas educacionais no seu segundo mandato. Nesse período, destaca-se a criação do FUNDEB. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020. Esse novo fundo de financiamento da educação surge em substituição ao FUNDEF. O que muda é a ampliação do financiamento, que agora passa a contemplar todos os níveis e modalidades da educação básica. A União chama para si o encargo de complementar os recursos quando os estados e o Distrito Federal não alcançarem o mínimo por aluno definido nacionalmente.

Em abril de 2007, foi elaborado o PDE, apresentado à sociedade pelo Presidente Lula e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad. Inicialmente, o PDE é a reunião de um conjunto de programas introduzidos ao longo do percurso de sua implantação relacionada à educação básica, com decretos, resoluções, editais, programas, projetos e ações, sem haver articulação entre eles, o que resultaria em um planejamento bem dimensionado. O governo Lula buscou o compromisso da família e da comunidade na melhoria da educação básica, dando vista à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica com o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007). Considerado o carro-chefe do PDE, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Constitui-se em uma estratégia para regulamentar o regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estado, com a participação das famílias e da comunidade, mediante

[13] Para análise aprofundada do processo de formulação e regulamentação do FUNDEF, ver Oliveira (2000).
[14] Cartilha Saeb – 2021- Avaliações e Exames da Educação Básica- Inep | Ano: 2021.
[15] Parâmetros Curriculares Nacionais, portal.mec.gov.br ›

.

programas e ações de assistência técnica e financeira. Temos, pois, a educação em direção ao setor privado, como aponta Rebelo (2016, p.851):

> A inflexão em direção ao setor privado e ao capital avançou nesse governo a níveis dificilmente imaginados anteriormente, a partir da definição de que seu principal interlocutor em matéria educacional seria o empresariado organizado no movimento "Compromisso Todos pela Educação" (BRASIL, 2007a). Lançado em 2006 em São Paulo, o movimento foi apresentado como uma iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais, sendo constituído como organização de grupos empresariais.

Foram os movimentos iniciais que deram origem ao Decreto, também denominado PDE/Plano de Metas Compromisso. Os municípios e estados foram envolvidos em uma política nacional já estabelecida, em que a União estaria direcionando projetos e ações educacionais com consentimento daqueles, os quais tinham a perspectiva de obter recursos e assistência. O que se "observa é que a opinião pública e, em grande parte, os próprios gestores que coordenam a política educacional nas redes públicas, assumiram uma posição de defesa do processo, como protagonistas do mesmo" (Camini, 2010, p.539). Assim, o que se observou foi que a formulação e execução da política não ocorreram de forma coletiva, não havendo consulta nem debates; simplesmente, alguns sujeitos foram consultados e incorporados na formulação e execução da política. Camini (2010, p.539) esclarece que,

> De maneira geral, verificou-se a elaboração de um plano sem ampla consulta e debate com as entidades científicas e sindicais do campo educacional – as quais tiveram reconhecidamente presença destacada nos debates e na elaboração de projetos educacionais nas últimas décadas no Brasil. Nesse sentido, não foi considerado o acúmulo histórico produzido pelos educadores organizados em suas entidades através do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, as pautas discutidas e aprovadas em inúmeras conferências, congressos, as quais foram discutidas e legitimadas pela sociedade desde o processo constituinte em 1987-1988.

Ainda sobre a melhoria da qualidade da educação proposta neste Plano Camini (2010 p.548) observa:

> Entende-se que a possibilidade concreta de atingir a melhoria da qualidade da educação proposta neste Plano pode vir a ser confirmada através das medidas governamentais, do equilíbrio das forças e da convergência no direcionamento do trabalho, instalado por meio de uma gestão democrática, baseada no diálogo, confronto de ideias, construindo, assim, consensos possíveis e, evidentemente, também contando com a garantia de distribuição equitativa de recursos para o financiamento das ações articuladas.

Uma das medidas necessárias para alcançar melhoria da qualidade do ensino está voltada para a gestão democrática, que deve estar baseada no diálogo e preocupada com a melhoria da qualidade da educação, especialmente quando combinada com medidas

.

governamentais com base democrática, e não um governo preocupado apenas com indicadores que não abordam questões fundamentais. Isso porque a educação de qualidade também envolve aspectos, como a relevância do currículo, o engajamento dos alunos, a formação e valorização dos professores, a infraestrutura escolar, a inclusão e a equidade, entre outros.

Na análise dessa política do Estado Avaliador[16], é importante considerar que o IDEB é um indicador de verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso. O IDEB foi instituído pelo MEC como um fator de medida que mensura o resultado com base em dados obtidos no Censo Escolar, desconsiderando o processo de ensino. Sobre isso, Camini (2010, p.545) aponta:

> Como se observa, contudo, o IDEB não aborda questões fundamentais capazes de aferir com maior eficácia os níveis de qualidade no ensino, por isso é questionado por educadores, pesquisadores e estudiosos, os quais argumentam que é preciso considerar o processo e não apenas medir o resultado através dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e as médias de desempenho em avaliações do INEP.

O IDEB tem como foco central o alcance de metas e resultados, e, para medir o processo de aprendizagem, é utilizado o critério de avaliação quantitativa, que faz parte de uma prática "tecnoburocrática de gestão" (Camini, 2010, p.545). O caminho para atingir uma educação de qualidade voltada para a gestão democrática deve estar alinhado a um processo que dê condições técnicas e pedagógicas aos envolvidos.

Outro ponto a ser discutido está relacionado à autonomia das escolas para que possam estabelecer processos seguros de avaliação com base na própria realidade. Camini (2010, p.545) examina o que deve ser observado em relação ao processo de avaliação:

> Do ponto de vista da gestão democrática, destaca-se a necessidade de observação de aspectos mais amplos em um processo de avaliação, como políticas pedagógicas, currículo, formação, salário e as condições de trabalho dos professores e demais trabalhadores da educação, oportunidades de formação continuada, planos de carreira e saúde dos profissionais, infraestrutura e violência nas escolas, relação profissionais/alunos, os custos da educação e, fundamentalmente, a gestão democrática. Através da democratização da gestão, os sujeitos escolares ganham protagonismo e passam a desempenhar suas funções com maior qualidade.

A avaliação educacional torna-se um indicativo para investimento técnico e financeiro na educação básica, e o Estado passa a ser um Estado Avaliador. Pode-se observar que "a avaliação educacional meritocrática ganha proeminência compondo o discurso

[16] Estado Avaliador: essa expressão significa que o Estado passou a admitir "a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos." (Afonso, 2009, p. 49).

.

ideológico do Banco Mundial que, por via do controle mediante avaliação, alcançaria a maximização do impacto da educação no crescimento econômico e na redução da pobreza" (Zanardini, 2008, p.23), prescrição esta que parte do Banco Mundial, para que a educação esteja focada em seus resultados, privilegiando estratégias que a conectem aos processos de gestão de desempenho.

Em 2010, tivemos a primeira mulher eleita Presidente do país, Dilma Rousseff, que prosseguiu com a política econômica do governo Lula da Silva e foi reeleita no acirrado pleito presidencial de 2014. No seu mandato, enfrentou muitas dificuldades de ordem político-econômica, sendo "implementadas medidas de políticas que desagradaram vários grupos sociais, especialmente as elites brasileiras, que elevaram o tom das críticas ao governo" (Aguiar, 2019, p.3).

O epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira do governo Dilma Rousseff foi a sanção sem vetos do PNE 2014-2024, que incorporou em suas metas o percentual de 10% do produto interno bruto (PIB), o que não foi implementado devido ao golpe político midiático sofrido pela Presidente, que estava no poder naquele período. Foi, então, aplicada uma percentagem menor, devido à reorganização da força econômica e política, que não se demonstrava receptiva a priorizar a educação. Porém, o governo Dilma reforçou e ampliou programas, como o REUNI, Pro Uni, Pro infância e PIBID; também pôs em prática outros, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Ciência Sem Fronteiras (CsF), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver Sem Limite), além de ter sancionado o PNE, na tentativa de reduzir as desigualdades na educação.

> Vivemos hoje no Brasil sob um novo golpe de Estado e os efeitos sobre a classe trabalhadora, pelas medidas em curso, são avassaladores. Somos interpelados a um duplo desafio: de, à luz do materialismo histórico, apreender a especificidade e virulência e, ao mesmo tempo não ficar apenas na batalha das ideias, mas ampliar todas as formas possíveis à resistência ativa no plano da ação política. (Frigotto, 2020, p. 28).

O processo de *impeachment* foi votado pela Câmara no dia 17 de abril de 2016 – 367 deputados federais votaram a favor da admissibilidade, e 137 votaram por sua rejeição. Da Câmara, o processo seguiu para o Senado Federal, onde foi admitido no dia 12 de maio de 2016, com o voto de 55 dos 81 senadores afastando a Presidente temporariamente de suas funções, até que todos os trabalhos da Comissão Especial de Impeachment fossem realizados.

.

No dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi afastada definitivamente da Presidência pelo Congresso Nacional.

> A montagem da Operação Lava Jato, instalada em 2014 logo após a reeleição de Dilma Rousseff, nada tem de inocente e junta interesses internos para consumar o golpe e externos. Os externos, o olho grande do império norte-americano na Petrobrás e a insatisfação da política externa brasileira, mormente sua liderança na América Latina e a formação do grupo político de cooperação formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS). Outro componente que se repete neste golpe, de forma avassaladora, é o papel da mídia empresarial, verdadeira máquina de moer cérebros na produção da desqualificação do governo quer mediante o fetiche das pedaladas, quer pelas simples sinalizações de indícios transformados em "verdades insofismáveis" (Frigotto, 2000, p. 29).

Para justificar sua saída, o Congresso Nacional coloca a suposta prática das chamadas pedaladas fiscais, encerrando um ciclo de investimento mais efetivo na educação. Como cita Aguiar (2019, p. 45):

> Em síntese, pode-se afirmar que, no campo educacional, ao longo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, muitos avanços podem ser registrados, tanto na educação básica como na superior: os investimentos cresceram e atingiram todas as etapas da educação pública, cresceu o número de jovens que ingressaram no ensino médio com a idade certa, aumentou o acesso ao ensino superior, houve interiorização das universidades, os profissionais da educação ganharam o piso salarial. Além disso, realizaram-se as conferências nacionais da educação de 2010 e 2014 (Conae 2010 e Conae 2014), impulsionadas pela mobilização da sociedade civil e da sociedade política em prol da garantia do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada pelo social. Tais conferências foram decisivas para a instituição do Fórum Nacional de Educação (FNE), para a formulação do PNE 2014–2024 e para a definição de marcos institucionais do Sistema Nacional de Educação.

Michel Temer[17] assumiu a Presidência interinamente em maio de 2016. Com o afastamento definitivo da Presidente Dilma Rousseff, assumiu o cargo de forma definitiva, a partir de agosto do mesmo ano, "mas pode-se dizer que 2016 representa um momento em que

[17] "Michel Temer assumiu a Presidência do Brasil a partir da abertura do processo de impeachment contra Dilma Vana Rousseff, então Presidenta, no dia 2 de dezembro de 2015. O processo foi aberto pelo deputado e presidente da Câmara de Deputados Eduardo Cunha, do PMDB, pouco mais de um ano após as eleições presidenciais. A alegação para abertura do processo foi a de que a Presidenta teria cometido crime de responsabilidade orçamentária e ferido a lei de responsabilidade administrativa, o que ficou conhecido na imprensa por pedaladas fiscais. Desse modo, conforme Jinkings (2016), no dia 29 de março de 2016, o PMDB, partido aliado do Governo e do qual provinha o seu vice-presidente, Michel Temer, nas duas eleições por Dilma vencidas, retira seu apoio à Presidenta. No dia 17 de abril, a Câmara de Deputados aprovou (em uma seção vergonhosa em que foram utilizados os mais diversos argumentos para ser a favor do impeachment, desde a família, Deus, e entre os mais improváveis estava o de combate à corrupção, que foi erguido como bandeira por políticos, sabidamente, corruptos que respondiam e respondem a processos em função disso) e encaminhou para o Senado Federal o processo de impeachment, que também o aprovou e estabeleceu o afastamento inicial por 180 dias (período em que Michel Temer, vice-presidente, do partido PMDB, assume o poder interinamente). O processo no Senado culminou com a aprovação do impeachment da Presidenta no dia 31 de agosto de 2016". (Cossetin, 2017, p.96).

.

sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira" (Freitas, 2018, p.10). Não foi simplesmente um golpe partidário, e sim um golpe contra a democracia. Vale lembrar que democracia vem de lutas e que "os golpes são a parte mais violenta de lutas" (Alli, 2018, p.141).

Em relação à educação, o governo federal interferiu na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), principal órgão normativo da educação brasileira, e nomeou os novos conselheiros, visando à adequação à estrutura normativa do projeto político governamental, "tendo em vista que a educação básica tem sido alvo de interesses de grupos nacionais e internacionais desde que ela entrou na órbita dos negócios lucrativos" (Aguiar, 2019, p.6). Também desestruturou o Fórum Nacional de Educação, ao retirar as representações de seis entidades da sociedade civil, o que motivou a criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que passou a produzir um amplo debate sobre a educação nacional, inclusive com a promoção das Conferências Nacionais Populares de Educação, realizadas em 2018, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e em 2022, em Natal, Rio Grande do Norte.

Foi no governo Michel Temer que a Base Comum Curricular (BNCC) ganhou maior expressão e se evidenciou sua ligação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É preciso destacar que a versão de 2015 e a versão de 2016 da Base foram elaboradas no governo Dilma Rousseff (2011-2016), marcado por grandes avanços nas políticas educacionais, incluindo os programas de formação inicial e continuada de professores, no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE). A versão de 2017 foi publicada no governo de Michel Temer (2016-2018), que correspondeu à versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e foi nesse mesmo governo que houve a homologação da Base do Ensino Médio, com implementação prevista nas escolas a partir de 2022, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Durante o processo de produção e de organização da primeira versão da BNCC, participaram membros de universidades públicas, do "Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), e representantes de instituições privadas (classe empresarial), como a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum" (Marsiglia, Pina, Machado, Lima, 2017, p. 108). A segunda versão da BNCC foi lançada no mês de abril de 2016, em meio ao processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, e sua versão final apresenta hegemonia da classe empresarial.

O que observamos é que a BNCC, apesar de ser elaborada a partir de discussões com autores da educação pública, tem ao seu redor as corporações e a fundação privada. Há de

.

termos certo receio dessa influência, pois não se trata de uma simples participação. Em outras palavras, “essa influência filantrópica não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros, mas sim parte de um movimento de lideranças corporativas e fundações privadas em todo o mundo para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem” (Tarlau, Moeller, 2020, p.554). Em relação à formulação da BNCC na transição entre o governo Dilma Rousseff e o governo Michel Temer, os autores Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017, p. 118) esclarecem:

> Extraindo as primeiras conclusões sobre o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, podemos afirmar que, apesar das disputas travadas pelas forças progressistas contra as forças conservadoras em torno do documento, seja no governo Dilma e agora o governo pós-golpe, o processo de sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000, conforme assinalado na segunda parte do artigo, atendendo aos interesses da classe empresarial.

Ao enfatizar os resultados para ranqueamento de instituições, a BNCC promove a mercantilização da educação, com o controle dos conteúdos e a disciplinarização por meio dos resultados das avaliações externas.

Seguindo o alinhamento deixado por Michel Temer nas decisões em torno da educação brasileira, em 2018, Jair Messias Bolsonaro assume a Presidência do Brasil com a seguinte expressão: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, demostrando o caráter pretensamente “religioso e nacionalista”, com apoio, sobretudo, de segmentos evangélicos neopentecostais e do grande e médio capital, incluindo-se o financeiro. Seu êxito eleitoral envolve, certamente, vários fatores e condições relativas ao contexto sociopolítico pré-eleição de 2018, como a própria crise da democracia e de instituições encarregadas de protegê-la (Mendes, Silva, 2022), e o uso do marketing para criar várias estratégias, com posicionamento e discurso agressivos e reacionários, contando com apoio das mídias tradicionais e das redes sociais digitais.

A proposta do plano de governo busca destacar um Estado forte, de um “[...] passado em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegem-nos dos estragos da sociedade” (Apple apud Chagas, 2021, p.11). No plano de governo, propôs-se a seguinte meta:

> O BRASIL LIVRE. Propomos um governo decente, diferente de tudo aquilo que nos jogou em uma crise ética, moral e fiscal. Um governo sem toma lá-dá-cá, sem acordos espúrios. Um governo formado por pessoas que tenham compromisso com o

.

> Brasil e com os brasileiros. Que atenda aos anseios dos cidadãos e trabalhe pelo que realmente faz a diferença na vida de todos. Um governo que defenda e resgate o bem mais precioso de qualquer cidadão: a Liberdade. Um governo que devolva o país aos seus verdadeiros donos: os brasileiros. (PSL, 2018, p. 2).

Os principais programas desenvolvidos nesse governo para a área educacional são: Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), aprovado por meio do Decreto n. 9.665/19), e a educação domiciliar (ED). Dito de outro modo, os programas, as ações do governo Bolsonaro no âmbito educacional, estão voltados para a "formação do cidadão empreendedor, disciplinado e obediente" (Chagas, 2021, p.24).

O que causa estranheza no programa de educação domiciliar é estar sob a competência do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos; por tratar-se de educação, deveria ser uma pauta de competência do Ministério da Educação (MEC). A respeito dessa questão, é interessante saber o motivo de esse programa não estar na pauta do MEC, apesar de ser um projeto de lei pertinente à educação.

> O interesse da elaboração do PL da ED não pode ser tratado como uma questão única, exclusivamente de direitos humanos ou da família, pois produzir formação nos indivíduos do Brasil é a pedra fundamental da educação, portanto do MEC. Logo, a construção de um PL em educação precisa ser ação do órgão público institucionalmente competente para fazê-lo, pois requer, acima de tudo, conhecimento técnico em educação e em gestão educacional. A raiz desse problema, a nosso ver, está ligada à necessidade de controle por parte do governo, de ter nas mãos a condução da situação, garantir, assim, que a essência do projeto neoconservador para a educação não seja sabotada, não seja usurpada (Chagas, 2021 p.25-26).

A educação domiciliar está conectada ao Programa Escola sem Partido, e ambos são pautas amplamente defendidas pela ala cristã, que difunde um discurso em defesa da família. Na visão de Porto e Mutim (2020, p.8),

> A ação de proteger a família é um símbolo significativo da investida neoconservadora brasileira atuante em eliminar programas de governo de cunho considerado feminista, em favor de direitos dos homossexuais e contra a interferência do Estado no domínio familiar. Logo, reivindicam-se medidas relativas à educação, a exemplo: o Homeschooling e a proibição de materiais contrários a diferenças naturais entre os sexos. Despendem-se expressivos esforços políticos na educação e acredita-se que a dominação da educação e a formação dos indivíduos fortalecem o restabelecimento do controle local, parental e religioso. Os neoconservadores defendem o prevalecimento de privilégios familiares e ideológicos sobre as atribuições estatais.

As famílias que lutam pela educação familiar veem esse tipo de educação como uma tábua de salvação da moral, pois acreditam que uma escola regular é algo que faz mal para aquilo que definem como "família". Na cartilha sobre a escola domiciliar, são descritos casos reais de estudantes de outros países. Conforme Chagas (2021, p.30),

.

> A educação domiciliar é tão importante para essas famílias para construção e manutenção de filhos, esposas, maridos, fiéis, cidadãos, todos eles obedientes a alguma força maior, não permitindo assim questionamentos, opiniões próprias e fugas dos ensinamentos morais. Sem conflitos e sem contato com o diferente, pois o diferente se torna estranho, no sentido pejorativo do termo, se torna inferior e errado. Foge-se, assim, completamente da função da Educação Básica nos termos da CF/1988 e da LDB/1996.

Já o modelo de escolas cívico-militares baseia-se nos modelos de escolas militarizadas existentes em todo o Brasil. Desde a época de campanha, Bolsonaro expunha o discurso sobre escolas militarizadas, mas não especificava se o modelo seria o de escola sob responsabilidade da União ou o de escolas públicas estaduais com gestão militar. Cito Mendonça (2019, p.623), que dispõe sobre as diferenças nos modelos de escolas militares:

> É importante registrar, no entanto, que as escolas propriamente militares fazem parte de um sistema específico que não é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que o seu Artigo 83 dispõe que o ensino militar é regulado em lei específica. Portanto, a comparação da dinâmica escolar de unidades pertencentes a sistemas diferentes, regidos por legislação e normas diferentes, nem sempre pode ser eficaz, já que as normativas aplicadas a um não são necessariamente adequadas à outra. As escolas militares organizam-se com base em rígida hierarquia, férrea disciplina, obediência incontestável aos superiores, proibição de determinados comportamentos socialmente normais em outros ambientes, como demonstração de afeto, uso de adereços, cortes personalizados de cabelo, dentre outros elementos que marcam a identidade das pessoas, particularmente em uma fase como a adolescência. O ensino escolar civil, por sua vez, tem seus princípios insculpidos no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que inclui, dentre outros, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, liberdade de divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e, especialmente, gestão democrática.

Esses projetos educacionais são defendidos por grupos que fazem discurso autoritário; buscam o resgate da valiosa educação e cultura perdidas, defendendo que "[...] somente recolocando no centro do palco as questões de autoridade, moralidade, família, igreja e 'decência' é que as escolas podem superar a 'decadência moral' tão evidente à nossa volta." (Chagas, 2021, p. 34).

Outro programa desse governo é a "Alfabetização acima de tudo". Em abril de 2019, o Decreto nº 9.765 institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com ênfase na alfabetização com base no método fonético. O mais preocupante tem relação com a Secretaria do MEC, segundo Chagas (2021, p.55):

> O Secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim, que está no MEC desde o início do governo Bolsonaro, faz parte da ala ideológica, sendo um dos discípulos de Olavo de Carvalho, que assumiram praticamente todas as diretorias e secretarias no Ministério. É também defensor da escolarização domiciliar, das escolas cívico-militares e crítico feroz de Paulo Freire e Magda Soares. E, como não poderia ser diferente, o Secretário de Alfabetização não tem nenhuma publicação na área, não tem produção científica e não participa de nenhum fórum de pesquisa. Sua

.

> experiência em educação decorre do fato de ter sido coordenador pedagógico de uma escola particular, fundada por sua mãe, em Londrina, onde diz ter desenvolvido um método de alfabetização baseado no método fônico.

Uma das maiores transformações ocorridas na educação, não só no governo de Bolsonaro, mas no mundo, tem relação com a pandemia de COVID-19. Em concordância com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o parecer do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil seguiu a mesma linha e reconheceu os problemas causados pela pandemia. É preciso destacar, entretanto, que os problemas na educação, em sua maioria, não devem ser creditados somente à pandemia. Foi necessário repensar o futuro da educação, pois, naquele momento, a única forma de evitar o contágio era o distanciamento. No cenário educacional, o professor teve que desenvolver atividades que contribuíssem para a independência cognitiva dos alunos, e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foram utilizadas como suporte para o ensino e a aprendizagem.

> Nós precisamos repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EaD e o Ensino presencial (UNESCO, 2020). Até porque, muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celular ou à internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grandes partes das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. (Dias; Ferreira, 2020, p.546).

Duas situações ficaram bem evidentes: o estudo autônomo (o papel dos pais na educação dos filhos durante a pandemia) e o uso das TICs, o que gerou um aumento da desigualdade na educação e no progresso do estudante.

É preciso advertir que, “ainda antes da pandemia, já se sabia sobre o grande esforço que o Brasil necessitava fazer no campo educacional para reverter os baixos índices de aprendizagens escolares, a fim de alcançar todos os alunos, em função dos elevados níveis de desigualdade” (Dias; Ramos, 2022, p.859). Como disse anteriormente, a pandemia não deve ser considerada como única causa dos problemas da educação brasileira. Segundo relato da UNESCO, UNICEF e do Banco Mundial (apud Dias e Ramos, 2022, p.862),

> Nos países que já apresentavam déficits importantes de aprendizagens mesmo antes da pandemia, como os da América Latina, o atraso escolar encontra-se na faixa de nove a quinze meses. O Banco Mundial estima que, antes da pandemia, mais da metade dos estudantes em países de baixa e média renda viviam em “pobreza de aprendizagem” – ou seja, alunos eram incapazes de ler e entender um texto simples

.

> aos 10 anos de idade. Esse número pode subir até 70% devido às interrupções escolares relacionadas à pandemia.

Voltando à discussão sobre o governo Bolsonaro, trago uma matéria de Dourado (2023, Correio Braziliense): “A falta de um projeto educacional manifestado em escolhas erradas no comando do Ministério da Educação, o troca-troca de cadeiras e ações orientadas com base em questões ideológicas, resultaram em um quadro caótico na educação brasileira, ao longo do governo Bolsonaro”. “Para os neoliberais, a escola não prepara de maneira adequada as crianças para o mercado; já para os conservadores e religiosos autoritários, a escola está perdida por não possuir e propagar os seus valores cristãos.” (Chagas, 2021, p.42).

A gestão pública brasileira, ao longo da história, vem se desenvolvendo com resquícios de concepções burocráticas, gerencialistas e avaliadoras, acompanhadas pelo processo de implementação do neoliberalismo e da globalização, mediante orientações dos organismos internacionais. Dentro desse contexto, a função avaliadora do Estado brasileiro estabeleceu-se com o Decreto nº 6.094/2007, por meio do IDEB, que passa a ser considerado o parâmetro de aferição da qualidade da educação básica e verificador do cumprimento das diretrizes do PMCTE, conforme expressa o parágrafo único do artigo 3º do Decreto: “Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (BRASIL, 2007).

4.2 O gestor escolar no Brasil: da ausência de consenso ao provimento do cargo de diretores escolares por critério técnico, gerencial

No Brasil, não existe deliberação para o provimento do cargo de diretor de escola, ficando sob responsabilidade das Secretarias de Educação estabelecer seus próprios critérios de seleção para o cargo, mas esta deve respeitar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 (LDB), que aponta a preferência por “gestão democrática”.

Para iniciar a discussão sobre a gestão educacional e suas bases legais, é necessário mencionar as lutas pelas liberdades democráticas no campo político, social e trabalhista, ocorrida nos anos 1980, marcados por movimentos grevistas, pelo movimento das Diretas Já e pela conquista da liberdade de organização partidária. No texto constitucional, destaca-se a gestão democrática como princípio da educação nacional. Para Medeiros (2006, p.51), a democratização da sociedade é uma ação estratégica,

.

> [...] no nível dos sistemas ou das unidades escolares, nos processos de planejamento, tomada de decisão e avaliação inerentes à organização e funcionamento dos espaços. Essa compreensão participada e/ou descentralizada da gestão surge do movimento produzido pelo novo reordenamento econômico e cultural mundial contemporâneo, chamado globalização, que afeta todos os campos sociais, bem como pela luta histórica em favor da democratização da sociedade e especificamente da educação, enquanto ação estratégica na disputa pela manutenção, atualização e transformação dessa mesma sociedade. (Medeiros, 2006, p. 51).

Na tentativa de modificar e reordenar a gestão da educação, em diferentes momentos históricos, surgiram debates sobre a política educacional brasileira, pondo em pauta temas como descentralização, participação, gestão democrática e "modernização" da gestão educacional. Este, no entanto, "tornou-se projeto justificado tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e qualidade do ensino, quanto pelo seu possível papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática." (Freitas, 1998, p.29). Enquanto a Constituição Federal dispõe sobre a qualidade em caráter democrático e cooperativo, a modernização preconiza a qualidade em caráter eficiente. Freitas (1998, p. 29) argumenta:

> Já a pretendida "modernização" da gestão educacional/anos 90 orienta-se para um padrão de gestão cuja qualidade resulte de um caráter "eficiente" forjado mediante racionalização administrativa, privatização, corresponsabilização da sociedade, abertura institucional para os "clientes", concentração do poder decisório (no que tange a questões essenciais) e controle centralizado dos resultados.

Conforme Adrião e Camargo (2002, p. 73), são identificados dois posicionamentos em relação aos grupos que deverão participar das discussões nas políticas educacionais:

> O primeiro reivindicava a participação dos usuários da educação, ou seja, pais, alunos e comunidade local, nas definições das políticas educacionais. Esse grupo era coordenado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O segundo grupo era representado pelos empresários da educação e pelos representantes das escolas confessionais, e entendia que a participação deveria se resumir [...] à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e/ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino.

No texto constituinte de 1988, a gestão democrática fica restrita ao ensino público, excluindo-se a extensão ao ensino privado, e logo em seguida acrescenta a expressão "na forma da lei". Sua execução ficou sob a legislação complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e todas as demais expressões legais. No processo democrático, o gestor escolar tem a incumbência de efetivar a gestão democrática no âmbito escolar. Segundo Gimenes e Reis (2019, p.187),

> Na perspectiva democrática, o gestor escolar é a figura que possui a missão de promover a participação no interior das escolas e criar mecanismos que subsidiem a

.

> efetivação da gestão democrática. É preciso que o gestor escolar leve sua comunidade a inserir-se no processo decisório da instituição, se preciso for, com práticas educativas que despertem o interesse dos segmentos, evidenciando a importância da inserção de todos na administração da escola.

Maia e Manfio (2010), com base nas análises de Romão e Padilha (1997), expõem uma síntese das formas de provimento do cargo de diretor escolar existentes no Brasil, destacando: a) nomeação– uma escolha tradicional e de difícil aceitação pela democracia, ainda que relacionada com uma lista de candidatos indicados pela comunidade escolar; b) concurso público – os candidatos são avaliados por prova e/ou títulos, evitando clientelismo ou influências políticas; c) eleição – justificada pela participação da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) pela via indireta, por intermédio do colegiado ou conselho escolar, ou pela via direta, com voto universal ou proporcional; d) esquema misto – é avaliada a competência técnica dos candidatos, e posteriormente são realizadas as eleições pela comunidade.

Um estudo bem pontual foi realizado por Assis e Marconi (2021), sintetizando alguns artigos que analisam a relação entre as formas de provimento do cargo de diretor e o desempenho escolar. Segundo os autores, "Oliveira e Carvalho (2015) argumentam que a alta incidência do critério de escolha do diretor por 'indicação apenas' é parte da tradição patrimonial brasileira, cujo risco é desconsiderar capacidades educacionais ou de gestão." A escolha por "indicação apenas" é um fato histórico-político local, e o diretor é indicado sem considerar sua capacidade educacional ou de gestão.

Em relação à crítica sobre a escolha de diretores mediante 'indicação apenas':

> Luck (2011) corrobora a visão crítica sobre a escolha de diretores mediante "indicação apenas", em detrimento de outras competências necessárias à formação e à aprendizagem dos alunos, condizente com a literatura. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), esta modalidade é a menos recomendada para se avançar no PNE (2014), devido às práticas clientelistas comuns (privilégios individuais em troca de votos), sem qualquer consulta à comunidade escolar ou garantia de qualificação técnica dos candidatos. (Assis e Marconi 2021, p.883)

É preciso lembrar que devem ser realizadas alterações no PNE para atender às necessidades da sociedade. A gestão democrática é um dos referenciais para a efetivação dos direitos dos cidadãos:

> Sendo o PNE um instrumento de planejamento decenal que ultrapassa mandatos governamentais, estando acima dos PPAs de governo, faz-se necessário que haja monitoramento contínuo e avaliações periódicas de suas metas e estratégias pelas

.

> instâncias responsáveis, bem como acompanhamento atento da implementação da política pela sociedade civil. Assim, torna-se possível apontar lacunas existentes e planejar alterações para atender às necessidades da sociedade, de modo a efetivar os direitos legitimados a todos os cidadãos, materializando o PNE vigente. (Costa, 2023, p.7).

Dando sequência às suas observações, Assis e Marconi (2021, p.883) citam Maia & Manfio (2010):

> Os dois autores reportaram problemas semelhantes no critério de "eleição apenas", cujos riscos são semelhantes ao processo eleitoral. Entretanto, os adeptos desta modalidade defendem a possibilidade de envolver diferentes segmentos na busca por uma liderança escolar mais efetiva, a alternância de poder, a melhoria do clima organizacional e a transparência nas relações.

De acordo com Assis e Marconi (2021, p.884),

> O "processo seletivo apenas" e o "processo seletivo e eleição", por sua vez, permitem verificar melhor as competências e as habilidades dos candidatos por meio de entrevistas, exame de certificação, prova de conhecimentos, prova de títulos, carta de intenções e planos de gestão para a avaliação da comunidade escolar. Este último é comum em países com sistemas educacionais de alto desempenho e permite maior accountability na gestão.

Assis e Marconi (2021) são bem pontuais ao relacionarem o desempenho escolar com a forma de escolha de diretor e o tempo de gestão na mesma unidade escolar.

> A permanência no cargo na mesma escola entre 05 e 15 anos e a promoção de ações de formação continuada para professores tiveram resultados mais consistentes em diferentes análises. Dessa maneira, a maioria dos estudos citados corrobora o argumento de que, no caso brasileiro, a forma de escolha do diretor influi sobre o desempenho escolar (Assis e Marconi, 2021, p.884).

Em seus estudos, Assis e Marconi (2021, p.902,903) observam a respeito da escolha de diretores:

> As escolas cujos diretores foram escolhidos por "concurso público apenas" apresentaram os maiores coeficientes médios para estes dois fatores, seguido pelo "processo seletivo e eleição", o que confirmou a hipótese inicial. Em contrapartida, a "indicação apenas" registrou os coeficientes médios mais baixos entre as modalidades de seleção (...). Portanto, os resultados contribuem para compreender como as políticas de provimento ao cargo, quando são bem desenhadas e executadas, permitem selecionar diretores com as competências e as habilidades mais apropriadas para lidarem com os desafios escolares cotidianos. Porém, ressalta-se a necessidade de maior aprofundamento no tema e de busca por outras variáveis explicativas que interfiram na gestão escolar, visto que os efeitos das modalidades de seleção sobre a liderança do diretor e o clima escolar são limitados.

.

O recorte apresentado indica os procedimentos que se mostraram mais propícios na escolha de diretores, abrangendo aspectos fundamentais da gestão democrática, que são as escolhas realizadas por meio de “concurso público apenas” e “processo seletivo e eleição”.

Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) considera a eleição para diretores um dos provimentos menos recomendados para a escolha de diretores. Segundo Assis (2017, p. 34),

> Embora seja considerada por alguns especialistas como a mais democrática, a eleição possui riscos semelhantes ao processo eleitoral, como o “voto de cabresto” e a troca de favores (IBGE, 2015). Por outro lado, a indicação política é apontada como a forma menos recomendada para se avançar na Estratégia do Plano Nacional de Educação 2014-2024, devido à alta incidência de práticas clientelistas, sem consulta à comunidade escolar ou garantia de qualificação técnica dos candidatos, em contraposição à regulamentação de critérios de seleção que valorizem o mérito, o desempenho e a participação.

Apesar das diferenças entre os tipos de seleção, Luck (2011 apud Assis, 2017, p. 35) “observa neles um caráter evolutivo, marcado no início pelo centralismo, depois por um modelo burocrático participativo a serviço da comunidade escolar, seguido pela combinação entre participação e profissionalização e, mais recentemente, orientado pela gestão de processos e resultados de aprendizagem em avaliações externas”.

Um ponto a ser discutido, além do sistema de escolha do diretor, é a aprendizagem dos alunos. Assis (2017, p. 38) considera um sistema de escolha do diretor escolar que reúna três fases: prova escrita; avaliação da formação profissional e sua competência técnica; e eleições com participação da comunidade escolar. No entanto, recomenda que se priorize o desenvolvimento da qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos, com foco nos objetivos escolares, sem os quais os processos de seleção dos diretores ou as práticas de gestão democrática teriam pouca relevância.

Quanto ao perfil ideal de diretor que melhor atenda aos objetivos na gestão educacional, Assis (2017, p.37) conclui:

> Portanto, concluiu-se que o perfil do diretor escolhido é ainda mais relevante do que a modalidade de seleção adotada. Ou seja, o processo seletivo impacta o aprendizado e/ou o rendimento dos alunos via qualidade do diretor. Para os autores (Maia & Manfio, 2010), o perfil ideal do diretor seria o que adota práticas gerenciais para incentivar os professores e os alunos, bem como promove a melhoria da comunicação dentro e fora da escola. Logo, é preciso identificar as características mais relevantes do diretor e selecionar candidatos com habilidades e atitudes em consonância aos desafios exigidos do cargo.

Em relação ao perfil pessoal e gerencial dos diretores para atender às demandas do Estado, sabe-se que este estabelece seus próprios critérios de seleção para o cargo, pois

.

compreende que “a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta” (Dourado, 1998, p. 85).

> O gestor democrático deve exercer uma liderança que incentive o desenvolvimento, o compromisso pedagógico, a responsabilidade e a qualidade de forma criativa no processo educacional. Cabe a ele o papel de coordenar as relações entre todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar, visando uma educação que possibilite uma integração democrática e participativa entre todos os sujeitos nas unidades educacionais (Santos; Santos; Prado, 2013, p.10).

Cada método tem suas próprias vantagens e desvantagens, e a escolha do método pode depender de diversos fatores, como contexto local, cultura escolar e políticas educacionais vigentes. Cada um dos métodos tem implicações diferentes para a gestão escolar, transparência, participação da comunidade e qualidade da liderança. A escolha do método pode variar de acordo com as necessidades e prioridades de cada contexto educacional.

Acredito que o provimento do cargo de diretor por eleição “cria vínculos entre as comunidades, alunos, trabalhadores em educação e direção eleita em torno de um projeto de trabalho coletivo” (Mendonça, 2000, p. 184), ocorrendo a participação da comunidade escolar. Seguindo esse entendimento, vale citar Paro (1996, p. 392):

> Em síntese, há a hipótese de que a opção pela eleição como mecanismo de seleção de diretores resulta na escolha de um profissional que se articule aos interesses da escola, como também o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola.

Na perspectiva democrática, o gestor escolar é a figura com a incumbência de promover a participação no interior das escolas e criar estruturas que auxiliem na efetivação da gestão democrática. Não há consenso sobre quais seriam as formas mais adequadas para uma verdadeira gestão democrática, mas há ações significativas, a partir da percepção que os gestores desenvolvem no processo de gestão escolar. Fica claro que a forma de provimento da função não garante a gestão democrática, mas é um referencial que aponta caminhos para o desenvolvimento de melhores condições para a democracia na escola.

5. REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO E AS TENDÊNCIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Há um intenso debate no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, sobre a necessidade de discutir a gestão democrática. No caso da educação, o princípio da gestão democrática contido na LDB toma forma no ambiente escolar por meio de participação,

.

autonomia pedagógica, administrativa e financeira, grêmios estudantis, eleição de diretores, Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Escola, etc.

Com as mudanças na educação, novas tendências vêm à tona; entre elas, destaco a descentralização do ensino, a democratização da escola e a autonomia da gestão, que deveriam fazer parte do mesmo princípio. Todavia, o que observamos é que, em muitos casos, não há compreensão de como proceder, e, se há, não querem que seja de maneira a haver a junção dessas tendências. É nesse contexto que amplio as discussões sobre a Rede Estadual de Educação. Como diz Luck (2013, p. 40),

> Em consequência, muito embora as concepções de descentralização de ensino, democratização da escola e autonomia de sua gestão sejam parte de um mesmo corolário, encontramos certos sistemas de ensino que buscam o desenvolvimento da democratização da escola, sem pensar na autonomia da sua gestão, sem descentralizar poder de decisão para a mesma; ou que pensam em construir a autonomia da escola, sem agir no sentido de criar mecanismos sólidos para sua democratização e desenvolvimento da consciência de responsabilidade social e competência para exercê-la, em vista do que se cria o entendimento inadequado da autonomia e sua prática. Por outro lado, ainda, observa-se o esforço realizado em alguns sistemas de ensino, no sentido de desenvolver nas escolas os conceitos de democratização e autonomia, a partir de métodos e estratégias centralizadores, o que implica uma contradição paradigmática muito comum, que faz com que os esforços se anulem.

Nesta seção, faço uma breve contextualização do estado de Mato Grosso, com sua Rede Estadual de Educação. Trato da legislação, organização e funcionamento da gestão do sistema de ensino e da escola, bem como das percepções de diretores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso sobre a gestão educacional e escolar, materializada a partir de 2017.

5.1. Breve caracterização do estado de Mato Grosso e as influências regionais e nacionais na formação da sociedade mato-grossense

A pesquisa teve como lócus as escolas estaduais do estado de Mato Grosso, uma das 27 unidades federativas do Brasil. Mato Grosso situa-se na Região Centro-Oeste, fazendo divisa com Amazonas e Pará ao norte; ao sul, com Mato Grosso do Sul; a oeste, com Rondônia e Bolívia; e a leste, com Tocantins e Goiás. De acordo com dados do IBGE, a população estimada do estado, em 2021, era de 3.566.407 habitantes, sendo Mato Grosso o 19º estado mais populoso do país. Possui uma área de 903.208,361 km² de extensão, sua densidade demográfica é de 3,36 hab./km², e a população distribui-se em 141 municípios. O clima é tropical úmido; os dias e as noites são quentes, chegando a 35º ou mais de temperatura. O povoamento do estado teve seu auge em 1718, com a descoberta do ouro, mas

.

somente em 1748 foi criada a Capitania de Mato Grosso. A produção de ouro começou a cair no início do século XIX, e foi em meados do século XX que o crescimento econômico e demográfico foi retomado, com a chegada de seringueiros, pecuaristas e exploradores de erva-mate.

De acordo com Santos e Faria (2017) apud Seba (2020, p.66),

> Mato Grosso solidificou sua economia, centrada no agronegócio, e contribuiu significativamente para o Brasil adentrar no século XXI ao destacar-se no mercado externo com diversos produtos de origem agropecuária. MT, em 2013, revelou-se como o maior produtor de soja, milho, algodão e girassol do país, sendo conhecido como celeiro do Brasil. A pecuária, por sua vez, também se expandiu no estado de forma bastante expressiva, assim contribuindo com a economia nacional, sem se restringir apenas à produção de commodities agrícolas.

A economia de Mato Grosso é bastante vantajosa, com destaque para o setor agropecuário, principal responsável pela geração de riquezas no estado. Mato Grosso é um dos principais produtores de soja, milho, algodão e carne bovina do país, além de possuir um forte potencial para o desenvolvimento de energias renováveis, como a geração de energia hidrelétrica e produção de biocombustíveis.

A região possui uma economia com caráter basicamente agrícola, com urbanização crescente, mas ainda com extensas áreas de matas, que vêm dando lugar ao agronegócio. Durante a década de 1960, com a meta de modernização agropecuária e integração da região aos outros mercados, foram implantados, mediante ação estatal, programas como o Prodoeste (Programa de Desenvolvimento do Centro Oeste), efetivado pela ação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), o que modificou sua estrutura produtiva e a dinâmica demográfica no processo de redistribuição espacial da população. “Esta ação estatal explicita-se através da preocupação de integração nacional do regime militar, o que justifica os representativos investimentos em grandes projetos agropecuários” (Cunha, 2006, p.89).

Os incentivos estatais foram intensificados na década de 1970, quando a região foi amplamente beneficiada pela “marcha modernizadora do Oeste”, com fluxos migratórios para áreas mais propícias. Já na década de 1980, os pequenos proprietários foram incentivados pelo “Estado e detentores de representativos volumes de capital” (Cunha, 2006, p.89) a ingressar em projetos de colonização, o que rendeu pouco avanço, mas gerou a abertura de grandes eixos rodoviários. No entendimento de Cunha (2006, p.89),

> Diante disto, pode-se observar que os anos 80 caracterizaram-se pela realização destes projetos de colonização, baseados em assentamentos de famílias em pequenas propriedades e executados por empresas públicas e privadas. Porém, estes projetos acabaram limitados e tiveram suas chances de sucesso reduzidas por diversos elementos, tais como: características qualitativas da terra; dificuldade de acesso ao crédito por parte dos pequenos agricultores; e condições de isolamento da maioria

.

> das áreas colonizadas (em particular no caso do norte de Mato Grosso). Neste contexto, a abertura dos grandes eixos rodoviários, especialmente a BR-163 Cuiabá-Santarém (1971-1976), foi um marco representativo da efetiva implantação dos projetos de colonização.

Mato Grosso caracteriza-se pela predominância de grandes latifúndios, com alta técnica de produção, utilização de pouca mão de obra e produção primária baseada na monocultura e/ou pecuária extensiva, o que explica o fato de haver pouquíssima população residindo nas zonas rurais e uma grande devastação nas áreas florestais. “Foram os ciclos econômicos de ocupação do território nacional que justificaram o povoamento (por populações não índias) destas regiões” (Moreno; Higa; Maitelli, 2009, p. 7). Com base nos fatos históricos, sabemos que, desde a década de 1990, Mato Grosso foi direcionado para a pecuária e a extração de madeira, com ênfase na “prática do coronelismo, ainda em vigor” (Amaral, 2015, p. 46). Como Siqueira, Lourença e Carvalho (1990, p. 139) observam,

> Em Mato Grosso, vamos encontrar duas oligarquias dominadas por coronéis: a oligarquia do norte composta por abastados senhores de engenho, mais tarde transformados em usineiros de açúcar. A oligarquia do sul composta pelos grandes pecuaristas, pelos comerciantes que lidavam com exportação e importação e pelos coronéis da erva-mate, atrelada ao capital estrangeiro.

A chegada de milhares de imigrantes no estado contribuiu para o crescimento populacional e a constante construção de identidades. Para Macedo (2016, p.154),

> A vinda de sucessivas ondas migratórias de colonizadores sulistas alterou muito a realidade social e proporcionou novas experiências em todo Mato Grosso, mas especialmente entre os tradicionais habitantes da capital Cuiabá. O fenômeno da construção e manutenção das identidades se recria constantemente, com base em experiências étnicas, de classes sociais, de gênero e outras. Esta é justamente a experiência que Mato Grosso proporciona ao seu povo, a experiência de se construir identidades a partir de novas territorializações, da transformação da sua origem, abrindo chance para o novo. Esta é a riqueza da diversidade sociocultural mato-grossense, cuja complexidade pode ser reconhecida nos diferentes povos que constituem a sua matriz cultural.

Com a vinda dos imigrantes, Mato Grosso torna-se um dos maiores beneficiados no setor agropecuário, com recursos vindos de programas governamentais. Isso proporciona o desenvolvimento da produção em escala industrial por meio da mecanização dos processos no campo, o que favorece também a infraestrutura voltada para o setor agrário. Macedo (2016, p.204) considera que

> As condições precárias da infraestrutura, especialmente a malha viária e o suprimento insuficiente de energia para o campo foram superados em determinado momento, mas a escala de produção cada vez maior e a competitividade ínsita do agronegócio continuaram impondo ao Poder Público uma incessante agenda de

.

> melhorias para o setor, especialmente quanto à logística para o transporte de grãos. Este processo de modernização da agricultura responsável pela mudança no paradigma produtivo do estado foi uma conquista árdua e marcada por resultados por vezes contraditórios.

Para entendermos a caracterização de Mato Grosso, é necessário abordar o cenário administrativo nos anos anteriores. A gestão do governo de Jaime Campos (1991-1994) foi a primeira a ajustar a máquina administrativa aos princípios neoliberais, como estava acontecendo em âmbito internacional e federal. Acompanhando as reformas já em andamento no Brasil, o governo de Jaime Campos encaminhou uma série de reformas estaduais, e uma delas seria a privatização do Banco do Estado de Mato Grosso (BEMAT) e das Centrais Elétricas de Mato Grosso (CEMAT), tendo êxito nesse novo modelo de governo o governador Blairo Maggi (2003-2010).

Dante de Oliveira (1995-2002) "se elege governador empunhando a bandeira de defensor dos trabalhadores, em especial do serviço público" (Amaral, 2014, p.44) e sendo ovacionado com as Diretas Já[18]. Durante seu mandato, muito se fez pelo neoliberalismo. Amaral (2014, p. 45) cita Santos (2005):

> Em 31 de julho de 1997, em um periódico da capital, o governador avisa que irá tomar medidas impopulares em prol do equilíbrio receita/despesa e reforça dizendo que "enquanto não conseguir isso, não vou deixar de tomar medidas duras, até impopulares". E em tom ameaçador diz que "O que for preciso fazer, vou fazer". Na mesma entrevista, admitiu ainda a importância de rediscutir o papel do Estado sendo mais viável "um estado que possa abrir mão de alguns espaços para que possa cumprir seu papel".

Com esse discurso, o governador Dante de Oliveira inicia o "enxugamento da máquina, demissões, fusões e privatizações" (Amaral 2014, p.45). Ao renegociar as dívidas com o governo federal, o estado teve que fazer algumas reformulações, aprofundando ainda mais as medidas neoliberais.

> Sabe-se que Dante herdou de seu antecessor um estado altamente endividado, que além de conceder um reajuste salarial ao funcionalismo público que aumentava em 1/3 a folha de pagamento do estado, deixou em atraso 3 meses de salários dos mesmos. O governo federal, ao renegociar as dívidas com os estados, exigia, em contrapartida, reformulações na gestão que buscassem solucionar os problemas financeiros em questão. (Amaral, 2014, p.46).

Contudo, na educação, ocorre a criação de novos órgãos, e, a partir da década de 1990, o governo federal inicia o processo de descentralização. A LDB Nº 9 394/96 atribui aos estados e municípios a organização de sistemas próprios de ensino ou, no caso de não ter

[18] Dante de Oliveira foi um dos principais líderes políticos da transição democrática, na luta pela emenda constitucional que previa eleições diretas para Presidente da República em 1984, o que transformou o então deputado federal em uma liderança nacional, chegando a ocupar cargos de ministro, prefeito e governador.

.

sistema próprio, a constituição do chamado “sistema único” com o sistema estadual. Temos a compra de alimentos para a merenda escolar, o que provocou a ampliação do número de servidores públicos, e novos órgãos somaram-se ao aparelho governamental. Como diz Craveiro; Estevinho (2021, p.56)

> A descentralização de políticas, por exemplo, pode ocorrer seja por meio de vinculação constitucional ou por indução de um nível mais alto de governo. É provável que o governo do Mato Grosso, durante a gestão de Dante de Oliveira, tenha desenvolvido um processo de descentralização pelos dois mecanismos citados acima, mas a interação entre União e governo estadual pode ter sido afetada positivamente pela presença de dois atores chaves: o governador do Estado e o Presidente da República. No período analisado (1995-1998), tanto Oliveira quanto Cardoso pertenciam ao mesmo partido político.

Mato Grosso passa por uma nova configuração político-social-econômica, em função da ampliação da produção de grãos para exportação, especialmente soja. Os recursos públicos e investimentos privados são, então, direcionados para a região norte de MT, isentando-se de ICMS a exportação da soja em grão, o que foi regulamentado com a Lei Kandir.

Essa nova configuração de Mato Grosso torna-se forte no governo de Blairo Maggi (2003-2010). Para abordar sua gestão, recorro a Amaral (2015, p. 47):

> A projeção pessoal de Maggi no agronegócio, como maior produtor individual de soja do mundo, fundador do Grupo Amaggi, que atua também nos setores de logística de transportes, pecuária e produção de energia elétrica, é de domínio público. Sua gestão, nos dois mandatos, se caracteriza pela explícita adoção dos princípios da Administração Gerencial e da focalização das atividades econômicas para a manutenção da soja como carro chefe da economia estadual. Isto acaba por acentuar o abandono das outras regiões do estado e o consequente desmantelamento da pecuária como importante fonte de emprego e renda.

Esse novo governo utilizou a estrutura preparada no governo de Dante de Oliveira e inseriu uma administração gerencial voltada para a iniciativa privada.

> Assim praticamente mantém intocável o cenário de incentivos fiscais e de proporcionar uma estrutura de escoamento da produção de soja (principal negócio de seu grupo empresarial) sem avançar nada no que diz respeito às políticas sociais. Aliás, é de se ressaltar que Blairo Maggi mostra-se mais tímido ainda com relação a programas que visassem um equacionamento das políticas sociais em Mato Grosso. A gestão Maggi aproveita-se dos programas bem-sucedidos federais e contabiliza glórias de outrem como sendo suas. Também é marca importante dessa gestão a resolução de problemas da administração via privatização, como foi o caso das rodovias do estado. (Novais; Santos, 2015, p.10).

Pode-se observar que os governos de Dante de Oliveira e Blairo Maggi deram início à implantação de uma reforma orientada por agências financeiras mundiais alinhadas à ideologia do neoliberalismo. Juntamente com o governo de Fernando Henrique Cardoso, isso

.

intensificou ações voltadas para a qualidade da educação, e "as políticas educacionais deste período ficaram marcadas por um discurso de melhoria das práticas e pela elaboração de inúmeros documentos curriculares, produzidos com a pretensão de determinar para as escolas o que e como os professores deveriam ensinar" (Theodoro, 2018, p.56). O governo federal fazia com os estados o que as agências internacionais faziam com o governo federal: exigência privatizações, ausência de concursos, não investimento na área social.

No governo de Blairo Maggi (2003-2006 e 2007-2010), observa-se uma perspectiva gerencialista inserida de forma mais intensa na educação. Conforme Costa (2015, p. 105),

> O baixo desempenho dos estudantes mato-grossenses nos testes estandardizados motivou o governo do estado (Blairo Maggi - 2003/2006 - 2007/2010) a buscar alternativas de melhoria dos resultados educacionais junto ao setor privado (AMARAL, 2014), resultando em duas parcerias entre 2006 e 2008: uma com a Fundação CESGRANRIO e a outra com o Instituto Ayrton Senna (IAS). Com a CESGRANRIO, adotou-se o projeto Eterno Aprendiz - Avaliação de alunos do Ensino Fundamental e capacitação docente de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas estaduais, em 2006, e com o IAS, os Programas Se Liga e Acelera Brasil, em 2007, sendo implantado em 2008 o Circuito Campeão, programa este de cunho preventivo, com estratégias de gerenciamento dos resultados da aprendizagem.

No governo de Pedro Taques (2015-2018), impõem-se na educação medidas utilizadas no meio empresarial; alguns exemplos são: os testes/avaliações, a gestão por resultados, por meio da relação público-privado, e a formação continuada de professores. Costa, Gentil e Amaral (2017) descrevem essas ações como privatização "oculta" da educação.

> A partir do fim de 2015, as iniciativas do governo estadual rumo à privatização "oculta", ou seja, uma tendência camuflada por uma linguagem de reforma educacional em curso ou a ser implantada em um futuro próximo, ou introduzida sorrateiramente como modernização (BALL; YOUDELL, 2007), foram intensificadas. Inicialmente, com a contratação do CAED – Centro de políticas públicas e avaliação da educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, "uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas", para a realização de uma Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE-MT), para além das já existentes avaliações em larga escala sob responsabilidade do governo federal. Em seguida, estabeleceu-se a parceria com a FALCONI (Consultores de resultados – empresa cujo objetivo é identificar problemas e causas e "transferir conhecimento gerencial com foco em resultados") e o Programa de Gestão para Resultados em Educação, com o propósito de formar diretores de escolas na perspectiva de "gestão de resultados" e também os professores formadores que atuam no CEFAPRO (Centro de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica). (Costa, Gentil e Amaral, 2017, p. 3).

.

Segundo as autoras a educação é percebida mais como uma mercadoria, como um objeto a ser tratado no campo do mercado, e não como responsabilidade pública. Retrocedendo na história da política de educação em Mato Grosso, observam-se,

> pelo menos três iniciativas de cunho privatizante e gerencial na área educacional, que dizem visar melhorias nos resultados educacionais: duas parcerias com entidades do setor privado – uma com a Fundação Cesgranrio e a outra com o Instituto Ayrton Senna, ambas no governo de Blairo Maggi (Costa, Gentil e Amaral, 2017, p.8).

Vale lembrar que o Sistema Ayrton Senna de Informações (SIASI) possibilitou a criação do SIGA (um sistema de gerenciamento de ensino).

5.2 A Rede Estadual de Educação de Mato Grosso: Legislação, organização e funcionamento

A partir do disposto no Ato Adicional de 1834, Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, que define as competências de União e estado, o governo provincial de Mato Grosso começa a legislar sobre a educação. Só a partir de 1837 que o estado se obriga a manter escolas públicas. Segundo Ramos (2005, p. 68-70),

> Através da Lei Provincial nº 8, de 5 de maio de 1837, artigos 2º ao 5º, o Estado obriga-se a manter escolas públicas de primeiro grau em todas as povoações e, ainda, a criar uma Escola Normal para instrução primária do primeiro e segundo graus.

Com a promulgação da Constituição Estadual de Mato Grosso no dia 25 de dezembro de 1935, atribui-se à Assembleia Legislativa a competência de legislar sobre a educação, e a Câmara Municipal deverá criar e subvencionar escolas de instrução primária ou profissional. O sistema estadual de ensino somente foi instituído por lei em 1968 pois, "os assuntos relacionados à educação não eram vistos com a devida importância no período de 1880 a 1946" (Ramos, 2005, p.77). Em 1973, em cumprimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Estado reorganiza o sistema estadual de ensino pela Lei nº 3.407.

No Mato Grosso, o processo de gestão democrática, exercitado desde 1987, é regulamentado pela Lei 5.604, de 22 de maio de 1990, nos termos do inciso IV, do Art. 237, da Constituição Estadual e, posteriormente, pela Lei Complementar nº 49/98 e Lei Ordinária 7.040/98. Não se pode esquecer a Portaria Nº 182/2016/GS/SEDUC/MT, que instituiu uma Comissão Interna de estudo para análise e proposição de alteração da Lei nº 7.040/98, que

.

trata da gestão democrática das escolas em Mato Grosso sendo interrompido pela ADI nº282-1/MT, como explicam Domiciano, Cossetin, Drabach (2021, p.100):

> O formato de gestão democrática da Rede Estadual de Ensino, implantado em 1987, acabou interrompido a partir do grupo político que assumiu o governo estadual no período de 1990-1994 que, na figura do então governador do estado, Edison de Oliveira, do Partido do Movimento Democrático (PMDB), impetrou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 282-1/MT) em 1990, para barrar a implantação da eleição de diretores ficando tal decisão sub judice.

Foi no então governo de Dante Martins de Oliveira, por meio do Decreto nº 740, de 29 de dezembro de 1995, que se retomou a eleição para diretores escolares das escolas estaduais de Mato Grosso.

Toda a educação brasileira tem sua organização legal fundamentada na Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No artigo 22, que estabelece a finalidade da educação básica, lê-se: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Em outras palavras, a educação básica deve procurar dispositivos que focalizem o conhecimento, o trabalho e a cultura. A responsabilidade pela educação, no Brasil, compete a três esferas de governo, responsáveis pela organização, conservação, manutenção e desenvolvimento das instituições de ensino, que possibilitam a oferta pública e gratuita aos cidadãos. O Art. 10 da LDB Nº 9 394/96 confere aos estados:

> Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
> I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
> II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
> III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
> IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

No estado de Mato Grosso, são oferecidos todos os níveis da educação, sob a responsabilidade da SEDUC. A educação básica compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação superior pública encontra-se sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), com regulação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Esse é o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e da Escola de Governo, dentre outras instituições de ensino superior e públicas,

.

sejam estaduais ou municipais. A Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998 – D.O 1º. 10.98, dispõe sobre a instituição do sistema de ensino de Mato Grosso.

> I- As instituições de educação, de todos os níveis, criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual;
> II - As instituições de Educação Superior mantidas pelo Poder Público Municipal;
> III- As instituições de Ensino Fundamental e Médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> IV - A Secretaria de Estado de Educação - SEDUC;
> V - O Conselho Estadual de Educação - CEE;
> VI- O Fórum Estadual de Educação - FEE;
> VII - As instituições de Educação Básica criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, dos Municípios que não criaram seu próprio sistema;
> VIII - As instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa particular, nos Municípios que não criaram seu próprio sistema, as instituições de ensino da rede pública estadual mantidas pelo Estado, as instituições das redes privadas, a Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação, Fórum Estadual de Educação, instituições de ensino das redes municipais e Secretarias Municipais de Educação dos municípios que ainda não possuem sistemas de ensino. (MATO GROSSO, 1998).

Para que a efetivação do PEE aconteça, é necessário que ocorra a descentralização do ensino, juntamente com participação, envolvimento e comprometimento das pessoas com atuação direta e indireta nas ações. A "descentralização é, portanto, considerada tendo como pano de fundo tanto, e fundamentalmente, a perspectiva de democratização da sociedade, como também a melhor gestão de processos sociais e recursos, visando à obtenção de melhores resultados educacionais" (Luck, 2013, p.46). Com isso, temos a Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021 - D.O. 14.06.21, que em seu Art. 5º cita os órgãos responsáveis pelo cumprimento, monitoramento e avaliações das metas a serem cumpridas:

> Art. 5º A execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:
> I - Secretaria de Estado de Educação - SEDUC;
> II - Fórum Estadual de Educação;
> III - Conselho Estadual de Educação;
> IV - União dos Dirigentes Municipais de Educação; e
> V - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa.

Quando as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso foram elaboradas, no período em que Ságuas Moraes Sousa (PT) era Secretário de Educação do estado, sua elaboração envolveu muitos professores especialistas, mestres e doutores da rede, resultando "em um texto político híbrido com forte influência da perspectiva crítica de Dermeval Saviani" (Cunha, 2015 apud Theodoro, 2018, p.57).

O estado de Mato Grosso, em 1997, deu início a uma nova proposta educacional, intitulada Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), com a mudança de sistema seriado para sistema ciclado, processo vivenciado na rede estadual de ensino; já em 2002, foi implantado o

.

Ciclo de Formação Humana. O Ciclo de Formação Humana é uma organização no sistema de ensino ocorrida na política educacional de Mato Grosso com amparo legal da Resolução Normativa 262/2002 do Conselho Estadual de Educação. Norteadas por essa Resolução, as escolas de Ensino Fundamental estão organizadas em Infância e Pré-adolescência. O eixo norteador é o compromisso com a formação integral do sujeito, que deve compreender as dimensões política, ética, estética, biológica, psicossocial e cultural, respeitando as especificidades de cada período humano e as vivências e particularidades de cada ciclo de vida. Deve-se focar nas "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivência e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes" (Ribeiro; Gonçalves; Figueiredo, 2020 p.34).

Conforme Neto (2019, p.176),

> A repetência condena grande parte das nossas crianças a um futuro de pobreza, devido à incapacidade de terminarem pelo menos o primeiro ciclo educacional. Por outro lado, os resultados mostram que as políticas de progressão continuada não exercem qualquer impacto negativo sobre o desempenho escolar dos alunos. A escola organizada em ciclo de formação humana demonstra ano a ano a capacidade de ampliar o compromisso de matricular e manter os estudantes na escola aprendendo.

Neto (2019, p.187) critica a falta de política pedagógica do governo de Pedro Taques e pontua:

> Em relação ao Ciclo de Formação Humana, por exemplo, depois de muito criticado e apontado como sendo o responsável pela "progressão automática de alunos sem a necessária aprendizagem", percebeu-se, enfim, que os esforços deveriam se concentrar em torno de alternativas capazes de melhorá-lo, e não o contrário.

Desde a apresentação da Escola Ciclada, já estava demonstrada qual seria a intenção do governo em relação à educação, como argumentam Jesus, Campos e Stering (2021, p.21):

> Fica evidente que, desde a apresentação da proposta desse modelo de ensino, já estava evidente qual era o objetivo do Governo, que era melhorar os índices da educação no estado, sem, contudo, apresentar uma preocupação com outras questões diretamente relacionadas como: a aprendizagem dos alunos, qualificação dos professores, valorização profissional, infraestrutura das escolas, e outras.

Fica demonstrado "que essa política da aprovação automática trouxe graves consequências para o processo de ensino-aprendizagem" (Jesus; Campos; Stering, 2021, p.26), com a ideia de que, para ir para a próxima fase, o aluno não necessitaria apresentar bons resultados, não precisando de dedicação aos estudos. "Antes da implantação desse modelo, deveria ter sido trabalhada a visão que os alunos e alguns pais possuem com relação

.

ao ensino. Deveria se ter uma mentalidade de que o objetivo do ensino é o aprendizado e não passar de ano (Jesus; Campos; Stering, 2021, p.27)", ou seja, era necessário pensar os caminhos para a melhoria da aprendizagem.

Em Mato Grosso, como no Brasil, o movimento de descentralização e construção da autonomia da gestão escolar passou pela adoção de práticas de provimento do cargo de diretor.

Acompanhar a trajetória dos órgãos normativos e executivos do sistema estadual de ensino – mais especificamente, Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação e Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso, que são responsáveis diretos pela administração da educação no estado – é fundamental para identificar as políticas de controle adotadas. Conforme disposto na LC 49, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o Conselho Estadual de Ensino (CEE) e o Fórum Estadual de Educação (FEE) são espaços de constituição de gestão democrática responsáveis pela administração geral do Sistema Estadual de Educação.

5.2.1. Secretaria de Estado de Educação e a gestão educacional

Em Mato Grosso, no dia 10 de agosto de 1973, pelo Decreto Estadual nº 1.588, o Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura (SEC/MT) recebe a competência de fiscalizar o ensino e velar pela observância das leis vigentes e das normas didático-pedagógicas em todo o estado. No mesmo ano, no dia 26 de novembro, por força do art. 15 do Decreto Estadual nº 1.749/73, as Delegacias Regionais de Ensino passam a denominar-se Delegacias Regionais de Educação e Cultura (DRECs) e recebem a competência de coordenar, supervisionar, orientar, controlar e executar as atividades da SEC/MT, nas respectivas áreas de jurisdição. As atividades do Serviço de Inspeção Escolar somente vieram a ser desenvolvidas pelas DRECs em 1974. De acordo com Ramos (2005, p. 83),

> A Secretaria de Educação e Cultura, nesse período, mantém no Estado uma Divisão encarregada do Serviço de Inspeção em todas as escolas do Sistema Estadual de Ensino, no que se refere ao cumprimento das normas e à avaliação do sistema de ensino e regionalmente as Delegacias Regionais de Educação e Cultura, como já foi dito. Estas foram criadas com a função de coordenar, supervisionar, orientar, controlar e executar as atividades da SEC / MT nas respectivas áreas de jurisdição, mas com autonomia limitada.

A Lei nº 4087/79 do governo de Mato Grosso estabeleceu, em seu Art. 13, "a descentralização das atividades da Administração Central". Nesse novo contexto, as DRECs

.

passaram a ser “órgãos incumbidos da regionalização da Administração Estadual, na área de Educação e Cultura”, tendo por objetivo “levar a efeito a execução da política fixada pelo Conselho Estadual de Educação”, em conformidade com o que dispunham os arts. 1º e 3º do Decreto Estadual nº 580 de 1980.

Com a Lei nº 4.752, de 26 de outubro de 1984, altera-se a estrutura organizacional da SEC/MT: “essa estrutura, embora revestida de intenções descentralizadoras, caracteriza o modelo de administração burocrática utilizado em todo o país.” (Ramos 2005, p. 85). A partir de 1987, “a SEC/MT parte em busca de nova concepção de administração e, como reação à forma inoperante da administração aliada às práticas antidemocráticas e centralizadoras, começa a implantar o processo democrático na rede pública de ensino” (Ramos, 2005, p. 85). Um dos procedimentos é a escolha dos diretores escolares, que não são mais indicados politicamente, passando a ser eleitos pela própria comunidade.

Tivemos a Lei 5.604/90, que assegura às unidades escolares a autonomia nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras de seu projeto educativo, e a Lei Complementar nº 14, de 16 de janeiro de 1992, que dispõe sobre a estrutura e funcionamento da Administração Estadual, Conforme o Art. 25 dessa Lei, compete à Secretaria de Estado de Educação:

> O planejamento, a execução, supervisão e controle da ação governamental relativa à educação, fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino público e particular e outras atribuições previstas em regulamento, em perfeita articulação com os governos Federal e municipais, nos termos da legislação específica.

Há, ainda, o Decreto nº 1.199, de 28 de janeiro de 1992, que dispõe sobre a nova estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação. O Decreto inclui, na estrutura da Secretaria, sete unidades de apoio, assim denominadas:

> I- Órgãos de Direção Superior;
> II- Órgãos de Gerência Superior;
> III- Órgãos de Assessoramento Superior;
> IV- Órgãos de Administração Sistêmica;
> V- Órgãos de Execução Programática;
> VI- Órgãos de Administração Regionalizada;
> VII- Órgãos de Administração Descentralizada.

É preciso ressaltar que, no ano 1995, com a proposta de uma educação descentralizadora no estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MT) ganhou uma nova descrição, como Assalin (2021, p.107) esclarece:

> O governo do Estado de Mato Grosso Dante Martins de Oliveira (PDT) apresentou propostas para uma educação descentralizadora e com gestão democrática, por meio

.

> do Decreto nº 99, de 17 de abril de 1995. Com esse decreto, a Secretaria de Estado de Educação - SEE/MT, ganhou uma nova estrutura e também nova sigla – SEDUC/MT. As Superintendências Regionais de Educação, que funcionavam como órgãos de Administração Regionalizada desde 1990, deixaram de ser mantidas.

Mesmo com essas mudanças, a estrutura organizacional da SEDUC/MT praticamente continuava a mesma: a Secretaria passa a contar com três Coordenadorias e um núcleo, quando antes eram duas coordenadorias, e o Órgão da Administração Regionalizada é substituído pela administração local.

> A partir do Decreto nº 99/5, a estrutura organizacional da SEDUC/MT é praticamente a mesma instituída anteriormente pelo Decreto nº 1.199, de 28 de janeiro de 1992. A nova estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação permanece com seis dos sete órgãos já criados anteriormente, e as alterações ocorreram apenas em seus desdobramentos. (Assalin, 2021, p.107).

Sobre a reestruturação da SEDUC/MT e o suporte às unidades escolares, utilizo as palavras de Ramos (2005, p. 90), que melhor definem esse momento:

> A Portaria 956//95-SEDUC de 1º de junho de 1995, que delega à Equipe de Assessoramento Pedagógico, instalada nas Secretarias Municipais de Educação ou nas Escolas Polos, algumas competências no sentido de prestar assessoramento às escolas públicas estaduais e municipais e orientar as escolas particulares no âmbito das questões administrativas e pedagógicas. Esses Assessores seriam, sem dúvida, as peças fundamentais para que se rompessem o atendimento fragmentado, uma vez que poderiam ser os orientadores e supervisores diretos das unidades escolares sem a criação de setores diversos no interior das Assessorias, o que fragmentava os serviços e o atendimento.

Desde a sua criação, em 1995, pela Portaria 956/95, as Assessorias Pedagógicas passam a realizar afazeres nos municípios de Mato Grosso. No entanto, esses afazeres não trouxeram muitas ações voltadas para o pedagógico, considerando-se os documentos de sua criação e outros anteriores às Assessorias. As ações pedagógicas são vistas, entendidas e percebidas muito timidamente e sem muita relevância entre outras demandas estabelecidas nas orientações da Secretaria de Estado de Educação/SEDUC-MT. A figura coerciva e punitiva das DRECs desaparece, e entra em cena a Assessoria Pedagógica, órgão representativo da SEDUC-MT nos municípios.

É preciso ressaltar que acontece a desconcentração das ações da SEDUC/MT, e não um processo de descentralização da gestão. No ano de 2004, a Assembleia Legislativa de MT (AL/MT) aprova a Lei Complementar 206/04, que institui as funções dos assessores pedagógicos, sendo elas: acompanhar a gestão pedagógica, administrativa de pessoa, financeira e jurídica e dar outras providências, incluindo o desempenho dos alunos e

.

professores, e acompanhar as ações dos coordenadores pedagógicos e diretores. Essas disposições também estão estabelecidas nas Diretrizes do Plano de Ação das Assessorias Pedagógicas da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais e Superintendência de Gestão Escolar /SEDUC–MT.

Segundo o Decreto nº 1106, de 25 de abril de 2012, a SEDUC/MT estava organizada em seis níveis, cada um com atuação específica na Educação Básica do estado. São eles: I - Nível de Gestão Colegiada - Conselho Estadual de Educação (CEE); II - Nível de Direção Superior - Gabinete do Secretário de Estado de Educação (GS), que inclui a Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais de Pessoal (SAGP), a Secretaria Adjunta de Política Educacional (SAPE), a Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal (SAGP) e a Secretaria Adjunta de Estrutura Escolar (SAEE); III - Nível de Assessoria Superior - Gabinete de Direção (GAD) e Unidade de Assessoria (UAS); IV - Nível de Apoio Estratégico Especializado - Ouvidoria Setorial (OSE), Coordenadoria de Comunicação e Eventos (CCE), Comissão Permanente de Reconhecimento de Obras (CPRO); V - Nível de Execução Programática - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP), Superintendência da Educação Básica (SUEB), Superintendência de Diversidades Educacionais (SUDE), Superintendência de Gestão Escolar (SUGE) e Superintendência de Acompanhamento e Monitoramento de Estrutura Escolar (SUEE); VI - Nível de Administração Regionalizada e Desconcentrada - Centros de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), Assessorias Pedagógicas (ASPM) e Unidades Escolares (UE). Cabe mencionar que os CEFAPROs e as ASPM já não existem mais.

O Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021, dispõe sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação, no âmbito da SEDUC, e o processo de transição administrativa,

A Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso tem como missão garantir acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes, por meio de políticas públicas da Educação Básica de qualidade, com equidade, visando à inserção crítica e proativa do cidadão na sociedade. A visão é ser instituição de referência nacional em aprendizagem proficiente até 2026, com valores voltados para democracia, resultado, respeito à diversidade, equidade, ética e inovação (SEDUC, 2023), como especificado a seguir:

> Democracia: garantir a participação da sociedade na construção e gestão de políticas educacionais;
> Resultado: realizar políticas públicas que promovam transformação social;
> Respeito à diversidade: garantir o atendimento às diversidades nas suas especificidades;
> Equidade: assegurar às pessoas igualdade de oportunidades;

.

> Ética: ser leal à missão institucional, atuando com honestidade, moralidade e probidade;
> Inovação: agir com criatividade e competência.

Na atualidade, temos o Decreto nº 282, de 11 de maio de 2023, que dispõe sobre a Estrutura Organizacional da SEDUC, redistribuição de cargos em comissão e funções de confiança. Em seus artigos 11, 12, 13 e 14, estão dispostos os cargos em comissão e funções de confiança. O Art. 3º trata da Estrutura Organizacional básica da SEDUC, que compreende as seguintes unidades administrativas: I- Nível de Decisão Colegiada; II-Nível de Direção Superior; III-Nível de Apoio Estratégico e Especializado; IV-Nível de Assessoramento Superior; V-Nível de Administração Sistêmica; VI- Nível de Execução Programática; VII-Nível de Administração Regionalizada e Desconcentrada. Essas unidades possuem suas seções. No Inciso I do Art. 3º, encontram-se:

> I NÍVEL DE DECISÃO COLEGIADA
> 1. Conselho Estadual de Educação
> 1.1. Secretaria do Conselho
> 1.2. Coordenadoria de Apoio às Câmaras
> 1.2.1. Câmara de Educação Básica
> 1.2.2. Câmara de Educação Profissional e Ensino Superior
> 1.3. Coordenadoria de Suporte Operacional
> 2. Colégio Diretivo Estratégico
> 3. Colégio de Avaliação das Estratégias
> 4. Comitês Setoriais
> 5. Conselho Estadual de Educação Indígena

No inciso II do Art. 3, há o Nível de Direção Superior, e é nela que estão os gabinetes dos secretários adjuntos. Os gabinetes são:

> II - NÍVEL DE DIREÇÃO SUPERIOR
> 1. Gabinete do Secretário de Estado de Educação
> 1.1. Gabinete do Secretário Adjunto Executivo
> 1.2. Gabinete do Secretário Adjunto de Gestão de Pessoas
> 1.3. Gabinete do Secretário Adjunto de Infraestrutura e Patrimônio
> 1.4. Gabinete do Secretário Adjunto de Administração Sistêmica
> 1.5. Gabinete do Secretário Adjunto de Gestão Educacional
> 1.6. Gabinete do Secretário Adjunto de Gestão Regional

No anexo I, expõe-se o organograma da Estrutura Organizacional da SEDUC-MT, que compreende o ano de 2023, para melhor visualização da estrutura organizacional.

A SEDUC tem por finalidade planejar, executar, supervisionar, controlar e avaliar a ação governamental relativa à educação, buscando orientar e acompanhar, por meio das superintendências e assessorias do órgão central e dos municípios, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino público e particular, além de outras articulações previstas em regulamento, em perfeita articulação com os governos (SEDUC/MT). Atualmente, a

.

SEDUC/MT desenvolve programa de capacitação oferecido aos gestores escolares em início de mandato, desenvolvido pela Coordenadoria de desenvolvimento da própria SEDUC. Trata-se de um curso de capacitação voltado aos programas de execução de receitas e despesas oriundas das unidades escolares, visando ao seu manuseio e envio de dados.

Quadro 14 - Funções de Confiança de Dedicação Exclusiva do ano de 2023.

FUNÇÃO	**QUANTIDADE**
Diretor de Escola	700
Secretário Escolar	700
Coordenador Pedagógico	1.000
Assessor Pedagógico	80
TOTAL	**2.480**

Fonte: Decreto nº 282

Com o objetivo de implantar, implementar e fortalecer o regime de colaboração entre estado e municípios de Mato Grosso, a Lei nº 11.668, de janeiro de 2022, institui as Diretorias Regionais de Educação (DREs) no âmbito da SEDUC e dá providências.

> Art.1º Ficam criadas as Diretorias Regionais de Educação - DREs, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC.
> Parágrafo único. As Diretorias Regionais de Educação são estruturas organizacionais que atuarão em instância intermediária, subordinadas à SEDUC, cuja missão é gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica, nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, competindo-lhes:
> I - garantir o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem de acordo com as políticas educacionais estaduais e nacionais.
> II - garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras;
> III - executar os processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de gestão de pessoas descentralizados pela Secretaria de Estado de Educação;
> IV - acompanhar os processos de execução das políticas educacionais, políticas de formação e de gestão, prestando suporte presencial e remoto às unidades de ensino;
> V - sugerir alterações nas políticas educacionais, de formação e de gestão, objetivando sempre a melhoria e o avanço da qualidade da educação;
> VI - monitorar e consolidar os dados referentes aos indicadores de aprendizagem e desempenho escolar das escolas no âmbito de sua circunscrição;
> VII - promover, apoiar e acompanhar o processo de implantação do regime de colaboração com os municípios.

As DREs funcionam como um órgão executor que interliga a SEDUC às comunidades, dando mais agilidade ao atendimento escolar, ou seja, as DREs mantêm-se como elo entre a SEDUC e as escolas estaduais sediadas em cada município. Com isso, a SEDUC passa a contemplar o modelo gerencial adotado pelo governo, centralizando as funções de planejamento educacional e o processo de avaliação dos resultados. Fica claro o poder que a SEDUC exerce sobre a gestão escolar, evidenciando quando são impostas ações sem haver discussões coletivas sobre as diferentes realidades do local. Há, por exemplo,

.

portarias que apenas delegam as atividades a serem efetivadas, como: Portaria N° 637/2022/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o calendário escolar das unidades escolares pertencentes à rede pública estadual de ensino para o ano letivo de 2023 e dá outras providências, não abrindo nem mesmo brechas para discussão; Portaria N° 638/2022/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre fluxo, critérios e prazos para processo de criação e disponibilização das matrizes curriculares dos cursos da educação básica, bem como define critérios para composição de turmas das unidades escolares da rede pública estadual de ensino, isso sem o zelo de observar a estrutura de cada ambiente escolar nem o processo pedagógico, tornando as turmas numerosas, o que dificulta o aprendizado.

> Art. 13 A composição das turmas das Modalidades Educacionais e Especificidades serão feitas com base no número de alunos, obedecendo aos critérios:
> I - Educação Regular:
> a) 1° Ciclo - 25 (vinte e cinco) alunos;
> b) 2° Ciclo e 3° Ciclo - 30 (trinta) alunos;
> c) Ensino Médio - 35 (trinta e cinco) alunos. (SEDUC 2022)

Os 80 assessores pedagógicos estão vinculados às DREs, cuja estrutura organizacional é semelhante à da SEDUC. As DREs encontram-se nos seguintes municípios; Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Sinop, Pontes e Lacerda, Juína, Rondonópolis, Querência, Matupá, Primavera do Leste, Tangará da Serra e Várzea Grande. As DREs são responsáveis pelo atendimento das escolas estaduais no estado de Mato Grosso; conforme o *site* da SEDUC, fazem parte das DREs a diretoria e as coordenadorias, conforme dispostos no DECRETO Nº 282, de 11 de maio de 2023, no artigo 3º, inciso VII. Assim, temos;

> VII. Nível de Administração Regionalizada e Desconcentrada.
>
> Diretoria Regional de Educação de [...]
> 1.1. Diretoria Adjunta Regional de [...]
> 1.2. Coordenadoria de Formação Continuada
> 1.3. Coordenadoria de Gestão Pedagógica
> 1.4. Coordenadoria de Gestão Escolar e de Rede
> 1.5. Coordenadoria Administrativa e Financeira
> 1.6. Coordenadoria de Gestão de Pessoas
> 1.7. Coordenadoria de Infraestrutura, Patrimônio e TI.

Outro fato que vem engessando o processo democrático na educação é o Webponto dos servidores públicos da SEDUC/MT. Em 27 de março de 2023, a SEDUC editou a Portaria Nº 275/2023/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre a instrução de assiduidade e pontualidade de seus servidores públicos no Sistema Biométrico de Controle de Frequência – Webponto. O Art. 3º da Portaria estabelece que o Webponto "é a ferramenta oficial de verificação da

.

assiduidade e pontualidade, com o objetivo de monitorar os registros e o cumprimento da jornada de trabalho dos servidores públicos a fim de garantir eficiência, transparência e moralidade à Administração Pública." A questão não está no controle da frequência, e sim no funcionamento da educação, que abrange hora-atividade, formação, reunião, conselho de classe, entrega de notas, conversa com pais e atividades educacionais, o que exige flexibilidade nas ações.

As escolas devem seguir as determinações da SEDUC, não podendo selecionar o número de alunos por sala em conformidade com a realidade da escola. O currículo escolar, por sua vez, simplesmente é aplicado na escola, sem ao menos uma discussão com a comunidade escolar e sem um estudo da realidade local.

Várias são as plataformas e matérias adotadas pela SEDUC. Temos a Plataforma de Avaliação e Monitoramento, que tem acesso aos resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações realizadas pela rede da educação de Mato Grosso; o Sistema Estruturado de Ensino, adquirido via consórcio entre o governo de MT e a Fundação Getúlio Vargas (Consórcio FGV-DIAN), com aquisição de pacote de medidas educacionais, como compra de apostilas, plataforma digital, aplicativo, formação profissional e avaliações, para auxiliar os estudantes na aprendizagem.

Umas das responsabilidades da SEDUC é o processo seletivo para o provimento do cargo de diretor de escola da rede pública estadual. No ano de 2024 (2024-2027), a SEDUC passa a realizar uma nova forma de escolha das funções de diretores, coordenadores e secretários. Essa nova forma de provimento foi adotada após decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), com a justificativa de manter a gestão democrática, que julgou inconstitucional o inciso IV, do artigo 237, da Constituição do Estado de Mato Grosso, que estabelecia o processo de eleição para a indicação de diretor escolar, contendo os seguintes dizeres:

> Art. 237 O Estado e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:
>
> IV - Gestão democrática, em todos os níveis, dos sistemas de ensino, com eleição direta para diretores das unidades de ensino, dirigentes regionais e composição paritária dos Conselhos Deliberativos Escolares, com participação dos profissionais de ensino, pais e alunos, na forma da lei;

Entretanto, após a decisão final da ADI 282-1, julgada pelo Supremo Tribunal Federal em novembro de 2019, o inciso IV do artigo 237 da Constituição Estadual de Mato Grosso é considerado inconstitucional, e o governo do estado suspende a eleição para diretores escolares, tendo havido mudança também no texto do inciso III. Essa suspensão vem

.

ocasionando divergência no processo democrático, visto que a Lei de Gestão Democrática, Lei 7.040/1998, ainda estava em vigor quando a ADI 282-1 foi aprovada. Assim, consta na Lei 7.040/1998: Art.4º Os diretores das escolas públicas estaduais e da rede que compõe a Gestão Única deverão ser indicados pela comunidade escolar de cada unidade de ensino, mediante votação direta.

Com essa suspensão, a SEDUC redigiu o Edital nº 011/2023/GS/SEDUC/MT - Processo Seletivo Simplificado para prover cargos de Gestão Escolar no Quadriênio - 2024/2027. A instituição responsável por dar andamento ao Processo Seletivo Simplificado para prover cargos de Gestão Escolar no Quadriênio - 2024/2027 é a SEDUC, juntamente com o instituto Selecon[19], que atua na área de desenvolvimento institucional, por meio da prestação de serviços em concursos públicos, processos seletivos em geral, pesquisas e capacitação.

A política de seleção dos dirigentes escolares das escolas de Mato Grosso acontece por etapas. A 1ª etapa é de responsabilidade da Selecon, constando de Prova Objetiva e Prova Discursiva, com caráter eliminatório e classificatório. Na 2ª etapa, sob a responsabilidade da SEDUC/MT, participam somente os candidatos considerados aptos na 1ª etapa; uma comissão acompanha o processo de entrevista, com caráter eliminatório e classificatório. Durante a entrevista, são observados: dimensões técnicas, planejamento, visão estratégica, liderança, organização e mediação de conflitos. Além da entrevista, os candidatos devem apresentar um Plano de Gestão à Comissão de Seleção. Nesse plano, devem constar: Objetivo Geral; Diagnóstico da Escola; Dimensões: Pedagógica, Administrativa, Financeira e Infraestrutura; Metas e Ações; e Avaliação das Ações e Metas das Dimensões.

A eleição é a via de provimento que mais se aproxima do processo de democratização, sendo uma medida considerada necessária. É importante reconhecer que a construção da gestão democrática é um processo contínuo e gradual, sujeito a avanços e retrocessos. No entanto, é um processo sólido, com um profundo caráter de formação coletiva, que promove uma cultura de respeito, diálogo e participação dentro da escola. Investir na promoção da gestão democrática é fundamental para garantir uma educação de qualidade e mais democrática para todos, e a eleição é a forma mais coerente de escolha de dirigentes.

> Entre os estudiosos da administração escolar (DOURADO, 2000; SOUZA, 2007, 2009, 2021; PARO 2003, 2015; e LIMA, 2014) é consenso que a eleição é um dos pilares da gestão democrática e um importante instrumento de democratização das relações escolares, na medida em que "se propõe resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar" (DOURADO, 2000,

[19]O Instituto Selecon foi criado com uma proposta na área de desenvolvimento institucional, por meio da prestação de serviços em concursos públicos, processos seletivos em geral, pesquisas e capacitação, tendo parcerias com o governo do estado de Mato Grosso.

.

> p.89). E do ponto de vista da superação do autoritarismo e da construção de relações dialógicas e horizontais nas escolas é a forma mais coerente de escolha de dirigentes escolares. A construção da gestão democrática, que, segundo Lima (2014), envolve três elementos essenciais: eleição, a colegialidade e a participação nas decisões, é um processo longo e lento, passível de avanços e retrocessos, porém sólido e com um profundo caráter de formação coletiva. (Domiciano, Cossetin, Drabach, 2021, p.27).

Além da eleição, outros elementos essenciais para a construção da gestão democrática são a colegialidade e a participação nas decisões. A colegialidade refere-se à colaboração e ao trabalho em equipe entre os membros da comunidade escolar, enquanto a participação nas decisões implica dar voz a todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, alunos, pais e funcionários.

Paro (2003) considera três categorias de provimento ao cargo de gestor escolar nas escolas públicas: a) nomeação, b) concurso e c) eleição. O autor enfatiza que a primeira categoria traz consigo as marcas do clientelismo político, sendo por isso uma das mais criticadas, mas ainda está muito presente nos sistemas de ensino. O texto da Constituição de 1988 prevê, em seu art. 37, inciso II, que somente poderá haver investidura em cargo público dependendo de sua aprovação em concurso público de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo, na forma prevista em lei. O ingresso no cargo de diretor escolar deve atender aos princípios constitucionais previstos no art. 206 da CF, no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que preveem que o ensino será ministrado com valorização dos profissionais do ensino público, com garantia de plano de carreira, piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos realizado periodicamente.

Durante o processo seletivo, o estado espera que o diretor desenvolva habilidades em conformidade com a Lei Complementar n° 04/1990, a Lei Complementar nº 50/1998, o Decreto nº 256/2023, a Lei Complementar nº 756/2023, o Decreto nº 1.497/2022 e a BNCC. O Edital nº 011/2023/GS/SEDUC/MT disciplina especificamente o cargo de Diretor de Unidade:

> Diretor de Unidade. Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas; Parâmetros Curriculares Nacionais; Gestão educacional; Funcionamento da escola; Função social da escola; Gestão escolar e participação da família e comunidade escolar/escolares; Currículo e construção do conhecimento; Educação escolar: política, estrutura e organização; Prática educativa; Avaliação da aprendizagem: concepções, funções, instrumentos e estratégias; Objetivos e metas para a educação na Unidade Escolar tendo como referência a legislação Federal e Municipal; Indicadores de desempenho escolar;

.

> Avaliação institucional da escola; Tendências e inovação em gestão escolar; Desafios contemporâneos da educação; Resolução de conflitos.

O diretor deve ser capaz de resolver procedimentos administrativos e pedagógicos, como deixar os documentos reguladores e geradores de informações do funcionamento e organização escolar devidamente em dia, como regimento escolar, escrituração da vida escolar e funcional, gestão financeira, calendários escolares planos curriculares e projeto político-pedagógico.

> Para atender à demanda pela educação pública estadual e considerando a legislação atual, os gestores públicos do estado de Mato Grosso buscam o cumprimento dos princípios legais em relação à educação pública estadual, na tentativa de responder aos desafios de transformar a escola em um espaço propício à aprendizagem de todos. (Batista de Jesus, 2014, p.144)

Na rede estadual de ensino de Mato Grosso, os gestores, ao tomarem posse do cargo de diretor, assinam um termo de compromisso que detalha as competências do gestor. Essas competências dão a complexidade das suas atribuições. A convocação dos candidatos classificados para a nomeação será feita pelas DREs, seguindo a ordem de classificação geral, no prazo de validade do certame e de acordo com o interesse e conveniência do Poder Público. No próprio Edital nº 011/2023/GS/SEDUC/MT, vem descrita a função do diretor:

> Diretor de unidade escolar, função composta das seguintes atribuições: 1. Representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento; 2. Coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação, e outros processos de planejamento; 3. Coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar; 4. Manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação; 5. Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino; 6. Submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar; 7. Divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola; 8. Coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico administrativo-financeiras desenvolvidas na escola; 9. Apresentar, anualmente, à Secretaria de Estado de Educação e à Comunidade Escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas; 10. Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente.

Essas funções estão aparelhadas na competência para o cargo de diretor, que vêm descritas na Lei 7.040/1998, em seu artigo V. Temos que estar atentos ao processo democrático, entendendo-se como democracia “uma das várias formas de governo, em

.

particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas" (Bobbio, 2005, p.7).

No interior da política educacional implementada pela SEDUC, ainda é possível perceber práticas autoritárias, centralizadoras, enraizadas em princípios que remetem às políticas do "cumpra-se", sem abrir para discussão.

É preciso dizer que um dos pilares da reforma educacional no país a partir da década de 1990 é a formação docente. Nessa perspectiva, o processo de construção da Política de Formação Docente foi acompanhado pela promulgação da LDBEN (Brasil, 1996). Alguns dos principais destaques desse processo têm como base:

> Lei n. 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); o Decreto n. 6.094/2007, que lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDE) como estratégia para que o país pudesse alcançar as metas estipuladas no PNE; o Decreto n. 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, também, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, com a implantação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e a elaboração de planos estratégicos participativos e culmina com a Meta 15 do atual Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024, instituído pela Lei 13.005, de 25 junho de 2014. (Moreira; Moraes, 2018, p.39).

Em dezembro de 1997, a SEDUC publicou o Decreto Estadual nº 2.007 (MATO GROSSO, 1997), criando o Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO), que mais tarde passa a ser Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Nesse primeiro momento, o CEFAPRO atua em três polos, localizados nas cidades de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino, tendo como objetivo, conforme descrito no artigo 2º do Decreto Estadual nº 2.007, "[...] desenvolver projeto de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para qualificação dos profissionais da educação".

A formação continuada de professores concretizada pelo CEFAPRO torna-se, então, uma política pública e sofre influências de diferentes contextos. Com a instituição da Lei nº 8.405 (MATO GROSSO, 2005), os CEFAPROS tornaram-se Unidades Administrativas da SEDUC, realizando a execução orçamentária de forma descentralizada. Com a Lei 8.405, foi acrescentada a seus objetivos, além da formação continuada, a responsabilidade de fomentar o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e de possibilitar a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino, com a incorporação definitiva dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE).

.

Os CEFAPROs foram responsáveis pela implementação de muitas políticas públicas formuladas em âmbito nacional. Foram políticas com estratégias de formação, dentre elas: Gestão da Aprendizagem (2001/2005); Eterno Aprendiz (2006); ProInfantil (2009), PróLetramento (2009); ProInfo Integrado (2007); Circuito Campeão (2009); Instrumentos da Alfabetização do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (2008); e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013).

Porém, os CEFAPROS são alvos de tentativas de terceirização desde a gestão governamental de 2016. Segundo consta em nota escrita pelos professores formadores dos CEFAPROS de Mato Grosso, publicada no dia 5 de dezembro de 2020:

> Há tempos que a diminuição do quantitativo de formadores e também de recursos para acompanhar a formação continuada in loco nas escolas tem implicado diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido pelos formadores. Fato este que agora serve de slogan para o governo justificar a necessidade de terceirizar a formação continuada e viabilizar o "redesenho", leia-se desmonte dos Cefapros, que será reduzido a uma equipe gestora e o professor formador substituído por "especialistas" contratados por empresas privadas.

Atualmente os CEFAPROS vêm sofrendo redesenho em sua estrutura, em um contexto de influência mercantilista, utilizando como objetivo aprimorar os serviços oferecidos, o que inseriu e modificou, na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, o sistema estruturado de ensino, a plataforma digital de ensino, a formação continuada de professores e o sistema de avaliação permanente dos estudantes.

O art. 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, dispõe sobre a gestão democrática e define que os estados e os municípios devem estabelecer suas normas da gestão democrática do ensino público:

> Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios;
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (LDB, 1996).

Seguindo a norma da LDB, em Mato Grosso, a gestão democrática da escola pública foi regulamentada pela Lei 7.040, de 1º de outubro de 1998, e tem como principal característica a responsabilidade do Poder Público e da sociedade na gestão escolar.

> Regulamentam os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos

.

> estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

No entanto, sua prática em nosso contexto ainda é de muita aprendizagem e estudo, pois a atenção a uma gestão democrática não é plena, e muitos atos ainda estão presos no entendimento de que a educação é apenas de responsabilidade do governo, ficando as instituições e membros das sociedades fora de muitas discussões e ações.

Projeto de lei encaminhado pela Casa Civil do Governo de Mato Grosso tramitou na Assembleia Legislativa e virou Lei nº 10.111, de 6 de junho de 2014, dispondo sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008, após ser avaliado em 2011, apreciado nas conferências municipais, regional e estadual, e depois remetido ao Fórum Estadual de Educação para que as discussões fossem sistematizadas. Costa (2023, p.14) descreve alguns momentos da trajetória do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, destacando o motivo da demora na tramitação e do veto parcial da Lei.

> A demora na tramitação do Plano no Executivo foi justificada pelo fato de algumas metas e estratégias aprovadas na CONAPEE/2017 ferirem a Lei de Responsabilidade Fiscal, a Lei Complementar nº 101/2000 e o Regime de Recuperação Fiscal, decorrente do ajuste fiscal que instituiu a austeridade nas contas públicas, em consonância com a Emenda Constitucional nº 95/2016. A extensão de tal medida em Mato Grosso materializou-se na Emenda à Constituição Estadual Nº81/2017, que serviu de justificativa para o não encaminhamento do PEE 2014-2024 para a Assembleia Legislativa de Mato Grosso no início de 2018. Registra-se, ainda, que emendas ao texto feitas por deputados, como a inclusão da gestão democrática da escola pública, foram objeto de pedido de supressão pela SEDUC-MT, além de outras apontadas acima. A própria Comissão de Educação/ALMT não sustentou as emendas propostas na casa, acatando na íntegra os vetos do Executivo à Lei. Tal veto parcial à Lei foi direcionado à "gestão democrática da escola pública" e à "promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental", entre outros, coadunando-se com o momento político de grandes embates ideológicos que o país e o estado de Mato Grosso estavam vivendo, em uma onda neoconservadora, que se sobrepunha aos princípios democráticos e ao direito à educação para uma diversidade de pessoas. Em Mato Grosso, a situação vem sendo agravada diante da ingerência do capital na educação pública, materializada em diversas formas de privatização da educação e da política educacional, o que nos leva a problematizar com Wood (2003) sobre a incompatibilidade entre democracia e capitalismo.

O exercício de discutir e avaliar o Plano Estadual de Educação (PEE) tem no seu bojo a adoção de políticas públicas educacionais voltadas para a o processo democrático, que vem se desmantelando.

5.2.2 O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso e o assessoramento da SEDUC e SECITECI

.

Com a Constituição Federal de 1988 e a mobilização de movimentos sociais e políticos, o país, por força de lei, começa a discutir os princípios democráticos e a descentralização necessária para operacionalizar e consolidar a liberdade de expressão e a diversidade étnica, religiosa e política. No mês de setembro de 1997, estiveram reunidos em Brasília os coordenadores estaduais da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Renageste/Consed), que identificaram que, para ser plena, a democratização da escola deveria passar pela democratização da educação, do sistema de ensino como um todo, com a participação da comunidade e de representantes das escolas. Somente mediante tal prática é que seria possível realizar a verdadeira descentralização.

Em Mato Grosso, em 1998, atendendo a reivindicações de segmentos organizados da sociedade, a Assembleia Legislativa aprova, e o Governo do Estado sanciona, a Lei do Conselho Estadual de Mato Grosso (CEE/MT). O CEE, criado pela Lei nº 1.815, de 7 de fevereiro de 1963, e modificado pela Lei nº 1.922, de 5 de novembro de 1963, “ex-vi” do artigo 10 da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, revogada, é constituído à luz do que dispõe a atual Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 9 424, do FUNDEF, em seu novo perfil, pela Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998.

Com as alterações constantes na Lei Complementar nº. 77/00, o CEE é órgão normativo, deliberativo e consultivo do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso e de assessoramento superior da Secretaria de Estado de Educação, com representação paritária entre o governo do estado e entidades da sociedade civil organizada. O Conselho tem participado na construção de reformulações legais, ampliando seu Colegiado para garantir maior representatividade, não somente das instituições públicas, mas também das privadas, atuando na educação básica e na educação superior.

De acordo com a Lei Complementar nº 77/00, até 3 de maio de 2023, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso era constituído de 24 conselheiros e respectivos suplentes, que representam paritariamente o governo e segmentos da sociedade civil organizada. Os conselheiros são eleitos pelos segmentos representativos de suas respectivas câmaras e nomeados pelo governador do estado para mandato de quatro anos, permitida uma recondução, no mesmo segmento. Em 2023, o governo alterou a lei do CEE, dali retirando algumas entidades; o CEE, então, passou a ser composto por 20 conselheiros e seus respectivos suplentes, indicados por entidades públicas e privadas, e nomeados pelo governador.

.

Esse marco descentralizador levou o Conselho a constituir Comissão Especial de conselheiros e técnicos para estudos sobre as seguintes temáticas: 1-Formação Permanente; 2-Legitimidade e Representatividade; 3-Descentralização e Democratização; e 4-Dinâmica e Funcionamento do CEE/Legislação. Daí resultou o Referencial de Redimensionamento, traçando as seguintes diretrizes para o cumprimento de suas ações: 1-Fortalecimento do Processo de Democratização e Descentralização; 2-Reordenamento da Dinâmica de Funcionamento; 3-Construção de uma Cultura Organizacional de Formação Permanente; e 4-Ampliação da Legitimidade e da Representatividade (CEE/MT).

Na busca de caminhar junto às mudanças que vêm ocorrendo em âmbito global, com os avanços da tecnologia e do mundo do trabalho trazendo as ciências como exigência desse novo modelo de cidadania (SEDUC 2004), o governo de Mato Grosso, pela Lei Complementar Nº 96, de 12 de dezembro de 2001, criou a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITES/MT), que, pela Lei Complementar Nº 151, de 8 de janeiro de 2004, passou a ser denominada Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT). A Secretaria tem a finalidade de elevar a habilidade científica e tecnológica em setores estratégicos para o desenvolvimento do estado, coordenando o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia. Em relação à organização e ao funcionamento das escolas técnicas estaduais de educação profissional e tecnológica da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, temos a Lei Complementar nº 500, de 22 de julho de 2013, que revoga a Lei Complementar nº 375, de 15 de dezembro de 2009, e dá outras providências.

A SECITEC/MT, ao fazer parte do Sistema Estadual de Ensino, levou o governo do estado a editar a Lei Complementar Nº 209, de 12 de janeiro de 2005, fazendo com que o CEE tenha responsabilidade de assessorar a SECITEC/MT.

> Além de assessorar as Secretarias de Estado de Educação e de Ciência e Tecnologia, este Conselho, de forma austera e aguerrida, visa garantir através das normas baixadas para o Sistema Estadual de Ensino o espaço democrático necessário à autonomia do cidadão Mato-grossense que utiliza os serviços educacionais, cuja espinha dorsal de todo o trabalho é propiciar condições ao cidadão de ampliar suas habilidades e competências frente às novas tecnologias, cerceando qualquer possibilidade de permanecer na marginalidade social que ainda existe na sociedade brasileira. Com aprovação da Lei Complementar 323, de 16 de julho de 2008, o CEE/MT passou a ser constituído de 24 conselheiros. (CEE/MT).

Os conselheiros participam ativamente da elaboração da política educacional do estado, debatendo, acompanhando e avaliando sua execução. O presidente de cada Câmara é eleito pelos seus pares. São atribuições dos conselheiros, entre outras:

.

> · Participar das sessões, justificando, por escrito, suas faltas e impedimentos.
> · Relatar os processos que lhes forem atribuídos, na forma e prazos fixados;
> · Discutir a matéria da Ordem do Dia, constante da Pauta.
> · Submeter às sessões de Câmaras as matérias para sua apreciação e decisão.
> · Proferir voto em separado, escrito e fundamentado, quando divergir do voto do relator e for vencido pelos pares.
> · Pedir vista de processos antes de iniciada a votação.
> · Representar o Conselho sempre que designado pelo Presidente.
> · Exercer outras atribuições inerentes à função de Conselheiro;
> · Tomar a iniciativa de indicações, fundamentadas, por escrito, para aprovação do Plenário, com vistas à otimização de ações do Conselho e ou do Sistema Estadual de Ensino.

São competências do Conselho Estadual de Educação:

> Art. 2º - Cabe ao Conselho Estadual de Educação:
> I. Participar da elaboração da Política Educacional do Estado;
> II. Acompanhar e avaliar a execução da Política Educacional do Estado;
> III. Participar da elaboração das políticas públicas nas áreas de educação básica e ensino superior, conjuntamente com órgãos públicos e particulares que atuam nessas áreas ou que possuem ações específicas nas áreas de educação infantil, educação indígena, educação especial, educação de jovens e adultos, formação profissional básica, técnica e tecnológica;
> IV. Autorizar e reconhecer cursos e credenciar estabelecimentos de ensino;
> V. Normatizar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional no âmbito do Estado;
> VI. Adotar e propor ações que visem à melhoria qualitativa da oferta do ensino;
> VII. Emitir parecer sobre assuntos e questões de natureza educacional que lhe forem submetidas pelos Poderes Executivo e Legislativo e outras instituições;
> VIII. Emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus Conselheiros ou quando solicitado pelo Secretário de Estado de Educação;
> IX. Elaborar e alterar o seu Regimento, a ser aprovado pelo Governador do Estado;
> X. Manter intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação e Conselhos Municipais de Educação;
> XI. Reexaminar por solicitação do Secretário de Estado de Educação qualquer parecer ou decisão sujeito à homologação;
> XII. Negar, suspender ou cassar a autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento a seu cargo, após processo regular apurado na instância competente, na forma da lei;
> XIII. Fixar normas para fiscalização dos estabelecimentos de ensino público e privado, dispondo, inclusive, sobre casos de cassação de autorização ou reconhecimento;
> XIV. Exercer as demais atribuições que a Legislação Federal confere aos Conselhos Estaduais de Educação e, no que couber, no âmbito estadual, as que são consignadas no Conselho Nacional de Educação, em relação ao Sistema Federal de Ensino (CEE/MT, 2001).

A partir da constituição de instâncias que proporcionam a participação da comunidade mediante conselhos e outras ações, há materialização da gestão democrática. Os conselhos representam a oportunidade da participação. Para Cury (2000, p.51),

> Participar é dar parte e ter parte. O primeiro movimento visa informar, dar publicidade, e o segundo é estar presente, ser considerado um parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento. Conselhos com essas características são uma forma de democratização do Estado. Neles torna-se possível a (re) entrada da sociedade civil no âmbito dos governos a fim de fiscalizá-los e mesmo controlá-los.

.

A Lei Complementar nº 761, de 3 de maio de 2023, altera a Lei Complementar nº49, de 1º de outubro de 1998, e acrescenta-lhe dispositivos, bem como altera a Lei Complementar nº50, de 1º de outubro de 1998, e dá outras providências.

> art. 1º fica alterado o art. 32 da lei complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, que passa a vigorar com a seguinte redação:
> art. 32. o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE/MT é órgão colegiado normativo, consultivo, deliberativo, de fiscalização de políticas públicas educacionais, com autonomia administrativa, pedagógica e orçamentária, de assessoramento superior do sistema estadual de ensino, com representação do governo do estado e de instituições e entidades da sociedade civil organizada. Parágrafo único. O Conselho Estadual de Educação é um órgão de Estado integrante do Sistema Estadual de Ensino, vinculado à Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECITECI. (Legislaçao.MT)

Outro órgão fundamental na perspectiva democrática é o Fórum Estadual de Educação, que tem o papel de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. No entanto, o Fórum foi praticamente destruído e passou por esvaziamento de sua função com a ingerência do setor privado na educação do estado.

5.2.3 O Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso e sua funcionalidade na gestão democrática da educação

Os fóruns de educação são fundamentais para a consolidação do direito constitucional, a gestão democrática e o reconhecimento da participação da sociedade como direito de todos. Os fóruns ganham força com a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE) pela Portaria Ministerial nº 1407, de 14 de dezembro de 2010, que institui:

> Art. 1º - Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Fórum Nacional de Educação - FNE, de caráter permanente, com a finalidade de coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No preâmbulo da Portaria Ministerial nº 1407, vêm descritos os seguintes dizeres do Ministro de Estado de Educação, Fernando Haddad:

> O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. XX, inciso XX, alínea "a", da Constituição, e Considerando a necessidade de institucionalizar mecanismos de planejamento educacional participativo que garantam o diálogo como método e a democracia como fundamento; Considerando as deliberações da Conferência Nacional de Educação de 2010; Considerando necessidade de traduzir, no conjunto das ações do Ministério da Educação, políticas educacionais que garantam a democratização da gestão e a qualidade social da educação; Considerando a competência da União na coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e

.

> sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Vale ressaltar que o preâmbulo dá ênfase a um planejamento educacional participativo, fundamentado no diálogo e na democracia, o que foi conseguido com lutas. Assim se manifesta Luiz Raul Sartori (2006) apud Thiesena (2009, p. 108):

> [...] Antes de ocorrer a democratização no Brasil, na década de 80, os movimentos sociais lutavam, quase que unanimemente, pela democracia. O objetivo de praticamente todas as organizações sociais era o restabelecimento do sistema democrático. Sendo assim, com inúmeros movimentos sociais lutando por um único fim, no caso a democracia, a pressão realmente resulta num resultado positivo. Apesar de intensas lutas travadas com o sistema autoritário, a democracia finalmente é restabelecida, e amadurece de forma bastante rápida. Atingido o fim democrático, os movimentos sociais que antes lutavam conjuntamente, agora se separam para defender interesses diversos. Enquanto a democracia era o objetivo maior, a união preponderava. No entanto, no momento em que a finalidade primeira é atingida, a integração dos movimentos desaparece, visto que cada ator social começa a reivindicar interesses de determinadas camadas sociais ou classes. Tais interesses tornam-se comuns a uma parcela determinada da população e não mais a toda a coletividade. Dessa forma, inúmeros movimentos sociais originam-se de forma independente para buscar o reconhecimento dos anseios da respectiva população que reivindica. Os fins buscados variam de movimento para movimento. Consequentemente, surgem vários movimentos sociais que passam a agir desatrelados uns dos outros. Cada um luta por um determinado direito ou interesse social.

Os fóruns devem estar alinhados entre si para que as discussões voltadas ao âmbito educacional não fujam dos seus princípios. É preciso exercer o que diz o inciso V do Art. 2º.

> Art. 2º Compete ao Fórum Nacional de Educação
> V - zelar para que as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas à Conferência Nacional de Educação;

Atualmente, o FNE foi reconstituído com a Portaria MEC nº 478, de 17 de abril de 2023, no Art. 1º, que, além de recompor o Fórum Nacional de Educação, recoloca os institutos e movimentos sociais, garantindo o seguimento do mandato interrompido; isso aconteceu devido ao fórum ter sido desestruturado no governo Temer (2016-2019). Conforme a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2024, p. 8),

> Cumpre ao FNE, ao organizar a CONAE 2024 conforme atribuições definidas na Lei 13.005/2014, registrar o significado histórico desta Conferência. Tendo atravessado um período de desmonte da educação e diante das ameaças à democracia, é necessário lembrar que o Fórum, após o golpe de 2016, foi desestruturado pelo governo Temer e não contou com apoio do governo Bolsonaro. Por outro lado, entidades nacionais e movimentos em defesa da educação organizaram o Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, como espaço de resistência e luta por um projeto de nação soberana.

A Secretaria Executiva do Fórum foi reinstalada por meio da recriação da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino - SASE/MEC, assegurando apoio

.

técnico e condições objetivas para o funcionamento do Fórum. As discussões e deliberações da CONAE 2024 têm como parâmetro o Documento Referência, elaborado e aprovado pelo FNE. No Documento, o tema central da Conferência é desdobrado em sete Eixos Temáticos:

Eixo I - O PNE como articulador do SNE, sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipal de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa.

Eixo II - A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios.

Eixo III - Educação, Direitos Humanos, Equidade, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do Direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência.

Eixo IV - Gestão Democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão.

Eixo V - Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial, e às condições para o exercício da profissão.

Eixo VI - Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência.

Eixo VII - Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza.

São importantes o fortalecimento do Estado no planejamento público e o cumprimento de suas obrigações, envolvendo regulação, organização, monitoramento e avaliação dos planos de educação. Para isso,

> Os Fóruns Municipais, Distrital e Estadual de Educação, de caráter permanente, são espaços efetivos de participação e controle social no processo de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas educacionais. No Documento Final da primeira Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, os Fóruns Permanentes de Educação ficaram registrados como elementos fundamentais para efetivar a gestão democrática da educação, em função de estes garantirem os espaços representativos e articulados de decisão e deliberação coletivas para acompanhamento e debate da política de educação. (CONAE 2024)

.

O Fórum Estadual de Educação (FEE) de Mato Grosso foi instituído a partir do dia 20 de julho de 2009, pela Portaria nº 280/2009, da Secretaria de Educação de Mato Grosso, conforme determina a Lei Complementar nº 49/98. No Art. 1º do Regimento Interno, o Fórum é um órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e de assessoramento. Tem como função coordenar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação, promovendo debate permanente sobre as Políticas da Educação do Sistema Estadual de Ensino.

> São objetivos do FEE:
> Elaborar, acompanhar e avaliar o Plano Estadual de Educação;
> Acompanhar a execução dos programas da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria de Ciência e Tecnologia, bem como dos demais componentes do Sistema Estadual de Educação;
> Propor divulgação dos resultados obtidos na execução das políticas e programas na educação do Estado;
> Coordenar e articular suas atividades com atividades dos Fóruns Municipais de Educação. (FEE/MT)

O Fórum está legalmente constituído por representantes indicados pelas suas respectivas instituições, que são: Secretaria de Estado de Educação - SEDUC; Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECITEC; Conselho Estadual de Educação - CEE; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso - UNDIME; Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Desporto da Assembleia Legislativa; Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP; Associação dos Docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso - ADUNEMAT; Sindicato dos Trabalhadores e Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso - SINTRAE; Sindicato dos Servidores Públicos da Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso - SINPROTEC/MT; União Mato-Grossense dos Estudantes - UMTE; União Estadual dos Estudantes - UEE; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Pelas inúmeras representações que agrega, podemos entender que o FEE desempenha papel importante nas políticas educacionais. Sabemos que há muitos desafios a serem enfrentados, mas há de se mudar essa nova roupagem que deram à gestão democrática a partir do sistema neoliberal. Com Baldinotti (2002, p.68,69), sublinho que

> O Fórum viveu um grande e longo processo de conflitos com os parlamentares de "centro", onde se concentravam representantes oposicionistas à democratização do ensino público e sua gratuidade (GOHN,1999). Estes embates deixaram lacunas a serem preenchidas nas relações de força nas instâncias municipais, estaduais e federais. No plano político, muitos governos adotaram a Gestão Democrática, mas lhe deram nova roupagem, diferente da que contemplava a concepção de democracia que permeou o capítulo da Educação na Constituição Federal e na LDB. Por isso, é

.

> importante revisar, em detalhe, os textos constitucionais e legais, federais, antes de examinar os desdobramentos havidos no estado de Mato Grosso.

Em busca por uma política educacional com fundamentos democráticos, o MEC passou a apoiar a CONAE, espaço democrático aberto pelo poder público e articulado com a sociedade civil para que todos participem do desenvolvimento da educação nacional.

> Diante da inexistência de uma política educacional fundamentada na democracia participativa e de um plano de educação como projeto de sociedade, com o objetivo de alavancar a educação do país, durante a realização da Conferência Nacional da Educação Básica, em abril de 2008, o MEC assumiu o compromisso institucional de apoiar a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). No mesmo ano, em 3 de setembro, foi publicada a Portaria Ministerial nº 10, constituindo a Comissão Nacional Organizadora da CONAE. (COSTA, 2023, p.4).

É por meio da CONAE que o FNE e o MEC buscam garantir um espaço democrático de discussão e de preservação da qualidade social da educação pública. As mudanças de postura que vêm ocorrendo em algumas instituições em relação ao setor da educação têm no Fórum uma alternativa de transformação da sociedade, propondo uma sociedade mais articulada e mais participativa que encontre caminhos para um processo democrático consistente.

É preciso destacar que, desde a década de 1980 até os dias atuais, o ideal de gestão democrática da escola pública vem sendo discutido nas várias conferências brasileiras de educação, organizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Educadores (Ande), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e associações de classe.

5.3 A percepção de diretores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso sobre a gestão educacional e escolar, consolidadas a partir de 2017.

De acordo com a 1ª etapa do Censo Escolar 2022, a pesquisa revela que, no Brasil, houve um aumento de número de matrículas na maioria das etapas de ensino. Foram registrados 47,4 milhões de estudantes, considerando-se toda a educação básica, e 178,3 mil escolas. Em relação ao Ensino Fundamental, das 178,3 mil escolas de educação básica, 122,5 mil (68,7%) ofertam alguma etapa do Ensino Fundamental. Dessas, 105,4 mil atendem alunos nos anos iniciais (1º ao 5º), e 61,8mil, nos finais (6º a 9º). A rede municipal é a principal

.

responsável pela oferta dos anos iniciais: 10,1 milhões de estudantes (69,3%), o que corresponde a 85,5% da rede pública.

Quanto a professores e diretores, em 2022, segundo os dados do Inep, foram contabilizados 2,3 milhões de professores e 162.847 diretores, atuando nas 178,3 mil escolas na educação básica brasileira. Quem exerce cargo de direção, em sua maioria, são do sexo feminino 80,7 %; em relação à formação, 90% têm formação superior, e apenas 19,3 % dos diretores têm curso de formação continuada, com mínimo de 80 horas, em gestão escolar.

> Em nível de esclarecimento, a gestão escolar está relacionada ao estabelecimento enquanto a gestão educacional é algo mais amplo, visa às ações governamentais, embora ambas se complementem, ou seja, gestão escolar diz respeito à organização das unidades educacionais, das escolas, enquanto gestão educacional refere-se à gestão dos sistemas educacionais em todos os níveis (Machado, 2012, p.73).

Pesquisa do Inep mostra que 11,4% dos dirigentes de escolas municipais passaram por processo seletivo qualificado; no caso dos estados, foram 28,7%, em 2022 (MEC 2023) No que se refere a eleições com participação da comunidade escolar, o Censo mostra que 31,9% dos gestores passam por esse tipo de processo nos estados, e 12,9%, nos municípios. Outros meios representam 2,1% das escolhas no caso das escolas municipais, e 4,8%, das estaduais.

Nesta seção, é analisada a percepção de diretores escolares sobre a gestão da escola entre 2017 e 2022, para compreendermos como a Nova Gestão Pública tem se materializado na rede pública de ensino de Mato Grosso e quais suas implicações para uma gestão democrática. Para tanto, consideram-se as respostas obtidas na aplicação do questionário a diretores das escolas estaduais de Mato Grosso entre 5 de junho e 20 de julho do ano de 2023.

Com o objetivo de analisar a percepção de diretores escolares sobre a gestão da escola de 2017 a 2022, foi utilizado o método *snowball sampling*, por meio do aplicativo do Google Forms. Em um universo de 700 diretores, consegui obter respostas de 48, o que me permitiu conhecer esses profissionais em suas características sociodemográficas, formação profissional, condições de trabalho e práticas de desenvolvimento profissional e de gestão escolar.

Para melhor compreensão e organização, os dados estão apresentados de acordo com os blocos de instrumentos. O primeiro bloco trata do perfil de atuais diretores das escolas estaduais de Mato Grosso; no segundo bloco, constam questões sobre a gestão escolar. A pesquisa tem como tema: o “governo” da educação em MT sob influência da Nova Gestão Pública e a percepção de diretores escolares sobre a gestão educacional e escolar da rede pública estadual de ensino.

.

5.3.1 Perfil do (a) respondente

Ao se falar em perfil, estamos de forma simples, tendo em vista características específicas no campo de atuação. No caso do diretor escolar, como um típico diretor de empresa capitalista, além de ter uma rotina com diversas atividades pedagógicas, o profissional também exerce uma função administrativa, especialmente na gestão de recursos, materiais, finanças e pessoas. Com essa compreensão, Paro (2015, p.42) afirma:

> Além disso, a concepção que se tem do diretor escolar não costuma diferir da concepção de diretor de qualquer outra empresa da produção econômica. Assim, o espírito que rege o tratamento dado ao diretor de escola e as expectativas que se têm sobre ele são cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar o típico diretor de empresa capitalista.

Para melhor conhecimento do perfil dos diretores, foram realizadas perguntas sobre gênero, faixa etária, nível de escolaridade, tempo de serviço no setor público estadual, tempo de atuação na unidade escolar onde trabalha e tempo na função de diretor escolar. Sobre o perfil dos(as) respondentes, a pesquisa demonstra que, dos 48 diretores escolares que tiveram acesso à pesquisa, 81,3% optaram por participar do estudo, enquanto 18,8% demonstraram não ter interesse na participação.

Obtive respostas de diretores que trabalham nos seguintes municípios: Cáceres, Diamantino, Cuiabá, Vila Rica, São José do Xingu, Campo Verde, Barra do Garças, Alto Taquari, Barra do Bugres, Primavera do Leste, Alta Floresta, Nova Xavantina, Tangará da Serra, Colniza, Bom Jesus do Araguaia, Alto Araguaia, Ipiranga do Norte, Jaciara, Sinop, Confresa, Colíder, Sorriso (Distrito Boa Esperança), Campo Novo do Parecis, Querência, Comodoro, Chapada dos Guimarães, Poconé e Água Boa, abrangendo um espaço amplo do estado de Mato Grosso.

.

Figura 1-Municípios onde os diretores que participaram da pesquisa trabalham



Fonte: Elaborada pela autora a partir da base de nerdprofessor.com.br. 2024.

Na Figura 1, pode-se observar que os questionários atingiram um espaço considerável, abrangendo as DREs elencadas no quadro a seguir.

Quadro 15 - Diretorias Regionais e os municípios em que diretores contribuíram para a pesquisa.

Diretorias regionais	**Municípios em que diretores contribuíram para a pesquisa**
Diretoria Regional de Educação Alta Floresta	Alta Floresta
Diretoria Regional de Educação de Barra do Garças	Barra do Garças Nova Xavantina
Diretoria Regional de Educação de Cáceres	Cáceres
Diretoria Regional de Educação de Confresa	Vila Rica São José do Xingu Confresa
Diretoria Regional de Educação de Cuiabá	Cuiabá Chapada dos Guimarães
Diretoria Regional de Educação de Diamantino	Diamantino
Diretoria Regional de Educação de Juína	Colniza
Diretoria Regional de Educação de Pontes e Lacerda	Comodoro
Diretoria Regional de Educação de Primavera do Leste	Campo Verde Primavera do Leste
Diretoria Regional de Educação de Querência	Bom Jesus do Araguaia Querência Água Boa
Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis	Alto Taquari Alto Araguaia

.

	Jaciara
Diretoria Regional de Educação de Sinop	Ipiranga do Norte Sinop Colíder Sorriso
Diretoria Regional de Educação de Tangará da Serra	Barra dos Bugres Tangará da Serra Campo Novo do Parecis
Diretoria Regional de Educação de Várzea Grande	Poconé

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

O Quadro 15 demonstra que os diretores que contribuíram com esta pesquisa fazem parte de diferentes DREs. Apesar de serem estruturas organizacionais que atuam em instâncias intermediárias subordinadas à SEDUC, as DREs são responsáveis por implantar, monitorar e avaliar a política educacional da educação básica nas unidades onde são jurisdicionadas.

A respeito do gênero, foram colocadas as seguintes alternativas: *feminino*, *masculino*, *prefiro não responder* e *outros*. Do total de respondentes, 70,6% são do sexo feminino, e 29,4%, do sexo masculino, o que mostra que, mesmo com as reformas ocorridas na educação, ainda há uma expressiva presença feminina na gestão escolar. Miranda, Pereira e Pereira (2020, p.624) observam:

> A despeito da expressiva presença feminina na gestão escolar que, em certa medida, representa o reconhecimento da inserção da mulher na esfera pública, decisória e, portanto, política, é importante salientar que, com o advento das reformas educacionais ocorridas, a partir da década de 1990, as exigências pela melhoria da qualidade da educação que se materializou em indicadores, na primeira década de 2000, representaram novas demandas para a gestão escolar.

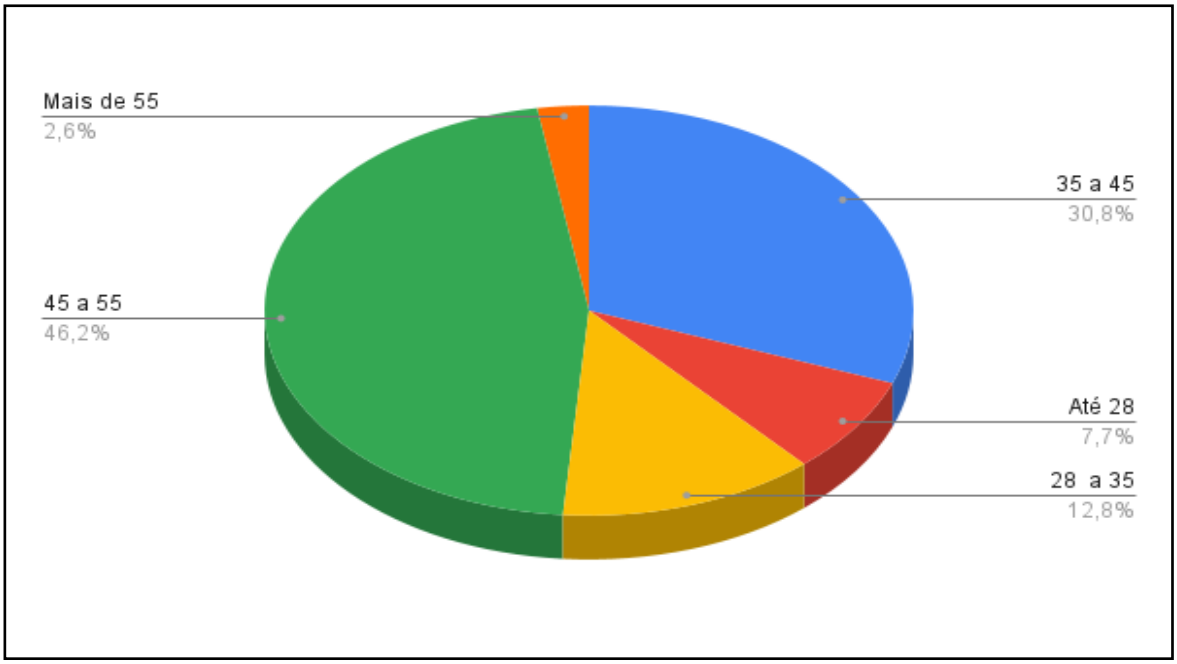
O que fica evidente é que a cobrança sobre o dirigente escolar está mais voltada para a base administrativa e política da sua função, e "os mundos da administração, das finanças, das empresas e das corporações, assim como da política, são mundos masculinos e masculinizados" (Souza, 2007, p.2). Na educação, um universo onde há um número feminino expressivo, acredita-se que isso também favoreça a presença maior de mulheres ocupando o cargo de diretora escolar. Não há como atrelar competência com gênero, muito menos com a capacidade de cumprir metas estabelecidas por um sistema de ensino.

> Há ainda uma diferença de idade e de anos de experiência educacional entre diretores e diretoras, que podem ser explicadas pela própria profissão docente, normalmente entendida como feminina, na qual os sujeitos homens se destacam, em especial considerando o tipo de função que terão de desempenhar. (Souza, 2007, p.3).

.

Sobre a faixa etária dos(as) respondentes, pode-se verificar, no próximo gráfico, que 46,2% têm de 45 a 55 anos; 30,8%, de 35 a 45 anos; 12,8%, de 28 a 35 anos; 7,7%, até 28 anos; e 2,6%, mais de 55 anos.

Gráfico 1- Faixa etária dos(as) respondentes (idade em anos)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Desses respondentes, todos têm graduação em Licenciatura, de acordo com o artigo 62 da LDBEN nº. 9.394/96: “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, [...]”; isso vem também exposto no Edital nº 011/2023/GS/SEDUC/MT de processo seletivo simplificado para prover cargos de gestão escolar no quadriênio 2024/2027.

> 2.2.1 Nível Superior: Diretor de Unidade, ser Profissional da Educação Básica (AAE, TAE e Professor) efetivo da rede estadual da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e ter formação mínima em Licenciatura Plena. (Diário Oficial, 2023).

Na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, está disposto sobre a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso:

> CAPÍTULO II
> DOS CARGOS DA CARREIRA (REDAÇÃO DADA PELA LEI COMPLEMENTAR Nº 206/2004)
> Seção-I
> Do Cargo de Professor (Redação dada pela Lei Complementar nº 206/2004)
> **Art. 4º** O cargo de Professor é estruturado em linha horizontal de acesso, identificada por letras maiúsculas, conforme tabelas dos Anexos I e II da presente lei complementar. (Redação dada pela Lei Complementar nº 206/2004)
> § 1º As classes são estruturadas segundo a formação exigida para o provimento e para a progressão horizontal no cargo, de acordo com o seguinte: (Redação dada pela Lei Complementar nº 206/2004)

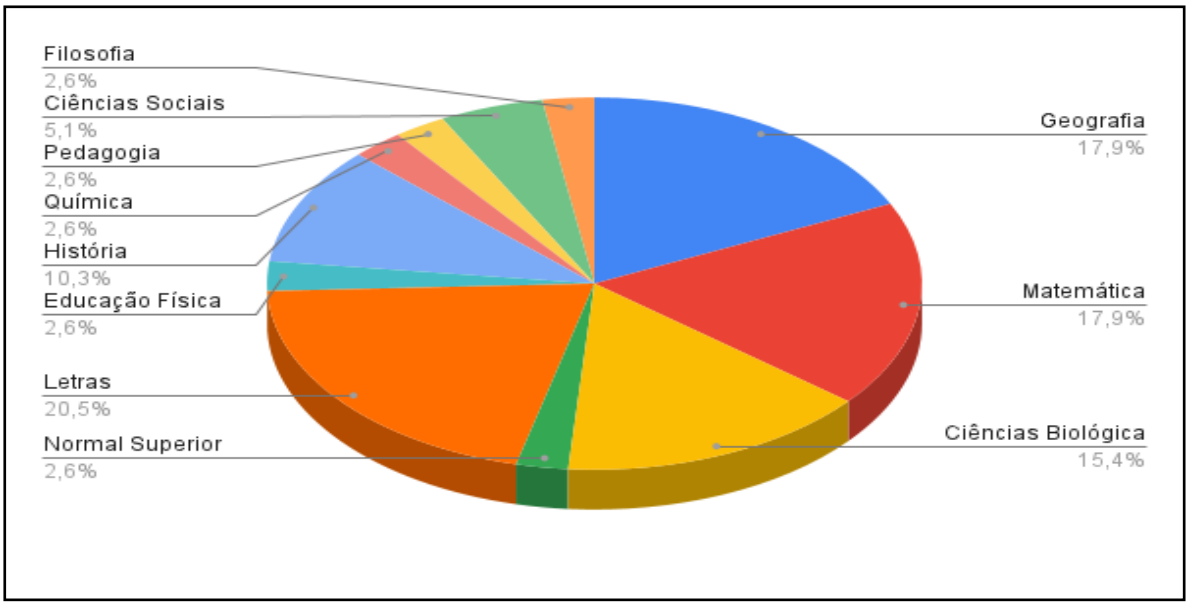
.

> I - Classe A - habilitação específica de nível médio-magistério;
> II - Classe B - habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena e/ou formação nos esquemas I e II, conforme Parecer 151/70 do Ministério de Educação, aprovado em 06 de fevereiro de 1970;
> III - Classe C - habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com especialização, atendendo às normas do Conselho Nacional;
> IV - Classe D: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de mestrado na área de educação relacionada com sua habilitação. (Redação dada pela Lei Complementar nº 206/2004)
> V - Classe E: habilitação específica de grau superior em nível de graduação, representado por licenciatura plena, com curso de doutorado na área de educação relacionada com sua habilitação. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 206/2004)
> § 2º Cada classe desdobra-se em níveis, indicados por algarismos arábicos de 01 a 12 que constituem a linha vertical de progressão. (Redação acrescida pela Lei Complementar 206/2004)
> § 3º Portaria emitida pelo Secretário titular da pasta disporá sobre as atribuições específicas dos professores com título de doutorado. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 206/2004)

Observou-se que, nos planos de carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso, ocorreram algumas alterações. Uma delas está relacionada a categorização dos profissionais com curso de mestrado ou com curso de doutorado, pois ambos os níveis estavam dispostos no inciso IV.

No nível de graduação, conforme as respostas obtidas no questionário, temos 2,6% formados em Filosofia; 2,6% em Pedagogia; 2,6% em Química; 2,6% em Educação Física; 2,6% em Normal Superior; 5,1% em Ciências Sociais; 10,3% em História; 17,9% em Geografia; 15,4% em Ciências Biológicas; 17,9% em Matemática; 20,5% em Letras. O Gráfico 2 ilustra essas porcentagens.

Gráfico 2 - Área de graduação dos(as) respondentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

.

Desses(as) diretores(as), 89,5% têm especialização, enquanto apenas 10,5% concluíram mestrado. Aqui, pode-se verificar que o percentual de diretores(as) que conseguem realizar um mestrado é muito baixo. Nos mestrados, encontram-se Ensino de História, Biologia e Educação. Na especialização, há uma diversidade de cursos: Letras, com 10,5%; Matemática, com 5,3%; Educação Ambiental, com 5,3%; e Turismo, com 5,3%. Há também diretores com especialização em Relações Raciais, Neuropsicopedagogia Clínica, Educação do Campo, Informática na Educação, Ecologia e Conservação da Biodiversidade, Metodologia de Ensino para as Séries Iniciais, Matemática, História Geral, Matemática e Psicopedagogia Institucional e Clínica, Ensino de Geografia e Educação Infantil. Verificou-se que um número muito reduzido tem estudos na área de Gestão, nos cursos de Gestão Pública, Gestão Escolar e Gestão Escolar em Educação Profissional e Tecnologia.

Na década de 1970, o MEC propunha que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados no curso de Pedagogia. Com a abertura política na década de 1980 e a introdução da prática de eleição para o cargo, diminuiu acentuadamente a procura desse curso, fazendo com que fossem ofertados cursos de especialização em gestão educacional, que, apesar de muito procurados por profissionais já no exercício daquela função, tinham um número relativamente pequeno de vagas.

Assim, os sistemas de ensino têm a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares conforme a Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 em seu Artigo 64 vem exposto sobre a formação para gestão, que deve ser realizada em cursos de pedagogia ou pós-graduação, é preciso que siga a legislação para que a escola não seja utilizada como um laboratório na quais experiências são realizadas, tendo assim consequências sem precedentes, contribuindo cada vez mais para o “amadorismo na gestão”.

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

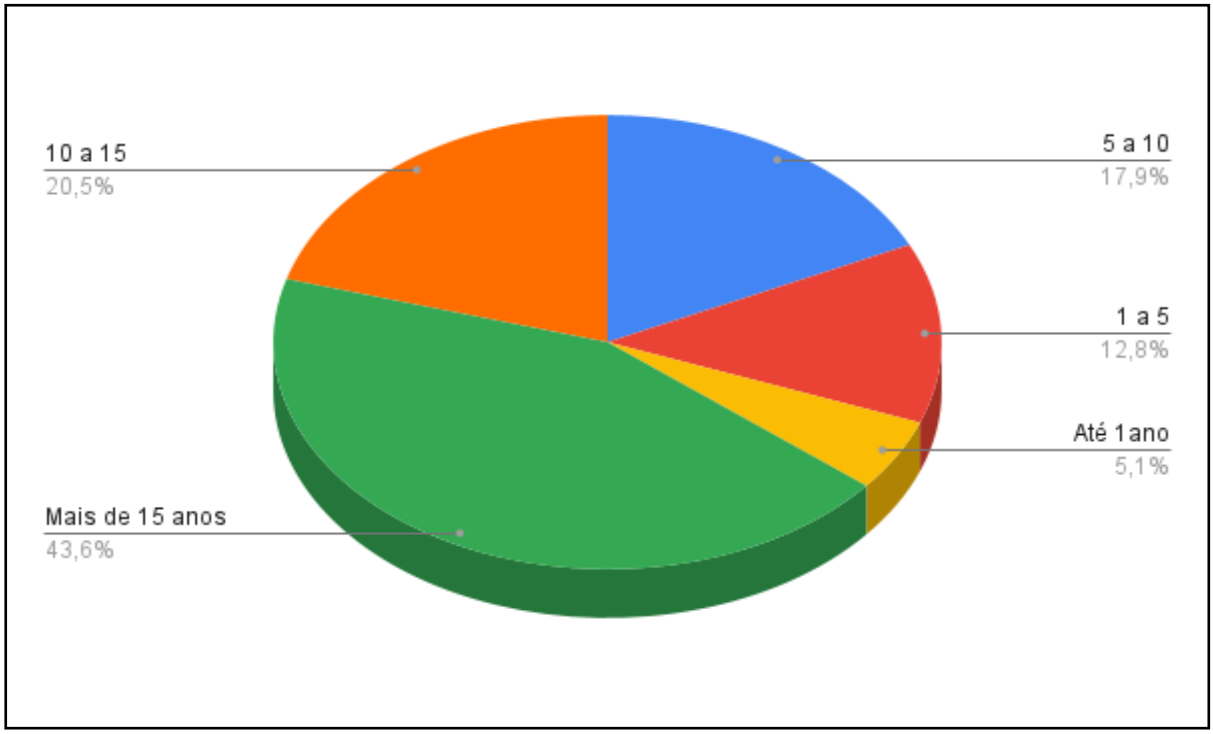
Em 2023, houve uma média de 956 candidatos(as) ao cargo de diretor escolar no estado de Mato Grosso, ficando classificados(as) 459 candidatos(as); destes(as), os(as) diretores(as) que tomaram posse no ano de 2024 nasceram entre os anos de 1959 e 1997, conforme observação na lista de divulgação do resultado do processo seletivo simplificado n° 011/2023/GS/SEDUC/MT, que dá provimento aos cargos de gestão escolar no quadriênio 2024/2027. A publicação do resultado do processo seletivo de gestores das escolas de

.

educação especial no momento da observação estava suspensa até a conclusão do processo nº SEDUC-PRO-2023/138281; destas escolas, duas são do município de Várzea Grande, e três são do município de Cuiabá.

A experiência educacional também compõe o perfil do(a) dirigente escolar. A maioria dos(as) respondentes, 43,6%, têm mais de 15 anos de tempo de serviço no setor público estadual; 20,5% têm de 10 a 15 anos; 17,9%, de 5 a 10 anos; 12,8%, de 1 a 5 anos; e 5,1% têm até um ano, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo de Serviço no Setor Público Estadual (em anos).



Fonte. Elaborado pela autora, 2024.

Um aspecto que vem alterando o perfil dos diretores é o tempo de atuação na unidade escolar, ou seja, o(a) candidato(a) ao cargo de direção não precisa ter atuado na unidade escolar onde tem pretensão de trabalhar. No edital nº 011/2023/GS/SEDUC/MT, consta:

> 6.3.1. Não haverá recondução para os cargos de diretor, coordenador pedagógico e secretário de unidade na mesma unidade escolar em que atuam, nem mesmo para função divergente da atual, portanto, os candidatos que hoje ocupam cargos de gestão deverão no ato da inscrição optar por outra unidade escolar pertencente ao município de lotação (Diário Oficial, 2023).

Garantir a participação da comunidade no processo de seleção de diretores escolares é essencial para promover transparência, responsabilidade e representatividade. Acredito que a “modalidade de escolha que mais se adéqua às peculiaridades da função do diretor é sua

.

eleição pela comunidade escolar" (Paro, 2016, p.50), aparentemente, por ser um dos processos mais democráticos ou pelo menos é o que demonstra mais transparência e mais publicidade.

Quanto à escolha por meio de concurso de títulos e provas, um dos argumentos é a imparcialidade. Segundo Paro (2016, p.50),

> A escolha por meio de concurso de títulos e provas tem como justificativa a pretensa imparcialidade presente no critério técnico, aferido em exames, que não favorece ninguém pessoalmente, mas visa selecionar de forma objetiva os que provarem possuir os conhecimentos exigidos. Em acréscimo, alega-se um caráter democrático porque oferece igualdade de oportunidades para todos os que prestam concurso. (Apenas se esquece de reconhecer que, à liberdade dos candidatos a diretor para escolherem sua escola, não corresponde nenhuma liberdade dos usuários e trabalhadores da escola para escolherem seu diretor).

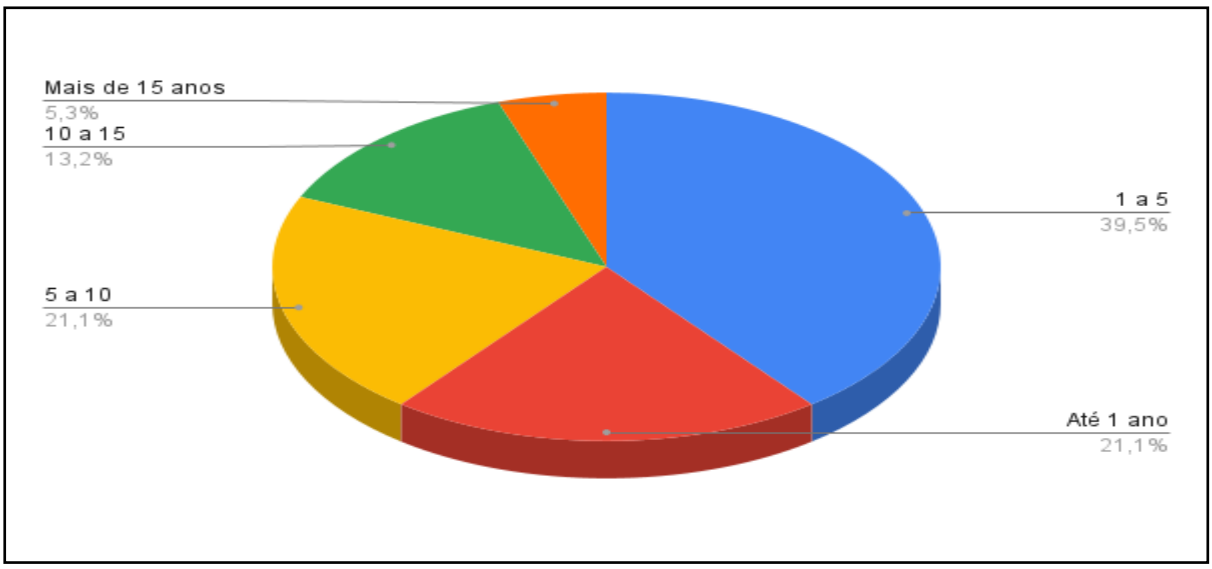
A educação vem se projetando como uma organização flexível, em que os profissionais acabam tendo menos comprometimento com a escola, sem criar laços humanos nos locais de trabalho devido à rotatividade. Como Anderson (2017, p.598) pondera,

> A criação de laços autênticos humanos não acontece facilmente em locais de trabalho e comunidades transitórias. Como os diretores de escolas são transferidos de escola para escola e os professores mudam de turno, ocorre um fenômeno semelhante na educação. Organizações flexíveis em um ambiente de tomada de decisões significa que professores, administradores e alunos serão mais flexíveis, tornando a aprendizagem organizacional instável e enfraquecida. Novos professores mais jovens podem tolerar o aumento da intensificação e padronização do trabalho, mas muitos professores experientes com famílias e uma cultura profissional forte tendem a mudar de carreira ou a se aposentar antecipadamente. A própria noção de ensino ou administração como uma carreira ao longo da vida está se tornando uma coisa do passado. Em longo prazo, isso terá efeitos devastadores sobre a qualidade da escolaridade.

No que diz respeito ao tempo de atuação na unidade escolar onde trabalham, 39,5% dos(as) respondentes têm de 1 a 5 anos; 21,1%, de 5 a 10 anos; 21,1%, até 1 ano; 13,2%, de 10 a 15 anos; e 5,3%, mais de 15 anos, como demonstrado no próximo gráfico. Quem almeja continuar na função de diretor após 4 anos terá que optar por outra unidade escolar.

.

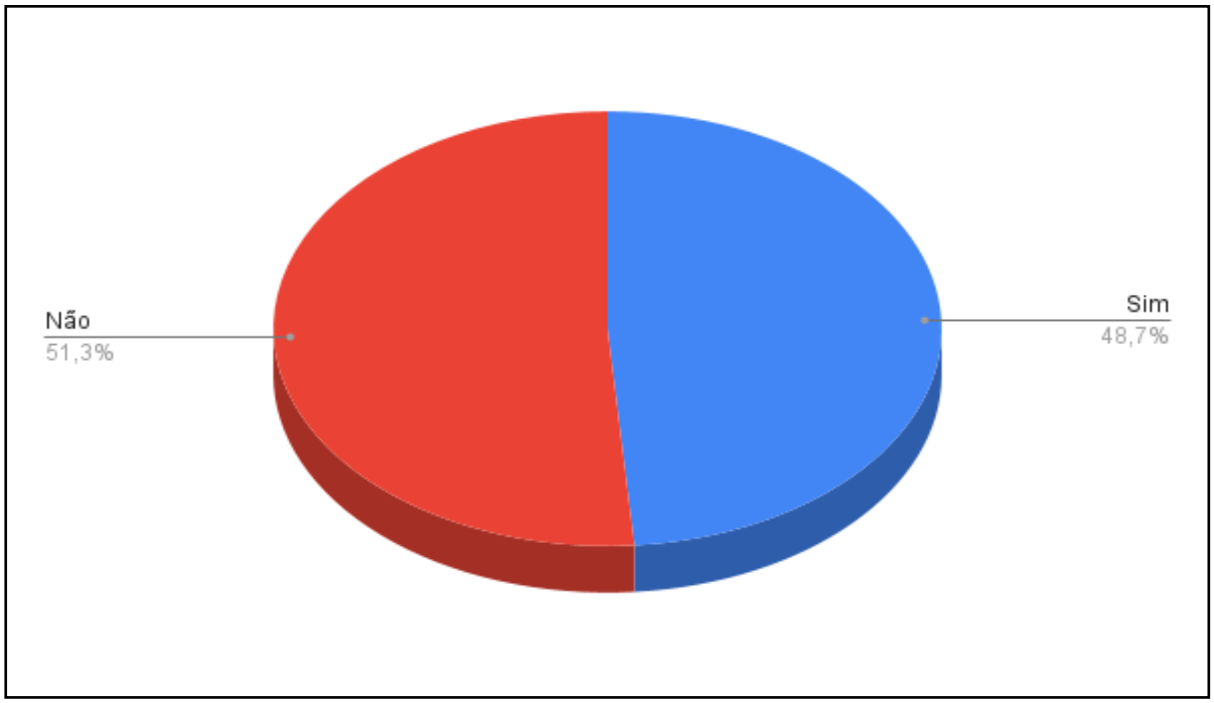
Gráfico 4 - Tempo de atuação na unidade escolar onde trabalha (em anos)



Fonte. Elaborado pela autora, 2024.

Na pergunta sobre se é a primeira vez atuando na função de diretor escolar, a diferença entre sim e não é bem pouca; pode-se observar, no Gráfico 5, que, para 51,3%, não era a primeira vez que ocupavam o cargo de diretor e que, para 48,7%, era.

Gráfico 5 - Primeira vez que ocupa o cargo de diretor escolar.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Considerando que o ano de 2023, no qual o questionário foi respondido, correspondia ao último ano com biênio 2021/2022, com recondução para mais um ano – do total de três anos – de mandato das direções por processo seletivo, como exposto no EDITAL

.

Nº 005/2020/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre a abertura do processo seletivo para designação de servidor à função de Diretor das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso para o biênio 2021/2022, o percentual aponta uma diferença mínima entre os(as) respondentes com primeira experiência de direção na escola estadual em relação aos(às) diretores(as) com mais experiência na direção escolar.

Outro aspecto sinalizado na pesquisa é o estilo de gestão e políticas educacionais.

> Como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização. (Lück, 2009, p. 75).

O segundo bloco do questionário refere-se à percepção dos(as) diretores(as) em relação à Nova Gestão Pública, a fim de compreender como esses sujeitos têm lidado com as demandas que chegam às escolas e com as orientações provindas dos órgãos superiores, que centralizam suas ações em metas de resultado nas avaliações em larga escala, em atenção a políticas, programas e ações do setor privado adotados pela SEDUC-MT.

5.3.2 Políticas educacionais e a Nova Gestão Pública: o que dizem os diretores escolares do estado de Mato Grosso

Neste bloco, as perguntas estão voltadas para a gestão educacional, tendo como ponto para reflexão a Nova Gestão Pública e como vêm se desenvolvendo as políticas educacionais nas escolas estaduais de Mato Grosso. Para tratar das políticas educacionais, recorro a Paro (2015), para quem é preciso discutir sobre duas grandes ameaças que rondam a educação: a razão mercantil e o amadorismo dos que cuidam dos assuntos da educação.

> Evidentemente esses fenômenos estão intimamente relacionados e acabam por ser mutuamente determinantes. A razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação. Por seu turno, a ausência de familiaridade com a pedagogia deixa sem norte os agentes de políticas educacionais, que são seduzidos pelos mecanismos de competição mercantil, na busca de soluções que compensem seu amadorismo pedagógico (Paro, 2015, p.50-51).

Na educação, “tanto o discurso quanto a prática seguem o paradigma empresarial capitalista” (Paro, 2015, p.50-51), impedindo “que se perceba a singularidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa singularidade” (Paro, 2015, p.97). Diz o autor:

.

> Os fazedores das políticas educacionais – economistas, políticos e empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros, professores universitários e até profissionais titulados em educação, etc. –, na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo (...) as condutas, as maneiras de agir e de resolver problemas e tomar decisões no âmbito da produção econômica acabam se espalhando por todo o corpo social, servindo de paradigma para as relações humanas e sociais, sejam elas econômicas ou não. (Paro, 2015, p.50-51).

Todas essas mudanças na educação vêm utilizando o pretexto da busca de qualidade para atingir resultados adequados aos padrões estipulados pelo sistema empresarial, ou seja, o que pode ser observado em testes padronizados e representado por indicadores de desempenho e sistemas de ranqueamento. É preciso questionar que qualidade se está buscando para o setor da educação. Almeida (2015, p. 59) analisa essa questão:

> Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas e o esforço pessoal é o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as "distorções" de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Ao perguntar aos(às) diretores(as) se tinham conhecimento dos aspectos da Nova Gestão Pública na educação, uma grande maioria – 53,8% – respondeu que sim; 28,2% disseram ter conhecimento detalhado; e 17,9% não tinham nenhum conhecimento. Para alguns, as mudanças que vêm ocorrendo na educação ainda não lhes despertaram o interesse em entendê-las de forma mais detalhada. Mesmo com as mudanças na organização do trabalho na escola e as avaliações externas articulando a forma de gestão e o financiamento da educação, é compreensível que algumas pessoas possam não estar interessadas em entender as minúcias desses processos, especialmente se não estiverem diretamente envolvidas no campo da educação ou se não estiverem acompanhando de perto as discussões sobre o assunto. Porém, quando estamos inseridos diretamente nessas mudanças, estar informado é essencial para que todos possam contribuir de maneira construtiva para o debate sobre a educação.

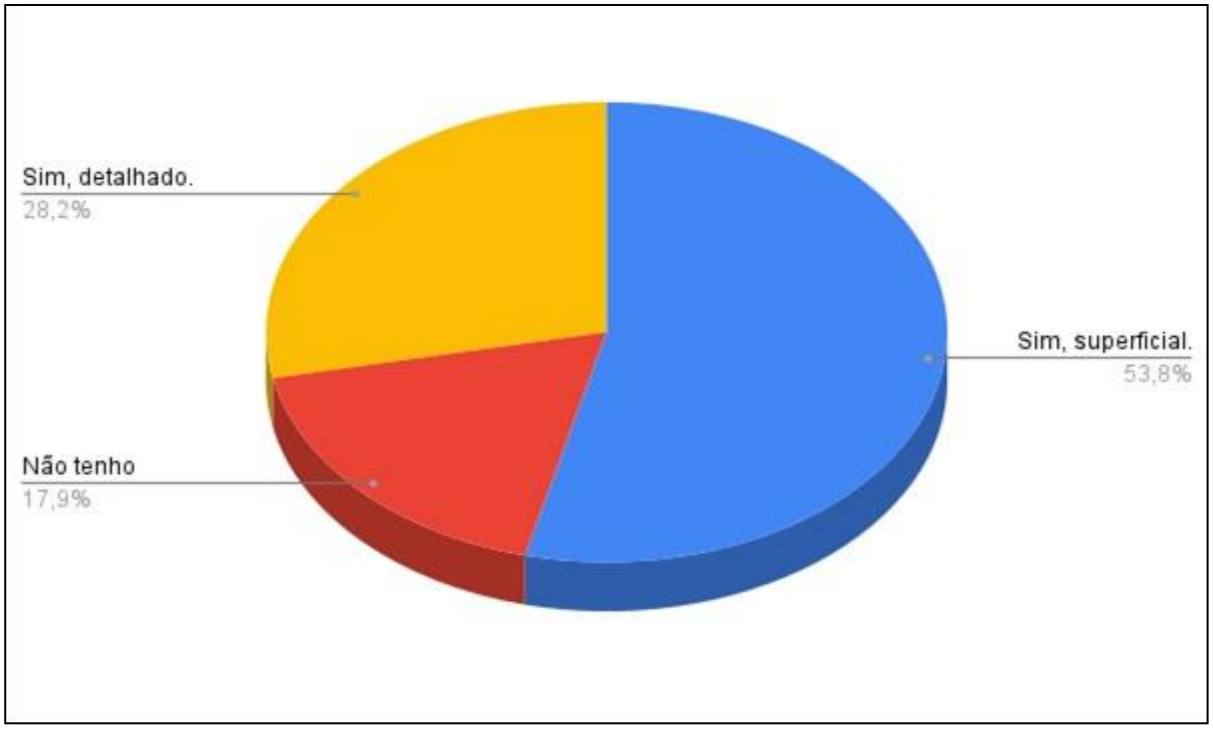
.

A reforma do Estado encontra seu fundamento na Nova Gestão Pública, que “recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), especialmente com o enfoque da participação da sociedade civil” (Cóssio, 2018, p.67). Utilizo as palavras de Cóssio (2018, p.69), que melhor descreve essas mudanças:

> A reforma do Estado e seus desdobramentos são perceptíveis na educação por meio das configurações das políticas públicas para o setor. Destacam-se, de forma geral, a ênfase na gestão por resultados; currículos e práticas pedagógicas homogeneizadas (atual Base Nacional Comum Curricular) e condicionadas às avaliações em larga escala; incentivo à ampliação da performance, medidas pela produtividade (professores, alunos, gestores), tendo em vista um tipo particular de qualidade na educação que, de acordo com Peroni (2015), visa a formar um sujeito instrumental à reestruturação e também um trabalhador e consumidor adequado à expansão do capital.

O Gráfico 6 trata das percentagens de diretores(as) com conhecimento da Nova Gestão Pública na educação.

Gráfico 6 - Possui conhecimento dos aspectos da Nova Gestão Pública na educação.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A NGP é a responsável pelo sequestro do caráter público. Segundo Paro (2023, p. 160),

> Certamente há mais de uma forma de sequestrar o caráter público da escola e de patrocinar a degradação de sua prática pedagógica, e o modo descuidado e antipedagógico como o Estado vem tratando das políticas educacionais relacionadas à escola básica não é dos menos plenos de consequências deletérias. Uma das maneiras atualmente em voga por parte dos vários sistemas de ensino para desonerar-se de seu dever de proporcionar ensino de boa qualidade para a imensa

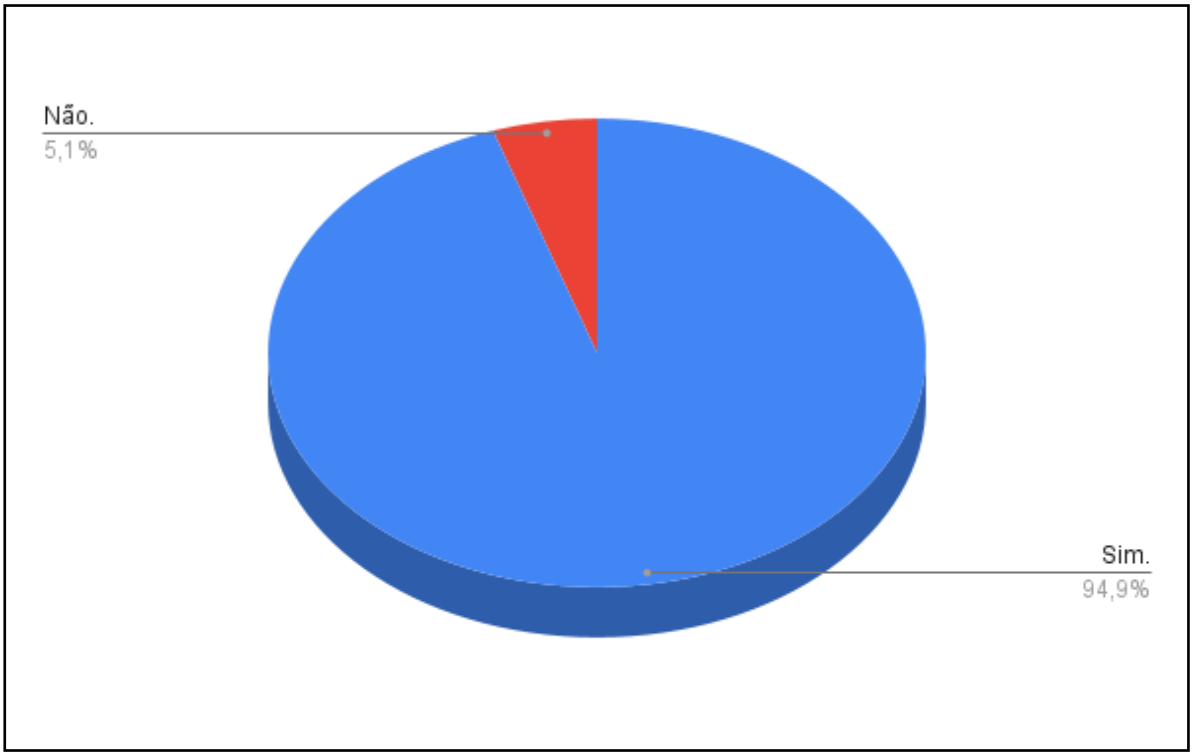
.

> população necessitada de educação básica é a adoção dos inexplicáveis pacotes e "sistemas" de ensino da iniciativa privada, que são adquiridos com dinheiro público para favorecer interesses particulares e são impingidos aos educadores escolares, sem a mínima consideração pela especificidade do educativo e pela liberdade de ensinar dos professores.

O sistema de ensino do estado de Mato Grosso utiliza os resultados do SAEB para avaliar a qualidade da educação oferecida aos estudantes. É com o resultado da avaliação que são elaboradas, monitoradas e aprimoradas as políticas educacionais. O desempenho dos estudantes, apurados no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o IDEB. Após as análises dos resultados, são estipuladas metas para direcionar a gestão das escolas, que se ocupa com o desempenho dos estudantes em conteúdos específicos (Português e Matemática), mensurados pelas avaliações, o que, muitas vezes, muda o foco do projeto pedagógico para os resultados nessas avaliações.

Ao perguntar sobre a rotina de trabalho e se são estabelecidas metas para resultados da escola, o resultado foi favorável, com 94,9% respondentes dizendo que sim, e um pequeno número – apenas 5,1% – respondendo que não. O próximo gráfico apresenta esses resultados.

Gráfico 7 - Na sua rotina de trabalho, são estabelecidas metas para resultados da escola?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996), regulamentado pela Constituição Federal no âmbito da gestão democrática, inicia-se na escola a prática da construção de um

.

projeto escolar que delineia a proposta pedagógica da escola. O PPP é construído com base em discussão coletiva para definir diretrizes, prioridades, metas da escola e caminhos para alcançá-las, sendo um processo permanente e democrático. Sobre isso, Veiga (1998, p.11-35) aponta:

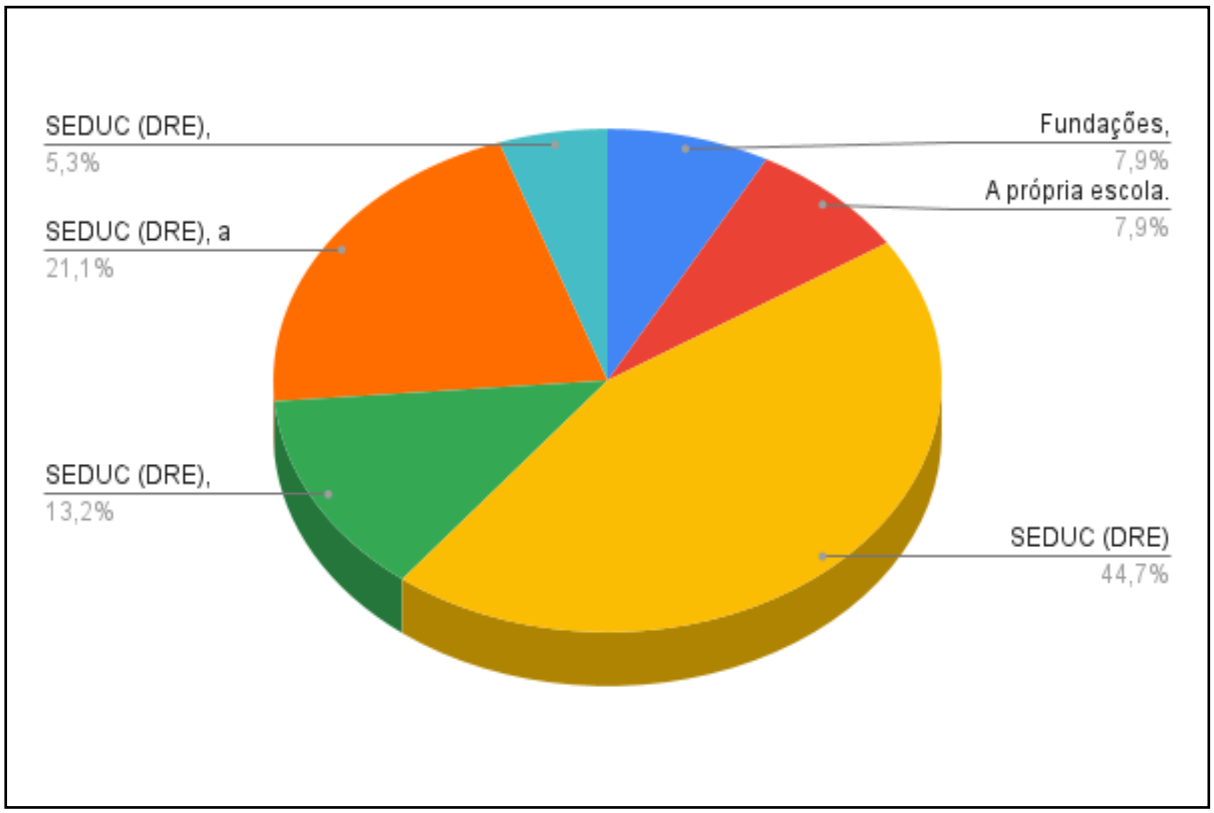
> O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola.

Um dos momentos em que são traçadas metas a serem alcançadas é a Semana Pedagógica, que acontece na primeira semana do ano letivo. Na abertura da Semana Pedagógica 2023 da SEDUC-MT, estiveram presentes, em uma *live*, o secretário estadual Educação, Alan Porto, e o diretor do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (DGPE FGV), Henrique Paim. O estado foi o primeiro a assinar com o DGPE FGV um Contrato de Impacto Social (CIS), que prevê cumprimento de metas de melhoria de nível de aprendizagem dos alunos em longo prazo, o que corresponde ao período do primeiro ano de vigência do contrato entre FGV DGPE e o governo estadual, firmado em dezembro de 2021, até o ano de 2026.

A pergunta seguinte era sobre a existência ou não de metas para resultados na escola, estabelecidas na rotina de trabalho. Os(as) respondentes que marcaram sim, confirmando a existência de metas, foram direcionados para a próxima pergunta, sobre quem definia as metas no ambiente escolar, questão em que o(a) respondente poderia marcar mais de uma resposta, sendo as alternativas: SEDUC (DRE); A própria escola; Fundações, Institutos, entre outros atores do setor privado. Dos(as) respondentes, 44,7% responderam SEDUC (DRE); 21,1% marcaram a SEDUC (DRE) e a própria escola; 13,2% apontaram a SEDUC (DRE) e Fundações, Institutos, entre outros atores do setor privado; para 7,9%, a própria escola definia as metas; já para outros 7,9%, eram as Fundações, Institutos, entre outros atores do setor privado; uma minoria, 5,3%, marcou as três alternativas, ou seja, SEDUC (DRE), Fundações, Institutos, entre outros atores do setor privado e a escola.

.

Gráfico 8 - Quem define as metas para o trabalho escolar?



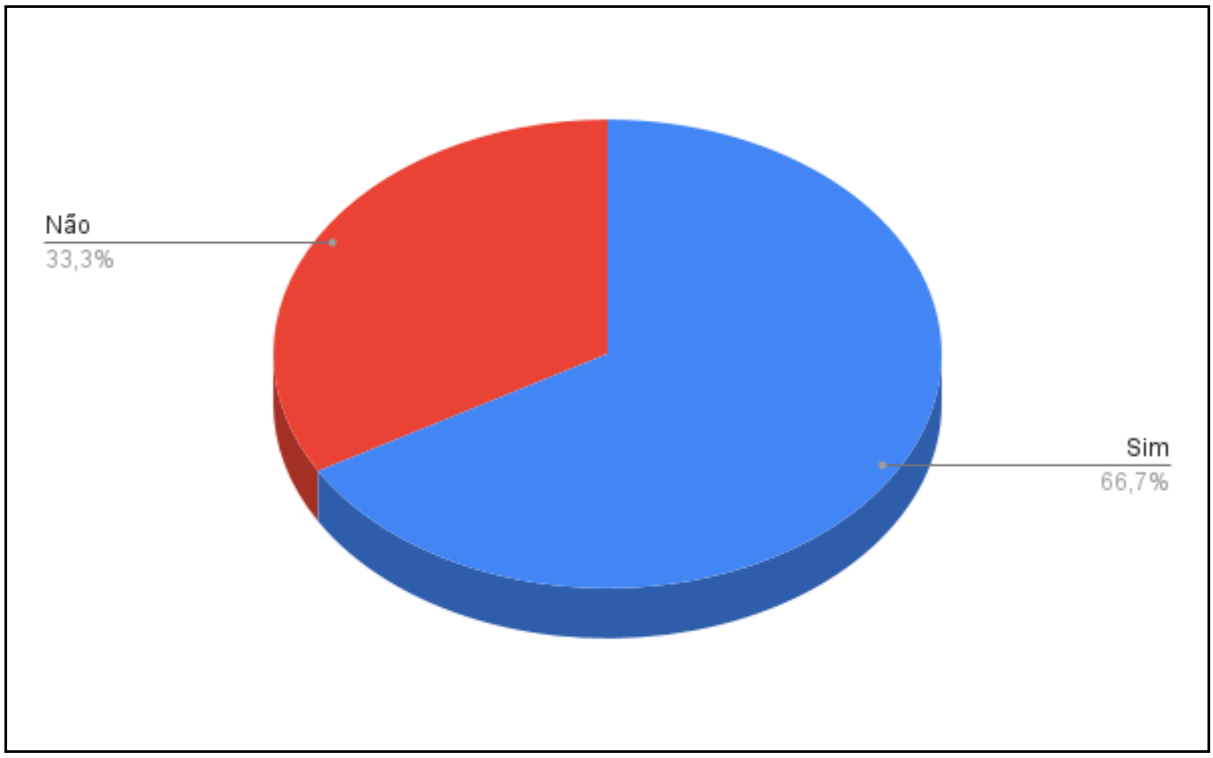
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Fato bem interessante é que atores do setor privado têm estabelecido metas, utilizando como justificativa a qualidade na educação. Temos como exemplo a Instituição FGV DGPE, que vem implementando o Sistema Estruturado de Ensino na rede estadual de Mato Grosso e atuando nas políticas educacionais mediante adequação e produção de material didático, na formação continuada de educadores, nas avaliações sistemáticas, nas implantações de plataformas educacionais, na adoção da metodologia do Circuito de Gestão da Aprendizagem e no assessoramento técnico, operacional e gerencial de todos os eixos do projeto. Utiliza os mesmos preceitos e mecanismos de controle para todas as escolas, com a justificativa de monitorar a eficiência. Conforme demonstrado, a maioria 44,7% dos(as) respondentes disse que a SEDUC (DRE) é a responsável por definir metas para o trabalho escolar. Pode-se dizer que a gestão educacional não se limita ao âmbito escolar e envolve também instâncias superiores, responsáveis por formular políticas e diretrizes educacionais. É importante que haja comunicação e colaboração estreita entre as autoridades educacionais e as escolas, para que as metas sejam construídas e discutidas no âmbito escolar e efetivadas de maneira adequada. Pensando-se na qualidade da educação, a questão seguinte foi sobre o esforço coletivo da escola, focado em resultados. Nas questões abertas, realizou-se uma

.

leitura minuciosa, após a qual, foram tomadas as respostas de maior relevância para a pesquisa.

Gráfico 9 - Se o esforço coletivo da escola (trabalho docente e da gestão escolar) for focado em resultados, a educação terá qualidade?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Continuando na mesma perspectiva, para respondentes que disseram “não”, a qualidade da educação não era representada somente por resultados, e sim por vários fatores, sendo preciso focalizar em aprendizado real, e não somente em metas. Cito aqui algumas respostas de diretores(as) que responderam “não”:

> *- O processo de construção do conhecimento não deve ser baseado em números e/ou índices.*
> *- Da forma como estamos fazendo, é apenas treino para uma prova e, ao se pensar a escola no seu objetivo principal, que é a formação cidadã, uma formação que abrange todos os aspectos, o que estamos fazendo não abrange todos esses sentidos.*
> *- A união de todos poderá dar resultado, desde que pensem em uma pedagogia libertadora. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023*)

Para esses(as) diretores(as), as escolas estão mais preocupadas com os resultados da avaliação, e os alunos são treinados para apresentar bons resultados nas avaliações externas, deixando de lado a formação cidadã. Na tentativa de dar respostas imediatas, algumas escolas criaram ações no sentido de preparar os alunos para as avaliações externas, o que caracterizam

.

viés mecanicista da aprendizagem. É nesse sentido que é preciso pensar a educação como um ato politico, apoiado em uma pedagogia como prática de liberdade[20].

Ao se trabalhar a avaliação de forma democrática, mudam a didática, a relação entre professor e aluno e a pedagogia da escola.

Os(As) diretores que responderam "sim" expõem os seguintes argumentos:

> *- Acredito que, quando o foco é a educação, os resultados virão; o trabalho em equipe sempre traz bons resultados, e na educação não é diferente.*
>
> *- Porque não existe sucesso em qualquer trabalho se metas e objetivos detalhados não forem conhecidos por toda a equipe para o lugar que se quer chegar.*
> *- Haverá empenho em criar ferramentas de monitoramento da aprendizagem e focar na recuperação das defasagens. Precisamos de plano a ser seguido. Não há resultado quando isso não está bem estabelecido.*
> *(RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA 2023)*

Um(a) dos(as) diretores(as) considera que o primordial na ação gestora é a valorização do trabalho dos profissionais da escola e a motivação para o trabalho coletivo: "as dedicações de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem fazem com que os resultados tão esperados sejam alcançados" (Respondente da pesquisa). Mesmo acreditando que o sucesso depende do comprometimento de todos, é preciso que a aprendizagem do aluno esteja em primeiro plano. As metas e os objetivos a serem alcançados devem ser focados tanto pela unidade escolar quanto pela família.

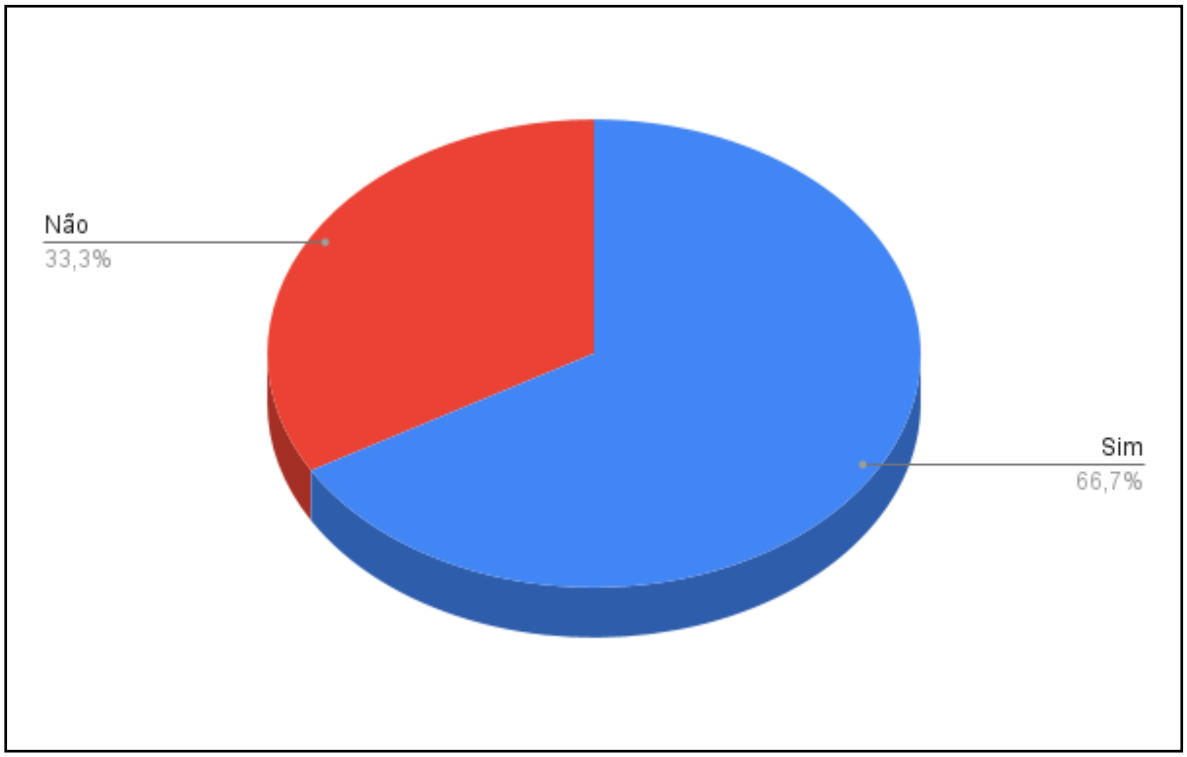
A meritocracia, quando aplicada ao sistema de ensino, pode ter implicações complexas e nem sempre produz os resultados desejados. É verdade que a motivação de um professor não se restringe apenas ao desejo de ganhar dinheiro. Muitos educadores são movidos pelo desejo de ver seus alunos crescerem e se desenvolverem, e pela satisfação de contribuir para a formação de futuras gerações. O desempenho dos alunos não depende apenas do esforço do professor, mas também de fatores como o ambiente escolar, o suporte da família e os recursos disponíveis.

Na pergunta sobre se havia sanções ou recompensas no cumprimento das metas, 33,3% responderam que não, e 66,7% responderam que sim, como se observa no Gráfico 10.

[20] Paulo Freire, como é conhecido mundialmente, foi um educador e filósofo brasileiro que, em meados do século XX, trouxe para o debate da educação a concepção de educação das classes populares, definida por ele como "educação libertadora" ou, melhor dizendo, educação enquanto prática de liberdade (FREIRE, 1997).

.

Gráfico 10 - Há sanções (punições) e/ou recompensas (prêmios, bônus) pelo cumprimento de metas?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quem respondeu “não” justificou sua resposta com a falta de necessidade de premiar ou punir; um(a) respondente destaca a necessidade de um bom salário:

> *- Não, acredito que a equipe, estando ciente de suas obrigações, produzirá a contento, sem necessidade de punições ou prêmios.*
> *- Quando a unidade tem uma meta passível de se cumprir, deve haver reconhecimento através de um bom salário. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023)*

No dia 5 de julho de 2023, o governo de Mato Grosso publicou, em edição extra no *Diário Oficial do Estado* (DOE), o Decreto que regulamenta a Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023, para dispor sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. A legislação estabelece uma bonificação no fim do ano aos servidores da educação que alcançarem metas regulamentadas por essa Lei. O objetivo do governo é colocar o estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até o ano de 2026 e entre os cinco melhores até 2032, erradicando o analfabetismo da população e o abandono escolar no Ensino Fundamental até 2032. No capítulo II do Decreto nº 256, de 5 de maio de 2023, estão dispostos os critérios, as metas, o cálculo e a pontuação:

> CAPÍTULO II
> DOS CRITÉRIOS, METAS, CÁLCULO E PONTUAÇÃO

.

> Art. 5º A Gratificação Anual por eficiência a resultado será baseada nos seguintes critérios:
> I - critérios e metas individuais descritos nos anexos I e II correspondem:
> a) à formação em serviço, específica para professor;
> b) à formação específica para gestores, técnicos, apoios administrativos educacionais e demais servidores;
> c) contribuição para redução do absenteísmo - CRA.
> II - critérios e metas coletivos descritos nos anexos I e II referem-se:
> a) ao cumprimento da meta escolar (IPEA);
> b) à meta de redução da evasão escolar.
> Parágrafo único. A meta escolar, que trata o inciso II, deverá ser estabelecida por portaria específica emitida pela Secretaria Adjunta de Gestão Educacional (SAGE) no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da publicação deste Decreto.

No Decreto, constam o critério e metas individuais e coletivas. "A Gratificação por Resultado (GR) é gratificação anual por eficiência e resultado dos servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, considerada, para todos os efeitos, como verba de natureza indenizatória" (Redação dada pelo Decreto nº 619/2023). Segundo Paro (2015, p.98),

> Um dos aspectos mais conspícuos das atuais políticas de recrudescimento da aplicação da lógica empresarial mercantil à escola diz respeito à tentativa de emulação do professor e demais trabalhadores da escola por meio dos chamados bônus, que são oferecidos a partir do desempenho dos alunos nos testes em larga escala.

Os(as) respondentes que concordam que há sanções (punições) e/ou recompensas (prêmios, bônus) pelo cumprimento de metas estão cientes do Decreto que regulamenta a Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023. Esses (as) respondentes ofereceram as seguintes justificativas:

> *- Apesar de discordar do processo, está presente hoje na educação de Mato Grosso.*
> *- Há a proposição de bonificação para o cumprimento de metas alcançadas e sanções, como a retirada dos cargos de gestão para os gestores de unidades escolares que não alcançam as metas estabelecidas.*
> *- Há diálogos no sentido de buscar alternativas para atingir as metas, e, quando atingidas, há bonificação financeira (14º).*
> *- A SEDUC está criando política de incentivo para valorizar o desempenho dos profissionais.*
> *- Foi implementada a gratificação por rendimento para os servidores da educação, em que temos metas pessoais e coletivas a serem alcançadas.*
> *- A Política Educação 10 anos prevê gratificação por resultado, atingindo as metas preestabelecidas.*
> *- O governo instituiu uma gratificação anual para todos os profissionais da educação, e aqui na escola iniciamos um projeto que irá premiar duas turmas mensalmente se cumprirem os requisitos estabelecidos, como, por exemplo, alcançar as maiores notas e manter a sala mais limpa e organizada. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023)*

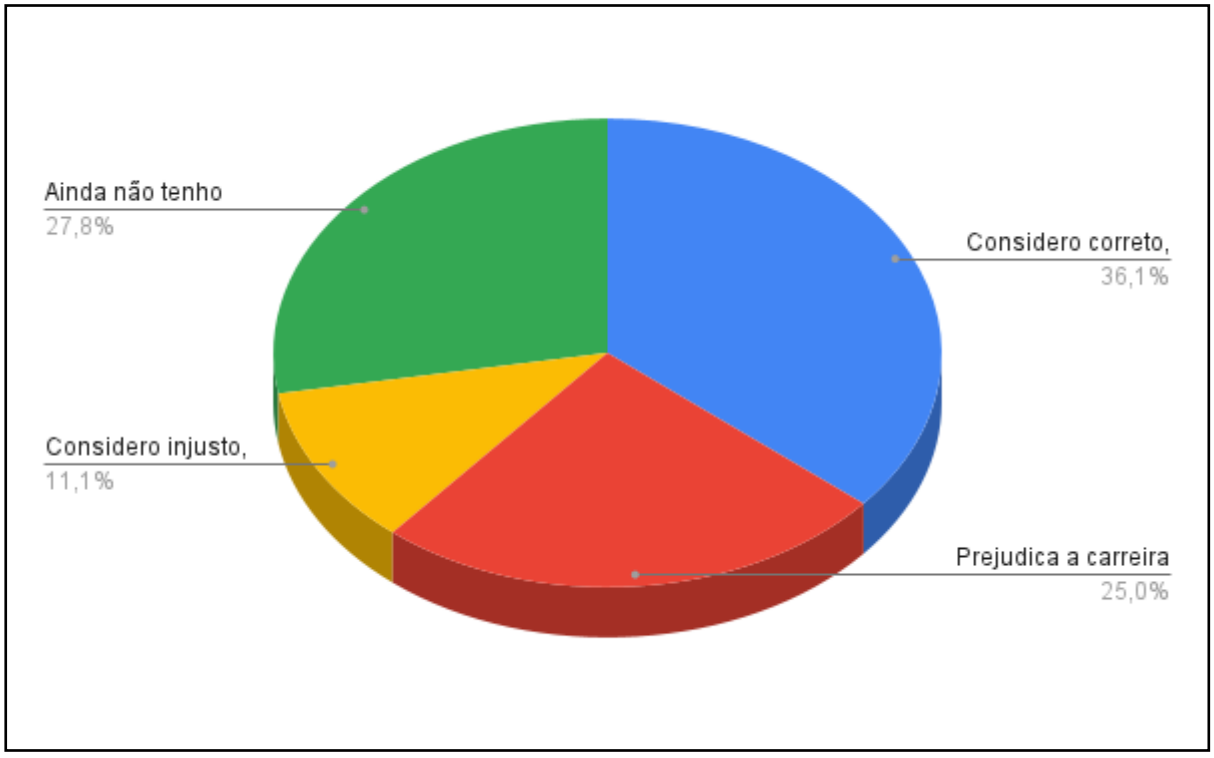
O que se impõe hoje nas escolas públicas de Mato Grosso é o comprometimento das escolas em apresentar resultados de eficiência e eficácia, assim como ocorre nas organizações privadas, sob pena de sofrerem sanções, como diminuição de investimentos ou desvalorização

.

percebida na gratificação anual. É importante reconhecer que a gratificação, embora possa oferecer um incentivo financeiro adicional aos docentes, não se incorpora ao salário-base nem à aposentadoria. Isso pode levar à precarização da carreira e do trabalho docente, portanto, é fundamental que as políticas educacionais discutam sobre esse aspecto e busquem garantir condições de trabalho justas e estáveis para os docentes, incluindo salários adequados e benefícios que sejam devidamente incorporados ao longo da carreira e na aposentadoria.

Continuando no mesmo contexto, a pergunta seguinte é sobre a utilização de bônus para a valorização do trabalho do docente.

Gráfico 11 - Caso a Rede Estadual de Educação tenha instituído bonificação para a gestão e os docentes, como você avalia o bônus para a valorização do trabalho docente?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme os dados coletados, 36,1% consideram o bônus correto, pois só os que merecem serão recompensados; 27,8% ainda não têm opinião formada sobre o tema; 25% acreditam que prejudica a carreira docente, porque não é distribuído igualmente para todos(as) e não é incorporado ao salário; e 11,1% consideram injusto, porque é um mecanismo meritocrático.

Com o intuito de melhorar a qualidade na educação, o sistema de ensino utiliza instrumentos para avaliar os processos e resultados, proporcionando mudanças a serem realizadas nas políticas educacionais. No ano de 2023, porém, esses indicadores foram utilizados também como critério para o pagamento de bonificação aos funcionários do ensino

.

no estado de Mato Grosso. Esse critério segue o princípio da meritocracia[21], sistema utilizado em muitas empresas.

> Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela (Freitas, 2013, p.10).

Um dos critérios utilizados pela SEDUC/MT é o resultado das avaliações dos alunos. O que vemos é o estado de Mato Grosso estipular metas para cada uma das escolas e responsabilizar os profissionais escolares (professores e gestores) por essa realidade, transferindo para esses mesmos agentes a incumbência de melhorar os índices. Matuda, citando Freitas (2013, p.13), afirma que programas dessa natureza visam a legitimar a opinião pública sobre as ações de controle dos profissionais da educação e responsabilizar os docentes pelo fracasso no desempenho dos alunos. Há aqueles que acreditam que os "sistemas de meritocracia contribuem para a efetivação de uma ação motivacional, uma vez que, interessados em receber a recompensa, os funcionários se empenhariam para realizar suas tarefas com intuito de atingir as metas traçadas para a organização" (Matuda, 2013 p. 15).

Utilizando o contexto de provimento dos cargos de gestão e sua formação, passo a analisar o próximo gráfico, sobre a opinião dos(as) diretores(as) a respeito da suspensão de eleição para a função de diretor. O provimento ao cargo de diretor é de grande importância, pois, quando se trata da escola, a administração se torna algo de grande evidência, conforme observado por Paro (2015, p. 17):

> Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis.

Sendo assim, é fundamental que o processo de escolha do diretor escolar seja algo que venha ao encontro de uma administração eficiente e racional.

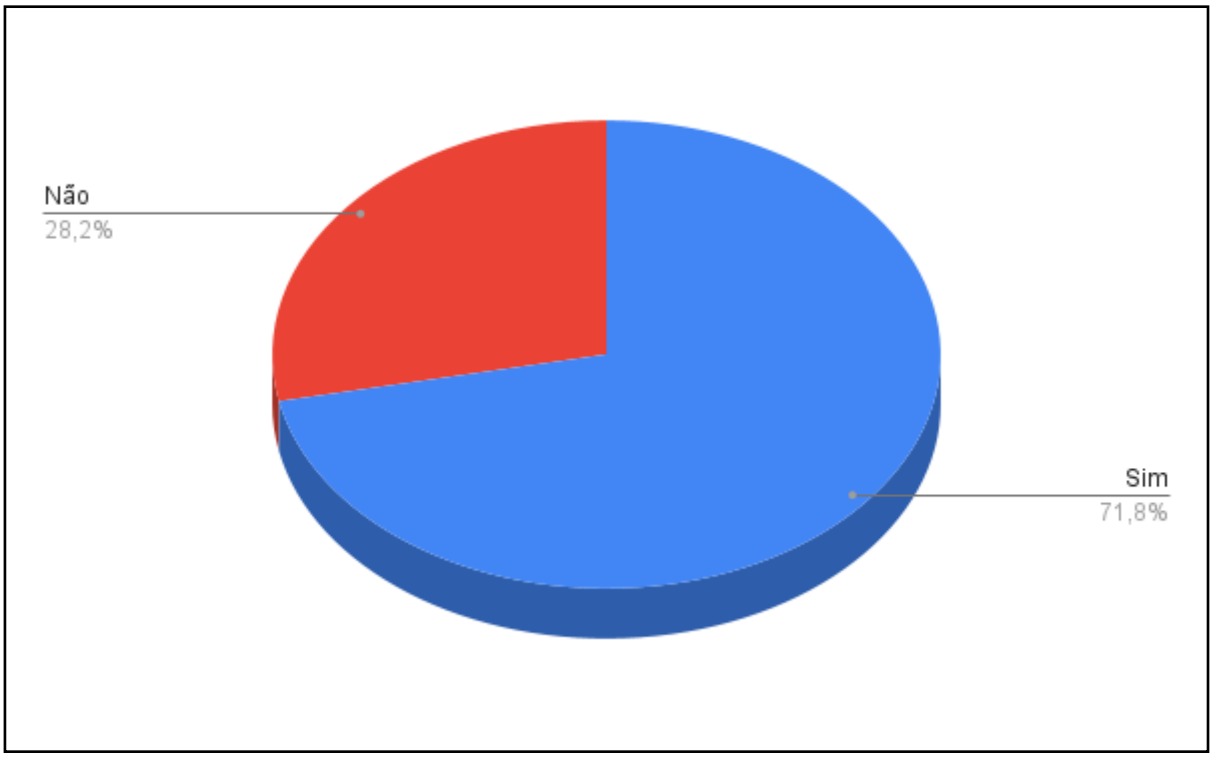
A retomada da gestão democrática (com as eleições diretas de diretores de escola) em âmbito estadual ocorre pela Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998, no governo Dante M. de Oliveira. Essa lei é, no entanto, precedida de instruções normativas, editais e resoluções, que atentam a medidas democratizantes relativas à gestão escolar. No ano de 2019, foi suspensa a gestão democrática, mediante decisão liminar concedida em ADIN nº 282, na qual se discutiu a inconstitucionalidade das eleições para diretor de escola.

[21] Meritocracia é um conjunto de ações que valorizam os esforços individuais das pessoas na realização de suas atividades em uma dada organização. (Matuda, 2013)

.

O próximo gráfico aborda a opinião dos(as) respondentes a respeito da suspensão de eleições para as funções de diretor e de coordenador pedagógico. Indagou-se se havia interferência na autonomia do trabalho na escola com a nova maneira de seleção para essas funções.

Gráfico 12 - Em sua opinião, a suspensão de eleições para a função de diretor e de coordenador pedagógico interfere na autonomia do trabalho na escola?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dos(as) respondentes, 71,8% responderam “sim”, para eles a suspensão da eleições fere a autonomia , e 28,2% responderam “não”. Portanto, a maioria acredita que a suspensão de eleições para a função de diretor e de coordenador pedagógico interfere na autonomia do trabalho na escola.

Para alguns(as) diretores(as), a realização de testes seletivos é a melhor opção para a escolha de diretores escolares; para outros(as), é uma maneira de concorrer de igual para igual, acreditando que não gera conflitos no ambiente escolar; outros(as), ainda, escreveram que a eleição é algo desgastante. Vejamos alguns argumentos:

> *- Não dou importância ao fator autonomia. Gestão pressupõe busca de resultados, e, muitas vezes, certo direcionamento das ações não é só positivo, como necessário.*
> *- Continuamos trabalhando em conjunto com os CDCES, e, através de seletivo, é possível avaliar o conhecimento do gestor.*
> *- A escola tem o CDCE, este goza de autonomia administrativa, pedagógica e financeira. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023)*

.

Esse grupo de diretores(as) pondera que a autonomia é algo que deve estar alinhado aos CDCE, e não à gestão. No dia 22 de novembro de 2023, a Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso recebeu o Projeto de Lei Nº 2 189/2023, de autoria do Poder Executivo, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Alguns dos motivos utilizados na proposta dessa lei são os seguintes:

> [...] a proposta visa atender ao anseio dos Diretores Escolares e Conselheiros do CDCE que vêm enfrentando dificuldades para administrar a unidade escolar, devido às inúmeras competências atribuídas ao Conselho pela Lei no 7.040/1998, que são diversas e complexas, abrangendo as dimensões financeira, administrativa e pedagógica.
> Conforme previsto, o CDCE tem incumbências que vão desde aquisição de bens e serviços, elaboração e aprovação de calendário escolar, deliberação sobre resultados da avaliação externa, sobre problemas de rendimento escolar, indisciplina, análise de desempenho dos profissionais da unidade escolar, acompanhamento do processo de distribuição de turmas e/ou aulas, avaliação de estágio, até acompanhamento e fiscalização da folha de pagamento dos profissionais lotados na escola, dentre outras. (PARECER Nº 026/2024/CCJ. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO).

Após o trâmite do projeto, foi efetivada a Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Na Seção IV, sobre a Diretoria Executiva do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, em seu Art. 25, no § 1º, consta que o cargo de presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar será ocupado pelo diretor escolar. Segundo consta na Lei, o diretor passa a exercer atribuições que são de responsabilidade do presidente do CDCE:

> Seção V
> Das Competências dos Membros da Diretoria Executiva
> Art. 27 São atribuições do Presidente do CDCE:
> I - representar o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, ativa e passivamente, perante os órgãos públicos, judiciais e extrajudiciais;
> II - convocar e presidir as reuniões da Diretoria Executiva;
> III - convocar e presidir as Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias;
> IV - abrir contas bancárias e movimentar os recursos financeiros em conjunto com o Tesoureiro por meio de cartão magnético bancário, pagamento instantâneo via Pix ou sistema gerenciador financeiro, da respectiva instituição bancária;
> V - executar os recursos financeiros recebidos ou arrecadados pelo CDCE, em conformidade com as exigências dos órgãos ou entidades financiadoras;
> VI - acompanhar a execução dos Programas Estaduais ou Federais desenvolvidos pelo CDCE.
> VII - apresentar relatório de prestação de contas do exercício financeiro à Assembleia Geral Ordinária;
> VIII - orientar e acompanhar a realização das ações do CDCE, bem como oferecer condições para que as mesmas sejam executadas;
> IX - promover a integração entre os membros da Diretoria do CDCE, a fim de que as funções sejam desempenhadas satisfatoriamente;

.

> X - propor modificações no Estatuto do CDCE, quando necessário. (Diário Oficial Nº 28.665. 19 de janeiro de 2024).

É interessante trazer a opinião de um(a) respondente que considera o processo seletivo atual essencial:

> *- Acredito que interfere, mas de forma positiva. Essa nova política de selecionar os gestores escolares impacta diretamente a produtividade e liberdade dos envolvidos. Da maneira como era antes, o diretor ficava limitado, pois, de certa forma, dependia da simpatia dos seus pares para ganhar a eleição. Agora, o gestor pode trabalhar de maneira mais eficiente e satisfatória, considerando que algumas medidas que precisam ser adotadas para o bom funcionamento das atividades muitas vezes são impopulares. Portanto, considero o processo seletivo atual essencial para melhorar a educação em Mato Grosso. (RESPOSTA DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023).*

Para o grupo que acredita que a suspensão de eleições para a função de diretor e de coordenador pedagógico interfere na autonomia do trabalho na escola, fazendo com que a escola perca não somente sua autonomia, mas perca conquistas adquiridas anos atrás, como a escolha e participação da comunidade. Segundo esses (as) respondentes:

> *- A suspensão das eleições se configura como um sequestro da democracia dentro do ambiente escolar.*
> *- Ficamos apreensivos e desmotivados. Eu, por exemplo, após quase três anos, agora que estou aprendendo e não posso fazer a prova para a minha unidade escolar, então, isso não é positivo dentro da unidade escolar, e esse é meu último ano na gestão.*
> *- A escola não consegue ter autonomia para nada, apenas o cumpra-se.*
> *- Como define a Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998 d.o. 1º. 10.98. Gestão deve ser democrática, a suspensão das eleições para a função de coordenador e diretor está indo contra a gestão democrática.*
> *- Deveria existir a eleição entre candidatos pré-selecionados por processo seletivo. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023)*

Para alguns autores, o processo seletivo de escolha de diretores e coordenadores ocasionado pelas reformas educacionais provoca a perda da autonomia da escola, algo que vem acontecendo desde a década de 1990. Como afirmam Freitas (2012), Costa (2011) e Damasceno (2010) apud Amaral (2014, p.158):

> Os estudos desenvolvidos sobre o trabalho docente demonstram que as reformas educacionais ocasionadas pela modificação dos modelos de organização escolar, principalmente embasados nos modelos do novo gerencialismo, a partir da década de 1990, provocam uma crescente perda da autonomia da escola e dos professores.

Luck (2000, p.22) enfatiza que, “para a prática da autonomia escolar, alguns mecanismos são explicitados: existência de estrutura de gestão colegiada, que garante a gestão compartilhada; a eleição de diretores e a ação em torno de um projeto político-pedagógico”.

.

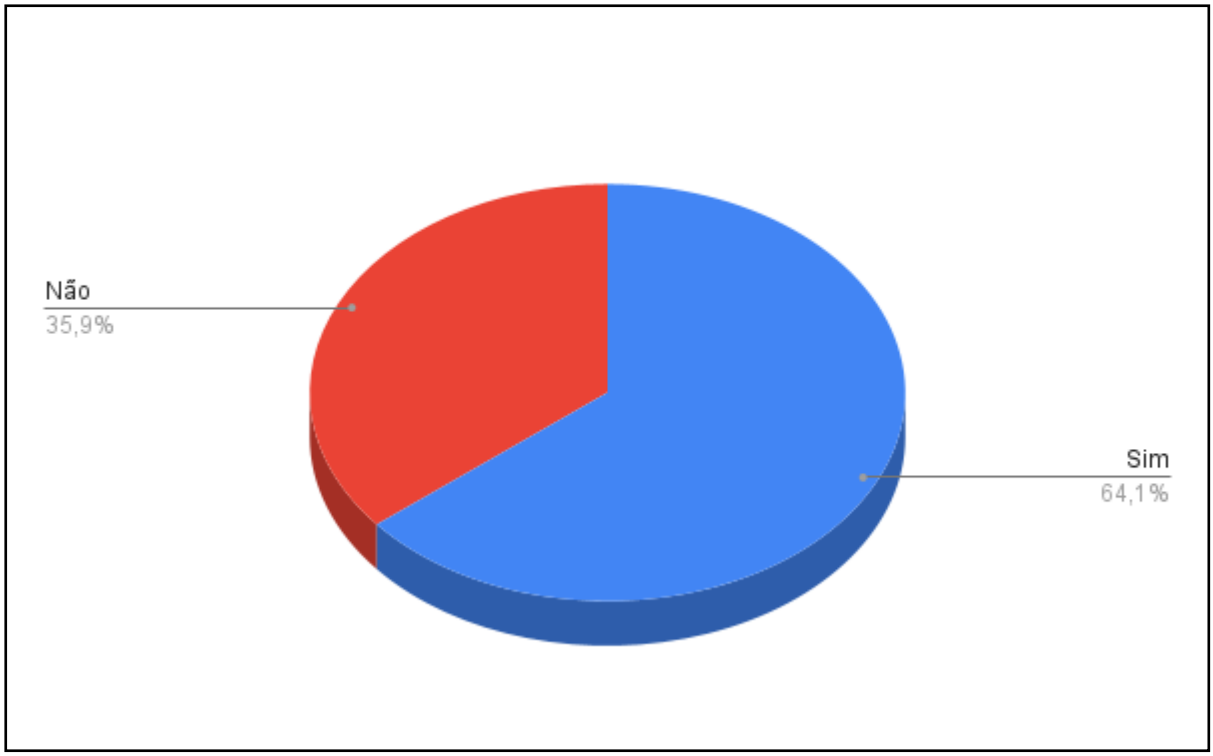
Muitos(as) diretores(as) têm uma percepção não coerente de autonomia. Na pergunta seguinte, percebe-se que, ao mesmo tempo em que admitem ter autonomia para tomar decisões, dizem também receber dos órgãos da educação determinadas orientações que limitam seu campo de ação.

Estudando a questão da eleição de diretores, Dourado (1998, p.35) comenta:

> Assim, partimos da premissa de que a participação não deve ser confinada apenas à dimensão política do voto, mas a esta deve associar-se a construção da participação coletiva por meio da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação dos vícios clientelísticos e das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais.

O Gráfico 13 demonstra a opinião dos(as) diretores(as) sobre ter autonomia para organizar o trabalho pedagógico e executar projetos pensados pela escola e pela comunidade; 64,1% responderam que sim, e 35,9% responderam que não.

Gráfico 13 - Em sua opinião, a escola tem autonomia para organizar o trabalho pedagógico e executar projetos pensados pela escola e comunidade?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

"*Tudo é organizado e executado pelos órgãos competentes sem diálogo, tudo vem pronto, cabe à escola aplicar"* (RESPONDENTE DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023). Essa fala reflete-se em um número expressivo de respostas em que os(as) respondentes concordam que a escola não tem autonomia para organizar o trabalho pedagógico e executar projetos pensados pela escola e comunidade. Outro ponto são as enormes demandas impostas

.

à escola, sem que haja tempo para ações pensadas por escola e comunidade. Vejamos algumas respostas:

> *- O cumprimento das metas estabelecidas pela DRE não deixa tempo para as demais atividades. A organização do trabalho já vem no modelo pronto.*
> *- As demandas são muitas, e, às vezes, não sobra tempo para desenvolver outros trabalhos.*
> *- O trabalho pedagógico tem que ser organizado seguindo o sistema estruturado de ensino, assim como as cargas horárias não condizem com tudo que deve ser trabalhado com os alunos, resta muito pouco ou nenhum tempo para trabalhar com outros projetos. Sem contar a sobrecarga de trabalho que todos têm enfrentado nesse novo modelo de gestão.*
> *- A demanda de projetos e semanas que cada coordenadoria da DRE envia para a escola não dá espaço para a escola pensar sua realidade temática e descobrir como solucionar desafios.*
> *- Hoje trabalhamos com pouca liberdade de cátedra, devemos cumprir o que é determinado pelo material implementado, com pouco espaço para complementações.*
> *- Tudo está vindo engessado do órgão central. Muitas atividades são delineadas pelo órgão central, cabendo apenas às unidades executar estas ações. Exemplifico: Avaliações externas com interferência no resultado da avaliação interna. Datas comemorativas e ações pontuais, como Dia mundial contra o trabalho infantil, têm ações definidas pelo órgão central e de execução obrigatória pelas unidades escolares. Todo o trabalho pedagógico é oriundo do órgão central. (RESPOSTAS DA PESQUISA, REALIZADA PELA AUTORA, 2023)*

Para esses(as) diretores(as), a educação vem trabalhando de forma engessada, e o Poder Público estabelece as regras como forma de sustentar o que convém ao Estado. Segundo Alvarez (2003) apud Parente (2016, p.75):

> O modelo de gestão escolar utilizado atualmente pelos países está condicionado a três variáveis que se configuram no cenário histórico-cultural: o mecanismo de escolha dos diretores, as normatizações que definem o funcionamento e a organização das escolas e as demandas de caráter social, cultural e político atribuídas às escolas. Podemos perceber nestas três variáveis que há uma indução política na organização da escola, materializada por ações restritivas do Poder Público que, ao estabelecer determinadas regras, demonstra o interesse em manter a escola sob o seu domínio, como forma de manutenção do poder e efetivação de práticas clientelistas.

Em razão da organização das escolas, há um crescimento no quantitativo de atendimento escolar, impondo à escola o aumento de atividades a serem desenvolvidas; como consequência natural, vêm se elevando as práticas de gestão, que colocam o diretor no papel de gerente que monitora todas as ações da escola.

É preciso que haja um processo político democrático voltado ao campo pedagógico. É essencial que os formuladores de políticas educacionais reconheçam e valorizem a especificidade do trabalho pedagógico, envolvendo educadores e especialistas em educação no processo de formulação e implementação de políticas educacionais, a fim de garantir que

.

estas sejam eficazes e realmente atendam às necessidades dos alunos e das escolas. Paro (2023, p. 158) observa:

> Esse caráter político (democrático) da relação ensino-aprendizado revela toda a especificidade do trabalho pedagógico. É essa especificidade que é ignorada pelos formuladores de políticas educacionais alheios ao campo pedagógico. Diversamente de outros tipos de produção – que povoam a mente e a preocupação dos administradores de empresa de um modo geral – em que o trabalhador adota uma posição de exterioridade com relação a seu objeto de trabalho, o professor como trabalhador precisa envolver-se (politicamente) com o educando, seu objeto de trabalho por excelência. O fazer do educador não realiza apenas uma ação que resulta num produto. Seu fazer, em vez disso, deve produzir outro fazer (do educando) que realiza a ação que dá origem ao produto desejado, isto é, sua personalidade modificada pela cultura por ele incorporada.

Mesmo aqueles(as) que dizem que a escola tem autonomia, estão atarefados(as) com demandas vindas de fora da escola.

> *A carga de serviço está tão grande que não existe possibilidade de outras ações. Infelizmente, a autonomia de organização da escola tem se perdido com o excesso de projetos que a escola tem que executar, como: Percepção socioemocional, História Afro-Brasileira, Aprova Brasil, Dream kids, Trânsito legal, Micro kids. Como estar entre os cinco melhores? Desenvolver ou executar o que o plano estadual de recomposição da aprendizagem diz? Penso que devemos focar no sistema estruturado de ensino, para atingirmos as metas. (RESPONDENTE DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023*).

Este(a) respondente fez um desabafo sobre o quanto se tem feito e ainda o que há de se fazer em nome da nova concepção de educação. No entanto, não faz nenhuma crítica ao sistema estruturado, nem mesmo atribui esse excesso de ações à ingerência do setor privado na educação pública. Paro (2023) entende que o trabalho na escola demanda condições adequadas, tanto em aspectos políticos quanto técnicos:

> A ação da escola e de seus educadores reveste-se assim de uma complexidade ímpar que exige condições de trabalho adequadas tanto aos aspectos políticos quanto aos técnicos. Os primeiros dizem respeito, acima de tudo, à liberdade e à autonomia de professores e demais educadores escolares para planejarem e organizarem suas atividades de acordo com as peculiaridades de seus alunos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico. Os aspectos técnicos, por sua vez, têm a ver com todas as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica, indo desde recursos didáticos, material escolar, mobiliário, salas e ambientes disponíveis, passando por remuneração satisfatória e formação permanente, até os espaços e tempos reservados para a troca de experiências com colegas de trabalho e compartilhamento de experiências com a comunidade. (Paro, 2023, p. 159).

É preciso que essas condições políticas e técnicas se encontrem presentes, pois, caso não estejam, o que constatamos é o "sequestro do caráter público da instituição escola e a degradação de seu desempenho pedagógico" (Paro, 2023, p.159).

Seguem algumas falas dos(as) respondentes da pesquisa a respeito da autonomia:

.

> *- A gestão escolar é democrática, tomamos decisões, baseadas em reuniões em que estão presentes todos os representantes de cada segmento, e cada um leva as reais necessidades ao coletivo, e desta forma os trabalhos são executados.*
> *- A escola continua com a autonomia para realizar seus projetos. No entanto, os projetos apresentados pelo órgão central não são propostas, são ações a serem cumpridas.*
> *- A escola goza de autonomia pedagógica. Autonomia, sim; liberdade, não. A autonomia acontece dentro das diretrizes do órgão central.*
> *- Quanto à parte pedagógica, estamos caminhando. Com uma equipe fortalecida, o trabalho flui, mas ultimamente a nossa clientela não está nem aí para o conhecimento, e, com essas avaliações que buscam números, estamos sem saber o que fazer.*
> *- A escola tem autonomia, mas a demanda de trabalho é tão grande que falta tempo para isso. Há coisas que são impostas pelo órgão central, mas também temos autonomia para elaborar e executar projetos de acordo com a realidade da nossa escola, mas sempre solicitando e seguindo orientações da DRE. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023)*

Luck (2000) define o conceito de autonomia, que não se resume somente à questão financeira; vai muito além e alude à capacidade de tomar decisões de maneira compartilhada e comprometida. Vejamos:

> Autonomia, no contexto de educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas. Trata-se de um conceito que se realiza dinamicamente, num *continuum* fluido, conforme as manifestações de participação local, no entrechoque com a determinação externa. O mesmo abrange a mudança de um princípio de uniformidade, ditada por regras e regulamentos, para o princípio de unidade, orientada por princípios e diretrizes (Luck, 2000, p.12).

A autonomia é um conceito que deve ser construído de modo social e político pela interação dos diferentes atores organizacionais da escola; é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, como expõe Barroso (1996, p.11):

> "Autonomia da escola" resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de "caleidoscópica". A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

É importante considerar que a autonomia não se constrói com normas e regulamentos, e sim com princípios e estratégias, e a escola deve delimitar e qualificar as ações a serem realizadas no contexto em que se encontra. Não há modelos para o exercício da autonomia. A autonomia instala-se por meio de um movimento, de um processo; faz-se

.

caminhando, tomando iniciativa, construindo credibilidade e desenvolvendo competência pedagógica e social.

A formação de gestores e professores deve ser pensada e discutida com assuntos que venham ao encontro da realidade da escola: “é preciso repensar a educação – seus objetivos e métodos –, mas a partir da escola concreta, com todos os seus problemas, carências e possibilidades” (Oliveira, 2012, p.12). A formação do gestor escolar vem se tornando uma preocupação, principalmente, na formação didático-pedagógico-político-cultural para o exercício da função. Destaca-se que a formação não deve somente se preocupar com as questões administrativas, mas também com questões pedagógicas e propriamente educativas.

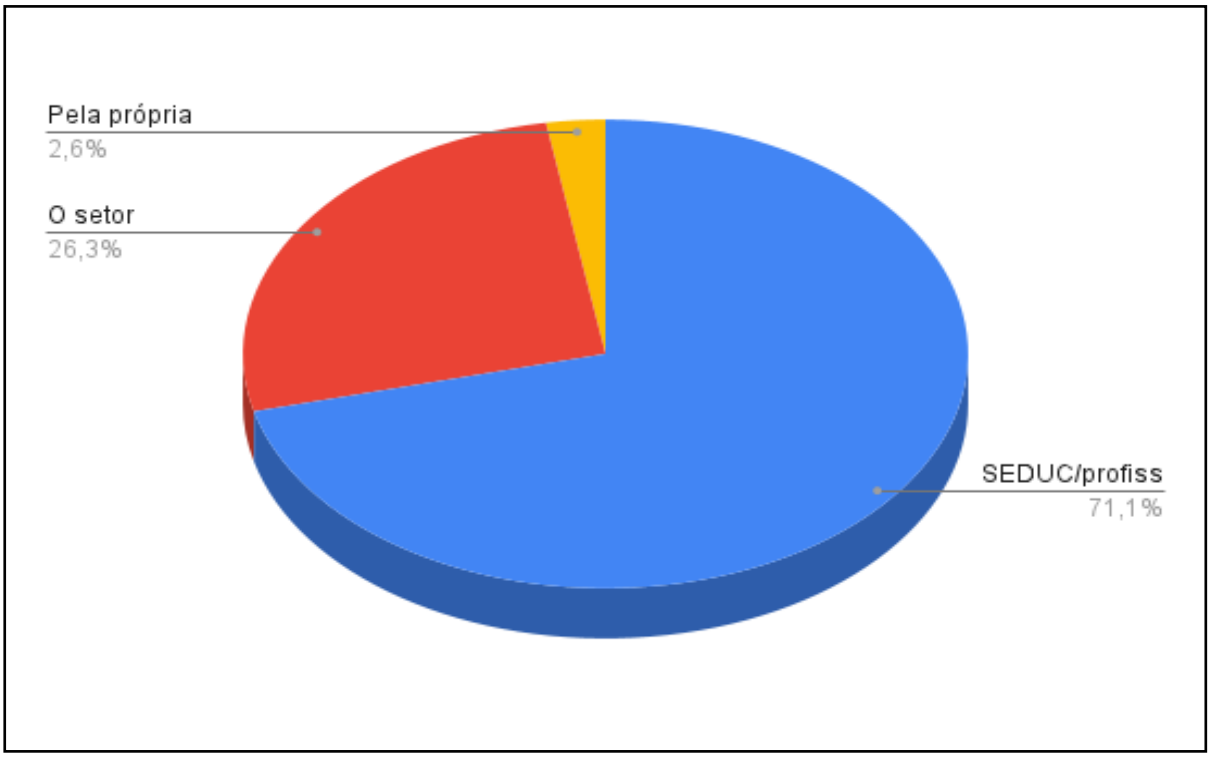
> Somente um processo de formação amplo, interdisciplinar e abrangente dinamiza o trabalho escolar, fortalece a autonomia, assegura a implementação de um currículo comprometido com os resultados escolares e define a elaboração de política educacional a partir de um trabalho coletivo, democrático, atuante, humano, formativo, organizado e ordenado na direção do desenvolvimento de ações pensadas e imbuídas da convicção, do compromisso e da responsabilidade social de que o ensino e aprendizagem são os fins mais importantes no exercício de sua função (Oliveira, 2012, p.13).

A formação do gestor escolar efetiva-se conforme o projeto de educação adotado pelo Estado e pela gestão governamental. Novos métodos passam a ser utilizados, inclusive com o uso de tecnologias e de modalidades de formação a distância.

Na questão seguinte, sobre quem oferta e como é ofertada a formação, 71,1% responderam ser a SEDUC/profissionais das DREs, com formações voltadas para atender ao diagnóstico de problemas detectados pela própria escola; 26,3% disseram ser o setor privado, com formações voltadas para implantação de programas educacionais (soluções educacionais), vendidos para o órgão central; 2,6% responderam que as formações eram ofertadas pela própria escola, já que, de acordo com a LDB nº 9 394/96, ela tem autonomia para elaborar e executar seu projeto político-pedagógico.

.

Gráfico 14 - A formação do gestor escolar se dá conforme o projeto de educação adotado pelo Estado, em determinada gestão governamental. Quem e como é ofertada essa formação?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

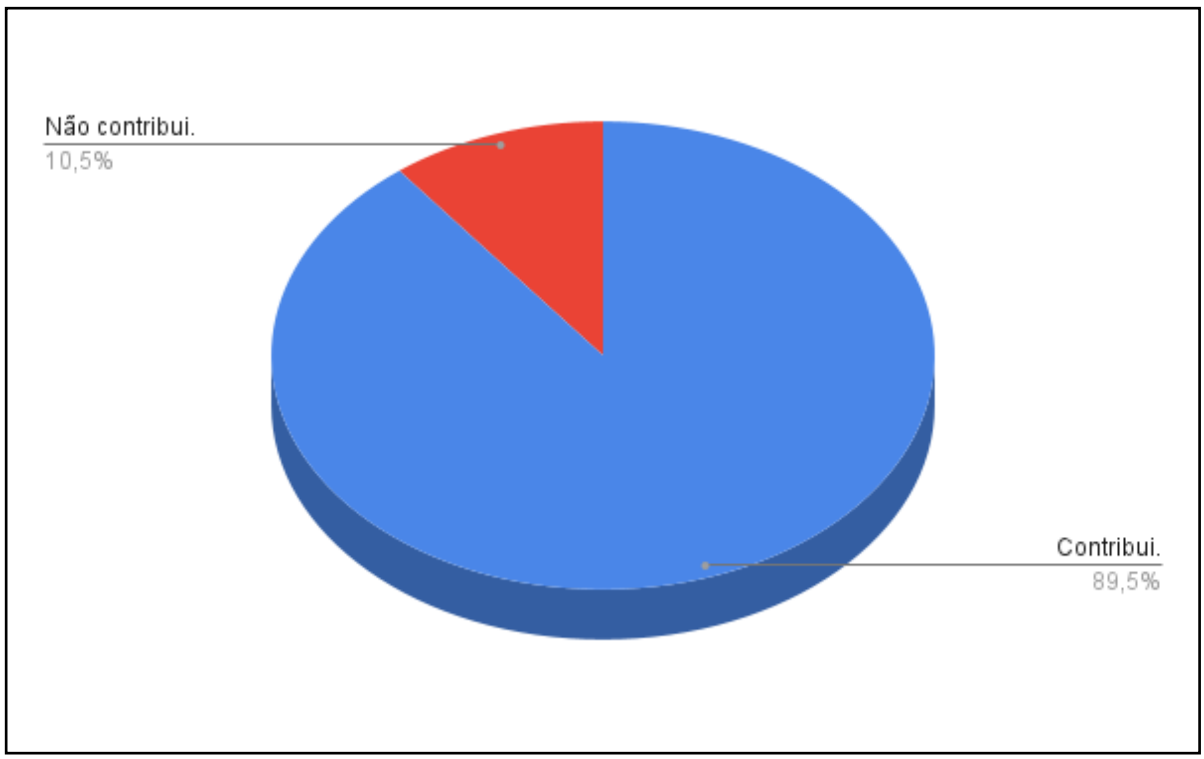
A formação continuada do diretor tem se dado de que forma? Essa questão proporcionou liberdade ao(à) respondente para marcar mais de uma alternativa dentre as seguintes respostas: Via plataformas digitais, em tempo real; De forma presencial, na própria escola; A distância; De forma híbrida As respostas mais frequentes foram: 30,8% de forma híbrida; 15,4% via plataformas digitais, em tempo real; e 7,7% de forma presencial.

A formação continuada deve ser pensada como um momento de discutir, estudar e elaborar ações que contribuam para a superação dos desafios existentes no dia a dia escolar. Deve estar voltada a práticas educativas de aprendizagem dos alunos e ter como principal finalidade contribuir para a formação não somente do gestor, mas de todos os profissionais da educação.

Em relação à formação continuada, 10, 5% dos(as) respondentes anotaram que a formação continuada não contribui para o trabalho, enquanto 89,5% dizem que contribui, como ilustra o próximo gráfico.

.

Gráfico 15 - Você considera que a formação continuada contribui para o desenvolvimento do seu trabalho?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para compreendermos melhor a percepção dos(as) diretores(as) sobre a formação continuada, pedimos que descrevessem de que forma a formação continuada contribuía para o seu trabalho. Destacam-se as seguintes respostas:

> *- A formação continuada apresenta grande vantagem e contribui para a evolução constante dos gestores. A partir dela, nós temos contato com teorias e práticas relevantes para o dia a dia. Isso proporciona recursos para superarmos dificuldades e melhorar continuamente nossa política de trabalho.*
>
> *- Auxilia no conhecimento, pois conhecimento nunca é demais, o que está dificultando são as demandas do dia a dia, que estão sugando a gente.*
>
> *- Cursos de formação ou atualização são sempre positivos, há que se cuidar, no entanto, com a quantidade deles. Cursos em si não geram resultados, é preciso tempo para a implementação dos saberes adquiridos em formação; a teoria é vital, mas, se ela tira tempo da prática, torna-se inócua. Outra coisa que, a meu ver, se mostra danosa é a formação em serviço; ela não soma [a ele], ela tira espaço.*
>
> *- Formação continuada na perspectiva de uma educação completa, sim. Treinamento, não.* (*RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023).*

Ao participar de programas de formação continuada, os gestores têm a chance de adquirir novas habilidades, ampliar seu conhecimento sobre diferentes abordagens educacionais e desenvolver estratégias para lidar com desafios específicos que enfrentam no dia a dia. Isso não apenas os capacita a tomar decisões mais informadas e eficazes, mas

.

também os capacita a liderar suas equipes de forma mais eficaz e promover uma cultura de aprendizado contínuo em suas escolas, mas quando trabalhado através de treinamento passa a ser um obstáculo para os gestores. O Estado vem estabelecendo convênios com empresas do setor privado para fornecerem formações aos servidores, ocorrendo assim a privatização, fazendo com que a ideia de gestão empresarial e meritocrática exceda a ideia de gestão educacional.

Outra pergunta da pesquisa esta relacionado a privatização. Conforme Costa; Gentil; Amaral, (2017, p.1).

> A privatização tem sido alardeada como a única saída possível, em detrimento do setor público. Seguindo a tendência nacional, o estado de Mato Grosso vem promovendo diversas ações com o objetivo de desestruturar a escola pública, tendo como alvo principal a gestão pública e democrática.

Perguntou-se aos (às) diretores (as) o que entendiam por privatização. Muitas das respostas convergem para a Nova Gestão Pública.

> *- Transferência de responsabilidade do setor público para o setor privado, com ou sem fins de lucro.*
> *- É responsabilizar entidades privadas com remuneração pública para desempenhar as funções públicas de Estado.*
> *- Eu entendo que a Educação já está quase privatizada, ou falta muito pouco para isso acontecer.*
> *- Transferência de órgãos estatais para a iniciativa privada; o governo entende que não é viável manter o órgão, então, repassa para a iniciativa privada.*
> *- Privatização é o processo de venda de uma empresa ou instituição pública para a iniciativa privada, juntamente com a sua responsabilidade de prestação de seus serviços. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023)*

Não resta dúvida de que essa questão é de extrema importância, e duas respostas merecem atenção:

> *- A privatização das formações acontece quando o Estado estabelece convênios com empresas do setor privado para fornecerem formações aos servidores. Desta forma, a ideia de gestão empresarial e meritocrática suplanta a ideia de gestão educacional focada para a educação pública, gratuita e de qualidade.*
>
> *- Compreende a venda de uma empresa pública para a iniciativa privada. Considero que, além da venda, a utilização de parcerias que evidenciem a maciça incorporação de valores e métodos próprios da iniciativa privada nos setores públicos, principalmente em órgãos que não são de fato empresas estatais, também estão seguindo esta linha. Chamo a isso de privatização camuflada. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023)*

Para Adrião e Araújo (2023, p.5), “a privatização da educação resulta de processos e estratégia que transferem para particulares (organizações, indivíduos ou instituições) a responsabilidade sobre a educação, cujo dever cabe ao Estado, especialmente para os países

.

como o Brasil". O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação, como diz Peroni (2016, p. 10):

> A propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do produto. São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação.

Desde os anos de 1980, as reformas educacionais têm se dado, em diversas partes do mundo, com a introdução de mecanismos de mercado no setor público. Dessa forma, têm sido constatadas diferentes estratégias de privatização da educação pública, inclusive no Brasil e em Mato Grosso. Pediu-se que os(as) respondentes citassem pelo menos cinco programas, projetos, políticas e/ou estratégias governamentais que consideravam privatização da/e na educação, implantados na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

> *- Alfabetiza, EducAção 10 anos, Pacto pela Digitalização, Material Estruturado, Cursos de formação.*
> *- Começa por este seletivo de Gestão, no qual nem sequer podemos nos inscrever para a mesma unidade em que estamos. Já não temos mais vigias nem auxiliares de turmas, estão cada dia reduzindo o número de benefícios e conquistas da rede pública de Mato Grosso.*
> *- Avaliação pela FGV, formação pela FGV, material didático contratado.*
> *- Material estruturado, plataformas digitais para formação dos professores e estudantes, uniformes, parcerias com grandes empresas privadas para atender às demandas das escolas.*
> *- Transferência da gestão da educação para o setor privado; exemplo: sistemas S, transferência da elaboração e operacionalização de currículos e insumos curriculares para corporações privadas.*
> *- Suspensão de contrato para guardas noturnos, sucateamento das universidades, limitando gestão democrática, desvalorização profissional .*
> *- O estabelecimento de recompensas; a obrigatoriedade de utilização de materiais específicos; o modelo de seleção da equipe gestora; o controle por ponto eletrônico, desconsiderando todo o trabalho além do expediente, comum na educação; o excesso de programas para serem executados.*
> *- Sistema estruturado de ensino (apostilas), programa de robótica, plataforma Plurall, Plataforma Avadep.*
> *- Sistema estruturado de ensino, Mais Inglês, Materiais de recomposição da aprendizagem, transcolar, Sistema de avalições externas, Plataforma plurall. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023).*

Assim como em outros estados, em Mato Grosso, já há traços marcantes da presença de mecanismos de privatização nas escolas públicas. São utilizados no sistema de ensino pacotes prontos, e um exemplo é o de sistemas estruturados de ensino que não refletem a realidade e individualidade local, ou mesmo a contratação de consultorias particulares para a resolução dos problemas educacionais. Conforme Ball (2002) apud Parente (2016, p. 74),

.

> Ball (2002) aponta que o fenômeno da reforma educacional, que se materializa através de políticas de ordem estrutural, mas que afeta diretamente o trabalho do professor, legitima-se a partir de um conjunto de medidas (pacotes prontos) embasadas em três elementos inter-relacionados e interdependentes: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Segundo o autor, estas novas tecnologias políticas são altamente atrativas e surgem num contexto de reformulação educacional, substituindo as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia.

Este(a) respondente destaca o sistema do Ensino Médio:

> *1) A oferta da trilha de aprofundamento do Ensino Médio profissionalizante, ofertado através de convênio com a Rede; 2) a oferta de material pedagógico em convênio com instituições privadas do grupo Maxi; 3) a oferta de formações continuadas e em serviço formatadas por instituições privadas, como o grupo Vivo; 4) a terceirização dos serviços de cuidador escolar; 5) a realização de convênios com empresas do setor privado para a oferta de cursos e formação direcionados aos alunos, como alguns bancos, que tem custeado ações pedagógicas diretamente com alunos em algumas unidades escolares. (RESPONDENTE DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023).*

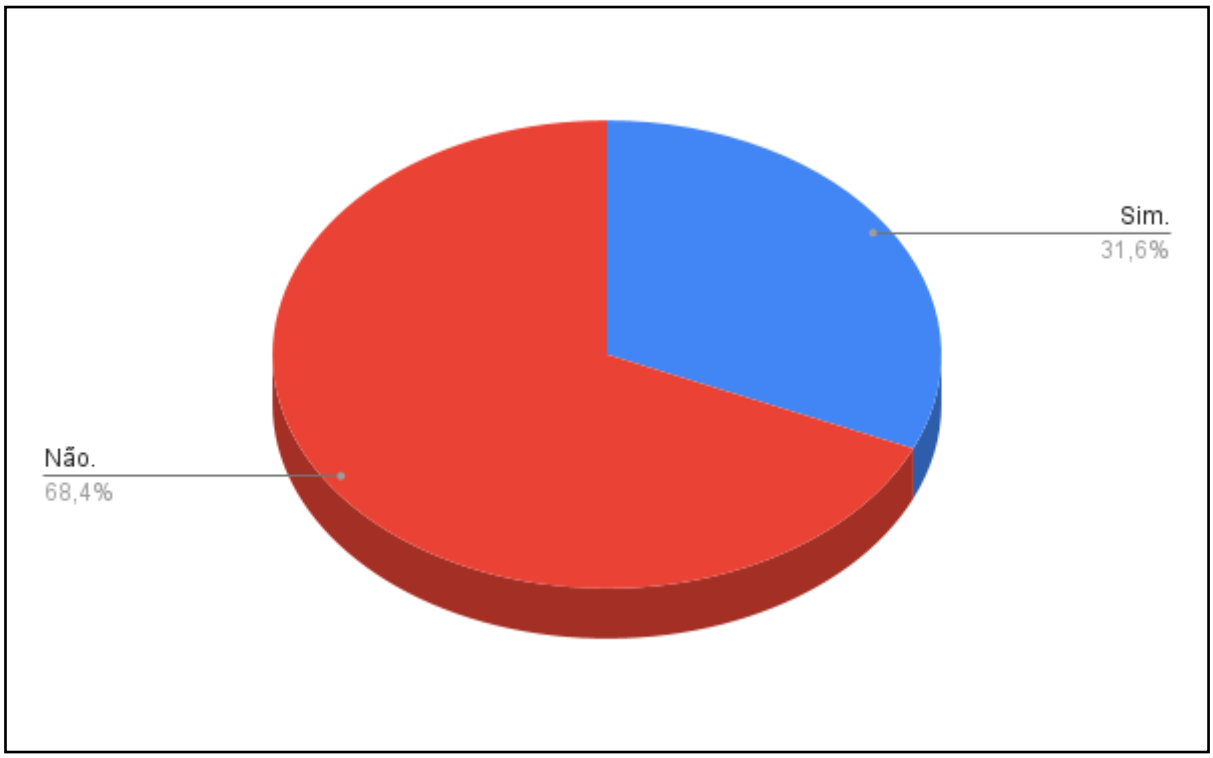
De todos(as) os(as) respondentes, apenas um indivíduo desconhece programas, projetos, políticas e/ou estratégias governamentais que caracterizam a privatização da/na educação, implantados na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Há de ficarmos atentos, pois a influência de grandes corporações na educação pode levar à promoção de determinadas ideologias ou perspectivas em detrimento de outras, prejudicando a capacidade dos alunos de pensarem criticamente e formarem suas próprias opiniões, como demonstra Paro (2023, p. 160):

> Em suma, a interferência do privado na escola básica – especialmente por meio dos pacotes e “sistemas” de ensino, comercializados pela iniciativa privada (mas com certa frequência também pela compra de “serviços” de ONGs e assemelhados) – ao atender a grupos particulares com interesses marcadamente mercantis, sonega dos educadores escolares o direito (e o dever) de planejarem, organizarem e executarem a aprendizagem em estreita colaboração com seus colegas e educandos. Ao invadir, assim, o espaço público, o privado não só reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo.

A próxima questão é sobre a eficiência entre Mercado x Estado e educação em que, 31,6% consideram o mercado mais eficiente que o Estado na oferta de serviços públicos, incluídos os direitos educacionais, mas a maioria – 68,4% – respondeu “não”, entendendo que o Estado, mesmo de forma precária, consegue atender a comunidade escolar.

.

Gráfico 16 - Você considera o mercado mais eficiente que o Estado na oferta de serviços públicos, incluindo os direitos educacionais?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Muitas ações que vêm sendo adotadas no sistema educacional têm como justificativa a busca pela eficiência, com um contexto centrado na NGP. Conforme Oliveira (2015, p.642),

> Essas políticas se justificam pela busca de maior eficiência na gestão, incrementando estratégias organizacionais que têm metas a perseguir e cujo monitoramento do processo é feito a partir da mensuração dos resultados obtidos nos testes em larga escala realizados pelos estudantes. Essa lógica "eficientista" é justificada por critérios de justiça baseados no mérito individual, que repousa sobre uma perspectiva homogênea e padronizada de avaliação para fundamentar uma distribuição diferenciada.

Para demonstrar essa eficiência, utilizam-se avaliações padronizadas, sem levar em consideração as desigualdades internas do sistema.

A seguir, trago justificativas de alguns(as) respondentes que disseram "não":

> *- Gasto exorbitante de recursos públicos e com a mínima qualidade.*
> *- Os melhores professores estão na escola pública, o que faltava era uma boa gestão para melhorar a infraestrutura e as rotinas de trabalho. Agora estamos no caminho certo.*
> *- Mercado foca em resultados; educação deve focar na formação humana.*
> *- Fazer educação com qualidade exige esforço coletivo, não só de nós, educadores, mas de toda a sociedade. É preciso que haja melhorias no bem-estar social da população, então, é um conjunto de itens que precisam ser elevados. É um caminho perigoso quando se toma como ponto de partida uma única faceta do objeto e se julga esse resultado apenas por isso mesmo.*
> *- Existe uma boa política pública com relação à educação, porém, é necessário fazer alguns ajustes, sem privatizar.*

.

> *- Sou a favor do mercado, mas entendo que algumas atividades, incluindo neste rol a educação, ainda precisam ficar a critério do Estado. A educação, assim como a saúde e a segurança, precisa estar sob um guarda-chuva que não pressuponha o lucro.*
> *- O Estado é constituído por sujeitos da mesma forma que o mercado. Desta forma, penso que o erro está na falta de fiscalização, a falta de punição para os sujeitos que não cumprem com as suas funções, gerando a impunidade, e, consequentemente, a cultura da impunidade aumenta.*
> *- Mercado visa ao lucro. Educação visa à formação processual e dinâmica do cidadão.*
> *- Não se trata de eficiência. A iniciativa privada não tem compromisso com o social.*
> *- O Estado consegue ofertar ensino de qualidade, só precisa acompanhar e investir na estrutura física.*
> *- Não existe melhor opção a não ser o profissional de carreira e bem valorizado.*
> *- É eficiente na medida em que possui as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Possui como clientes pessoas com poder aquisitivo para promover as condições e ambientes adequados para as aprendizagens, inclusive para superar as defasagens. No entanto, não é inclusiva. O Estado consegue atender, ainda que precariamente em muitas regiões, a todos, indistintamente.*
> *- Na verdade, ao não também cabem exceções, mas o não é fundamental, pois os problemas em empresas públicas devem ser considerados em seu contexto, em detrimento dos muitos benefícios para a sociedade quando o bem público é valorizado e mantido para todos.*
> *- A lógica mercadológica é pensada no que é menos custoso, e, com esta lógica, se estabelecem cortes financeiros para a manutenção de programas educacionais. Desta forma, a lógica mercadológica fragiliza a oferta de serviços públicos.*
> *- O setor público tem claramente as condições para ofertar um bom serviço para a sociedade, competência é o que não falta. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023).*

Para os (as) diretores(as), o que falta no setor público são condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho, algo presente em todo o espaço nacional, conforme Brooke apud Parente (2016, p. 67):

> O que se observa na gestão da educação brasileira é uma falta de investimentos financeiros, acarretando uma situação crítica com relação às condições de ensino das escolas públicas brasileiras. Além de o aporte financeiro aplicado à educação ser insuficiente, os mecanismos de controle dos recursos aplicados são frágeis, dando margem ao mau uso do dinheiro público e à aplicação inadequada e ineficiente dos recursos disponíveis.

Muitas mudanças são inseridas nas sociedades em momentos de crise, e “as reformas também chegam em um momento de crise da escola, resultado em grande medida da frustração ante a alta expectativa depositada nesta instituição como redentora e salvadora dos indivíduos e das sociedades” (Oliveira, 2015, p.632). É essa crise que se observa nas escritas dos diretores que marcaram “sim”, levando a acreditar que o mercado é mais eficiente que o Estado na oferta de serviços públicos, incluindo os direitos educacionais:

> *- Mas essa prática do não cuidar está levando ao caos algumas dessas ações.*
> *- O setor privado tende a ter mais celeridade na execução de serviços, quando comparado ao setor público e, em muitos casos, com mais qualidade.*

.

> *- Há Programas Federais mais abrangentes ofertados nos Institutos Federais, por exemplo.*
> *- Justamente por trabalharem com metas.*
> *- Muitos servidores públicos não prestam serviços de qualidade por estarem em setor público, isso não acontece no setor privado. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023).*

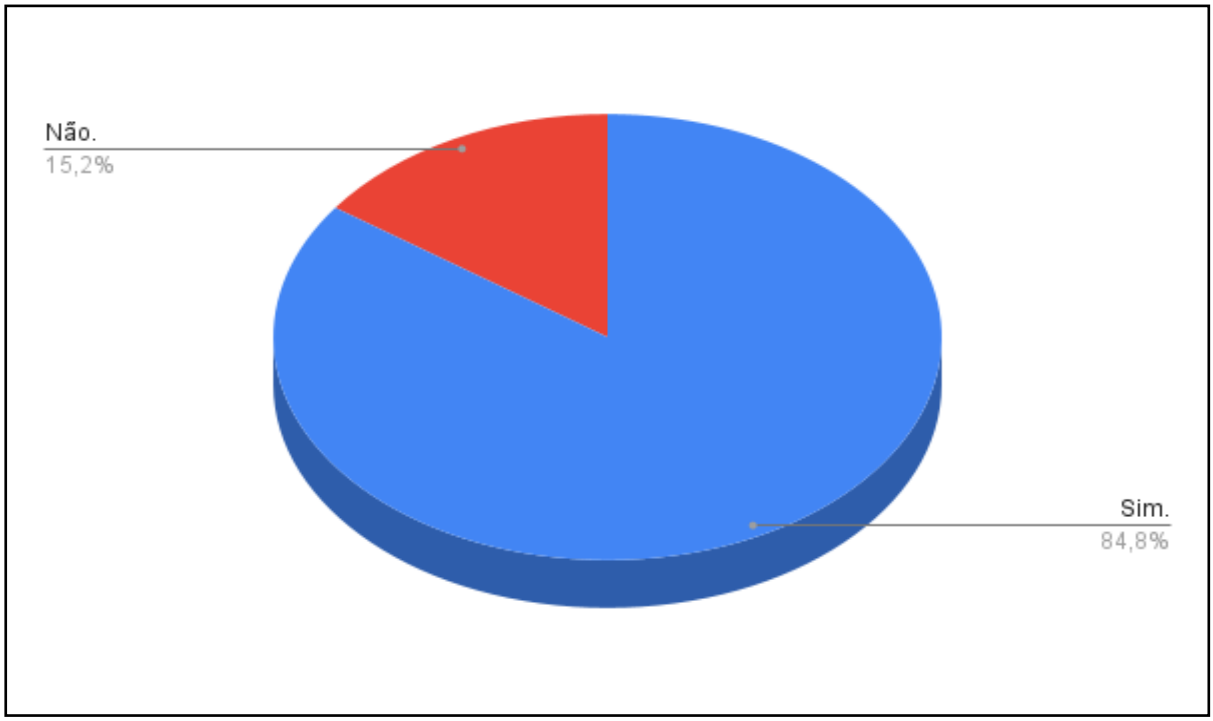
Infelizmente, ainda existem algumas práticas que prejudicam a qualidade do setor público, mas é preciso lembrar que muitas das metas impostas pelo Estado são traçadas pelo mercado, e não pelo bem-estar social. Na atualidade, as escolas públicas são submetidas às avaliações em larga escala, e a utilização desse mecanismo faz a gestão lançar foco na avaliação de desempenho dos alunos, ou seja, na preparação dos alunos para obterem "bons resultados", o que demonstraria um pretenso sucesso da escola. Sendo assim, podemos observar que as políticas educacionais estabelecem os parâmetros a serem utilizados como referência na avaliação da qualidade da escola. Ao se tornar público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, a referência de qualidade muda ainda mais, sendo relacionada simplesmente a uma "nota".

> Temos observado, frequentemente, a utilização dos resultados das avaliações externas na produção e divulgação de rankings que classificam as escolas e estimulam a competição entre elas na busca por melhores resultados. Nesse sentido, subjaz a equivocada transposição da "lógica da economia de mercado" para a educação pública, na qual a competição induz qualidade. Avaliar as escolas com esse objetivo não impulsiona a "democratização" da educação pública, e sim o seu "desmonte" (Machado, 2017, p. 73).

Na questão seguinte, são abordadas as pressões/cobranças em cima dos resultados nas avaliações. Nas respostas analisadas, 15,2% dos (as) respondentes disseram não sofrer nenhum tipo de pressão/cobrança por resultados nas avaliações, enquanto 84,8% afirmaram receber pressões/cobranças por resultados nas avaliações.

.

Gráfico 17 - Você e sua equipe sofrem algum tipo de pressões/cobranças por resultados nas avaliações?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Pediu-se que os (as) respondentes elencassem quais as pressões que sofriam em relação aos resultados das avaliações externas. Obtiveram-se as seguintes respostas:

> *- Somos cobrados e pressionados o tempo todo, e cada dia está mais difícil cumprir estas metas com prazos curtos e sistemas abarrotados.*
> *- Resultados, projetos a serem desenvolvidos todos os meses, ir atrás dos alunos que não querem estudar, pois a maior parte da nossa demanda é Ensino Médio, a evasão é grande, e temos que tirar da manga estratégias para trazê-los para a escola, mas está difícil.*
> *- Cobrança por resultados, demanda de formulário para responder, realizar tudo que pedem, com risco de perder a gestão em uma possível avaliação.*
> *- Horas atividades, mesmo que a Internet não funcione. Aplicar avaliações de cunho particular/SEDUC. Falta de livros, e a SEDUC não atende à demanda; mesmo solicitando, os professores reclamam, e a SEDUC não agiliza.*
> *- Tipos de pressão por resultados; elevar a nota da Prova Brasil, Sistema estruturado, CAED, Acesso na plataforma, etc.*
> *- Todos têm que sofrer pressão. Entrega de respostas a determinado assunto com tempo curto, respostas rápidas para situações que, em muitas das vezes, não dependem só de nós, resultados.*
> *- Visita de monitoramento pedagógico / reuniões / exigência de evidências do trabalho realizado. (RESPOSTAS DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023).*

Diante dessas respostas, é possível observar que as cobranças estão principalmente relacionadas aos resultados e que muitas vezes a "*cobrança institucional, culpabilização pelo governo do insucesso, gera uma cobrança social de responsabilidades que não nos competem*." *(RESPONDENTE DA PESQUISA REALIZADA PELA AUTORA, 2023).*

.

Os critérios embutidos no sistema de bonificação pautados na competição e no controle, esta deveria funcionar como um incentivo financeiro, são percebidos pelos diretores como uma forma de oprimir, punir e fiscalizar seu trabalho.

O que vem acontecendo é a utilização dos resultados da avaliação como parâmetro para medir a qualidade da educação, e "a avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade" (Oliveira, 2015, p. 639). Paro (2023) atenta para o fato de as políticas públicas em educação serem influenciadas pela visão do senso comum, em vez de serem informadas por evidências sólidas e pela experiência de profissionais da área:

> Infelizmente, é a visão do senso comum que orienta de modo geral as políticas públicas em educação, entre nós, com o agravante de que as próprias metas do ensino têm se reduzido a rudimentos de Matemática e Língua Portuguesa que são pretensamente aferidos por meio dos duvidosos sistemas de "avaliação" em ampla escala, como o Saeb, a Prova Brasil, etc., cuja principal função tem sido escamotear ainda mais os reais problemas de nosso ensino (Paro, 2023, p. 157).

Sobre as avaliações, as ações que acontecem no setor educacional têm caráter subjetivo e dificilmente são captadas nesse modelo avaliativo. Com isso, a escola, os profissionais da educação e os alunos são avaliados por sua capacidade de produção e por seus resultados, com base em indicadores numéricos. Recorro à explicação de Parente (2016, p.71):

> Esta lógica de avaliação padronizada não leva em consideração as especificidades de cada escola e sistemas de ensino, homogeneizando o conhecimento como se ele fosse linear e constante. Da mesma forma, os dados estatísticos resultantes podem ser interpretados conforme o interesse e a lógica dominante, incorrendo no risco de cometer equívocos, dependendo dos critérios adotados e da maneira como são analisados.

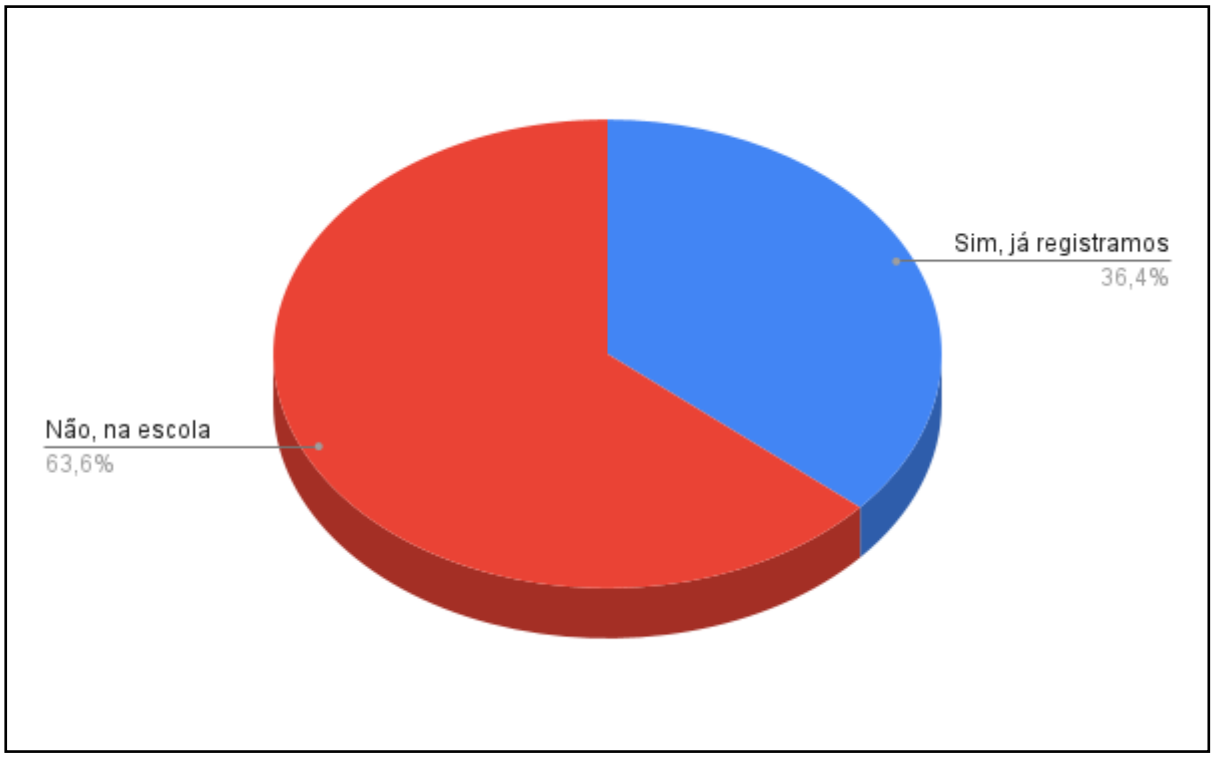
Há um consenso de que o excesso de atribuições sobrecarrega o diretor, prejudicando seu trabalho, principalmente em relação às demandas externas, isso porque são centralizadas as ações de maior relevância no contexto da gestão. Essa reestruturação do ambiente escolar voltada para as reformas da NGP mudou de maneira drástica a cultura trabalhista nas escolas. É válido mencionar que alguns profissionais se adaptam e se destacam em tais ambientes, mas o que é perceptível é que a maioria dos diretores está mais angustiada do que capacitada para as novas e "perversas" exigências que recaem sobre a gestão e o gestor escolar.

Há casos, no país, de políticas focadas em resultados em que os estudantes com baixo conhecimento não fazem as avaliações por motivos variados. Perguntou-se se, na escola onde o(a) diretor(a) trabalhava, já havia ocorrido caso semelhante, e 36,4% responderam que sim, que já haviam registrado casos dessa natureza, e 63,6% responderam que não, que na

.

escola todos os estudantes faziam o teste, independentemente de serem selecionados e apresentarem melhor desempenho diário na aprendizagem. O Gráfico 18 ilustra esses números.

Gráfico 18 - Há casos, no país, de políticas focadas em resultados em que os estudantes com baixo conhecimento não fazem as avaliações por motivos variados. Na sua escola, já ocorreu caso semelhante?



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Um dos papéis da avaliação externa está voltado para as políticas públicas educacionais. As avaliações aparecem como uma necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação, mas o que podemos observar é que, em muitos casos, as necessidades das escolas são ignoradas. Ao centralizarem sua função na aferição do desempenho do aluno ou do professor em exames estandardizados, as avaliações geram pressões e cobranças para que se atinjam as metas de eficiência e eficácia, o que coloca os sistemas e as escolas em uma encruzilhada: ou elevam os índices, ou serão responsabilizados pelo fracasso. Em muitos casos, os estudantes com mais dificuldades recebem menos atenção, pois os professores concentram seus esforços nos alunos próximos da média, aqueles que demonstram maiores chances de progredir em curto prazo e de elevar a média de desempenho.

Com a busca por qualidade na educação, sob influência da Nova Gestão Pública, que introduz a concepção de administração gerencialista nas escolas públicas, “os conceitos de eficácia que são predominantemente assumidos por tal concepção evidenciam uma origem econômica e gestionária, de tipo racionalista e técnico-instrumental” (Lima, 2014, p.1076).

.

Diante da necessidade de entender a visão dos(as) diretores(as) a respeito do currículo, a pergunta seguinte aborda esse tópico. Porém, é preciso fazer um breve comentário sobre ele.

No que tange à competência contida no art. 22, inciso XXIV, de fato, a União legislou sobre a referida matéria. Trata-se da Lei n° 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, a LDB traz, em seu art. 9°, inciso IV, a incumbência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, de estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de forma que se assegure a formação básica comum. Entre os anos de 2009 e 2014, conforme estudo de Batista, Barreto, Gusmão e Ribeiro (2015), observou-se que a matriz curricular de Mato Grosso, na época, tratava muito pouco sobre o que se deveria aprender e a maneira como se deveria ensinar.

> O documento de Mato Grosso parece estar em um dos extremos ao observarmos as características do modelo "matriz curricular", em razão de um menor grau de especificação e de um alto grau de explicitação da fundamentação teórico-filosófica e didática. (Batista; Barreto; Gusmão; Ribeiro, 2015 p.152).

A equipe técnica estadual desenvolveu diversos cadernos pedagógicos para auxiliar o professor no entendimento do Documento de Referência Curricular e das diversas possibilidades pedagógicas alinhadas à BNCC. Os cadernos pedagógicos apresentam os tópicos: metodologias ativas; glossário de termos da BNCC; intervenção pedagógica; educação infantil; anos iniciais; anos iniciais: linguagens; anos iniciais: matemática; anos iniciais: ciências da natureza; anos iniciais: ciências humanas; anos finais: língua portuguesa; anos finais: matemática; anos finais: educação física; anos finais: língua estrangeira; anos finais: artes; anos finais: ciências da natureza; anos finais: ciências humanas. Acredito que, para uma educação com base firme, o currículo deve estar de acordo com a realidade local e precisa ser discutido e efetivado por todos os responsáveis pelo processo educativo, tendo o diretor um papel ímpar, segundo descreve Silva (2014, p. 119):

> Por conseguinte, para conciliar o currículo "oficial" com as necessidades educacionais da contemporaneidade e do contexto de cada estudante, os gestores escolares têm um papel significativo de repensar a estrutura do poder da escola, pois o currículo é também um instrumento legitimado e balizador de políticas públicas (até pelo seu caráter de documento oficializado pelas leis nacionais, que sinalizam uma unidade mínima a ser trabalhada nas escolas) e, como tal, deve ter sempre um olhar atento às suas minúcias, dada a importância desse instrumento para a construção dos conhecimentos necessários e à aquisição das competências mínimas exigidas para a formação do aluno.

.

O currículo só terá sentido a partir do momento em que forem levadas em conta as formas de organização do conhecimento escolar, e não se pode simplesmente considerá-lo neutro. No entendimento de Moreira e Silva (2002, p. 7,8),

> O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissões desinteressadas do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

É preciso ser criterioso na construção dos currículos, por haver certa tendência a vinculá-lo à construção da cidadania e do cidadão. Mesmo possuindo raízes democráticas, ele pode tornar-se uma ameaça ao processo democrático quando utilizado como mecanismo de controle e poder. Apple (2002) destaca a pressão exercida sobre o sistema educacional e que os objetivos e as metas das empresas e das indústrias vêm transformando o "currículo em uma espécie de bola de futebol política" (Apple, 2002, p.40). Apple (2002, p.74,75) também observa, com muita propriedade, a relação existente entre o currículo nacional e as avaliações nacionais na educação:

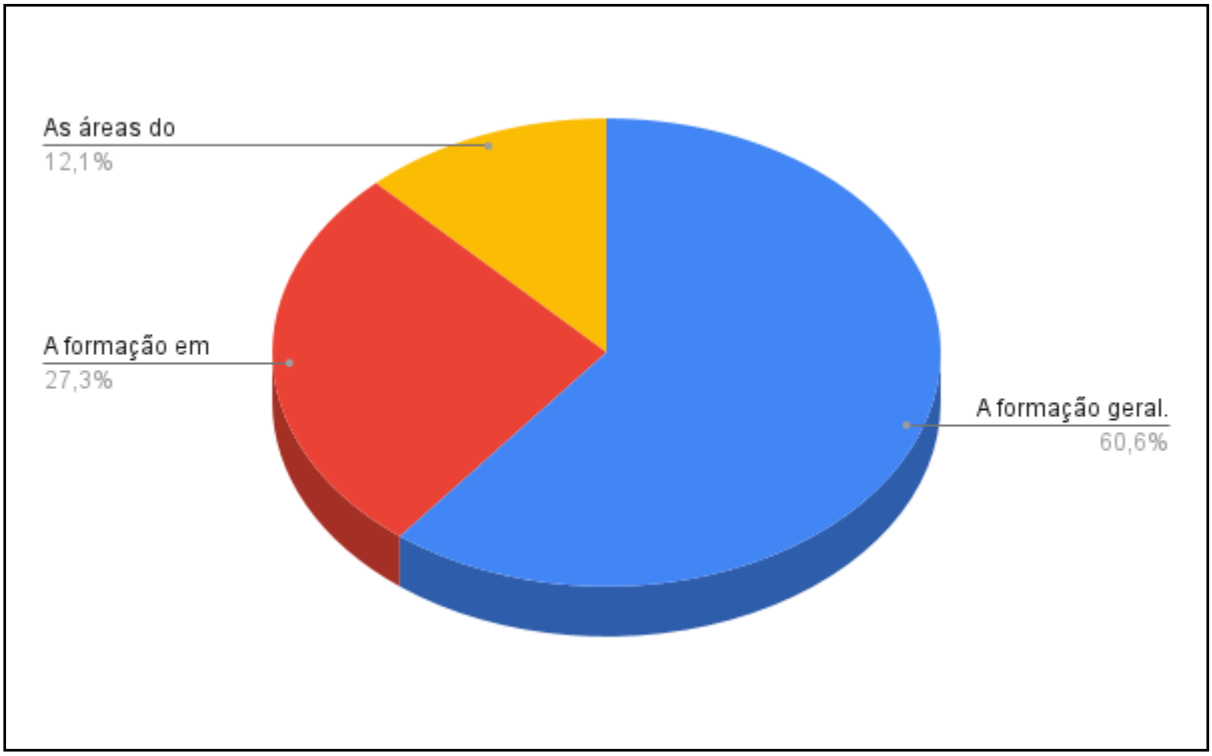
> O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com "selos de qualidade" para que as "forças de livre mercado" possam operar em sua máxima abrangência. Se for para termos um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor um atraente leque de "opções", então, o currículo nacional e, sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão, em essência, como uma "comissão de vigilância do Estado".

O autor sublinha a função social presente no currículo nacional e nas avaliações externas à escola. As avaliações são utilizadas como instrumentos que permitem ao país avaliar as escolas e como parâmetros de qualidade.

O próximo gráfico indica que a maioria dos(as) diretores(as) participantes da pesquisa – 60,6% – entende que a proposta curricular visa à formação geral; já 27,3% responderam que o currículo visa à formação em áreas especificas, voltadas para habilidades em linguagem e matemática; e 12,1% dizem que o currículo focaliza áreas do conhecimento que têm peso igual na formação do estudante.

.

Gráfico 19 - O currículo da escola foca as aprendizagens do aluno visando:



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É preciso discutir sobre o currículo e demonstrar a sua relevância para o processo de aprendizagem. É importante também apontar análises já publicadas sobre a BNCC. A BNCC é uma política nacional curricular constituída como "[...] documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil" (BRASIL, 2018, p. 7). Hoje, a BNCC é nacionalmente uma referência obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica, com função técnica e especificidades locais e regionais, impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o desenvolvimento das "dez competências gerais" da Educação Básica por alunos de todos os níveis e modalidades de ensino. O pressuposto é que a competência se define como "[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8).

> Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino. (Sacristan, 2000, p.19).

.

Pensando de forma mais ampla, percebe-se uma desvalorização social da educação, em que o valor humano vem deixando de ser essencial. É fundamental que esteja claro de que forma e para que fim se vai educar, assim como é importante que os objetivos estejam bem traçados, para que a gestão desempenhe seu papel.

A pergunta sobre qual a principal característica de um diretor permitia a escolha de mais de uma resposta, sendo elas: capacidade de liderança; visão estratégica; habilidade de negociação; conhecimento técnico. As mais frequentemente escolhidas foram, em ordem decrescente: capacidade de liderança, visão estratégica e conhecimento técnico, como mostra a Figura 2.

FIGURA 2 - Nuvem de Palavras. Principais características de um diretor, de acordo com os(as) respondentes.



Fonte: Elaborada pela autora[22], 2024.

A capacidade de liderança assume uma enorme importância, pois a NGP

> Apela constantemente para o valor salvífico da liderança e da gestão e para as capacidades quase divinas dos verdadeiros líderes. Com eles, os problemas da eficiência, designadamente das organizações públicas, podem ser resolvidos, bastando para tal convocar os princípios da nova gestão que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controle da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência, da responsabilização, todas elas apanágios das organizações privadas. (Caixeiro, 2014, p. 193).

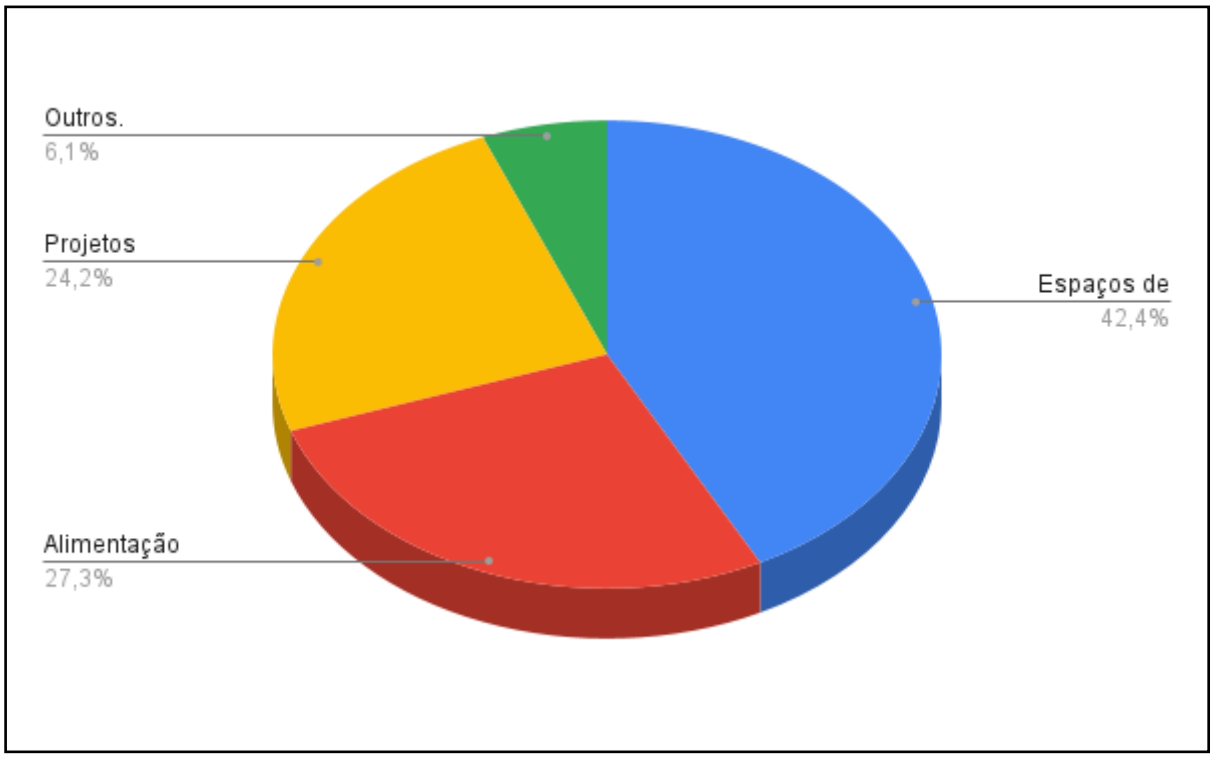
[22] Canva. https://www.canva.com/

.

O discurso que acompanhamos é o do fortalecimento da liderança representada pelo papel do diretor de escola, o que indica sintonia com as exigências da Nova Gestão Pública. Segundo Anderson (2017, apud Drabach, 2018, p.120), “a liderança exigida do diretor de escola, no contexto da Nova Gestão Pública, direciona-se a formas mais empreendedoras e competitivas no exercício da função”.

Sendo o aluno o protagonista, há de se pensar o quanto os estudantes são ouvidos nas tomadas de decisão. Na questão sobre o que os estudantes mais valorizam na escola, 42,4% dos(as) diretores(as) acreditam que sejam os espaços de convivência coletiva; 27,3% pensam ser a alimentação; 24,2% mencionaram projetos diversificados; e 6,1% responderam “outros”, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 20 – Na concepção dos(as) respondentes, o que os estudantes mais valorizam na escola.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É por meio da convivência, desde que seja democrática, que a escola exerce seu papel de humanização na construção de valores necessários ao exercício da cidadania. Com base nos dados, observa-se que a escola precisa, antes de tudo, ser um espaço de convivência coletiva.

> Assim, percebe-se a importância da escola como espaço de discussão e reflexão sobre as questões da convivência, tendo por objetivo uma sociedade mais democrática e que permita a participação de todos. Percebe-se também que este importante eixo da educação – o ensino da convivência democrática – ficou, historicamente, enfraquecido e ainda a ser debatido no contexto escolar (Pasini; Zuculotto, 2020, p.21).

.

O espaço escolar é um lugar de convivência e deve ser utilizado para ensinar/aprender a conviver de maneira democrática: “é um espaço político e que reflete os confrontos da sociedade, é tarefa dos educadores permitir que o aluno possa aprender a participar ativamente da sociedade” (Pasini; Zuculotto, 2020, p.23).

Diante do que foi apresentado através das perguntas e das analises fica claro o quanto é fundamental que os sistemas públicos de educação sejam fortalecidos, resgatando preceitos democráticos e o fortalecimento dos sistemas públicos de educação, isso é essencial para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os anos de regime militar no Brasil (1964-1985), houve um controle centralizado e autoritário sobre a educação, com pouca participação da sociedade civil na gestão das escolas e na formulação de políticas educacionais. Com o processo de redemocratização do país na década de 1980, marcada pela abertura democrática no Brasil, culminando na Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais começaram a pressionar por mudanças na estrutura e na governança do sistema educacional. Além da abertura democrática, veem-se os caminhos propostos pelo neoliberalismo, com vistas à superação da crise estrutural do capital, já em andamento nas grandes potências capitalistas. As reformas neoliberais e conservadoras implementadas no Reino Unido e nos Estados Unidos tiveram um impacto significativo em todo o mundo, incluindo o Brasil. Aqui, as reformas neoliberais tiveram início de maneira acentuada no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), chegando ao seu auge no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 e 2002).

Essas reformas, que ganharam destaque nas décadas de 1980 e 1990, foram caracterizadas pela ênfase na redução do papel do Estado na economia, e novos conceitos começam a ser utilizados no contexto do neoliberalismo. Surge então a Nova Gestão Pública (NGP) como resposta aos desafios percebidos na administração pública convencional, e o Estado passa de produtor e prestador de serviços para mero regulador do mercado. Acreditava-se que, desse modo, o Estado se tornaria mais eficiente, econômico e eficaz, alcançando o princípio da boa gestão (Ferraz, 2013).

Decorrente de tal cenário, emergiu a seguinte pergunta, que norteou o presente trabalho: *que mudança a Nova Gestão Pública trouxe para a educação nas escolas públicas da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022?*

Para responder essa questão, conduzi este estudo, com o objetivo de compreender se a Nova Gestão Pública influenciou a educação nas escolas públicas da rede pública estadual de Mato Grosso entre 2017 e 2022. Propus-me, então, a analisar a percepção de diretores escolares sobre a gestão estadual e escolar de 2017 a 2022, compreender como a Nova Gestão Pública tem se materializado na rede pública de ensino de Mato Grosso e analisar as implicações decorrentes da Nova Gestão Pública para uma gestão democrática.

Ao refletir sobre a relação entre Estado, mercado e democracia, é preocupante perceber que esta última encontra dificuldades de estabelecer-se, devido à presença da racionalidade neoliberal, que reinaugura conservadorismos e extremismos, distanciando cada

.

vez mais os princípios e valores da educação pública. É nesse viés que a NGP propõe uma abordagem mais orientada para o mercado e baseada em resultados, com ênfase em eficiência, transparência e responsabilidade, introduzindo conceitos, como os de descentralização do poder decisório, de gestão por resultados e de relação público-privado, os quais são transportados para o interior das escolas públicas, colocando em ascensão a financeirização da economia e a mercantilização de aspectos da vida cotidiana.

No Brasil, o que temos é a clareza de que a escola pública e democrática está em perigo! Todas as conquistas de décadas de luta estão sendo destruídas pela lógica de ideologia, que se faz mediante aliança entre o neoliberalismo e o conservadorismo. Com a onda de reformas neoliberais e conservadoras, a gestão democrática, mesmo sendo constitucionalmente considerada um princípio da escola pública brasileira, conforme preconizou a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, vem sendo implementada de forma contrária, ressignificada por uma democracia com base gerencial que se fundamenta na técnica e no gerenciamento dos recursos humanos, materiais e financeiros.

Para modificar e reordenar a gestão da educação, surgiram, em diferentes momentos históricos, discussões sobre a política educacional brasileira, pondo-se em pauta temas como descentralização, participação, gestão democrática e "modernização" da gestão educacional. Este, porém, "tornou-se projeto justificado tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e qualidade do ensino, quanto pelo seu possível papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática" (Freitas, 1998, p.29), ficando para o gestor escolar a incumbência de efetivar a gestão democrática na escola.

A gestão democrática na educação é um princípio fundamental que envolve a comunidade escolar nas decisões e processos relacionados à administração das escolas. Isso inclui a participação de pais, alunos, professores e funcionários na escolha dos diretores, bem como a criação de conselhos escolares e outros órgãos colegiados para debater e decidir questões importantes para a instituição de ensino. Maia e Manfio (2010, p. 479), com base nas análises de Romão e Padilha (1997), expõem uma síntese das formas de provimento do cargo de diretor escolar existentes no Brasil: "a) 'nomeação' – uma escolha tradicional e de difícil aceitação pela democracia, ainda que relacionada com uma lista de candidatos indicados pela comunidade escolar; b) 'concurso público' – os candidatos são avaliados por prova e/ou títulos, evitando clientelismo ou influências políticas; c) 'eleição' – justificada pela participação da comunidade (pais, alunos, professores e funcionários) pela via indireta, por intermédio do colegiado ou conselho escolar, ou pela via direta, com voto universal ou

.

proporcional; d) ‘esquema misto’ – é avaliada a ‘competência técnica’ dos candidatos, e posteriormente são realizadas as eleições pela comunidade”. Não há um consenso sobre quais seriam as formas mais adequadas para uma verdadeira gestão democrática, mas há ações que são significativas a partir da percepção que os gestores desenvolvem no processo de gestão escolar. Fica claro que a forma de provimento da função não garante a gestão democrática, mas é um referencial que aponta caminhos para o desenvolvimento de melhores condições para a democracia na escola.

No estado de Mato Grosso, a gestão democrática foi regulamentada em 1998, por meio da Lei nº 7.040/98, com o resultado de lutas sindicais e de iniciativas governamentais, mas sofreu um grande golpe no ano de 1990, com a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 282-1/MT). O grupo político liderado pelo então governador Edison de Oliveira, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), impetrou a ADI nº 282-1/MT para barrar a implantação da eleição de diretores e interrompeu temporariamente o processo de democratização na seleção de diretores, evidenciando desafios na promoção da participação da comunidade na administração escolar.

Para melhor compreensão do objetivo de estudo, foi realizada a pesquisa empírica, em que se analisou a percepção dos diretores sobre a gestão educacional e escolar mediante um roteiro semiestruturado, com questões fechadas e algumas abertas. Utilizei o método chamado Bola de Neve (*snowball sampling*), por meio do aplicativo Google Forms. Em um universo de 400 diretores (as), obtive respostas de 48. Os questionários atingiram um espaço considerável, abrangendo todas as DREs do estado de Mato Grosso.

Pelas análises das respostas dos (as) diretores (as), pode-se concluir que o ensino e a gestão vêm sendo rearticulados pelas políticas neoliberais e pelas práticas da NGP, uma vez que a lógica de mercado participa ativamente na direção e execução das políticas educacionais. Princípios como autonomia escolar, gestão baseada em resultados, prestação de contas e provimento de escolha de diretor escolar penetram intensamente na forma de regulação, provimento e financiamento dos serviços educacionais. Infelizmente, temos gestores que ainda não estão nem um pouco interessados em discutir sobre essas mudanças, que vêm ocorrendo de forma drástica no ambiente escolar.

Observamos que o Estado de Mato Grosso vem utilizando o dinheiro público para favorecer interesses particulares ao adotar pacotes e sistemas de ensino da iniciativa privada, em que muitas vezes são impostas aos educadores escolares sem considerar sua especificidade educativa e sua liberdade de ensinar, tirando da escola as condições de realizar o ensino de acordo com suas peculiaridades políticas e pedagógicas.

.

Quanto à autonomia, os diretores escolares recebem dos órgãos competentes orientações determinadas, que limitam seu campo de ação. Ficando clara a dificuldade que os diretores possuem em atender às orientações que chegam à escola sem muitas vezes problematizar seus fins.

Com relação às avaliações externas, os sistemas de ensino, ao terem metas a serem atingidas passaram a direcionar a gestão das escolas de modo a se ocuparem com o desempenho dos estudantes mensurados pelas avaliações. Constata-se que a grande estratégia é fazer com que os estudantes tenham um bom desempenho nos testes e, assim, as escolas possam atingir suas metas. Cabe destacar que o resultado das avaliações externas vem sendo utilizada para dirigir cada vez mais a gestão escolar, passando a funcionar como um importante mecanismo de regulação do sistema, ficando evidente que mesmo com as diferenças entre os governos, estas continuaram sendo importantes nas ações do Estado, tais ferramentas passaram a ser utilizadas para premiar ou punir professores e escolas, que tiveram o trabalho pedagógico vinculado ao sucesso ou ao fracasso nos testes aplicados.

As análises do material obtido revelaram significativa presença de organizações não governamentais na implementação de ações na educação, alterando o processo ensino aprendizagem, tais como:

- O uso de estratégias e profissionais para melhorar o desempenho nas avaliações externas;
- Programa de reconhecimento e remuneração por mérito, em que os diretores têm entendido como um mecanismo de controle e punição de suas ações;
- Os professores deixam de ser protagonista nas atividades de ensino-aprendizagem, devido a uma forte tendência à padronização e ao apostilamento dos conteúdos por meio dos materiais didáticos, que buscam fornecer aos professores o “passo-a-passo”.
- Na busca de políticas de resultado tem gerado o estreitamento do currículo escolar e a regulação das decisões pedagógicas da escola;
- A padronização do processo de ensino-aprendizagem e sua subordinação às metas definidas pelo Estado, condicionando-o em muitos casos apenas treino de conteúdos para responder testes, empobrecendo a formação do aluno, com grande tendência a valorizar mais os resultados do que o processo ensino-aprendizagem;

Concluída a contextualização teórica e a análise de dados, é possível dizer que a criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Reitero que a eleição para diretores escolares não garante, por si só, uma gestão democrática,

.

mas pode influenciar significativamente o ambiente e as práticas democráticas dentro da escola. É fundamental que sejam estabelecidas estruturas e práticas que promovam a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar nas decisões importantes relacionadas à educação. Concordando com Paro (2003) e Lima (2014), defendo a eleição como o primeiro passo para a democratização da gestão escolar e da educação, entendendo que é preciso criar mecanismos para envolver pais, alunos, professores e funcionários no processo decisório, seja por meio de conselhos escolares, assembleias, fóruns, órgãos colegiados, construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, grupos de trabalho ou outras formas de participação. Em outras palavras, devem-se promover práticas que favoreçam o diálogo e a participação dos interessados nas decisões tomadas no espaço escolar, com vistas a promover a divisão do poder e a construção de relações mais democráticas. A escola, assim, será um ambiente onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas, contribuindo para uma gestão mais eficaz e uma comunidade escolar mais coesa e engajada.

Acredito que, pelos resultados alcançados neste trabalho, seja pertinente que os trabalhos futuros se debrucem, agora, não tanto sobre a Nova Gestão Pública, de forma solta, mas descrevendo como tem sido operada no dia a dia em nossa vida.

.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. **A gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição. Federal. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p.69-78.

ADRIÃO, T., ARAUJO, F. **Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 17 e86124. Janeiro de 2023.

AFONSO, Almerindo J. (1998a), **"Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica",** Revista Crítica de Ciências Sociais, 51, pp. 109-135.

AFONSO, Almerindo Janela. **A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. Sociologia, Problemas e Práticas [online**]. 2001, n.37

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação, v.18, n.53, p. 267-284.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE.** Educ. Soc., Campinas, v.40, 2019. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329 6/11

AMARAL, Maria Clara Ede, 1972-Relações público-privado na educação de Mato Grosso / Maria Clara Ede Amaral. – Campinas, SP: [s.n.], 2014.

ANDERSON, Gary. **Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o "novo" profissional da educação**. RBPAE - v. 33, n. 3, p. 593 - 626, set./dez. 2017.

ANDERSON, Perry - **Balanço do Neoliberalismo- Neoliberalismo: as políticas, sociais e o Estado Democrático.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, Perry In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Balanço do neoliberalismo Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ASSALIM, Ester. Gestão democrática e o modelo gestionário na educação pública de Mato Grosso. 1ª ed. Curitiba. Appris, 2021

.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Parecer Nº026/2024/CCJR.** Secretaria Parlamentar da Mesa Diretora. Núcleo CCJR. Comissão de Constituição, Justiça e Redação.

ASSIS, Bruno Sendra de. **Políticas estaduais de provimento ao cargo de diretor e sua influência no modelo de gestão escolar**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2017.

ASSIS, Bruno Sendra de. ; MARCONI, Nelson. **Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar.** Fundação Getúlio Vargas / Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo / SP – Brasil. Revista de Administração Pública. 2021.

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo. Currículo, cultura e sociedade** / Antonio Flavio Barbosa Moreira. Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista - 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2002

AQUINO, Líbia Maria Serpa. **Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a Gestão Democrática da Escola na Política Publica**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do sul. 2015.

AVRITZER, Leonardo. **Teoria Democrática e Deliberação Pública**. Lua nova nº49, ano 2000.

AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. **Teoria Crítica, Democracia e Esfera Pública: Concepções e Usos na América Latina**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 47, nº 4, 2004, pp. 703 a 728.

AVRITZER, Leonardo; ANASTASIA, Fátima. **Reforma Política no Brasil e na América Latina.** Reforma política no Brasil – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BALDINOTTI, Sérgio. **Participação da Comunidade e Gestão Democrática: Um Estudo em Escolas Estaduais de Mato Grosso**. Porto Alegre. 2002.

BALL, Stepehn J.; OLMEDO, Antonio. **A `nova´ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. In.: PERONI, Vera Maria V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, p. 33-47, 2013.

BALL, S. J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996.

BARTHOLOMEI, Maria Elisa Ennes. **Provimento do cargo de diretores escolares, no âmbito do plano de ações articuladas (par), na rede estadual de ensino de mato grosso do sul (2007-2010).** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

.

BATISTA DE JESUS, Roseli. **Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e como discurso**. Porto Alegre. 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. **Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014)**. Cadernos CENPEC | São Paulo | v.5 | n.2 | p.138-165 | jul./dez. 2015.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. **A privatização da educação Causas e implicações.** Direção José Matías Alves. Edições ASA, 1 Edição 2004 .

BELLUZZO, L.G. de M. (1993**). Economia, estado e democracia.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política, https://doi.org/10.1590/S0102-64451993000100008 ano 2011.

BILHIM, João Abreu de Faria Bilhim. **Nova governação pública e meritocracia, Sociologia, Problemas e Práticas**, 84 | 2017, 9-25. Centro de Administração e Políticas Públicas, ISCSP-UL, Lisboa, Portugal.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª Edição, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: Fragmento de um dicionário político**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira; posfácio Celso Lafer, 25ª ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2021.

_____; MATTEUCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. v.1 Brasília: editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2000.

BORGES, Lucymara Valentini; FUCHTER, Márcia; KOHLS, Vanessa. **Estado e democracia: uma abordagem conceitual e o modelo brasileiro**. Crises do Capitalismo, Estado e Desenvolvimento Regional Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 4 a 6 de setembro de 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF

BRITO, Jéssica da Costa; **EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: análise normativa do processo eleitoral para o cargo de diretor escolar na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (1999 a 2018).** Campo Grande, MS 2021.

.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Uma nova gestão para um novo Estado: liberal, social e republicano.** Revista do Serviço Público Ano 52 Número 1 Jan-Mar 2001.

_____; **Democracia, Estado social e Reforma Gerencial**. ©RAE • São Paulo • v. 50 • n.1 • jan./mar. 2010 • 112-116

CAIXEIRO, Cristina Maria Bicho Alpalhão. **Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional (ais) escolar (es)** . Universidade de Évora. 2014. **http://hdl.handle.net/10174/11416**

CAVALCANTE, Sávio Machado; CHAGURI, Mariana Miggiolaro; NETTO, Michel Nicolau; Artigo: **O conservadorismo liberal do homem médio** – Época, 2019. https://oglobo.globo.com/epoca/

CAVALCANTE, Sávio; CHAGURI, Mariana M.; NICOLAU NETTO, Michel**. O conservadorismo-liberal no Brasil: a força da articulação no contexto de pandemia**. BRASILIANA: Journal for Brazilian Studies. ISSN 2245-4373. Vol. 10 No. 1 (2021).

CALVACANTE, Pedro Luiz Costa. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) à Luz da Literatura Brasileira**. IN Reformas do estado no Brasil trajetórias, inovações e desafios. Org. Pedro Luiz Costa Cavalcante, Mauro Santos Silva. Rio de Janeiro Editora, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) Ano 2020, 1º Ed.

CAMINI, Lucia. **A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação RBPAE** – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010 https://core.ac.uk/reader/303979130

CARDOSO, F. H. Apresentação. In: BRASIL. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Accountability: uma nova estratégia de controle da gestão escolar. In: Conferencia Internacional – Educação, globalização e cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação**, 2008, João Pessoa.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; NETO, Antonio Cabral. **Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: Entre a Gestão Democrática e a Gerencial.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011 https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?format=pdf

CEE/MT http://www3.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,205,Componente+Arquivo

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2022**. Notas Estatísticas. Diretoria De Estatísticas Educacionais DEE;** Brasília-DF Inep/MEC 2023 https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf

.

CHAGAS, Ana Paula Borges. **A Educação Básica no Governo de Jair Bolsonaro: Discurso e Proposições**, 2021, Universidade Federal de Goiás.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; GUEDES, Gilmar Barbosa. **A gestão escolar e formas de provimento ao cargo de diretor escolar: o Plano de Ações Articuladas em foco**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 3, p. 653-670, set./dez. 2018. http://dx.doi.org/10.14244/198271992880

CHALOUB, Jorge; PERLATTO, Fernando. **Intelectuais da "nova direita" Brasileira: Ideias, Retórica e Prática Política.** 39º Encontro Anual da ANPOCS. GT 19 – Intelectuais cultura e democracia. 2015.

CHALOUB, Jorge; PERLATTO, Fernando. **A Nova Direita brasileira: ideias, retórica e prática política.** Insight Inteligência, 2016**.** https://www.academia.edu/46529513/A_Nova_Direita_brasileira_ideias_ret%C3%B3rica_e_pr%C3%A1tica_pol%C3%ADtica

CHAUI, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CRAVEIRO, Aryeh Hessel. ; ESTEVINHO, Telmo Antonio Dinelli. **Reforma do Estado e Descentralização no Governo de Mato Grosso** (1995-1998). https://periodicos2.unemat.br/index.php/politikcon/article/view/5082/4128

A percepção dos diretores da rede pública estadual de ensino. **Orientações para Organização das Etapas Preparatórias da Conae 2024**. Brasília-DF 2023.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A Gestão da Educação no Contexto da Sociedade Capitalista: A Parceria Pública Privada.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul . 2013.

COSSETIN, Márcia. **As Políticas Educacionais no Brasil e o Movimento Todos Pela Educação: Parcerias Público-Privadas e as Intencionalidades para a Educação Infantil.** Universidade Estadual de Maringá Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós-Graduação em Educação Área de Concentração: Educação Doutorado. Maringá-2017

CÓSSIO, Maria de Fátima. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores.** Educação Revista Quadrimestral. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. **http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v41n1/1981-2582-reveduc-41-01-66.pdf**

CÓSSIO, Maria de Fátima; SCHERER, Susana Schneid. **Governança em Rede e Parcerias Público-Privadas em Educação no Estado do Rs.** Revista Contrapontos I Eletrônica I Vol. 19 I Nº 2 I Itajaí i jan-dez 2019 p71-92.

COSTA, F. L. da. **Condicionantes da reforma do Estado no Brasil**. In: Congreso Internacional Del Centro Latino americano de Administración para el Desarrollo, 10., 2005, Santiago, Chile. Anais... Santiago: Clad, 2005.

.

_____. Brasil: 200 anos de Estado; **200 anos de administração pública; 200 anos de reformas**. Revista de Administração Pública, v. 42, n. 5, p. 829-874, 2008 a.

_____. **História das reformas administrativas no Brasil: narrativas, teorizações e representações**. Revista do Serviço Público, v. 59, n. 3, p. 271-288, 2008b.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Da participação social ao controle externo: tecendo as tramas do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso**. Revista Transmutare, Curitiba, v. 8, e17517, p. 1-19, 2023.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de Gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no Contexto de Alterações no Papel do Estado e da Sociedade Civil**. – Porto Alegre, 2011. 351 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011

COSTA, Marilda Oliveira. GENTIL, Heloisa Salles. AMARAL, Maria Clara Ede Amaral. **Estado, Mercado e a Privatização "Oculta" da Educação: O Caso de Mato Grosso**. XI Seminário Internacional De La Red Estrado – ISSN 2219-6854. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. 2017 https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo4/335.pdf.

COSTA, Marilda de Oliveira; AMARAL, Maria Clara Ede. **O Governo da Educação Pública de Mato Grosso Sob a Égide do Gerencialismo: O Caso do Siga**. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 97-112, jul./dez. 2015.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO Cassia. **Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso.** Educar em Revista. 2020.

COSTA, L. C. da**. O governo FHC e a reforma do Estado brasileiro**. Pesquisa e Debate, v. 11, n. 1(17), p. 49-79, 2000

CUNHA, Célio da. **PLANO DECENAL: Fundamentos, Trajetória e Alcance Social.** Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993 **https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2012/07/Plano-decenal-fundamentos.pdf** Acesso 27 de out. 2023

CUNHA, José Marcos Pinto da. **Dinâmica migratória e o processo de ocupação do Centro-Oeste brasileiro: o caso de Mato Grosso.** R. bras. Est. Pop., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 87-107, jan./jun. 2006

DECRETO nº 282 de 11 de maio de 2023 Dispõe sobre a **Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado de Educação -** SEDUC, a Redistribuição de Cargos em Comissão e Funções de Confiança**.** https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-282-2023-mato-grosso-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacional-da-secretaria-de-estado-de-educacao-seduc-a-redistribuicao-de-cargos-em-comissao-e-funcoes-de-confianca?q=seduc&origin=instituicao

DOURADO, Isabel. **Retrocesso na educação marca o fim do governo Bolsonaro.** Correio Braziliense, Brasil. Postado em 01/01/2023 03:55. https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/01/5062795-retrocesso-na-educacao-marca-o-fim-do-governo-bolsonaro-veja-problemas.html

.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Adriana Marques Guimarães. **Gestão Democrática, Educação e Cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas**. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Araraquara/SP. 2015.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. **A Educação e os Impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares.** Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, out./dez. 2022. **https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfL9qs/?format=pdf&lang=pt**

DIAS, Érika ; FERREIRA, Fátima Cunha Pinto. **A Educação e a Covid-19**. Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020.
https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzcn/?format=pdf&lang=pt

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Processos de Provimento, Exigências e Atribuições para os Dirigentes Escolares em Contextos de Reformas Gerencialistas**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2018.

Edital de **Processo Seletivo Simplificado para Prover Cargos de Gestão Escola**r no Quadriênio 2024/2027 Nº 011/2023/GS/SEDUC/MT https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/746/concursos/11/anexos/LC3AoIJCF7k9OyhpjLSNvOk6R87BDIUhLnExr9Wt.pdf

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

FERREIRA, Paulo Vitor de Moura. **Atores Sociais, Democracia e Participação**. Ano 2017 https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Ci%C3%AAncias-Sociais/ATORES-SOCIAIS-DEMOCRACIA-E-PARTICIPA%C3%87%C3%83O-1267168.html Acesso 15 de nov. 2022.

FONSECA, M.. (1998). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Revista Da Faculdade De Educação, 24(1), 37–69. https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004

FRANCISCO, Iraci José. **Gerencialismo, Responsabilização e o Trabalho do Diretor de Escola: Adesões e Resistências**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas 2022.

FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; GONÇALVES, Flávio de Oliveira Gonçalves. **O FUNDEF e a eficiência na provisão municipal de ensino fundamental.** Production, 26(1), 235-248, jan./mar. 2016. https://www.scielo.br/j/prod/a/z9FGT4qZXNNfW7npkKMVhzf/?format=pdf&lang=pt

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1 ed. São Paulo: expressão popular, 2018.

FREITAS, D. N. T. de. **A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 29-50, 1998.

.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Método Materialista Histórico como Instrumento de Análise da Realidade.** Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo / Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Tiago Morales Calve (Org.) Paranavaí: EduFatecie, 2020.

GERSCHMAN, Silva. **A Democracia Inconclusa: um estudo da Reforma Sanitária brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

GHANEM, E. G. G., Jr. (1995). **Participação popular na gestão escolar: bibliografia**. São Paulo, SP: Ação Educativa.

GIMENES, Pamela Caetano; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. **O processo eleitoral para escolha de diretores escolares: um estudo na região sul de mato grosso do sul.** Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 7, n. 12 (especial), p. 185-205, 2019. https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9095

GIROTTO, E. **Um ponto na rede: a "Escola sem Partido" no contexto da escola do pensamento único.** In: A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016.p. 69-76. https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294/0 Acesso 10 de jun.2023.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Debates & Polêmicas. Pode a Política Pública Mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a Disputa da Qualidade Educacional.** Educação & Sociedade. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013**-Petrópolis, RJ; Vozes, 2019.

GULLO; Maria Carolina R. **A Economia na Pandemia Covid-19: Algumas Considerações** Universidade de Caxias do Sul, Brasil. Rosa dos Ventos, vol. 12, núm. Esp.3, pp. 1-8, 2020

GREMAUD, A. P., PAZELLO, E. T., & MALUF, B. T. O impacto da indicação política do diretor no desempenho educacional. In Anais de Reuniões da ABAVE 8 (No. 2. pp. 313-336), Florianópolis, SC.2016.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. 3ª ed. Cambridge: Polity Press, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). **Perfil dos Estados e dos Municípios Brasileiros: cultura**. 2014. Rio de Janeiro, RJ.

JARDIM, Cristiane de Almeida. **Gerencialismo e Gerencialização: uma Análise Sociológica do Chão da Escola Pública Estadual no RS.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS. 2021.

JEFFREY, Debora Cristina. **A CONSTITUIÇÃO DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: implicações na valorização dos profissionais da educação**. Revista EXITUS, vol. 2, núm. 2, jul./dez, 2012, pp. 51-60 Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, Brasil. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078612.

.

JESUS, Jorge Souza de. CAMPOS, Rosimeri de Jesus da Silva. STERING, Silvia Maria dos Santos. **As políticas públicas educacionais no estado de MT de 2014 a 2018**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 11, Vol. 09, pp. 05-28. Novembro 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/políticas-publicaseducacionais

JUNQUILHO, Gelson Silva. **Teorias da administração pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2010. 182p.

LEAL, Lindsay da Silva Cruz. **A implementação do método de melhoria de resultados (MMR): implicações e perspectivas de atuação do gestor escolar na região do Pontal do Paranapanema – São Paulo**. / Lindsay da Silva Cruz Leal. -- Presidente Prudente, 2021

LECHNER, N. (1993). **Estado, mercado e desenvolvimento na América Latina. Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, https://doi.org/10.1590/S0102-64451993000100011

LIMA, L. C**. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada.** In: PERONI, V. M. V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Líber Livro, 2013.

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO Jeovandir Campos de; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos.** In: ANPAE, Simpósio, 2011. Anais eletrônicos. Disponível em: http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf

LIMA, Licínio C. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/?format=pdf&lang=pt

LÜCK, H. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. São Paulo, SP: Fundação Vitor Civita, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACEDO, Daniel Almeida. **Mato Grosso: Governo, Política e Sociedade (1977-2010)**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACÊDO, Raquel Peres; SILVA, Simone Gonçalves. **Movimento Profissão Docente e o Consenso por Filantropia: Políticas para a Docência em Disputa no Brasil**. 9º Semana Integrada. UFPEL 2023. XXXII – Congresso de Iniciação Científica.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados.** Revista @mbienteeducação. 5(1): 70-82, jan/jun, 2012. https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117

.

MAIA, G. Z. A., & MANFIO, A. (2010). **O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005)**. RBPAE — Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 26(3), 477-494.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira, LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARÍN RUEDA, Fabián Javier **Produção científica da Revista Brasileira de Orientação Profissional.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol. 10, núm. 2, 2009, pp. 129-139 Associação Brasileira de Orientação Profissional São Paulo, Brasil.

MARTINS, Rudnei Joaquim. **Gestão Democrática como Dispositivo Gerencialista.** Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí/SC. 2020.

MARQUES, Luciana Rosa. **Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás.** Educar em Revista. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTOS E SILVA, Ivan Henrique de. **Liberal na economia e conservador nos costumes: Uma totalidade dialética,** Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 36 n° 107. Ano 2021.

MATO GROSSO, Assembleia Legislativa – ALMT **Constituição do Estado de Mato Grosso:** texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 01/1991 a 71/2014 Cuiabá: ALMT, 2014.

MATO GROSSO**. *Lei nº 9.641*, de 17 de novembro de 2011**. **Dispõe sobre o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado..
https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=262609 Acesso em: 29 abr. 2022.

MATUDA, Fernanda Guinoza. **Indicadores sintéticos na educação: o Idesp. e o Programa de Bonificação por Resultados do Estado de São Paulo.** Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Medianeira. Volume 01 - Número 07 – 2013.

MEDEIROS. I. L. P. **Gestão democrática e escolha do diretor de escola**. Porto Alegre: EDUFGRS, 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019. Disponível em: Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo? | Retratos da Escola (emnuvens.com.br).Acesso 15 de Jun. 2023

.

MENDES, André; SILVA, Terezinha. **O populismo no Brasil: as estratégias utilizadas por Bolsonaro para chegar ao poder.** Media & Jornalismo 2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro**. Revista Direito e Práxis, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil.

MIRANDA, Maura da Silva; CUNHA, Maria Couto; PEREIRA, Rodrigo da Silva. **Arranjos institucionais para a gestão da educação em territórios da Bahia: tensões entre o público e o privado**. Educar em Revista. 2020.

MIRANDA, Nonato Assis de; PEREIRA, Rodnei; PEREIRA, Carla Avelina Silva. **Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente.** Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará Belém-Pará- Brasil. Revista Cocar. V.14 N.28 Jan./Abr./ 2020 p.622-643.

MONTAÑO, Carlos E.. **O projeto neoliberal de resposta à "questão social" e a funcionalidade do "terceiro setor".** *Lutas Sociais*, (8), 53–64. 2004 https://doi.org/10.23925/ls.v0i8.18912
https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18912/14066

MOREIRA, A. M. F. **O direito à educação domiciliar**. Brasília: Monergismo, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. tradução de Maria Aparecida Baptista - 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

MORENO Gislaene; HIGA, Tereza Cristina Souza; MAITELLI, Gilda Tomasili. **Geografia de Mato Grosso: Seleção de Conteúdo para o Concurso Público do Governo de Mato Grosso** – 2009./ Cuiabá: Entrelinhas, 2009.

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164.

NETO. Odorico Ferreira Cardoso, **Invertendo Prioridades nas Políticas para a Educação em Mato Grosso.** Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - Edição Especial 2019.

NOVAIS, Liliane Capilé Charbel; SANTOS, Fernando Roberto Souza. **Estrutura da Contrarreforma do Estado e Seus Impactos nas Políticas Sociais: O Caso de Mato Grosso (1995-2006).** VII Jornada Internacional Políticas Públicas. Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. 2015. UFMA**.**

OLIVEIRA, R. de F. O FUNDEF em três dimensões: formulação, regulamentação e implementação. 2000. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito a educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36,

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as).** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia: ANPAE, v. 33, n. 3, p. 707-728.

OLIVEIRA, D. A. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646.

OLIVEIRA, A. C. P., & CARVALHO, C. P. (2015 novembros). **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. In Anais da 37º Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, SC.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO Ana Maria. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. 2017.

OLIVEIRA, Oseias Santos. **Implicações da descentralização da gestão no percurso das políticas educacionais brasileiras: um retrospecto dos governos entre 1985 e 2010**. Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios. / Oséias Santos de Oliveira, Sueli Menezes Pereira, Neila Pedrotti Drabach (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **Formação do (a) Gestor (a) Escolar com Desempenho Profissional na Educação Básica.** Campus Universitário do Tocantins/Cametá/CUNTINS/UFPA-PA. https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JosePedroGarciaOliveira_res_int_GT8.

PAOLIELLO, Maria do Carmo. **A Construção da Dimensão Pública na Escola Estatal Brasileira.** Belo Horizonte 2007.

PARENTE, Juliano Mota. **Gerencialismo e Performatividade na Gestão Educacional do Estado de São Paulo.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente – SP. 2016.

PARENTE, Juliano Mota. **Gestão Escolar no Contexto Gerencialista: o papel do diretor escolar** Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio./ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e ética na educação**. -- São Paulo: FEUSP, 2023.

PARO, Vitor Henrique. **O conselho de escola na democratização da gestão escolar**. In: São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de diretores**: a escola pública experimenta democracia. 2ºed.: São Paulo: Xamã, 2003.

.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4º ed.: São Paulo: Cortez editora, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente**.1º ed.: São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Questões da Nossa Época,).

PARO, Vitor Henrique. **Critica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2016. 2ºed. São Paulo

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PASINI, Amanda Luiza Weiler; ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa**. A escola e a convivência democrática.** Revista Ciranda – Montes Claros, v. 4, n.2, 2020. https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/index

PEREDA, P., LUCCHESI, A., MENDES, K., & BRESOLIN, A. (2015, dezembro). **Avaliação do impacto do processo de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras**. In Anais do 43º Encontro Nacional de Economia, Florianópolis, SC.

PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: **implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação.** Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação / Organizadoras: Vera Maria Vidal Peroni, Paula Valim de Lima e Carolina Rosa Kader – São Leopoldo: Oikos, 2018

PERONI, V. M.V; CAETANO, M.R; VALIM, P.L. **Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 15, e82294. Agosto de 2021. https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294/0 Acesso 10 de jun. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e Terceiro Setor: as Novas Regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira.** Educação & Sociedade. 2009.

PROPOSTA DE GOVERNO. **Coligação Brasil acima de tudo, Deus acima de todos. PSL, 2018**. Disponível em: http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-decandidatos

PRZEWORSKI, Adam. **Crises da Democracia**. Tradução Berilo Vargas, 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2020. https://revistapesquisa.fapesp.br/ciencia-do-brasil-visivel-no-mundo/

PORTO, Patrícia Rosas; AVELAR Luiz Bastos Mutim. **Políticas conservadoras na Educação Básica: a regulamentação do Plano Pedagógico Individual da Educação Domiciliar, as implicações para a Base Nacional Comum Curricular e a sociedade**

.

brasileira. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015358, p. 1-16, 2020 Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa

Ramos, Maria Amélia. **Escolas irregulares: um desafio ao poder público**. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2005.

REBELO, Andressa Santos. **Política de Inclusão Escolar no Brasil (2003-2010)**. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16. Number. S 1. 2016. 851–854. https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12341

RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DO MATO GROSSO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. Brasília-DF Inep/MEC 2021 https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_mato_grosso_censo_da_educacao_basica_2020.pdf

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú; GONÇALVES, Regis Queiroz; FIGUEIREDO, Geni Conceição. **A Oferta Educacional entre os Entes Federados no Contexto das Políticas de Fundos e os Resultados do Censo Escolar.** A política de educação básica em Mato Grosso: efeitos sobre a oferta educacional remuneração e a valorização profissional. Organizadoras, Josete Maria Cangussú Ribeiro e Geni Conceição Figueiredo. Cáceres; UNEMAT Editora. 2020.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. **Lutas Sociais**. São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015.

RODRIGUES DA SILVA, E**. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico.** Travessias, Cascavel, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3026. Acesso em: 20 jun. 2023.

SAAD FILHO, Alfredo. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**/ Alfredo Saad Filho, Lecio Moraes -1 ed. –São Paulo: Boitempo,2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. (trad.) Ernani F. da F. Rosa. 3º ed. Porto Alegre: ArtMed. 2000

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel (org.). **Demodiversidade: imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por que gritamos golpe!** Organização Ivana Jinkings, Kim D Doria e Murilo Cleto. 2016. Editora Boitempo.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos; PRADO, Edna Cristina do. **Gestão Democrática & Eleição de Diretores Escolares nos Municípios Alagoanos**. ANPAE: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, v. 26, p.1-16, maio 2013. Disponível em https://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JavanSami-ComunicacaoOral-int.pdf

SCHWARTZMAN, Simon. **Democracia e Governabilidade**. In: CARDOSO, Fernando Henrique; FOXLEY, Alejandro. América Latina: Desafios da Democracia e do Desenvolvimento – governabilidade, globalização e políticas econômicas para além da crise. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2009. p. 01-32

.

SEBA, Maria Salete da Silva. **PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ESTADO DE MATO GROSSO E PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: Monitoramento, avaliação e adequação.** Cáceres-MT. 2020

SILVA, Rosana Maria Christofolo. A Ação Gestora e a Responsabilização na Educação Pública: Um Estudo de Caso em uma escola do Estado de Mato Grosso. CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da educação. Programa de Pós- Graduação Profissional em Gestão e Avaliação de Gestão Pública. Juiz de Fora 2014.

SILVA, Prociana Ferreira da. **Mecanismos de *Accountability* no Cenário Competitivo de Sistemas Escolares**. Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. 2016

SILVA, Maria Abádia da**. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira.** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003.

SILVA, Maria Abádia da. PACHECO, Ricardo Gonçalves, **Presença da Nova Gestão Pública na educação básica do Distrito Federal - 2007-2020**. REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate – v. 10, n. 3, p. 1245-1262, set./dez. 2021.

SILVEIRA, Ramaís de Castro. **Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil – de Sarney a FHC**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

SIMIELLI, L. (2022). **Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares**. Cadernos de Pesquisa, 52, Artigo e08984. https://doi.org/10.1590/198053148984.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; LOURENÇA, Alves da Costa; CARVALHO, Katia Maria Coelho. **História de Mato Grosso: o processo histórico de Mato Grosso.** Cuiabá: UFMT, 1990.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOVEIA, Andréa Barbosa. **Diretores de Escolas Públicas: Aspectos do Trabalho Docente**. Educar em Revista. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. **Reformas e Políticas Educacionais.** Políticas e Gestão da Educação. Curitiba: UFPR, 2007. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/caderno_introdutorio.pdf

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática.** Educação em Revista. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática.** 30.ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPED, Brasil, 2007.

TABAK, F. **Estudos substantivos sobre mulher e ciências no Brasil**. In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (Org.). Feminismo, ciência e tecnologia. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 39-49

.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. **O CONSENSO POR FILANTROPIA. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1994.

THEODORO, Thais Silva Verão. Mato Grosso. Estado de Transformação? A Política Curricular para a Educação Matemática no Ensino Fundamental (2015 -2017). Rondonópolis. 2018.

THIESENA, Rafaela Dalabilia Thiesena. **A Evolução do Terceiro Setor Brasileiro e sua Relação com o Estado.** Direito em Debate ano X V I I, n º 31, j a n. -j u n. 2009.

TITTON, Leriane. **A gestão das Escolas Públicas Estaduais do RS: Limites e Possibilidades para o Acirramento das Contradições da Escola Capitalista**. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. 2014

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas; 1987.

TONIEL, Lucas Cardoso. **Escola Sem Partido: Ideologia e Discurso**. Universidade Federal De São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação. 2022.

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

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELI, Telma Adriana Pacifico. **A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC.** Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf

WENDLER, J. M.; FLACH, S. F. **Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei Nº 2401/2019**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2014881, p. 1-13, 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia conta o capitalismo e a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo 1995.

WOOD, Ellen M. **O Império do capital.** São Paulo: Boitempo, 2014.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental** / – Marília, 2013.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).** Florianópolis, 2008

.