



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

GILMAR SOARES FERREIRA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE MATO GROSSO PÓS-PANDEMIA (2021–2025)**

SINOP-MT

2026

GILMAR SOARES FERREIRA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE MATO GROSSO PÓS-PANDEMIA (2021–2025)**

Dissertação apresentada para qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas de Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Marion Machado Cunha

SINOP-MT

2026

F383e Ferreira, Gilmar Soares.

A Educação Inclusiva entre as Reformas Educacionais e a Organização do Trabalho Docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso pós-pandemia (2021-2025) / Gilmar Soares Ferreira. - Sinop, 2026.
136f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Dr. Marion Machado Cunha.

1. Educação Inclusiva. 2. Reformas Educacionais. 3. Trabalho Docente. 4. Políticas Educacionais. 5. Neoliberalismo. I. Cunha, Marion Machado, Dr. II. Título.

UNEMAT / MT- SCB

CDU 376(81)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Folha de aprovação

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE MATO GROSSO PÓS-PANDEMIA (2021–2025)**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Defesa realizada em 27 mar. 2026.

Prof. Dr. Marion Machado Cunha
Universidade Estadual de Mato Grosso

Profa. Dra. Paola Cardoso Purin (IFRS)
Avaliadora Externa

Prof. Dr. José Luiz Müller (UNEMAT)
Avaliador Interno

FERREIRA, Gilmar Soares. **A Educação Inclusiva Entre as Reformas Educacionais e a Organização do Trabalho Docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso Pós-Pandemia (2021–2025)**. Orientador: Marion Machado Cunha. 2026. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Sinop, 2026.

RESUMO

O presente trabalho é fruto de questionamentos surgidos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, no período pós-pandemia, entre 2021 e 2025, que deram origem à pesquisa intitulada “A Educação Inclusiva entre as reformas educacionais e a organização do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso pós-pandemia (2021–2025)”. A pesquisa insere-se na linha III - Práticas de processos formativos de educadores para a educação inclusiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso. O objeto de pesquisa surgiu da necessidade de encontrar respostas às vivências dos educadores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Assim, o estudo voltou-se à análise das reformas educacionais pós-pandemia e das políticas de inclusão implementadas entre 2021 e 2025, bem como de suas implicações nas condições de trabalho e na carreira profissional dos educadores estaduais. Também considera os impactos dessas reformas sobre a gestão democrática na escola, conquistada em lei desde os anos 1990 pelos educadores e pela sociedade mato-grossense. Do ponto de vista teórico, para apreender as relações neoliberalizantes na educação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, a pesquisa orienta-se pelas contribuições de diversos autores, entre eles Mészáros (2011), Frigotto (2017, 2022, 2023, 2025), Cunha et al. (2023) e Algebaile (2004). Quanto à metodologia, a abordagem é de caráter qualitativo, desenvolvida em dois movimentos: análise documental e aplicação de questionário a 109 professores da Rede Estadual de Ensino. Desde o período pós-pandemia, a Rede Estadual de Ensino vem sendo atravessada pela adoção de medidas neoliberalizantes e privatizantes, como a implementação de plataformas de ensino, o apostilamento de conteúdos, as avaliações uniformizadas e em larga escala, a aquisição de pacotes de formação, o redimensionamento da rede, o fechamento de salas de aula e de escolas, além da redução de matrículas destinadas à Educação Especial. Somam-se a isso outras medidas que expõem um dos papéis atribuídos à Educação Inclusiva e à Educação Especial nesse contexto: o de operar “uma ampliação para menos” da educação escolar inclusiva no sistema estadual de ensino, restringindo à Educação Especial a possibilidade quase exclusiva de sustentar o ideário de inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Reformas educacionais. Trabalho docente. Políticas educacionais. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The research is situated within the line III - “Practices of Educator Training Processes for Inclusive Education” of the Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI), offered by the State University of Mato Grosso. The research object arose from the need to find answers to the lived experiences of educators within the State Education Network of Mato Grosso. Thus, the study focused on analyzing post-pandemic educational reforms and inclusion policies implemented between 2021 and 2025, as well as their implications for working conditions and the professional careers of state educators. It also considers the impacts of these reforms on democratic school management, secured in law since the 1990s through the efforts of educators and society in Mato Grosso. From a theoretical perspective, in order to apprehend the neoliberalizing dynamics in the education system of the State Education Network of Mato Grosso, the research is guided by contributions from several authors, including Mészáros (2011), Frigotto (2017, 2022, 2023, 2025), Cunha et al. (2023), and Algebaile (2004). Methodologically, the study adopts a qualitative approach, developed through two movements: documentary analysis and the application of a questionnaire to 109 teachers from the State Education Network. Since the post-pandemic period, the State Education Network has been marked by the adoption of neoliberal and privatizing measures, such as the implementation of teaching platforms, the use of standardized instructional materials, large-scale uniform assessments, the acquisition of training packages, the restructuring of the network, the closure of classrooms and schools, as well as the reduction of enrollments in Special Education. In addition, other measures reveal one of the roles assigned to Inclusive Education and Special Education in this context: that of operating an “expansion for less” of inclusive schooling within the state education system, restricting to Special Education the almost exclusive possibility of sustaining the ideal of inclusion.

Keywords: Inclusive education. Educational reforms. Teaching work. Educational policies. Neoliberalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de trabalhos acadêmicos na temática abordada	25
Quadro 2 – Elementos descritores da revisão sistemática	26
Quadro 3 – Leis do Sistema, Carreira e Gestão Escolar (1998 e 2013)	38
Quadro 4 - Percentual de escolas (EB) segundo a estratégia de ensino adotada durante o ano letivo de 2020 em MT	66
Quadro 5 – Linha do Tempo dos eventos e medidas adotadas pelo Governo de Mato Grosso durante e pós-pandemia de SARS-COVID 19	67
Quadro 6 – Organização do resultado da Análise de Conteúdo e exposição do material	83
Quadro 7 – Núcleo 1.....	87
Quadro 8 – Núcleo 2.....	91
Quadro 9 – Núcleo 3.....	93
Quadro 10 – Medidas prioritárias para o fortalecimento da inclusão escolar na Rede Estadual (2021–2025)	94
Quadro 11 – Núcleo 4.....	95
Quadro 12 – Avaliação docente sobre a qualidade e aplicabilidade das formações continuadas em Educação Inclusiva e Educação Especial (2021-2025)	97
Quadro 13 – Núcleo 5.....	99
Quadro 14 – Síntese das principais carências das Salas de Recursos na Rede Estadual de Ensino (2021-2025)	103
Quadro 15 – Núcleo 6.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepção dos participantes sobre a sobrecarga diante das demandas institucionais (2021-2025)	88
Gráfico 2 – Percepção sobre a melhoria da inclusão e aprendizagem mediante atuação em uma única jornada e unidade escolar	89
Gráfico 3 – Percentual de docentes que afirmam ter trabalhado enfermos para não serem prejudicados no recebimento da GR.....	92
Gráfico 4 – Percentual de docentes que conhecem colegas que trabalharam enfermos para manutenção da GR.....	92
Gráfico 5 – Percentual de docentes que assumem aulas adicionais	93
Gráfico 6 – Percepção dos profissionais sobre a consulta às suas necessidades de formação continuada no período pós-pandemia (2021-2025)	96
Gráfico 7 – Participação docente em formação continuada ofertada pela Seduc/MT (2021–2025).....	96
Gráfico 8 – Percepção docente quanto à preparação para atuação com estudantes com deficiência na sala comum.....	99
Gráfico 9 – Oferta de suporte pedagógico para atendimento à Educação Especial nas escolas	100
Gráfico 10 – Percepção docente quanto às condições asseguradas pela Seduc/MT para a inclusão de estudantes com deficiência	101
Gráfico 11 – Avaliação dos profissionais sobre a capacidade das Salas de Recursos no atendimento à Educação Especial (2021-2025).....	101
Gráfico 12 – Formação docente voltada à Educação Especial Inclusiva	102
Gráfico 13 – Vivência docente de incapacidade na adoção de medidas pedagógicas para estudantes com deficiência	102
Gráfico 14 – Percepção dos participantes sobre a garantia de inclusão e aprendizagem (2021-2025).....	105
Gráfico 15 – Percepção dos participantes sobre a efetividade das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar (2021-2025).....	105
Gráfico 16 – Percepção dos profissionais sobre a adequação das medidas adotadas pelo governo para enfrentar os problemas de aprendizagem no pós-pandemia (2021-2025).....	105
Gráfico 17 – Percepção docente sobre a possibilidade de fazer mais pela Educação Inclusiva e Especial caso lhes fossem asseguradas as condições necessárias	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa/MT	51
Tabela 2 – Escolas, Turmas e Docentes do Ensino Fundamental, pós reestruturação.	52
Tabela 3 - Docentes por situação funcional na Rede Pública de MT/Classes Comuns e Exclusivas.....	73
Tabela 4 – Formação de professores na Educ. Especial – Classes Comuns e Exclusivas	73
Tabela 5 – Municípios de atuação e número dos respondentes por polo sindical (Sintep-MT)	85
Tabela 6 – Função/Situação profissional dos participantes da pesquisa	85
Tabela 7 – Distribuição dos participantes por faixa etária	86
Tabela 8 – Formação dos respondentes.....	87
Tabela 9 – Regime de contrato de trabalho dos participantes	90
Tabela 10 – Atuação em unidades escolares na Rede Estadual (2021-2025)	90
Tabela 11 – Distribuição dos participantes quanto à atuação nos níveis da Educação Básica.	90
Tabela 12 – Jornada semanal de acordo com a esfera administrativa/rede de atuação	90
Tabela 13 – Práticas associadas à participação nas formações ofertadas (2021-2025).....	98
Tabela 14 – Síntese das experiências consideradas exitosas de formação continuada na Rede Estadual de Ensino (2021-2025)	98
Tabela 15 – Avaliação das políticas educacionais (2021-2025) segundo os participantes	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE – Apoio Administrativo Educacional

ADEPE – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso

AEE – Apoio Educacional Especializado

AF/EF – Anos Finais do Ensino Fundamental

AI/EF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

AL/MT – Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial - Organização Financeira Multilateral Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNDS – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BTG – Banco Privado BTG-Pactual

CAEd/UFJF – Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Mato Grosso coordenada pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - fundação do Ministério da Educação e Cultura

CASIES – Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso

CBM/MT – Corpo de Bombeiros Militar de MT

CDCE – Conselho Deliberativo e Consultivo da Comunidade Escolar

CE/MT – Constituição Estadual de Mato Grosso promulgada em 1989

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação de MT

CEFAPRO – Centro de Formação Profissional

CEIPE – FGV Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CF – Constituição Federal

CIS – Contrato de Impacto Social

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNM – Confederação Nacional dos Municípios

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAPEE – Conferência Nacional Popular de Educação Estadual

CONGED – Conferência Estadual da Gestão Democrática na Educação de MT

CR/SINTEP/MT – Conselho de Representantes do Sintep/MT

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DGPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

DONQEEI – Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil

DRC – MT Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

DRE – Diretoria Regional de Ensino

DRM – Diretoria Regional Metropolitana

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

ECM – Escola Cívico Militar

EEDIEB – Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica em MT

EF – Ensino Fundamental

EFAI – Ensino Fundamental Anos Iniciais

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional Tecnológica

FEE/MT – Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FGV – DIAN Consórcio FGV-DIAN

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

G1 MT – Portal de Notícia do Sistema Globo em MT

GEMTE – Grupo Empreendedor Mato Grosso em Evolução

GOOGLE – Plataforma de Busca e análise de dados na Rede Web

GPD – Método de Gestão

GR – Gratificação por Resultados

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC – Lei Complementar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOPEB/MT – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica de MT

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização na Ditadura Militar

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MT – Mato Grosso

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEM – Novo Ensino Médio

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEDE – Público-alvo da Educação Especial

PAPE – Professor de Apoio Pedagógico Especializado

PCD – Pessoa com Deficiência

PDCA – Metodologia de gestão para melhoria contínua de processos, produtos e serviços

PDGP – Ferramenta de planejamento gerencial usada para identificar antecipadamente possíveis falhas em um plano de gestão

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PEE – Plano Estadual de Educação

PIN – Programa de Integração Nacional (PIN), criado em 1970 pelo governo Médici (Decreto-Lei nº 1.106)

PMMT – Polícia Militar do Estado de Mato Grosso

PNAD/IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNEI – Política Nacional de Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRA – Programa de Recomposição de Aprendizagem no Ensino Médio na REE/MT

PRA – Programa de Recomposição de Aprendizagem no Ensino Médio

PROFEI – Mestrado profissional em Educação Inclusiva

REE/MT – Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso

RGA – Regime Geral Ampliado

SA – Sociedade Anônima

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARS – COVID 19 Coronavírus SARS-CoV-2, vírus causador da Pandemia de Covid-19

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

SEE/MT – Sistema Estadual de Ensino de MT

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI MT – Serviço Social de Indústria de Mato Grosso

SINTEP/MT – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso

SINTEP/VG – Subsede do Sintep de Várzea Grande

SISTEMA S – Conjunto de entidades do Sistema S

SRM – Secretaria das Redes Municipais

STF – Supremo Tribunal Federal

SUDEB – Sistema Único Descentralizado de Educação Básica (Conferência Estadual de Educação de 1996/MT)

SUEPB – Sistema Público de Educação Básica

TAE – Técnico Administrativo Educacional

TCE/MT – Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TJMT – Tribunal de Justiça de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: A MOTIVAÇÃO, O DELINEAMENTO E A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	14
2 NEOLIBERALISMO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO: A FACE PERVERSA DA EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA	32
2.1 O NEOLIBERALISMO E AS MARCAS DO CONTROLE POLÍTICO NA REE/MT ...	33
2.1.1 Do inesperado da pandemia ao esperado da reestruturação e reformas: uma combinação para novas estratégias impositivas	48
2.2 DA PANDEMIA PARA O REMANEJAMENTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL: UMA PAUTA SEM ESCUTA	55
2.2.1 O lugar do “empreendedor” neoliberal durante e pós pandemia (2021-2025).....	58
2.2.1.1 O Programa Educação 10 Anos: espiando os grandes negócios de resultados	62
2.2.2 O empresariamento da educação em Mato Grosso (2021-2025): operando para um resultado privado no pós-pandemia.....	65
3 EFEITOS SEPARADOS DAS CAUSAS: QUAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL SE APRESENTAM NAS IMPLEMENTAÇÕES NEOLIBERAIS EM MT?	69
4 A ESCOLA INCLUSIVISTA E AS CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: O QUE OS DADOS REVELAM?	80
4.1 OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MT: CARACTERIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA	84
4.2 PRIMEIRO PLANO: A CONTRADIÇÃO DA PRODUTIVIDADE SEM CONDIÇÕES	87
4.3 SEGUNDO PLANO: A CONTRADIÇÃO DO DESEMPENHO ADOECIDO	91
4.4 TERCEIRO PLANO: A CONTRADIÇÃO DOS DADOS SEM APRENDIZAGEM.....	93
4.5 QUARTO PLANO: A CONTRADIÇÃO DA FORMAÇÃO QUE NÃO FORMA	95
4.6 QUINTO PLANO: A CONTRADIÇÃO DA INCLUSÃO SEM SUPORTE	99
4.7 SEXTO PLANO E SÍNTESE: A CONTRADIÇÃO DO AVANÇO QUE CONFIRMA A INSUFICIÊNCIA E A CONFIRMAÇÃO EMPÍRICA DA ESCOLA INCLUSIVISTA	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LUTA É PERMANENTE	108
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO MONTADO NO GOOGLE FORMS PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO	127
APÊNDICE B - RECURSO EDUCACIONAL	136

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: A MOTIVAÇÃO, O DELINEAMENTO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta dissertação trata das transformações no plano educacional da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (REE/MT) no período pós-pandemia (2021-2025), a partir de um intenso movimento do governo do Estado de alteração do arcabouço legal vigente que regulamenta o Sistema Estadual de Ensino desde 1998. Essas mudanças produziram impactos nas condições de atendimento da demanda, nas matrículas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EFAI), no currículo, na formação continuada, na infraestrutura, nas condições de trabalho, na jornada e na carreira, por meio da adoção de medidas e políticas neoliberais, privatizantes e de terceirização, intensificadas no contexto pós-pandêmico.

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa III, Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Antes de adentrarmos o objeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, torna-se fundamental explicitar os entrelaçamentos entre a trajetória de vida do pesquisador e o processo de constituição da pesquisa, uma vez que deles decorrem decisões, escolhas e orientações teórico-metodológicas. Tal movimento permite evidenciar que não há pesquisa dissociada das condições concretas e das vivências do sujeito pesquisador perante a realidade, que foi convertida em inquietação e, posteriormente, em formulação investigativa. Por essa razão, pedimos licença ao leitor para registrar essa inscrição da história de vida no percurso da pesquisa. Trata-se, neste caso, de minha¹ trajetória, apreendida em sua dimensão singular e coletiva, a partir dos lugares e das vivências que foram se constituindo e delineando práticas e consciência no movimento de ação, reflexão e nova ação (Freire, 2000), bem como dos entrelaçamentos entre minhas concepções e as múltiplas dimensões de minha existência como trabalhador assalariado na condição de professor. Nesse sentido, entendo que, nas palavras de Freire:

[...] seria incompreensível se a consciência da minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade da minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo (2000, p. 20).

¹ A variação entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, presente ao longo do texto, constitui uma opção discursiva deliberada. O uso do singular é adotado nos momentos em que se enfatiza o posicionamento analítico, interpretativo ou reflexivo do autor, assumindo explicitamente a responsabilidade pelas escolhas teóricas e pelas leituras produzidas. Já o plural é mobilizado quando se faz referência ao percurso investigativo, às decisões metodológicas e às operações de pesquisa, compreendidas como práticas inscritas em uma tradição científica historicamente construída e compartilhada pela comunidade acadêmica. A alternância, portanto, não representa ruptura de coerência textual, mas explicita distintos planos de enunciação próprios da escrita científica, na qual a produção do conhecimento articula simultaneamente a dimensão autoral e o caráter coletivo da atividade científica.

Nasci em 1968, no período da Ditadura Militar, como o quinto de sete irmãos, sendo cinco homens e duas mulheres, filhos de pequenos agricultores, na região de Fátima do Sul, então pertencente a Mato Grosso e, atualmente, Mato Grosso do Sul. Em 1977, meu pai vendeu os seis alqueires de terra que possuía e migrou com a família para Rondônia, movido pela pobreza, pela fome e pela ausência de perspectivas de melhores condições de vida para os filhos em uma terra pequena e pouco fértil para a lavoura.

A escolha por Rondônia ocorreu em razão das promessas de acesso à terra no chamado “Novo Eldorado”, expressão difundida pela propaganda oficial do governo. Essa formulação, vinculada ao ideário do chamado Milagre Econômico e às políticas de ocupação da Amazônia durante a ditadura, buscava atrair migrantes e empresas sob a promessa de riqueza e desenvolvimento, por meio de projetos como a Transamazônica. Nesse contexto, o lema “Integrar para não entregar” orientava a política de ocupação territorial, articulando povoamento, expansão econômica e controle da região. Outro enunciado amplamente difundido foi “terra sem homens para homens sem-terra”, utilizado para estimular a migração interna em busca de terras e trabalho, ao mesmo tempo em que buscava conter tensões sociais associadas à concentração fundiária em outras regiões do país.

Foi nesse movimento migratório que minha família se inseriu. A expectativa do meu pai era “ganhar” uma terra em Rondônia, em um processo semelhante ao que aconteceu com o norte de Mato Grosso, com algumas diferenças, visto que, aqui, algumas regiões foram objeto de atuação de empresas colonizadoras, empresas que se ocuparam do processo de loteamento de terra e cidades, a exemplo da cidade de Sinop², com planejamento urbano mais definido. Estes referidos processos de “ocupação”, ao fim e ao cabo, asseguraram a estrutura fundiária de concentração de terra, pós-derrubada das matas e abertura dos campos para a introdução da agropecuária extensiva e, na sequência, para a produção da soja, atendendo o mercado de commodities.

No entanto, o projeto esteve longe de se configurar como um “eldorado” ou um milagre, resultando, ao contrário, em intensos conflitos fundiários, degradação ambiental, êxodo rural e frustração para muitos colonos, que não encontraram a prosperidade prometida. Meu pai foi um dos muitos decepcionados. Sem as condições asseguradas na propaganda como: ferramentas para o desmatamento, sementes e equipamentos para o plantio, estradas para escoamento e

² Sinop surgiu por meio do processo desenvolvido pela Sociedade Incorporadora Norte do Paraná, cuja sigla nomeou a cidade.

compra da produção, assistência técnica rural, assistência à saúde (malária³), escola para os filhos e programas de aquisição da produção agrícola, os objetivos da elite agrária para uma nova frente agrícola foram facilmente alcançados, na condição de migrantes e assentados para derrubar a floresta.

Embora, entre os migrantes, houvesse uma parcela de intelectuais e empresários, a maioria era constituída de pessoas simples, conforme observa Teixeira:

70% ou mais - é constituída de pessoas simples [...] Essas pessoas, fazem parte daquela “massa de empobrecidos”, sendo assim pessoas simples, com pouca ou nenhuma instrução sobre os quais recaem as tarefas mais duras – como a de derrubar matas – quando chegam em seus novos lugares (1999, p. 195).

Nesse contexto de desmatamento, um fator que mantinha as famílias, inicialmente, era o dinheiro que circulava (de forma imediata) com a venda da madeira extraída da derrubada da floresta. Considerando que a posse estava vinculada à derrubada de 50% da floresta que cobria a parcela de terra recebida do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), os migrantes estavam certos de que se manteriam no assentamento da terra.

Adiciono, aqui, uma imagem que ficou em minha mente desde criança, quando migramos para Rondônia: todo posseiro recebia incentivos para fazer a derrubada da mata. Junto com a aquisição de um motor-serra, o colono recebia de presente um despertador, daqueles à corda e bem barulhento. Só mais adiante, quando passei a rememorar e ler esses eventos com olhos críticos, pude perceber a ironia do poder capitalista, devastador da floresta, que, sob várias formas, condicionava os trabalhadores ao trabalho intensivo de fazer a derrubada da mata, dando lugar à formação de latifúndios, para a criação de gado e a plantação expansiva da soja, atividades isentas de impostos ou beneficiárias de incentivos que, ao concentrar a riqueza, produzem a pobreza, miséria, ignorância e violência para as maiorias e privilégios para as “elites⁴”.

Cresci em Cacoal (Rondônia). Meu pai, que havia participado do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) – Programa implementado em substituição às experiências de alfabetização inspiradas na pedagogia de Paulo Freire, interrompidas após o golpe militar —,

³ Nos anos 70, surge no país novo perfil demográfico com mudanças ecológicas decorrentes da instalação de projetos de colonização na Região Amazônica. Isso contribuiu para o recrudescimento da malária e o surgimento de epidemias localizadas, principalmente, nas zonas de garimpo, em áreas habitacionais dos projetos de colonização e em canteiro de obras. (Rocha, Ferreira e Souza, 2006, s/p)

⁴ Anos depois, já na luta sindical na educação, lembro que o ex-presidente do Sintep/MT, Júlio Cesar Martins Viana, ao se referir às elites no Brasil e em Mato Grosso, chamava a atenção para o termo elite e o que ele significava nas relações sociais e, considerando o elitismo no Brasil com sua característica peculiar de não conseguir pensar um projeto coletivo, para a nação, definia elite como aquilo que de pior foi produzido no Brasil, compreensão que Jessé de Souza em seu livro “As elites do atraso”, tão bem descreveu.

ao se deparar com as condições de exploração na região, optou por não assumir as terras ofertadas, mantendo a família na área urbana.

Desde a infância, eu e meus irmãos passamos a trabalhar como forma de contribuir para a subsistência familiar. Aos nove anos, já vendia pães nas primeiras horas da manhã, percorrendo bairros ainda sem pavimentação. Posteriormente, atuei na venda de picolés e como engraxate, até ingressar em uma farmácia, inicialmente realizando serviços de limpeza e, depois, no atendimento.

Diante da necessidade de conciliar trabalho e estudo, intensificada pela separação de meus pais, passei a frequentar o ensino noturno a partir da 5ª série, denominação então adotada para essa etapa da escolarização. É nesse percurso que se constituem elementos centrais do olhar crítico a partir do qual analiso, nesta dissertação, as condições de escolarização e de trabalho historicamente oferecidas a adolescentes e jovens das classes trabalhadoras.

Ao revisitar essa trajetória, não se trata de produzir um relato meramente memorial, mas de situar experiências concretas que permitem problematizar as condições objetivas de acesso, permanência e aprendizagem escolar. Nesse horizonte, impõe-se a indagação acerca das condições de inclusão educacional vivenciadas por sujeitos que, desde cedo, precisaram trabalhar para garantir a própria sobrevivência. De igual modo, torna-se necessário refletir sobre os efeitos produzidos no processo formativo de adolescentes submetidos à dupla jornada entre trabalho extenuante e escolarização noturna, em contextos marcados por precariedades estruturais.

No meu caso, essas condições expressavam-se na inexistência de escola próxima à residência, na fragilidade da infraestrutura escolar, nas frequentes interrupções no fornecimento de energia elétrica e na insuficiência de professores, situação que comprometia a continuidade do ensino em componentes curriculares como Química e Física. Longe de se configurarem como ocorrências isoladas, tais aspectos revelavam problemas recorrentes na região nas décadas de 1970 e 1980⁵, incidindo diretamente sobre os processos de escolarização de crianças, adolescentes e jovens trabalhadores. Ou seja, é a partir dessa materialidade histórica e social que se forja a compreensão de que o acesso formal à escola, por si só, não assegura condições efetivas de inclusão, permanência e aprendizagem no terreno da práxis, como situa Frigotto:

⁵ Não tenho dúvidas em afirmar que meu percurso formativo foi profundamente marcado pelas condições concretas de vida e de estudo que atravessaram minha infância e adolescência, em um contexto em que a luta pela sobrevivência se impunha como dimensão central da existência. Assim, mais do que pensar esse processo em termos de supostas limitações individuais, importa compreendê-lo como expressão das determinações sociais que incidem sobre a formação dos sujeitos em uma sociedade cindida por desigualdades, relações de dominação e múltiplas formas de exclusão.

[...] no plano da práxis atuamos numa realidade histórica que não é fruto de uma escolha de acordo com nossa vontade, mas como resultado de uma realidade produzida nas relações de força. Mas, lembra-nos Marx, são os seres humanos que produzem essa realidade e que, portanto, são eles que podem mudá-la (2009, p. 78).

No terreno da práxis, a leitura crítica dessa realidade foi sendo constituída no movimento concreto de minha formação. De um lado, pela escola que, mesmo desprovida de condições adequadas de infraestrutura e de pessoal, possibilitou meu processo de formação, e, de outro, pela minha atuação na Igreja Católica que, naquela região e naquele contexto de ditadura militar e de lutas pela redemocratização, mantinha posicionamento ativo em defesa da libertação dos sujeitos submetidos a estruturas sociais injustas.

Foi nesse horizonte de experiências, de modo vivido, que também se forjou na convivência com referências concretas de engajamento ético, político e pastoral, entre as quais se destaca a presença do padre italiano Ezequiel Ramin, cuja atuação em defesa dos povos indígenas, dos trabalhadores sem-terra, da preservação da floresta e da reforma agrária o levou ao assassinato, em 24 de julho de 1985, por mandantes vinculados ao poder fundiário. Esse acontecimento marcou profundamente meu percurso e consolidou uma decisão pessoal de seguir o caminho do sacerdócio.

A partir daí, a formação recebida nos estudos filosóficos e teológicos, especialmente em uma matriz progressista e libertadora, aprofundou e conferiu maior densidade à compreensão crítica da realidade que já vinha sendo gestada no interior das contradições concretas da vida social. Assim, a práxis não se apresenta apenas como categoria teórica, mas como experiência formativa por meio da qual ação, reflexão e posicionamento histórico, mediados pelas relações de força, passam a constituir, de forma articulada, meu modo de compreender o mundo e de nele atuar.

Ao longo dos oito anos de formação na Igreja Católica, vivi intensos conflitos internos, embora essa trajetória tenha sido decisiva na constituição de uma visão crítica da sociedade, marcada por referenciais humanistas, progressistas, existencialistas e socialistas. Com a reconfiguração da própria Igreja no período posterior à redemocratização, quando esta passou a se recolher institucionalmente, compreendi que minha vocação se orientava mais diretamente para a luta política por direitos do que para a vida religiosa consagrada. A partir de uma decisão amadurecida e apoiada pela Congregação do Espírito Santo e do Imaculado Coração de Maria (Espiritanos), deixei a vida religiosa e fui me aproximando do campo da educação e da docência. Nessa trajetória, tornei-me licenciado em Filosofia, bacharel em Teologia, especialista em Psicopedagogia e professor concursado de História na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso desde 2000, após atuar como professor interino em 1995 e entre 1997 e 1999.

Desse processo histórico, não posso deixar de citar o encontro com a luta sindical. Era um tempo de muitas dificuldades, de muitas lutas, mas de muito protagonismo dos educadores. A filiação imediata ao sindicato me leva já no segundo ano a compor a direção do sindicato no município de Várzea Grande e um ano depois, 1999, compor a direção estadual do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT). No ano de 2000 veio a primeira eleição como presidente da subsede no município de Várzea Grande e como Secretário de Formação Sindical na Direção Estadual. Em 2003, veio a eleição como suplente da Direção Executiva da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), quando ocupei por 3 mandatos o Cargo de Secretário de Formação Sindical e um quarto mandato como Secretário de Assuntos Educacionais.

De 2006 a 2012 exerci, por 2 mandatos, a presidência do Sintep/MT e, desde então componho a direção da entidade, ocupando outros cargos na executiva. Atualmente estou como Secretário de Articulação Sindical, na direção estadual e compondo a direção da subsede no município de Várzea Grande, além de ter sido eleito Conselheiro de Base da CNTE.

Desde 2002, estive liberado por diversas vezes e à disposição do Sindicato para o mandato classista, mesmo estando em estágio probatório, o que gerou um congelamento na carreira. Em 2020, exigências administrativas para a conclusão do estágio probatório implicaram o meu retorno definitivo para a sala de aula e fui lotado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Licínio Monteiro, uma das primeiras escolas a serem fechadas pelo governo Mauro Mendes. A luta dos estudantes⁶ contra o fechamento da escola obrigou o governo a lançar mão de manobras, com estratégias para a substituição do modelo público e gratuito de atendimento da demanda para o modelo de prefeiturização, municipalização, privatização e terceirização do ensino em Mato Grosso. Esse processo vem se instituindo para a retirada de direitos, tanto de educadores, como de alunos. Como o governo foi obrigado a recuar do fechamento em função da mobilização da comunidade, propôs a substituição do modelo CEJA pela Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB), mas ao final do ano já colocou em prática o plano de fechamento da escola, enganando e mentindo para a comunidade escolar.

Após a EEDIEB Licínio Monteiro, atuei como docente na Escola Estadual Dunga Rodrigues e atualmente (2025) sou professor remanescente, isto é, estou em substituição a outro

⁶ Reportagem do portal G1 Mato Grosso, intitulada “Estudantes protestam contra fechamento de escola estadual de Várzea Grande (MT)”, publicada em 02 de setembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/09/02/estudantes-protestam-contra-fechamento-de-escola-estadual-de-varzea-grande-mt.ghml>.

efetivo, na Escola Cívico Militar Vanil Stabilito. Em função do fechamento de escolas, não foi possível encontrar todas as aulas livres para trabalhar em apenas uma escola. Minha decisão de não aceitar atuar em mais de uma escola me levou a assumir aulas como remanescente, isto é, em substituição a outro efetivo, o que configura vínculo de fragilidade na profissão.

A opção por fechar escolas, ampliar o número de alunos por sala, repassar escolas ao município, fragmentar equipes pedagógicas, com um processo de atribuição de cargos e aulas eivado de confusão a cada início de ano letivo, eram mudanças que afetavam diretamente a vida de professores e alunos, impondo um currículo engessado com a adoção de apostilas e plataformas de acompanhamento da aprendizagem. E, também, a formação dos professores aos poucos perdia de vista a condição *in loco*, nas escolas, via Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Passava-se ao formato online e presencial, diante da necessidade de, minimamente, oferecer acesso digital aos aparelhos Chromebook que, com grande alarde, estavam chegando nas escolas: o já acelerado processo de privatização⁷. Ou seja, eram situações que, junto com as mudanças curriculares, as alterações na carreira e jornada (aulas adicionais) e a defasagem salarial, impactavam cotidianamente o fazer docente na escola.

Minha trajetória de vida reúne elementos que permitem explicitar as bases de uma leitura crítica do mundo e da realidade, as quais atravessam e sustentam as reflexões desenvolvidas nesta dissertação⁸. A motivação para este estudo antecede a própria elaboração do projeto de pesquisa, pois se constituiu no interior de inquietações, dúvidas e problemas identificados no cotidiano escolar, especialmente diante do avanço de reformas de orientação neoliberal, da ampliação de convênios com o setor empresarial privado, da supressão de direitos, da transferência de estudantes para as redes municipais e da intensificação de avaliações internas e externas no âmbito das escolas.

⁷ Enquanto as ações privatizantes e de terceirização se desenvolviam, a propaganda assegurava a melhor imagem da educação “plástica” que estávamos presenciando na rede. Revistas publicadas no âmbito do programa, nos dão a dimensão da superficialidade das imagens e propagandas. Revista Programa Educação - 10 Anos nº 1, 2 e 3 Disponível em <https://www3.seduc.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais#:~:>

⁸ É nesse cenário que, em 2023, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop. Minha inserção no programa criou as condições para a realização deste estudo, junto à UNEMAT, assumindo o compromisso ético de analisar e refletir sobre a realidade da educação em MT, sob a intencionalidade de apreender as contradições que perpassam o processo de implementação de ações das políticas neoliberais e a destruição das bases legais de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, construídas desde o capítulo da Constituição Estadual em 1989 passando pelas conquistas das leis educacionais de 1998 e sendo coroadas com a conquista da Lei da dobra do poder de compra dos salários – LC510/2013. Neste sentido, o quadro a seguir reflete as conquistas legislativas em Mato Grosso, em termos de regulamentação do Direito à Educação Pública, Gratuita e de Qualidade, referenciadas na Constituição Federal e Estadual, mas que em Mato Grosso no período de 2021 a 2025 vem sendo substituídas por políticas neoliberais.

Somam-se a isso outras medidas que colocam em risco a Educação Inclusiva e a educação especial, entendendo essa última enquanto "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, Art. 58, 1996), inclusive as políticas educacionais, como, por exemplo, a do novo Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva⁹.

Nesse contexto, partindo dessas problematizações, o objeto de pesquisa que orientou e delimitou este estudo foi assim formulado: como as reformas educacionais de orientação neoliberal implementadas na Rede Estadual de Mato Grosso, no período pós-pandemia, incidiram sobre as condições de trabalho e a carreira profissional dos educadores, e de que modo as políticas de inclusão escolar promovidas paralelamente se articulam a esse movimento?

Ao definir um objeto de pesquisa produzido no contexto das reformas educacionais implementadas pela força do Estado em Mato Grosso, tomamos como recorte temporal o período pós-pandemia, compreendido como marco de intensificação das mudanças que incidem sobre as condições de trabalho e a carreira profissional dos educadores da Rede Estadual de Mato Grosso. Nossas análises são desenvolvidas a partir do processo histórico das reformas educacionais de orientação neoliberal, focando nas políticas direcionadas no campo da educação inclusiva, correlacionando-a com a educação especial. O movimento de apreender e situar as políticas educacionais do Estado e suas implicações no trabalho dos professores é central nesta pesquisa.

A educação inclusiva, no contexto das reformas educacionais e da organização do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso no período pós-pandemia (2021–2025), insere-se nos marcos da educação enquanto processo atravessado por contínuas contradições entre capital e trabalho (Marx, 1989), manifestando-se, na particularidade da educação escolar, para além de uma simples disputa semântica. Nesse sentido, a recorrente assimilação entre educação inclusiva e educação especial, observada no âmbito das políticas educacionais do Estado, não pode ser compreendida como mero equívoco conceitual ou imprecisão terminológica, mas como expressão de determinações históricas e sociais que reconfiguram o campo educacional. Como afirma Frigotto:

Segundo, e fundamentalmente, porque no exemplo acima o cerne da questão não é uma disputa semântica abstraída das relações sociais. Na sociedade capitalista é uma

⁹ Do Art. 16, presente no Decreto n. 12,686 de 2025, a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva é apresentado como um [...] “instrumento de implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio de ação conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2025, p. 5).

disputa de classe que somente pode ser apreendida em sua historicidade dentro de uma concepção dialética e no campo das contradições e não das antinomias (Frigotto, 2009, p. 168).

As redefinições no campo da educação inclusiva, em articulação com as reformas de orientação neoliberal, devem ser apreendidas como parte de um movimento mais amplo de reorganização das relações de trabalho e de controle no interior da escola pública, no qual os sentidos da inclusão são tensionados e reconfigurados.

Com base no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)¹⁰, em seu prefácio:

Nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos. Nosso mundo, em rápida transformação, enfrenta grandes desafios – das rupturas tecnológicas à mudança climática, passando por conflitos, deslocamento forçado de pessoas, intolerância e ódio – que ampliam ainda mais as desigualdades e terão impacto nas próximas décadas. A pandemia da COVID-19 expôs e aprofundou ainda mais essas desigualdades e a fragilidade de nossas sociedades. Mais do que nunca, nós temos a responsabilidade coletiva de apoiar os mais vulneráveis e desfavorecidos, ao mesmo tempo em que ajudamos a reduzir as fissuras sociais duradouras que ameaçam nossa humanidade comum (Unesco, 2020).

Do Relatório da Unesco, em seu prefácio, destaca-se a centralidade atribuída à educação como direito universal diante de um cenário global marcado por transformações aceleradas e múltiplas crises. O texto constrói um diagnóstico em que rupturas tecnológicas, mudanças climáticas, conflitos, deslocamentos forçados e a intensificação de intolerâncias são apresentados como fatores que ampliam as desigualdades, agravadas ainda mais pela pandemia da COVID-19. Emerge um apelo à responsabilidade coletiva como princípio orientador da ação social, especialmente no que se refere ao apoio aos grupos mais vulneráveis e à redução das fissuras sociais.

No entanto, esse enquadramento suscita uma problematização fundamental: ao deslocar as contradições estruturais para o campo da responsabilidade coletiva, o discurso tende a produzir uma leitura que enfatiza a coesão social e a mitigação das desigualdades, sem explicitar de forma suficiente as determinações históricas e materiais que as produzem. Tal deslocamento não é neutro, pois reorienta o foco da análise das condições objetivas de produção das desigualdades para uma dimensão ética e moral da ação coletiva.

Nesse sentido, importa indagar: que implicações essa perspectiva de mitigação assume quando transposta para a realidade institucional do ensino em Mato Grosso, especialmente na Rede Estadual de Ensino (REE/MT)? De que modo esse tipo de racionalidade se materializa nas políticas educacionais e na organização do trabalho docente? E, sobretudo, como apreender,

¹⁰ RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO: Inclusão e educação: TODOS, SEM EXCEÇÃO. UNESCO. 2020. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO.

nesse contexto, as reformas educacionais de orientação neoliberal implementadas no período recente, considerando suas mediações concretas e seus efeitos sobre a escola pública?

Seguindo essas problematizações elaboramos os seguintes objetivos específicos, enquanto horizonte para analisar e compreender as particularidades do fenômeno: a) delinear o percurso e a progressão das reformas educacionais no estado; b) compreender os desdobramentos neoliberais na política educacional da Rede Estadual de Ensino de MT; c) problematizar os impactos dessas mudanças nas condições de oferta educacional e no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de MT; d) analisar como os professores da Rede Estadual de Ensino de MT percebem os efeitos das reformas em suas trajetórias profissionais, particularmente na carreira e nas condições de trabalho; e) examinar as relações entre as políticas de inclusão escolar promovidas pela Seduc/MT e o movimento das reformas educacionais neoliberais implementadas no estado.

Decorrente dessa disposição de objetivos, seguindo as trilhas de nossas problematizações que se mobilizam no objeto, a presente pesquisa inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa em Educação, desenvolvida com caráter exploratório, descritivo e explicativo. Movimentamos por revisão de literatura, análise de documentos oficiais, legislações e materiais produzidos por instituições educacionais e organizações da sociedade civil, com especial atenção ao contexto de Mato Grosso e suas correlações com o cenário nacional. Quanto aos sujeitos da pesquisa, constituídos por professores da Rede Estadual de Ensino, buscou-se apreender suas posições e percepções acerca do objeto investigado por meio da aplicação de questionário (Apêndice A). O instrumento foi composto por questões abertas e fechadas, com vistas à produção de dados que possibilitassem captar dimensões objetivas e subjetivas relacionadas à realidade analisada.

Da especificidade documental, não se tratou, portanto, de uma simples opção pela análise documental, mas de uma exigência metódica posta pelo próprio objeto de pesquisa. Isso porque as reformas educacionais aqui investigadas não se apresentam apenas em seus efeitos práticos ou discursivos, mas se objetivam historicamente em normativas, legislações, diretrizes, programas e documentos institucionais, por meio dos quais o Estado formula, legitima, orienta e regula a organização, o funcionamento e as relações no interior da rede pública de ensino. A análise documental impôs-se como mediação necessária para apreender o movimento do objeto em sua materialidade histórica, uma vez que é nesses registros que se condensam concepções, intencionalidades, racionalidades políticas e formas de regulação do trabalho educativo.

Partindo do exame dos documentos, apreendemos as relações histórico-dialéticas que se materializam em seus enunciados, situando-os como expressões de determinações recíprocas

no interior de um sistema social mais amplo. Trata-se, portanto, de compreender os documentos não como ponto de chegada da análise, mas como mediações que remetem a processos mais complexos de produção e organização da vida social. É nesse horizonte que se mobiliza a contribuição de Mészáros para evitar a falsa e copiosa identidade consciência e realidade:

Segundo esses princípios metodológicos, a tarefa teórica consiste na identificação e na elucidação de todas aquelas pressuposições e pré-condições objetivas que tenham uma relação importante com qualquer ponto particular em questão. O empreendimento crítico parte da imediatez do fenômeno investigado e, por meio da compreensão e da explicação das condições e pressuposições relevantes da sua composição estrutural, age como parteira das conclusões que emergem objetivamente. Essas, por sua vez, constituem as pressuposições e pré-condições necessárias de outros conjuntos de relações neste sistema dialético e inerentemente objetivo de determinações recíprocas (2011, p. 518).

Assim, mais do que identificar conteúdos formais das políticas educacionais, a investida documental possibilitou compreender as determinações que as sustentam, bem como os nexos entre reforma educacional, racionalidade neoliberal e reconfiguração da escola pública. Isso implica afirmar que a análise documental aqui desenvolvida não se reduz a uma leitura imediata ou descritiva da legalidade institucional, como se os documentos fossem capazes de retratar o real em sua totalidade ou de defini-lo em termos formais. Ao contrário, parte-se da compreensão de que tais registros expressam mediações de conflitos, antagonismos e contradições sociais, não podendo ser tomados como representação direta e acabada da realidade, que somente foram possíveis a partir de direções metodológicas orientadas pelas etapas de Bardin (2016).

Essa direção nos permitiu dar tratamento aos resultados e construir as inferências. Tomamos como construção de sentidos os depoimentos que, inclusive, permitiram estabelecer a organização de sínteses, que se apresentam por meio de gráficos, quadros e tabelas. O propósito foi o de qualificar a compreensão das dimensões neles implicadas. Esses dados também contribuíram para o caráter descritivo da pesquisa, oferecendo elementos representativos da realidade investigada. Conforme Marconi e Lakatos (2004), a pesquisa de campo de caráter quantitativo-descritivo possibilita investigações empíricas voltadas ao delineamento e à análise das características de fatos ou fenômenos, bem como à avaliação de programas e políticas, como ocorre neste estudo.

Dos caminhos da pesquisa, tivemos desdobramentos em etapas.

A primeira etapa consistiu na realização de uma pesquisa documental referente aos órgãos governamentais de âmbito nacional e estadual, mediante a qual foram examinados documentos normativos, relatórios e bases de dados relacionados à oferta da educação pública básica na Rede Estadual de Mato Grosso, bem como às condições de trabalho e à carreira dos profissionais da educação. Essa análise foi conduzida em diálogo com o contexto de adoção de

diretrizes de orientação neoliberal, caracterizadas por processos de privatização e de transferência de responsabilidades. Adicionalmente, foram consideradas informações veiculadas na imprensa local, após a devida verificação de consistência e confiabilidade dos dados divulgados.

Para qualificar o campo de contexto¹¹ da pesquisa, segunda etapa metodológica, voltamos para uma revisão sistemática à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Portal de Periódicos da CAPES. A busca foi realizada utilizando os descritores neoliberalismo, educação pública, Rede Estadual e Mato Grosso, considerando sua ocorrência no título ou no resumo dos trabalhos. Os resultados obtidos foram quantitativamente reduzidos, embora se mostrem relevantes e pertinentes aos objetivos da presente investigação.

Quadro 1 – Relação de trabalhos acadêmicos na temática abordada

Título	Autor	Tipo	Portal
Redes de influência em Mato Grosso – o estado e as parcerias público-privadas e a reconfiguração da política educacional da rede estadual de ensino	Silva	Tese	BDTD
O impacto das políticas neoliberais na gestão democrática da rede estadual de ensino de Mato Grosso	Abich	Dissertação	BDTD
O projeto de vida, os espaços de educação e o neoliberalismo: uma revisão crítica	Leite e Fonseca	Artigo	CAPES
O problema educacional em Mato Grosso complexificado pelo agronegócio e pela pandemia: contradições e perspectivas.	Arruda	Artigo	Revista ENFIL/UFF
Neoliberalismo e as articulações do capital na apropriação do Fundo Público da Educação em Mato Grosso.	Costa	Artigo	Cad. Cedes

Fonte: Elaboração própria (2025).

Que elementos se destacaram? Entre os trabalhos levantados, evidenciam-se, em primeiro lugar, as parcerias público-privadas como mediações que alteram as políticas públicas e se articulam às intenções de reforma do Estado, produzindo consequências concretas para as escolas e para a própria concepção de educação de qualidade (Silva, 2018).

Também se destacou a compreensão de que a abordagem e a aplicação do componente Projeto de Vida¹², no contexto educacional, podem operar como mecanismo de controle vinculado à racionalidade neoliberal, o que exige uma leitura crítica de sua inserção no currículo escolar (Leite; Fonseca, 2024).

¹¹ Com o objetivo de orientar a análise e suas correlações e associadas aos programas e às políticas de orientação neoliberal no âmbito da oferta educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, realizamos inicialmente um levantamento de dados relativos às matrículas e aos movimentos de transferência de estudantes para a rede municipal, considerando o período de 2019 a 2024, correspondente ao último Censo Escolar disponível.

¹² Novo Ensino Médio (NEM)

Outro elemento recorrente refere-se às dificuldades de democratização da gestão diante da implementação de um modelo empresarial no âmbito da Seduc/MT, explicitando tensões e conflitos entre o governo estadual e o movimento dos educadores (Abich, 2006).

Além disso, sobressai a análise da baixa escolarização dos jovens trabalhadores do agronegócio, articulada à insuficiência da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em contraste com a expansão de cursos rápidos de treinamento, especialmente por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), voltados a uma formação tecnológica aligeirada para atender às demandas dos novos equipamentos nos espaços de alta produção agrária (Arruda, 2020).

Costa (2025) aborda o aprofundamento da busca pela lucratividade na área educacional, em especial, a partir de 2010, pela predominância do neoliberalismo político nas políticas públicas educacionais.

Assim, tivemos os seguintes elementos descritores:

Quadro 2 – Elementos descritores da revisão sistemática

Eixos dos descritores	Elementos centrais
Parcerias público-privadas e reforma do Estado	Alterações nas políticas públicas educacionais, reconfiguração do papel do Estado, impactos sobre a escola pública e sobre a concepção de educação de qualidade
Neoliberalismo, currículo e controle	Projeto de Vida como mecanismo de regulação, racionalidade neoliberal no currículo, controle das condutas e necessidade de leitura crítica
Gestão educacional, democratização e conflitos	Dificuldades de democratização da gestão, implementação de modelo empresarial na Seduc/MT, tensões entre governo estadual e movimento dos educadores

Fonte: Elaboração própria (2025).

A organização dos descritores evidenciou, a partir da revisão sistemática, não apenas uma posição temática dos trabalhos analisados, mas, sobretudo, a possibilidade de delimitação de categorias de análise capazes de apreender o movimento concreto das reformas educacionais em curso. Nesse sentido, os descritores não foram tomados como elementos descritivos isolados, mas como expressões de determinações mais amplas que estruturam o campo investigado: o contexto neoliberal.

O eixo referente às parcerias público-privadas e à reforma do Estado permitiu a constituição da categoria reconfiguração das políticas públicas educacionais, compreendida como processo de redefinição do papel do Estado e de incorporação de lógicas de mercado na gestão da educação. Tal categoria possibilita analisar as mediações pelas quais o público e o privado se articulam, produzindo impactos diretos sobre a organização escolar e sobre a concepção de qualidade da educação.

O segundo eixo, que articula neoliberalismo, currículo e controle, orientou a construção da categoria regulação curricular e controle do trabalho pedagógico. A partir dela, torna-se possível apreender como determinados componentes curriculares, como o Projeto de Vida, operam como dispositivos de regulação das condutas, evidenciando a presença de uma racionalidade que ultrapassa o plano pedagógico e incide sobre a formação subjetiva dos sujeitos escolares.

Por sua vez, o eixo relativo à gestão educacional, democratização e conflitos possibilitou a definição da categoria tensões na gestão e na organização do trabalho docente, por meio da qual se evidenciam os limites da gestão democrática diante da implementação de modelos empresariais, bem como os conflitos produzidos entre diferentes sujeitos e projetos em disputa no interior da rede pública de ensino.

As categorias de análise construídas balizaram inclusive a organização do material empírico, permitindo compreender mais do que um recorte investigativo de Mato Grosso e a educação pública da Rede Estadual, mas como uma estrutura do movimento histórico das reformas educacionais de orientação neoliberal, articulando-se à política educacional, à organização do trabalho, e as especificidades que se conectam à educação inclusiva e especial nos processos de controle no interior da escola pública.

Em síntese, destaca-se que a literatura revisada revela elementos que tornam explícito o debate em torno das implicações e tensões associadas à incorporação de processos e programas de orientação neoliberal no âmbito da política educacional pública, embora tais discussões se apresentem em abordagens teóricas diversas e em tempos e lócus distintos.

A terceira etapa envolveu a aplicação de questionários a professores da Rede Pública estadual de MT, operacionalizados por meio da plataforma Google Formulários e encaminhados às quinze regionais do Sintep-MT, visando apreender as percepções docentes acerca dos processos investigados. Desse modo, a pesquisa está georreferenciada pela estrutura do Sindicato no estado de MT, tendo obtido retorno de 14 regionais (93,3%).

A pesquisa de mestrado foi estruturada por meio de instrumento contendo questões abertas e fechadas. O questionário incluiu, em sua etapa inicial, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos professores participantes, seguido de três blocos sequenciais de questões.

O primeiro bloco, denominado Dados Pessoais - Caracterização dos Participantes da Pesquisa, foi composto por 18 questões, destinadas à identificação e à contextualização do perfil dos respondentes.

O segundo bloco, intitulado Percepções sobre Política Educacional e Formação Continuada no Sistema Estadual de Ensino nos últimos cinco anos (2021-2025), contemplou 21 questões, voltadas à apreensão das experiências e interpretações docentes relativas às dinâmicas institucionais e formativas.

O terceiro bloco, denominado Percepções acerca das Ações de Formação Continuada para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino nos últimos cinco anos (2021-2025), foi constituído por 16 questões, direcionadas à análise das compreensões e vivências dos participantes no campo da educação especial.

Encerrado o prazo para a participação dos professores e concluída a sistematização das respostas, iniciou-se a etapa de descrição e análise dos dados, com especial atenção aos registros de natureza discursiva e às manifestações de caráter subjetivo. Esses elementos foram examinados em articulação com as informações provenientes da pesquisa documental, bem como com dados e conteúdos extraídos de jornais e sites previamente referenciados, de modo a sustentar uma interpretação integrada do objeto investigado. Tal procedimento buscou conferir unidade analítica ao estudo, conduzindo à elaboração das considerações do trabalho, compreendidas não como conclusões definitivas, mas como sínteses provisórias, reconhecendo-se que, no campo educacional, os fenômenos permanecem abertos, dinâmicos e historicamente situados.

Dos resultados da pesquisa, destaca-se, como principal achado, a identificação de uma contradição estrutural entre a reorientação das políticas educacionais sob bases neoliberais e a efetivação do direito à educação com qualidade socialmente referenciada, sobretudo no que concerne à educação inclusiva. Observa-se que, embora haja investimentos em tecnologias, ampliação dos instrumentos de avaliação e melhoria dos indicadores quantitativos, tais medidas articulam-se a processos de precarização do trabalho docente, de intensificação do controle e de fragilização das condições reais de aprendizagem, configurando, assim, uma política educacional de caráter impositivo. As evidências indicam que a incorporação da racionalidade neoliberal na política educacional da REE/MT produziu uma reconfiguração do sistema orientada por critérios de desempenho, controle e produtividade, revelando uma tensão entre o discurso em defesa da eficiência e o aprofundamento das desigualdades, o que compromete as condições do trabalho docente e inviabiliza a efetivação da educação inclusiva como direito.

A educação especial, nesse quadro, não se configura como dimensão secundária ou paralela. Ao contrário, constitui um dos campos em que os limites das reformas educacionais implementadas na REE/MT se tornam mais evidentes. Isso porque, embora o discurso oficial mobilize a inclusão como princípio — amparando-se em um arcabouço normativo composto

por decretos e leis —, emergem, paralelamente, novas atribuições e exigências que recaem sobre o trabalho docente. Na prática, ao instituir demandas crescentes sem assegurar as condições necessárias para a condução dos processos educativos, o próprio Estado aciona a lógica do mercado como suposta solução para a alegada improdutividade dos professores enquanto servidores públicos, consolidando um movimento de mercantilização e privatização por dentro das instituições escolares públicas. Na mesma medida — e de modo estratégico —, amplia-se a precarização do trabalho docente, uma vez que a realidade investigada revela condições institucionais, pedagógicas e profissionais que fragilizam a efetivação concreta da educação inclusiva como direito.

Entre os fatores identificados, destacam-se o fechamento de escolas e dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), a insuficiência das equipes psicossociais, a ampliação do número de alunos por turma e a precarização das condições de trabalho docente. Soma-se a isso o redirecionamento de professores pedagogos, profissionais com formação em nível superior, para a função de Professores de Apoio Pedagógico Especializado (PAPes), em decorrência da redução da oferta de vagas na educação básica. Esses profissionais, que poderiam atuar de modo mais amplo no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem, passaram a ser alocados de forma restrita ao atendimento especializado de alunos com deficiência na sala comum, limitando seu campo de atuação e empobrecendo o suporte pedagógico disponível nas escolas. Em tais condições, sua atuação tende a ser reduzida a uma função subordinada e reiterativa em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor regente, esvaziando a especificidade pedagógica de sua formação e de sua contribuição profissional. A esse conjunto de fatores acrescenta-se, ainda, a submissão da escola à lógica dos resultados, que passa a orientar recursos, prioridades e práticas segundo critérios de produtividade, controle e mensuração.

Desse modo, a educação especial revela-se como dimensão constitutiva da política educacional, ocupando uma posição que simultaneamente oculta e desvela um dos objetos de mais intensos antagonismos na particularidade da REE/MT: a racionalidade neoliberal, ao reordenar a política educacional sob os critérios de produtividade, controle e meritocracia, compromete justamente os suportes objetivos indispensáveis à concretização de uma educação especial de práticas inclusivas: de uma educação inclusiva possível apenas com a educação especial e que se amplia para menos, diante de uma realidade educacional cada vez mais aprisionada pelos modelos mercadológicos e empresariais.

Da estrutura do desenvolvimento da dissertação, organizamos a exposição em quatro seções.

A seção 2, intitulada “Neoliberalismo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso: a face perversa da educação como mercadoria”, volta-se à análise das reformas educacionais na REE/MT como expressão particular de uma racionalidade neoliberal que reorganiza a política educacional sob critérios de desempenho, controle e produtividade no período pós-pandemia. Apoiada em Mészáros, a seção demonstra que o Estado, longe de se retirar, atua como estrutura totalizadora de comando político do capital, institucionalizando, por meio da legislação, da pandemia e de parcerias com GEMTE, Falconi, FGV e com o Programa Educação 10 Anos, o empresariamento da escola pública mato-grossense.

Na seção 3, a qual nomeamos de “Efeitos separados das causas: que educação inclusiva e especial se apresenta nas implementações neoliberais em MT?”, centralizamos a discussão sobre o deslocamento conceitual que reduz a educação inclusiva ao atendimento da educação especial, configurando-a como ação corretiva que não incide sobre as determinações estruturais da exclusão. Nesta seção, sustentamos que a inclusão opera como simulacro ideológico, isto é, como uma “educação excludente-inclusiva”, que acomoda contradições ao mesmo tempo em que abre espaço para a mercantilização da gestão escolar.

E, fechando a seção do desenvolvimento, a seção 4, nomeada “A escola inclusivista e as contradições do trabalho docente: o que os dados revelam”, tem como base a exposição empírica da pesquisa realizada com 109 professores da REE/MT, sistematizada por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), em seis núcleos de sentido. Nessa seção, em planos articulados entre gráficos, tabelas e quadros, apresentam-se a sistematização e o desenvolvimento das análises do corpus empírico, tomando como terreno de análise a escola inclusivista, e como fio condutor a noção de “ampliação para menos” da educação escolar inclusiva, tomada de empréstimo da tese de Eveline Bertino Algebaile, “Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil” (2004). Assim, são examinadas as contradições entre inclusão, aprendizagem, condições de trabalho, formação continuada, adoecimento docente e suporte à educação especial no período de 2021 a 2025.

Antes de encerrarmos a introdução, embora não seja do ritual acadêmico referir-se às considerações finais, aqui elas representam um toque a mais. A partir da perspectiva histórico-dialética que orienta esta investigação, o título *Considerações Finais: A Luta é Permanente*, expressa o entendimento de que a produção do conhecimento não se encerra em formulações definitivas, uma vez que os fenômenos sociais e educacionais são historicamente situados, dinâmicos e atravessados por contradições e determinações estruturais. O caráter “temporário” das considerações finais não indica insuficiência analítica, mas o reconhecimento de que toda síntese constitui uma elaboração provisória, condicionada pelas mediações concretas do objeto

investigado. A referência à “luta é permanente”, por sua vez, remete à compreensão de que a educação e as políticas educacionais se inscrevem em um campo de disputas estruturais, no qual distintos projetos societários se confrontam. Assim, as reflexões aqui apresentadas assumem o caráter de sínteses abertas, passíveis de revisões e aprofundamentos, em consonância com a natureza processual e histórica da realidade educacional.

2 NEOLIBERALISMO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO: A FACE PERVERSA DA EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinaí, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural. Pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar (Brecht, 1982)¹³

A advertência de Bertolt Brecht, em epígrafe que abre esta seção, embora formulada em outro contexto histórico, ressoa com singular pertinência diante do quadro que estamos analisando. A força do poema reside precisamente em seu gesto de estranhamento: aquilo que se apresenta como natural, inevitável ou técnico merece ser interrogado. É exatamente esse o movimento que esta pesquisa procurou realizar diante das reformas educacionais implementadas na REE/MT. A adoção de contratos de impacto social, a lógica meritocrática, o apostilamento do ensino, a substituição do arcabouço legal conquistado pela categoria — tudo isso foi apresentado à sociedade como modernização necessária, como caminho incontornável para a melhoria da educação. Brecht nos convida a recusar essa naturalização. O que se disfarça de eficiência pode ser, na verdade, espoliação. O que se anuncia como progresso pode encobrir precarização. E o que parece consolidado pode (e deve) ser transformado.

Essa é a centralidade desta seção: a de não tratar o recorte desta realidade pesquisada apenas de desvelar a aparência das reformas, mas de compreender como elas se materializam, se organizam e incidem concretamente sobre o trabalho docente e sobre as condições de escolarização na Rede Estadual de ensino de Mato Grosso. Nesse sentido, a análise desenvolvida evidencia que tais reformas não operam de forma dispersa ou contingente, mas articulam-se em torno de uma racionalidade que reorganiza a política educacional sob critérios de desempenho, controle e produtividade.

É nesse ponto que a crítica ganha densidade: ao retornar ao objeto, torna-se possível apreender que a reconfiguração da educação na REE/MT se realiza por meio de dispositivos concretos, por meio de atos normativos, gerenciais e pedagógicos, que redefinem prioridades, temporalidades e práticas no interior da escola pública. Assim, mais do que um conjunto de medidas isoladas, trata-se de um movimento estruturado que incide diretamente sobre as condições de trabalho dos educadores e sobre os processos de ensino e aprendizagem, produzindo tensões e ocultando contradições, que se expressam, de forma particularmente aguda, no campo da educação inclusiva e da educação especial.

Dessa forma, o estranhamento inicial não se encerra na denúncia da aparência, mas se desdobra na análise das determinações que organizam o objeto em sua materialidade histórica,

¹³ <https://www.tudoepoema.com.br/bertolt-brecht-nada-e-impossivel-de-mudar/>

recolocando no centro da discussão as relações entre política educacional, organização do trabalho docente e efetivação do direito à educação.

2.1 O NEOLIBERALISMO E AS MARCAS DO CONTROLE POLÍTICO NA REE/MT

O leitor que se embrenha, movido pela curiosidade, entre as palavras neste texto, o pesquisador e objeto pesquisado, deve estar se perguntando: de qual hipótese se partiu para estabelecer tais conexões? A resposta reside na premissa de que a gestão das instituições educacionais, sob o horizonte das políticas de mercado, engendra novos procedimentos administrativos que ocultam relações e práticas destinadas a organizar e naturalizar, silenciosamente, a privatização da educação pública — uma correlação de forças exercida sob o braço do Estado. Estes mecanismos, por sua vez, induzem os trabalhadores a desejarem aquilo que as instituições e o sistema demandam para operar satisfatoriamente. Nesse sentido, o modelo de gestão empresarial competitivo “[...] cria as condições para que todos expressem iniciativas individuais, ainda que estritamente circunscritas à lógica sistêmica” (Moraes, 2018, p. 554).

Nessa perspectiva, o presente estudo balizou-se em analisar as políticas educacionais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (REE/MT), partindo das relações efetivas das novas regras institucionais e legais engendradas pelo Estado e as contradições entre o trabalho dos profissionais da educação, especialmente professores, e suas implicações quanto à educação inclusiva e à educação especial¹⁴. A realidade investigada revela que a atuação institucional da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT) tem se consolidado como uma instância de força voltada à mercantilização, operando sob uma lógica impositiva. Tal cenário decorre de um arcabouço legal estadual que, após as recentes reformas, alinhou-se estritamente aos princípios neoliberais. Nossa primeira aproximação vem com Laval (2019, p. 17): “a escola neoliberal é

¹⁴ Uma pequena provocação se impõe: por que, na página da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a Educação Inclusiva aparece compreendida como educação especial? Na página da Secretaria, lê-se exatamente o seguinte: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA O que é? A Educação Inclusiva é uma modalidade transversal da Educação Básica, ao perpassar todas as etapas e modalidades de ensino, deve se constituir como parte integrante da educação regular, visando favorecer o processo de escolarização dos estudantes públicos alvo da educação especial – PAEDE”. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16795561-educacao-especial>. Acesso em: 27 jul. 2025. Não se trata de uma questão meramente formal ou de simples imprecisão terminológica. A formulação exposta pela Secretaria sugere um embaralhamento conceitual que aproxima, de modo indistinto, educação inclusiva e educação especial, como se ambas correspondessem ao mesmo campo de definição e de intervenção. Então, indagamos: trata-se de uma situação contingente? De um equívoco de compreensão por parte da gestão? De uma ausência de rigor na distinção entre conceitos, definições e formas de exposição institucional? Ou, mais profundamente, estaríamos diante de um movimento que, ao mesmo tempo em que afirma a inclusão, a reduz ao atendimento do público-alvo da educação especial? O que essa formulação revela não é apenas um problema de linguagem, mas uma determinada concepção de política educacional, na qual a educação inclusiva pode acabar sendo capturada por um recorte restritivo, ocultando sua dimensão mais ampla, estrutural e transversal no interior da escola pública.

a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”.

Sobre o neoliberalismo, Mordente¹⁵ demonstra que o movimento impositivo, sob aparato estatal, observado na educação não se explica apenas por dinâmicas administrativas ou pedagógicas, mas pela atuação da força de mercado em combinação com o aparato estatal:

Neoliberalismo é um complexo e multifacetado fenômeno que pode apresentar diferentes definições e caminhos. Neste trabalho, não nos propomos a adentrar nas profundezas de seu debate conceitual, mas partir de suas bases principais para pensar seus efeitos no âmbito escolar. O neoliberalismo apresenta em sua formulação promessas como: promoção de livre mercado e livre concorrência; redução do Estado de bem-estar social ou Estado mínimo; desregulamentação total, dentre outros. Na prática, não identificamos eliminação do Estado e do seu papel na sociedade, mas uma transformação dessa atuação, comprometida com os interesses do mercado. Destaca-se o aumento do peso do Estado em várias experiências, a exemplo de intervenções pesadas de bancos na regulação de moeda, no câmbio, assim como uma demanda pela repressão estatal contra movimentos sociais que lutam por direitos. Para além de uma perspectiva política e econômica *stricto sensu*, enfatizamos o seu complexo sistema de poder e dominação. (2023, p. 22).

Sob a égide neoliberal, a realidade da educação pública de REE/MT passou por mudanças significativas, muitas das quais ainda se encontram em curso. Mas o que, de fato, mudou? À primeira vista, tudo parece estar sendo progressivamente acomodado às novas regras do neoliberalismo: a centralidade da meritocracia, o elevado investimento em propaganda institucional e, sobretudo, a retomada dos chamados penduricalhos salariais, como a gratificação¹⁶, como uma nova ordem de medida produtiva do docente de MT. Além disso, a introdução, por parte do Estado, de alterações na lei de carreira, como a ampliação da jornada, e na legislação salarial, como Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR)¹⁷, apresenta-se como parte de disposições que procuram cimentar uma determinada ideia de inevitabilidade.

Mas a que Estado estamos nos referindo? Partimos de Mészáros:

Portanto, é tanto mais revelador que o Estado moderno tenha emergido com a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão das estruturas econômicas do capital, complementando-as na forma da estrutura totalizadora de comando político do capital. Este implacável desdobramento das estruturas estreitamente entrelaçadas do capital em todas as esferas é essencial para o estabelecimento da viabilidade limitada desse modo de controle sociometabólico tão singular ao longo de toda a sua vida histórica (2011, p. 106).

¹⁵ Em sua Tese, Mordente destaca cinco dimensões: “A tese caminha por alguns níveis de dimensão de análise. Propomos um entendimento do neoliberalismo escolar em cinco camadas: (1) financeirização da educação, (2) ethos empresarial, (3) mercantilização da educação, (4) balcão de negócios e (5) produção do sujeito neoliberal. Sabemos que cada um desses termos é permeado de diversas disputas, definições e perspectivas diferentes dentro do campo dos estudos em educação” (2023, p. 20).

¹⁶ Uma das maiores conquistas pelos educadores na Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica (LOPEB) –foi conquistar o subsídio, que terminou por eliminar o pagamento de penduricalho, valores que não incorporavam no salário no período da aposentadoria.

¹⁷Disponível em: <https://gr.seduc.mt.gov.br/>. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC-MT). *Gratificação anual por eficiência e resultado 2025*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025. Disponível em: <http://gr.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 8 jul 2026.

A compreensão das reformas educacionais contemporâneas, particularmente aquelas implementadas na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (REE/MT), exige uma elaboração teórica prévia acerca da natureza do Estado moderno. Isso porque as políticas educacionais não se constituem em esfera autônoma, tampouco respondem exclusivamente a demandas pedagógicas ou técnicas: elas expressam, na particularidade do campo educacional, determinações mais amplas relativas ao modo de organização da sociedade. É nesse sentido que a formulação de István Mészáros, em *Para além do Capital* (2011), oferece uma chave interpretativa indispensável para situar não a esfera de governo, mas apreender o papel que as forças sociais cumprem e personificam pelo e com o Estado.

Na passagem em análise, extraída de Mészáros, tem-se a posição de um Estado moderno que emergiu e se caracteriza pela articulação triunfante com as estruturas econômicas do capital, orgânico à estrutura totalizadora, enquanto "comando político do capital" (2011, p. 106). De Mészáros, podemos entender a sua crítica à concepção liberal clássica, segundo a qual o Estado seria construído para ser uma força institucional e constitucional a partir de um pacto voluntário entre indivíduos livres: uma concepção que apenas mascara as forças orgânicas que atuam pelo e com o Estado, pois o configura como instância neutra de mediação de interesses. Também nos permite entender que o Estado não é mero aparato a serviço da classe dominante. Para Mészáros, a relação entre Estado e capital é de outra ordem: não é externa nem instrumental, mas estrutural e constitutiva.

O surgimento do Estado moderno e a consolidação das estruturas econômicas do capital são processos históricos e logicamente imbricados, de tal modo que não se pode compreender um sem o outro. O Estado moderno não regula o capital a partir de fora; ele é parte da mesma totalidade social que o capital engendra:

Em sua modalidade histórica específica, o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado (Mészáros, 2011, p. 107).

Nessa perspectiva, o Estado emerge como a dimensão político-totalizadora sem a qual o próprio sistema do capital não poderia reproduzir-se. Enquanto a esfera econômica tende, por sua lógica concorrencial, à fragmentação e à dispersão dos capitais individuais, o Estado cumpre a função de síntese coercitiva, unificando politicamente as condições gerais de reprodução do sistema: da ordem jurídica à infraestrutura, da repressão organizada à formação da força de trabalho, incluindo, centralmente, os sistemas educacionais.

Seguindo a concepção de Estado em Mészáros:

Assim, no que se refere à possibilidade de administrar a separação e o antagonismo estruturais de produção e controle, a estrutura legal do Estado moderno é uma exigência absoluta para o exercício da tirania nos locais de trabalho. Isto se deve à capacidade do Estado de sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) e suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital) do processo de reprodução econômica (2011, p. 107).

A dimensão totalizadora do Estado consiste na força que articula e unifica o que seria, na pura lógica do mercado, disperso e contraditório. Tem-se um Estado que comanda, porque não se trata de administração neutra, mas de exercício ativo de direção política sobre o conjunto da vida social. O capital, nessa medida imbricado e orgânico, embora distinto no campo das relações econômicas, tem no Estado sua aparência de instância pública: O Estado é um pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital [...] (Mészáros, 2011, p. 109).

Essa é a chave para apreender as particularidades do Estado, que permite superar a aparente oposição entre "Estado" e "mercado" que caracteriza boa parte do debate contemporâneo sobre o neoliberalismo: não há recuo do Estado diante do mercado; há, antes, reorientação de suas funções para melhor servir à lógica mercantil — inclusive no interior das instituições públicas.

Mészáros reconhece a força histórica do sistema do capital, mas também aponta seu caráter tendencialmente esgotável. A necessidade permanente de recomposição das bases de reprodução pelo Estado é, simultaneamente, sinal de sua potência e evidência de sua incompletude estrutural. As contradições não são acidentes a serem corrigidos; são constitutivas do próprio sistema.

A apropriação dessa elaboração teórica para a análise da política educacional da REE/MT permite sustentar argumentos centrais da investigação. Em primeiro lugar, deslegitima a tese do chamado "Estado mínimo" como descrição adequada do neoliberalismo: o que se verifica, ao contrário, é um Estado fortalecido em funções de comando, avaliação, controle e indução, ainda que precarize os serviços públicos em sua dimensão concreta de atendimento. Em segundo lugar, permite situar as reformas educacionais não como opções técnico-pedagógicas ou respostas pragmáticas a problemas localizados, mas como expressões particulares da totalização política do capital sobre o campo educacional. Em terceiro lugar, oferece horizonte crítico para a denúncia das contradições entre o discurso oficial da inclusão e a materialidade da precarização do trabalho docente: tais contradições não decorrem de má implementação das políticas, mas da própria natureza do vínculo entre o Estado neoliberal e a lógica do capital.

Assim, a questão inicial — "de que Estado estamos tratando?" — recebe, a partir de Mészáros, uma resposta que não é apenas conceitual, mas metodológica. Trata-se do Estado como estrutura totalizadora de comando político do capital, cuja ação sobre a educação pública, inclusive no que tange à educação especial na perspectiva inclusiva, não pode ser analisada fora dessa determinação. É sob esse marco teórico que as análises subsequentes desta pesquisa se desenvolvem.

Trata-se, nesse sentido, de uma estratégia voltada à produção de uma necessidade apresentada como incontornável, incidindo sobre formas de passividade nas quais o fazer e o planejar passam a se apresentar dissociados, configurando um possível processo de sujeição. Ao mobilizarmos Mészáros, deparamo-nos com a compreensão de que esse movimento se vincula diretamente às formas de controle político:

Sob um de seus principais aspectos, esse processo de sujeição assume a forma da divisão da sociedade em classes sociais abrangentes, mas irreconciliavelmente opostas entre si em bases objetivas e, sob o outro dos aspectos principais, a forma da instituição do controle político total. E, como a sociedade desmoronaria se esta dualidade não pudesse ser firmemente consolidada sob algum denominador comum, um complicado sistema de divisão social hierárquica do trabalho deve ser superposto à divisão do trabalho funcional/técnica (e, mais tarde, tecnológica altamente integrada) como força cimentadora pouco segura — já que representa, no fundo, uma tendência centrífuga destruidora — de todo o complexo. Esta imposição da divisão social hierárquica do trabalho como a força cimentadora mais problemática — em última análise, realmente explosiva — da sociedade é uma necessidade inevitável. Ela vem da condição insuperável, sob o domínio do capital, de que a sociedade deva se estruturar de maneira antagônica e específica, já que as funções de produção e de controle do processo de trabalho devem estar radicalmente separadas uma da outra e atribuídas a diferentes classes de indivíduos (2011, p. 99).

Vejamos, mais detidamente, essa organização meritocrática por meio da Gratificação de Resultados (GR). Sua lógica se ancora nas avaliações, nas estruturas burocráticas e fiscalizadoras, e na própria reestruturação da Seduc/MT. Tal mecanismo, apresentado como gratificação por produtividade, foi implantado com o objetivo de garantir o cumprimento de metas e os resultados das ações decorrentes das políticas educacionais. Desse modo, não se trata apenas de um mecanismo remuneratório, mas de um dispositivo de regulação do trabalho, por meio do qual se intensificam o controle, o monitoramento e a responsabilização dos sujeitos pelos resultados produzidos no interior da rede.

A Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE/MT) e o Programa de Gestão para Resultados em Educação explicitam, de forma concreta, a imersão de uma perspectiva neoliberal no aparato estatal de MT e no campo de reorientações de organização, funcionamento e relações educacionais na REE/MT. De acordo com a Seduc/MT,

A reorganização das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso, com a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE/MT) e do Programa de Gestão para Resultados em Educação, dentre outros, está sendo

determinante para as orientações relativas à elaboração e efetivação do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP, o qual se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. (Seduc/MT, 2016, p. 41).

Nesse sentido, considerou-se fundamental relacionar não apenas as reformas, mas também os responsáveis e seus interesses, uma vez que “a realidade concreta é um todo complexo, constituído de múltiplas determinações, cujas relações internas precisam ser desvendadas para que se possa compreendê-la em sua totalidade e, conseqüentemente, transformá-la” (Saviani, 2018, p. 52). Pensar a educação em relação à esfera de poder que mantém a oferta educacional pressupõe analisar a relação de conflitos e contradições que caracterizam, marcadamente, a educação com qualidade para todos e as restrições que o neoliberalismo impõe.

As reflexões aqui desenvolvidas não se restringem a questionamentos ou críticas imediatas às medidas implementadas de forma impositiva e autoritária. Ao contrário, impõe-se a necessidade de adotar critérios rigorosos de análise, tratando esse processo como objeto de investigação científica.

Quadro 3 – Leis do Sistema, Carreira e Gestão Escolar (1998 e 2013)

Lei	Data	Ementa
Lei Complementar nº 49	01/10/1998	Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências
Lei Complementar nº 50	01/10/1998	Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
Lei nº 7.040	01/10/1998	Regulamenta os dispositivos do art. 14 da Lei Federal nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, bem como o inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem gestão democrática do ensino público estadual.
Lei Complementar nº 510	11/11/2013	Dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e dá outras providências.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, considerando os cenários de dificuldades progressivas criadas pelo governo mesmo em tempo pandêmico e, fazendo eco aos educadores, uma série de questionamentos tem pertinência necessária, dentre eles: a adesão a programas educacionais de orientação neoliberal e de caráter privatista atende aos princípios de uma educação pública de qualidade para todos e aos fundamentos da educação inclusiva? O que efetivamente se encontra em disputa nesse processo? Quais tensões se estabelecem na relação entre mercado e educação pública no governo de Mato Grosso? Que implicações e nexos podem ser identificados entre as reformas educacionais, a educação inclusiva e as medidas de orientação neoliberal implementadas na Rede Estadual?

Antes de seguirmos, precisamos considerar a dimensão de governo para estabelecer propriedades necessárias dessa apreensão. Primeiramente, voltemos a Mészáros:

Como parte constituinte da base material do sistema abrangente do capital, o Estado deve articular sua superestrutura legal e política segundo suas determinações estruturais inerentes e funções necessárias. Sua superestrutura legal e política pode assumir as formas parlamentarista, bonapartista ou até de tipo soviético pós-capitalista, além de muitas outras, conforme exijam as circunstâncias históricas específicas. Além disso, mesmo dentro da estrutura da mesma formação socioeconômica (por exemplo, capitalista), pode deixar de cumprir suas funções, digamos, em uma rede legal e política liberal-democrática e passar a adotar uma forma abertamente ditatorial de legislação e dominação política; e também neste aspecto pode avançar e recuar (2011, p. 121).

Embora não haja uma formulação explícita do autor, parte-se do fundamento de que o núcleo textual se foca na concepção do governo como expressão conjuntural do Estado, como a instância administrativa e operacional do Estado como domínio político. O Estado permanece estruturalmente o mesmo (comando político do capital), na mesma medida em que se mobiliza nas dimensões de institucionalidade materializada no governo.

O que varia conjunturalmente são as formas da superestrutura legal e política, e, por extensão, os governos que a operacionalizam. Ainda com Mészáros: “A articulação da estrutura abrangente de comando político do capital na forma do Estado moderno representa ao mesmo tempo um ajuste adequado e um total desajuste em relação às estruturas metabólicas socioeconômicas básicas” (2011, p. 122).

Nessa distinção conceitual entre Estado e governo, enquanto categorias de análise, evidencia-se que as mudanças de governo implicam alterações nas formas políticas e institucionais, mas não na base material que sustenta o Estado sob o capitalismo. Em outras palavras, muda o governo, transformam-se as formas de gestão, regulação e intervenção, mas permanece estruturalmente inalterado o fundamento material das relações sociais. Nesse sentido, o governo não deve ser compreendido apenas como a expressão visível do poder executivo, mas como um conjunto articulado de mediações políticas e institucionais que envolvem o executivo, o legislativo, o judiciário e os aparatos de coerção, como o policial e o militar, como forças mediadoras e como expressão conjuntural das superestruturas do Estado. Trata-se, portanto, de uma instância de operacionalização das funções do Estado, por meio da qual se materializam, em contextos históricos específicos, as formas de regulação, controle e reprodução das relações sociais.

Assim, qual seria a base explicativa do governo do Estado de Mato Grosso, personificado pelo atual governador Mauro Mendes Ferreira¹⁸ (2019 a 2026), na representação de um Estado de cunho neoliberal na educação?

¹⁸Mauro Mendes Ferreira foi eleito governador de Mato Grosso em 2018, pelo Democratas (DEM), tomando posse em 1º de janeiro de 2019, e foi reeleito em 2022 pelo União Brasil (UNIÃO), partido resultante da fusão entre DEM e PSL. Assim, sua gestão à frente do governo estadual compreende dois mandatos consecutivos, iniciados

Se há uma afirmação que se apresenta como verdadeira nas políticas educacionais desenvolvidas pelo governo Mauro Mendes em Mato Grosso (MT), é a de que, na mesma medida em que se ampliaram os convênios e contratos empresariais com ONGs do Terceiro Setor na Educação, aprofundaram-se os ataques ao Sistema Estadual de Ensino.

Fica subentendido que não se trata de uma destruição do Sistema, mas de uma imposição mercadológica, sustentada por um projeto de viabilidade da educação pelo viés do mercado e de formação aligeirada, favorecedora da circulação de recursos públicos nas mãos de empresários e instituições que buscam vender seus produtos "educacionais" no bojo das reformas privatizantes. Como exemplo dessas reformas, podem ser citados o Novo Ensino Médio (Brasil, 2024) e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob as respectivas diretrizes do próprio Estado (Mato Grosso, 2018), com vistas a aparentar uma condição inclusiva na educação.

Os problemas oriundos das políticas implementadas são muitos, mas estão camuflados por um forte investimento em comunicação ¹⁹ que "maquia" a verdadeira realidade da educação (Johnson, 2025) implementada pela atual gestão do Governo do Estado de Mato Grosso, em seu segundo mandato.

Como estratégia de reconfiguração dos indicadores educacionais, o governo estadual tem instituído mecanismos voltados à recomposição dos resultados do Ensino Médio. No contexto dos convênios e parcerias estabelecidos, nos quais o alcance de metas e desempenhos se converte em elemento central para a alocação e a circulação de recursos públicos, foi criado o Programa Recompôr a Aprendizagem no Ensino Médio (PRA). Tal iniciativa insere-se em um conjunto mais amplo de ações que buscam responder às exigências de desempenho educacional, particularmente em um cenário marcado por persistentes desafios nos indicadores de rendimento e aprendizagem²⁰.

Vejamos o que afirma a própria propaganda do governo:

O PRA-MT será desenvolvido dentro do calendário escolar vigente e tem como objetivos regularizar o fluxo escolar, reduzir a distorção idade-série e promover a equidade educacional. O programa está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

em 2019. Para maiores detalhes, consultar: https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2018/Outubro/eleicao-para-governador-em-mato-grosso-e-decidida-em-1-o-turno?utm_source=chatgpt.com.

¹⁹Sintep/MT denuncia propaganda falaciosa do governo Mauro Mendes. Sintep/MT, Cuiabá, 26/06.2021

Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sintep-mt-denuncia-propaganda-falaciosa-do-governo-mauro

mendes/i:797#:~:text=Para%20o%20Sindicato%20dos%20Trabalhadores%20no%20Ensino%20e%20disse%20est%C3%A3o%20reclamando%20de%20barriga%20cheia. Acesso em 23/02/2026

²⁰ Para manter a unidade das seções, embora estejam imbricadas, essa análise segue no desenvolvimento da dissertação. Neste momento intencionamos focar na combinação de historicização desse processo e a formas totalizadoras do Estado que implicou a REE/MT.

O público-alvo é composto por estudantes do ensino médio que apresentem dois ou mais anos de defasagem idade-série, conforme o Educacenso, ou tenham desempenho abaixo do básico em avaliações diagnósticas. A prioridade será dada aos casos de maior atraso e aos alunos do 3^a ano do ensino médio. As turmas do programa serão organizadas pelas escolas, com acompanhamento da Seduc e das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Cada grupo terá entre 20 e 35 alunos, transferidos das turmas regulares para as turmas do PRA-MT, mantendo o mesmo turno de estudo. A estrutura curricular prevê 1.000 horas anuais, sendo 800 para Formação Geral Básica e 200 para Itinerários Formativos. O conteúdo será distribuído entre Linguagens e suas Tecnologias (266h), Matemática e suas Tecnologias (133h), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (201h) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (200h). O programa contará ainda com formação de professores, que utilizarão metodologias ativas e flexíveis para atender diferentes ritmos de aprendizagem. A avaliação será contínua e processual, com uso de provas diagnósticas, portfólios, redações, autoavaliações e feedback. A aprovação exigirá média mínima de 6,0 em cada componente curricular e frequência mínima de 75% das 1.000 horas previstas. Alunos que não alcançarem as competências necessárias serão matriculados novamente na mesma série. Já aqueles transferidos para escolas sem o PRA-MT voltarão ao ensino regular na mesma etapa em que estavam (Matos, 2025a).

Em uma análise crítica do referido Programa, Maria Aparecida Arruda Cortez apresenta elementos do contexto educacional mato-grossense, como um processo de reconfiguração das políticas públicas marcado por tensionamentos nas bases da educação pública, gratuita e inclusiva. A autora, na página do Sintep/MT aponta que determinadas estratégias institucionais e gerenciais podem estar associadas a dinâmicas que favorecem a ampliação da participação da iniciativa privada na educação, aspecto que se insere em um movimento mais amplo de reordenamento das responsabilidades do Estado no campo educacional. De acordo com a autora,

[...] o fato é que nunca se viu neste Estado, tamanha ‘invasão’ e destruição da autonomia das escolas. A consequência atroz disso é o desmonte, a desresponsabilização dos agentes educativos para com a sua práxis pedagógica[...] Flagrantemente, está colocada a perspectiva do Governo: um projeto que não corresponde aos fins da educação nacional. É inaceitável que seja proposto aos estudantes de classes populares, um ensino para prestar exame. Como há o risco de o ‘ensino programado’ para aprovação em exame fracassar, fica a nossa indagação: o que virá em um ‘PRA-2’, a deportação ou descarte de uma grande massa de alunos para outros espaços? Um ‘apartheid’ se anuncia? (Cortez, 2026)²¹

As considerações trazidas por Cortez (2026) qualificam uma realidade educacional de MT: a perspectiva da gestão pública estadual sob as premissas neoliberais, incorrendo na fragilização do direito à educação. Um dos elementos que imprime essa realidade refere-se ao impacto da padronização do ensino na REE/MT, visto que afeta, principalmente, aqueles estudantes que necessitam que suas particularidades e necessidades específicas sejam reconhecidas e atendidas pelo Estado para que lhes sejam asseguradas as vias da educação inclusiva. Nesse sentido, entende-se que a efetivação do acesso a uma educação de qualidade

²¹ Disponível em: <https://sintepvg.org.br/conjuntura/programa-pra-ardil-da-inclusao-marginal/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

não se limita à oferta da matrícula escolar, mas inclui a garantia da permanência e do êxito dos estudantes.

Como interesse do atual Governo, sob a concepção neoliberal, as direções legais aportam para projetos desenvolvidos sob o viés liberalizante. A questão é: como historicizar esse processo?

Para essa perspectiva é fundamental voltarmos para o campo das dimensões históricas.

Desde 1998, Mato Grosso ganhou destaque entre os demais entes nacionais, por criar um Sistema Estadual de Ensino em bases totalmente democráticas, na via de regulamentação da Constituição Estadual, de modo a assegurar as diretrizes e metas para o atendimento com qualidade da demanda educacional no estado.

A Lei Complementar nº 49²², de 1 de outubro de 1998, estabelece em seu artigo 1º: “Pela presente Lei Complementar, fica criado, no âmbito do Estado de Mato Grosso, o Sistema Estadual de Ensino, de que trata a Lei Federal nº 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (Mato Grosso, 1998a):

Parágrafo único. O Sistema Estadual de Ensino será considerado estratégico, entendido como essencial para oferecimento de Serviço Público; priorizando o mantido sob a responsabilidade do Estado, não podendo ser terceirizado, transferido à organização de direito privado ou privatizado (Mato Grosso, 1998a).

A elaboração da Lei Complementar nº 49/1998 teve seu processo de debates iniciado em 1996, a partir de duas propostas em disputa: (i) o Sistema Único Descentralizado de Educação Básica (SUDEB), da SEDUC/MT, e (ii) o Sistema Único de Educação Pública Básica (SUEPB), do Sintep/MT. Os debates foram levados aos municípios e às suas comunidades escolares, desencadeando um processo de conferências municipais e regionais que culminou na Conferência Estadual de Educação, realizada em novembro de 1996, no Hotel Fazenda Mato Grosso, em Cuiabá/MT, com a participação de profissionais da educação, pais e estudantes. O projeto final não contemplou todas as deliberações da Conferência Estadual, mas estabeleceu muitos pontos caros à comunidade escolar, tais como a composição dos conselhos e fóruns de educação, a competência dos entes federados, o financiamento da educação básica e do ensino superior, entre outros.

Publicada no mesmo dia que a Lei Complementar nº 49, a Lei Complementar nº 50/1998²³, de 1º de outubro de 1998, estabeleceu, em seu artigo 1º, a criação da “[...] carreira

²² A Lei Complementar N. 49 (LC 49/98) dispôs sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>;

²³ A Lei Complementar N. 50 (LC50/9) consistiu em organizar a carreira dos profissionais da educação básica de mato grosso. Disponível em: <https://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/250a3b130089c1cc042572ed0051d0a1/178e4c93dbd56778042567c1006edf6b?OpenDocument>

dos Profissionais da Educação Básica do Sistema Público Educacional, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la e estabelecer as normas sobre o regime jurídico de seu pessoal" (Mato Grosso, 1998). Esta lei foi inicialmente construída pela Comissão Paritária SEDUC/SINTEP/UNEMAT, constituída em maio de 1994. Durante quatro meses, a Comissão dedicou-se a debates, estudos e consultas à categoria, elaborando a primeira proposta de uma lei de carreira que abrangesse não apenas os professores, mas todos os profissionais atuantes nas escolas e nos órgãos da administração educacional. Em setembro de 1995, a proposta foi entregue ao Governo do Estado, sem que, contudo, recebesse a celeridade esperada para sua consolidação. Nos anos seguintes, o projeto passou por consultorias, análises financeira e administrativa e revisão da jornada e da estrutura das três carreiras — originalmente concebidas, pela Comissão, como uma única —, até ser votado na Assembleia Legislativa e sancionado pelo governador às vésperas das eleições de 1998, nas quais Dante de Oliveira pleiteava a reeleição. A referida lei foi considerada um avanço significativo e serviu de modelo para diversas outras legislações estaduais congêneres.

Tendo ainda como marco o dia 1 de outubro, foi publicada A Lei nº 7.040 como resultado dos dispositivos do art. 14 da Lei Federal nº 9.394, considerando, também, o inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, relativos à gestão democrática do ensino público estadual, adotando o processo seletivo para a escolha dos dirigentes das unidades de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar. A Lei nº 7.040, de 1 de outubro de 1998:

Art. 1º A Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, princípio inscrito no Artigo 206, VI, da Constituição Federal, e no Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394/96, será exercida na forma desta lei, obedecendo aos seguintes preceitos: I- corresponsabilidade entre Poder Público e sociedade na gestão da escola; II- autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares; III- transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; IV- eficiência no uso dos recursos financeiros (Mato Grosso, 1998b).

O disposto nesse resumo levou em consideração os textos originais dessas leis. No entanto, as alterações foram muitas e descaracterizaram as conquistas. A primeira dessas alterações ocorreu já no ano seguinte, por meio das Leis Complementares 57/99 e 59/99, modificando a LC/49/98 e a LC/50/98, respectivamente.

A partir de então, até 2023, a LC 49/98 foi objeto de mais nove alterações, incidindo, em sua maioria, sobre o Conselho Estadual de Educação (CEE), inclusive com modificações em sua finalidade, em suas competências e na supressão do caráter paritário da composição de seus membros. Tais mudanças não se restringem a ajustes formais, mas indicam um processo de

reconfiguração institucional que afeta diretamente a estrutura e o sentido da participação no âmbito educacional.

No caso da LC 50/98, registram-se mais dezesseis alterações até 2025. Entre elas, destaca-se, em primeiro lugar, a mudança promovida no art. 1º, que, desde 2005, passou a instituir a “carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”, e não mais a do “Sistema Público Educacional”. A alteração terminológica, longe de ser apenas nominal, expressa um deslocamento significativo na concepção que orienta a organização da carreira. Na sequência, sucederam-se mudanças relativas à carreira, ao subsídio, à jornada de trabalho, entre outros aspectos, evidenciando um processo contínuo de redefinição das bases normativas que regulam o trabalho dos profissionais da educação no estado.

A Lei 7.040/98 foi revogada pela Lei Ordinária nº 12.412 em 2024 (Mato Grosso, 2024)²⁴, instituindo uma série de órgãos colegiados no interior da escola e retirando a eleição direta do processo. Dessa forma, a escola tem atualmente uma série de órgãos: I - órgãos colegiados (Assembleia Geral Escolar; Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE; Conselho Fiscal; d) Conselho de Classe; e) Grêmio Estudantil; Fórum dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar) e II - direção da unidade escolar. A escolha dessa direção atualmente é indireta²⁵, o que poderá fragilizar e esvaziar uma das principais possibilidades de vivenciar a democracia: a eleição direta de gestores no espaço público.

Sobre a Lei Complementar nº 510, publicada em 11 de novembro de 2013²⁶ (Mato Grosso, 2013), cabe destacar que esta reestruturação previa recuperar o poder de compra da categoria e se concretizaria em dez anos, em parcelas realinhadas às tabelas então vigentes²⁷. As parcelas, cumulativas, foram definidas em: 5% a partir de 1º de março de 2014; 6%, em 1º de maio de 2015; 7%, em 1º de maio 2016 e 7,69%, anualmente, de 1º de maio de 2017 até 1º de maio de 2023. O cumprimento desta Lei, ainda não efetivado, tem sido motivo de muitos embates entre o governo e a representação sindical dos professores.

²⁴ Disponível em: <https://al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br:mato.grosso:estadual:lei.ordinaria:2024-01-18;12412>.

²⁵ Participei do único processo seletivo de gestores de escola que existiu na atual gestão, e que já foi prorrogado por duas vezes, sem nenhuma consulta à comunidade escolar. O resultado final do processo, depende de uma entrevista com uma equipe de técnicos representantes da SEDUC/MT na Diretoria Regional de Ensino. Na entrevista, os candidatos apresentam seu projeto de trabalho e ficam a mercê do resultado opinativo dos integrantes da banca, portanto, uma avaliação meramente subjetiva.

²⁶ Disponível em: <https://appl.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/b164a161bc043b4084257c21003da71f?OpenDocument>,

²⁷ Esta conquista da categoria, estava referenciada no Plano Nacional de Educação que previa equipar o salário médio dos educadores com o salário de outras categorias, num período de 10 anos. Mais uma vez, o Sintep/MT se tornaria vanguarda na conquista de direitos. Esta política começou a perder força com a crise econômica que havia se iniciado em 2014 e a crise política aprofundada com o golpe que apeou do poder a presidenta Dilma Rousseff em 2016 com a destruição regras republicanas com a eleição da extrema direita ao governo do Brasil.

Como se percebe, o desmonte das leis de 1998, iniciado logo no ano seguinte a sua publicação, teve, ao longo dos anos seguintes, impacto direto na gestão, tanto das escolas quanto nos órgãos consultivos e deliberativos então criados. Ou seja, as leis aprovadas ao final da década de 1990 não se salvaram do ataque neoliberal ampliado nas décadas seguintes, em reformas educacionais que alteraram os princípios “[...] de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (Gentili, 1995, p. 244), enquanto uma força para “[...] despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercadológicas e o necessário consenso em torno delas” (Gentili, p. 244-245). Há que se destacar a atualidade das palavras de Gentili quando as confrontamos com a atual situação da oferta estadual de educação em Mato Grosso.

Um dado a ser agregado nesse ataque neoliberal à educação pública em Mato Grosso é a militarização de escolas estaduais, sob o pretexto de mais segurança e de disciplinamento dos alunos, para respeito aos professores em sala de aula e melhoria no resultado de aprendizagem (Mauro Mendes, 2023).

A escola Cívico Militar altera a lógica democrática, favorecendo as estruturas e medidas burocráticas e fiscalizadoras do governo via Seduc/MT. Inicialmente, um projeto em torno de cem escolas, atualmente conta com mais de 220 escolas a serem militarizadas (Matos, 2026). Assim como outras manobras contra o ensino público, gratuito e inclusivo, a militarização de escolas estaduais vem sendo realizada de modo arbitrário, carregado das velhas práticas de censura, destruição da autonomia escolar e doutrinação conservadora, através do discurso de disciplina, mas que, na verdade, destrói o senso crítico e reflexivo sobre a realidade social. A realidade é que a opção de impor as medidas neoliberais na educação, sem que a comunidade escolar, em muitos casos, tenha chances de opinar, debater e decidir, responde aos interesses privatizantes no governo²⁸.

O caso da militarização de escolas públicas implica uma dimensão histórica de imposições na constituição dos enlaces neoliberais²⁹. Nessa perspectiva, a legislação e as reformas educacionais constituem-se como terreno histórico de estruturação do neoliberalismo,

²⁸ Conferir: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2023/01/26/secretaria-de-educacao-anula-audiencia-publica-sobre-militarizacao-em-escola-de-mt-apos-tumulto-generalizado.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2026.

²⁹ Não é objetivo desta pesquisa discutir ou problematizar, de forma aprofundada, o fenômeno das escolas públicas militarizadas. Contudo, é necessário sinalizá-lo ao leitor, pois ele não resulta de uma escolha isolada de gestão: é, antes, uma das expressões da reconfiguração do Estado sob a lógica mercadológica, que progressivamente subtrai do poder público sua responsabilidade constitucional pelo investimento na educação. Nesse sentido, a militarização das escolas públicas inscreve-se no mesmo movimento que orienta os Contratos de Impacto Social (discutiremos mais detalhadamente o CIS) e demais mecanismos de terceirização: a transferência da gestão do espaço público a lógicas e atores externos ao campo educacional, sob o argumento da eficiência, da ordem e dos resultados, mas a serviço de uma racionalidade que é, em sua essência, avessa ao princípio da educação como direito universal.

evidenciando como instrumentos legais e jurídicos, apresentados sob a aparência de neutralidade técnica, operam na regulamentação da organização e da estrutura do trabalho docente, impactando diretamente a escola pública, sua administração e sua oferta. É possível situar esse campo como espaço político por excelência, no qual o Estado exerce a função de imprimir, por meio de reformas, demandas orientadas à privatização, atuando a partir de uma estrutura totalizadora de “comando político do capital” (Mészáros, 2011, p. 106).

É pela via da produção, da alteração, da revogação e da reconfiguração das normas jurídicas que o Estado articula sua superestrutura legal e política com às determinações estruturais de um novo estágio de apropriação da coisa pública sob a lógica do mercado. Nesse processo, tais normativas configuram-se historicamente como mediações necessárias à reorganização da escola pública. A análise das transformações legislativas no campo educacional mato-grossense, ao longo das últimas três décadas, oferece, assim, um terreno empírico privilegiado para apreender essa função estrutural da política, operada via governo, no interior de um Estado de orientação neoliberal.

A trajetória normativa do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso pode ser compreendida em dois momentos articulados pela dialética entre conquista democrática e reconfiguração neoliberal. O primeiro momento, consolidado em 1º de outubro de 1998, com a edição simultânea da Lei Complementar nº 49, da Lei Complementar nº 50 e da Lei nº 7.040, expressa o resultado de um processo de mobilização social iniciado em 1994, com a Comissão Paritária SEDUC/SINTEP/UNEMAT, e aprofundado, a partir de 1996, pelas conferências municipais, regionais e estadual de educação. Esse tripé legal, estruturante do sistema estadual de ensino, da carreira dos profissionais da educação básica e da gestão democrática do ensino público, inscreveu no ordenamento jurídico estadual as bases materiais e institucionais de uma educação pública orientada por princípios de participação, paridade, autonomia escolar e responsabilidade pública pela oferta. Tratava-se de um arranjo no qual a superestrutura legal e política do Estado incorporava, ainda que parcialmente, os interesses historicamente acumulados pelo trabalho organizado no campo educacional.

O segundo momento, iniciado em 1999 e estendido até o presente, revela o direito como terreno permanente de disputa estrutural. A Lei Complementar nº 49 foi objeto de nove alterações sucessivas, incidindo majoritariamente sobre o Conselho Estadual de Educação, com modificações em sua finalidade, competências e supressão do caráter paritário de sua composição. A Lei Complementar nº 50, por sua vez, sofreu dezesseis alterações até 2025, destacando-se o deslocamento terminológico operado em 2005, quando a carreira deixou de ser definida no âmbito do “Sistema Público Educacional” para ser reinscrita como carreira “dos

Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”. Essa mudança, aparentemente nominal, expressa uma reconfiguração substantiva da concepção que orienta o vínculo entre os profissionais e a instituição pública.

Na sequência, operaram-se sucessivas redefinições relativas ao subsídio, à jornada e à estrutura da carreira, culminando na Lei Complementar nº 510/2013, cuja promessa de recomposição salarial permanece não efetivada pelo governo estadual. Por fim, a revogação integral da Lei nº 7.040/1998 pela Lei Ordinária nº 12.412/2024 extinguiu a eleição direta dos dirigentes escolares, substituindo-a por processo seletivo de caráter subjetivo e esvaziando, assim, uma das principais experiências de gestão democrática no sistema público de ensino.

Esse conjunto de alterações legislativas não pode ser lido como mera sucessão de ajustes administrativos ou aperfeiçoamentos técnicos. Constitui-se como dupla função: de um lado, opera como dispositivo legal, partindo de organização jurídica e, de outro lado, atua como um reordenamento estrutural do Estado em sua fase neoliberal. Nesse movimento, o direito cumpre uma dupla função. De um lado, opera como instrumento de desmonte das conquistas históricas, descaracterizando por dentro, e mediante redefinições terminológicas, supressão de paridades e esvaziamento de mecanismos deliberativos, aquilo que seria politicamente mais custoso revogar de forma frontal. Não se trata apenas de ajuste, mas da força do Estado operando de modo estratégico, impositivo e progressivo, em um processo de médio prazo. De outro lado, o direito atua como instrumento de institucionalização de uma nova gramática política e administrativa, na qual a mercantilização, a padronização avaliativa, as parcerias público-privadas e o disciplinamento tornam-se norma. Há, nesse percurso, recuos e avanços aparentes, mas a lógica última que os organiza permanece sendo a preservação das determinações estruturais do sistema do capital.

É precisamente essa compreensão que permite distinguir a mudança legislativa para além do ato técnico, leitura dominante nas abordagens gerenciais e jurídico-formais da política educacional, da mudança legislativa entendida como ato político-estrutural. Na primeira perspectiva, cada alteração normativa é tratada de forma isolada, sendo justificada por suas razões declaradas de aperfeiçoamento, modernização ou adequação. Na segunda, a trajetória normativa é apreendida em sua totalidade, como expressão articulada de um movimento estrutural de reconfiguração do Estado voltado ao atendimento das demandas da racionalidade neoliberal. É nessa chave que se pode afirmar que o desmonte legislativo do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, iniciado em 1999 e aprofundado nas décadas seguintes, não representa um desvio ou uma insuficiência política, mas uma expressão particular, no campo educacional e na escala estadual, de um processo mais amplo pelo qual o Estado contemporâneo

reorganiza sua superestrutura legal e política para compatibilizá-la com os imperativos da reprodução ampliada do capital em sua fase de crise estrutural.

2.1.1 Do inesperado da pandemia ao esperado da reestruturação e reformas: uma combinação para novas estratégias impositivas

Embora as ações governamentais no campo das políticas educacionais em Mato Grosso já sinalizassem, desde 2019, uma orientação deliberada de fragilização da gestão democrática das escolas, como estratégia para forjar novos consensos em torno da ideia de atrofia do Estado e da necessidade de mecanismos como o Contrato de Impacto Social, foi a pandemia de SARS-CoV-2 que acelerou e aprofundou esse processo, criando as condições de exceção necessárias para a implementação de reformas que, em circunstâncias normais, enfrentariam maior resistência da comunidade escolar e da categoria docente.

A análise dos ofícios encaminhados pela entidade sindical da categoria ao governo do estado — documentos produzidos sistematicamente no início e ao final de cada ano letivo — oferece um registro privilegiado dos problemas educacionais vivenciados na REE/MT ao longo desse período. Esses documentos permitem reconstituir, a partir da perspectiva dos próprios trabalhadores da educação, a trajetória das reestruturações político-administrativas impostas ao sistema estadual de ensino, cujas implicações extrapolaram a Rede Estadual, repercutindo também sobre os sistemas municipais, especialmente em decorrência do processo de transferência de responsabilidades e do fechamento de unidades escolares.

A partir de uma análise dos documentos elaborados a partir do Conselho de Representantes do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT)³⁰ com as resoluções e os encaminhamentos adotados, podemos ter uma visão dos problemas enfrentados, tendo o governo do Estado de Mato Grosso como um agente a serviço da precarização. É preciso demonstrar a luta contra essa precarização:

PAUTA DE REIVINDICAÇÃO DA REDE ESTADUAL PARA 2021:

[...] 2. Sobre a investida para aprofundar a terceirização e a privatização nas redes – A categoria aprovou que a nossa Luta é pela garantia do cargo público e posto de trabalho na escola: a. Deve o governo dar posse aos concursados, em todos os cargos e funções da carreira: professor, TAE, AAE, incluindo a função de vigias e contratação do quadro de pessoal necessário nas escolas; b. [...] c. Deve o governo fazer a contratação dos profissionais da educação necessários ao desenvolvimento das atividades nas escolas; 3. Sobre a Prefeiturização do Ensino Fundamental: a. Deve o governo revogar de imediato o Decreto 723/2020 (Decreto da Municipalização); b. Deve o governo cumprir as normas previstas LC 049/98 (sobre Sistema Único de

³⁰ O Sintep/MT possui em sua estrutura deliberativa a seguinte hierarquia: Assembleias Locais de Base, Conselho de Representantes (CR) das subsedes nos municípios, Assembleia Geral da Categoria (Estadual) e Congresso Estadual da categoria. O Conselho de Representantes de base é a reunião dos representantes dos municípios, que se reúne no mínimo 4 vezes ao ano, sempre com a presença, de no mínimo 50% das subsedes organizadas. A média dos municípios presentes no CR é 80 a 100 municípios desde a pandemia.

Educação Básica Pública em MT) que estabelece a forma de cooperação entre os entes federados para o atendimento da demanda educacional, como forma de superar as desigualdades educacionais entre as redes públicas da educação estadual e municipal.

4. Sobre organização do ano letivo 2020/2021, já em curso: a. O SINTEP/MT é contra o fechamento turmas/ escolas; [...] d. Exige a atribuição de aulas em contratos temporários, como garantia de emprego, e que ocorra antes da atribuição de aulas adicionais aos professores efetivos; e. A SEDUC deve assegurar o quadro de pessoal, desde o início do ano letivo, com o número dos profissionais da educação suficientes para atender as demandas educacionais, administrativas e suporte das unidades escolares; os Professores, Técnicos e Apoio e dos ficaram remanescentes devido à ingerência da SEDUC; 5. Sobre a retomada do ano letivo 2020/2021: a. A categoria aprovou que o retorno das aulas presenciais só aconteça - PÓS-VACINAÇÃO - com a garantia de todas as medidas de segurança contra o contágio da COVID-2019 na escola e adoção dos Padrões de Segurança para todos trabalhadores da educação com as especificidades dos cargos, em especial como será a pessoal da limpeza das merendeiras e que qualquer forma de trabalho presencial deve todos os profissionais da educação e estudantes estarem imunizados; 6. Sobre o trabalho remoto: a. Deve a SEDUC garantir todas as condições para o desenvolvimento do trabalho remoto/híbridas e atender de forma integral a todos os estudantes; b. Deve a SEDUC revogar a exigência dos plantões pedagógicos nas escolas, considerando que ampliam jornada e colocam em risco os trabalhadores da Educação e contrariam as medidas de contenção da COVID; [...] 8. Sobre as condições de trabalho e sobre a saúde dos servidores na educação: a. A SEDUC deve fazer a contratação do quadro de profissionais necessário para o atendimento aos estudantes; b. A SEDUC de garantir a formação dos funcionários: Profuncionário e do Curso de Formação Técnica de Nível Superior para os funcionários da educação; c. A SEDUC deve pautar a saúde dos servidores na educação, tomando como parâmetros as condições de trabalho, inclusive no contexto da pandemia. 9. Sobre a Gestão Democrática (Lei 7040/98): a. Deve o SINTEP/MT mobilizar a categoria em defesa e pela aprovação do Plano Estadual de Educação que contemple a formulação da CONAPEE ocorrida em 2017 que atende às demandas da educação pública em Mato Grosso (CUT, 2012).

Como se pode observar, cada item da pauta evidencia não propriamente um descumprimento isolado das normas legais, mas um modo estratégico de imposição adotado pelo governo, por meio do qual mudanças substantivas foram implementadas em um terreno organizado e estruturado para a reestruturação e as reformas implementadas, formando consensos sem discussão prévia, e, em alguns casos, com efeitos de subversão da própria oferta educacional. A recomposição salarial prevista na LC nº 510/2013 permaneceu paralisada, e ainda não foi concluída; as questões relativas à terceirização e à privatização já se encontravam postas, exigindo a posse dos concursados e a contratação de profissionais de acordo com as demandas reais das escolas. A solicitação de revogação do Decreto nº 723/2020 (Mato Grosso, 2020) evidencia a contrariedade da categoria em relação ao processo de municipalização de escolas, posteriormente legalizado. O próprio processo de atribuição de aulas, que por mais de duas décadas contou com a participação do Sintep/MT, conforme estabelecido desde 1998, passou, no sistema on-line, a suprimir essa participação, assim como a presença do sindicato no processo de elaboração das normativas de atribuição de classes e/ou aulas.

Também chama a atenção a exigência de vacinação e de medidas sanitárias adequadas para profissionais e estudantes como condição para o retorno às aulas. Ou seja, os exemplos

acima demonstram a abrangência dos problemas que compunham a pauta de reivindicações da categoria.

Alguns pontos indicados na Pauta de Reivindicações de 2021 merecem maior detalhamento, como é o caso do Decreto nº 723/2020 (Mato Grosso, 2020), que trata do redimensionamento das escolas, política imposta pelo governo do estado tanto no interior da própria rede quanto aos municípios, em um movimento no qual escolas inteiras foram, e ainda estão sendo, repassadas às redes municipais sob a falsa ilusão de que tal medida lhes garantiria maior volume de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

O Decreto encontra-se referendado na Lei nº 9.394/1996 (LDB), na Lei nº 8.069/1990 (ECA), na Lei Complementar nº 49/1998, na Resolução Normativa nº 002/2015-CEE/MT, que estabelece “normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino” (Mato Grosso, 2015), e na Resolução Normativa nº 001/2012-CEE/MT, que “fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino” (Mato Grosso, 2012).

Em seu art. 2º, o decreto estabeleceu que, na Rede Pública Estadual, as etapas obrigatórias de oferta são o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, definindo que a “Secretaria de Estado de Educação ofertará atendimento, de forma direta ou indireta, a todas as modalidades educacionais e especificidades” (§ 1º). Situemos o contexto dos estudantes com deficiência, como elemento que qualifica a análise, que permite qualificar essa dimensão na oferta da educação especial:

§2º Os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão atendidos em classes comuns do ensino regular, em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE da rede pública e privada ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. Art. 3º O atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pela Rede Pública Estadual de Ensino, será, gradativamente, reduzido a partir de 2021, preferencialmente, de acordo com o seguinte cronograma: I – em 2021, serão ofertadas vagas a partir do 2º ano dos anos iniciais; II - em 2023, serão ofertadas vagas a partir do 3º ano dos anos iniciais; III - em 2025, serão ofertadas vagas a partir do 4º ano dos anos iniciais; IV - em 2027, serão ofertadas vagas a partir do 5º ano dos anos iniciais §1º Com a finalidade de implementar o reordenamento do atendimento mencionado no caput desse artigo, em parceria com os municípios, a Rede Estadual de Ensino deverá aumentar a oferta de vagas para os anos finais do Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2020)

Outro ponto que chama atenção é a urgência da primeira fase, já em 2021, sendo que o Decreto data de novembro de 2020, portanto, muito pouco tempo para a organização dos municípios, em especial, os menores.

A evolução (e a involução) das matrículas após a vigência do Decreto nº 723/2020³¹ pode ser visualizada a seguir:

Tabela 1 – Matrículas no Ensino Fundamental por Dependência Administrativa/MT

	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
2020	63.974	168.318	134.784	53.815
2021	63.550	177.835	138.112	51.935
2023	31.316	222.197	154.656	38.405
2025	8.995	254.519	173.212	23.600

Fonte: INEP - Censo Escolar (2025).

O efeito da reestruturação torna-se visível na própria dinâmica das matrículas: a Rede Estadual apresentou redução de 85,93% nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto a rede municipal registrou aumento de 51,21% nessa mesma etapa. Em relação aos anos finais, embora a rede municipal tenha reduzido suas matrículas em 56,14%, a Rede Estadual expandiu sua oferta em apenas 28,25%, o que pode indicar insuficiência de atendimento diante da demanda no período analisado. Esses dados evidenciam que a reorganização da oferta educacional não se deu como simples redistribuição administrativa, mas como deslocamento assimétrico de responsabilidades, com impactos concretos sobre a estrutura da rede pública e sobre o acesso à escolarização.

Nesse movimento, insere-se também a política de fechamento de escolas e de turmas, cujos efeitos se projetam não como consequências contingentes, mas como expressão da imposição neoliberal que submete a organização da oferta educacional à lógica da racionalização, da contenção de custos e da redefinição regressiva das responsabilidades do Estado.

De um lado, amplia-se o contingente de profissionais remanescentes na Rede Estadual, produzindo situações de não lotação e permanência condicionada à abertura de vagas decorrentes de aposentadorias ou da saída de professores efetivos titulares de aulas, para que essas se tornem disponíveis e possibilitem o retorno à titularidade em alguma unidade escolar. De outro lado, os estudantes passam a depender de maior deslocamento ou de redistribuição da oferta, uma vez que nem sempre encontram escola próxima à sua residência para dar continuidade aos estudos. Assim, o redimensionamento da rede, longe de representar mero ajuste técnico da oferta, explicita uma forma de reorganização que reconfigura o trabalho docente, restringe as condições de acesso e aprofunda desigualdades no interior da educação pública.

³¹ Os dados de 2020 foram incluídos para efeito de comparação.

Entre 2021 e 2025, concluídas três, das quatro etapas do redimensionamento, os números do Censo Escolar/INEP, explicitam as consequências dessas mudanças, conforme tabela:

Tabela 2 – Escolas, Turmas e Docentes do Ensino Fundamental, pós reestruturação.

Ano e Etapa		Escolas		Turmas		Docentes	
		Estaduais	Municipais	Estaduais	Municipais	Estaduais	Municipais
2021	AI	441	969	1.855	6.053	3.209	7.783
	AF	695	527	6.654	2.879	10.778	3.340
2025	AI	114	1004	337	10.971	451	11.256
	AF	586	268	6.810	1.707	10.006	2.153

Fonte: INEP - Censo Escolar (2025).

Entre 2021 e 2025, de acordo com os dados do Censo Escolar, a Rede Estadual registrou redução de 327 escolas, 1.518 turmas e 2.758 professores nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de números bastante expressivos e reveladores do alcance da reestruturação em curso. Contudo, o aspecto central não reside em qualquer suposta incongruência pontual, mas no fato de que, não obstante o disposto no inciso I do art. 3º do Decreto nº 723/2020, o governo não ampliou a estrutura necessária para o atendimento dos anos finais do ensino fundamental. Ao contrário, também nesse segmento houve redução de 109 escolas e 772 professores, registrando-se como único dado de expansão o acréscimo de 146 turmas.

Esse movimento indica que não se está diante de mera reorganização administrativa da oferta, mas de uma ação de reestruturação orientada por dimensões de racionalização compatíveis com a imersão mercadológica da educação pública.

Desse modo, a reestruturação da rede não apenas redefine a distribuição da oferta educacional, mas submete a escola pública a uma lógica de reorganização que prioriza critérios de racionalização e contenção em detrimento das condições concretas de acesso e permanência.

No mesmo período, a rede municipal diminuiu os quantitativos referentes aos anos finais, e aumentou significativamente, turmas e professores dos anos iniciais. Foram 4.918 turmas e 3.473 professores.

Nesse contexto, como podemos situar esse movimento? Que implicações estão presentes nesse redimensionamento ou municipalização das matrículas³²? Abre-se espaço legal para uma educação enquanto pauta de urgência negociável:

O processo de neoliberalização caracterizou-se por dinâmicas de profunda reestruturação social e institucional, frequentemente associadas a movimentos de transformação que implicaram tanto a recomposição quanto o enfraquecimento de arranjos previamente consolidados. Tais mudanças incidiram não apenas sobre estruturas e formas tradicionais de atuação do Estado, mas também sobre as divisões do trabalho, as relações sociais, os mecanismos de proteção social, os modos de vida

³² Para os dirigentes sindicais, o redimensionamento não passa de uma política de repasse da demanda de atendimento do Ensino Fundamental nos anos iniciais, como uma forma se desresponsabilizar o Estado no atendimento financeiramente proporcional desta demanda.

e as formas de pensamento. Ao atribuir à lógica de mercado um estatuto normativo ampliado, o neoliberalismo desloca as relações contratuais para o centro da organização social, sustentando que a maximização do bem social estaria vinculada à intensificação das transações de mercado. (Harvey, 2011, p. 13).

Nesse processo de descontinuação e recombinação de arranjos institucionais previamente consolidados, o governo do estado transfere unidades escolares aos municípios como forma de recompor a estrutura física da rede, articulando essa medida à projeção de ampliação de receitas provenientes do FUNDEB. Tal operação foi apresentada como reequilíbrio da oferta educacional; no entanto, a incorporação de novos contingentes de estudantes implica, simultaneamente, a ampliação das demandas por profissionais da educação, infraestrutura, equipamentos, formação continuada e condições de trabalho. Essas exigências não encontram correspondência proporcional nos recursos disponíveis no Fundo.

Isso se explica pelo fato de que, no âmbito da organização federativa, os municípios concentram menor capacidade arrecadatória (Confederação Nacional dos Municípios, 2008), o que limita sua capacidade de absorver, em termos materiais e financeiros, as responsabilidades decorrentes da ampliação da oferta educacional. Nessas condições, a transferência de matrículas e de unidades escolares tende a produzir processos de precarização das condições de trabalho, expressos na intensificação das atividades docentes, na ampliação de contratos temporários e no agravamento de situações de adoecimento profissional.

Além disso, esse arranjo impositivo representou as condições objetivas necessárias ao atendimento da educação infantil e das classes de alfabetização, tensionando as atribuições estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que se refere à competência dos municípios. Desse modo, a reorganização da oferta educacional, ao não se apoiar em bases materiais compatíveis, configura-se como mecanismo de transferência de responsabilidades sem a correspondente garantia de condições para sua efetivação.

Matéria do Sintep/MT, ainda em 2023, explícita as implicações na educação pelo governo do Estado, quando aponta as “armadilhas” que o referido Redimensionamento esconde (Zanan, 2023). Vejamos:

Conforme declara o Secretário de Redes Municipais do SINTEP-MT, professor Henrique Lopes, o Estado entrega para os municípios os estudantes que tem um aporte de recursos menor e assume aqueles estudantes que têm um aporte de recursos maior. O que é inversamente proporcional à participação dos municípios no bolo tributário, explica, Lopes. ‘O bolo tributário que é destinado para conduzir as políticas públicas não é na mesma proporção entre o estado e os municípios. Por exemplo, o próprio ICMS, que é o maior volume de recursos, dos quais 75% pertencem ao estado, os municípios (142) ficam com apenas 25% e assim sucessivamente com relação aos demais impostos, que não têm o mesmo equilíbrio. Portanto, quem tem a menor receita deve assumir a menor despesa e não é o que tem ocorrido’, pondera o dirigente. O valor repassado pelo Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação é maior para os alunos dos anos finais em relação aos alunos dos anos iniciais. De acordo com a Tabela de

repasse do MEC para 2023, MT recebe R\$6.310,84 para cada aluno matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto que para cada aluno dos anos finais o valor repassado este ano é de R\$ 6.941,93. Já para o Ensino Médio, de responsabilidade do Estado, o valor repassado chega a R\$7.888,55 por aluno matriculado e frequentando a escola. ‘Em muitos lugares a gente tem os municípios praticamente com 100% da matrícula, contrariando, inclusive o que diz o Artigo 10, Inciso II da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que o atendimento é proporcional à questão da responsabilidade’, aponta Lopes. A maioria dos pequenos municípios de Mato Grosso, por desconhecimento ou por pressão e dificuldade de contrariar os interesses do governador, acabou cedendo e assinando o ‘convênio’, concordando, assim com o Redimensionamento, sem um estudo aprofundado sobre o impacto nas contas públicas municipais e nos serviços prestados pelo município (Zanan, 2023).

A matéria ainda esclarece que, quando os gestores fazem as contas entendem que o projeto do Redimensionamento é um verdadeiro “cavalo do Tróia” (Zanan, 2023), rejeitam o convênio e o devolvem ao governador, como fizeram alguns prefeitos no estado.

Uma análise, em especial do arcabouço educacional, que orientou a organização da educação em Mato Grosso, no âmbito da Rede Estadual, durante e após o período pandêmico, evidencia múltiplas situações de tensionamento e fragilização. Tais movimentos revelam-se em práticas e normativas que incidiram sobre a condição humana, social e profissional dos diversos sujeitos que compõem o espaço escolar e seu entorno, afetando dimensões estruturantes da vida escolar.

As políticas públicas, as reformas institucionais e as dinâmicas educacionais não se produzem em um vazio histórico, mas se inscrevem em uma sociedade estruturada por interesses antagônicos, decorrentes da constituição de classes sociais³³ e das disputas que delas emergem (Marx, 1982, 1989, 2003a, 2003b). Nessa perspectiva, a educação, longe de constituir um espaço neutro ou desprovido de determinações, expressa e materializa tensões próprias da sociabilidade capitalista, na qual distintos projetos societários se confrontam. É nesse horizonte analítico que se apreendem os movimentos recentes da política educacional em Mato Grosso, particularmente no contexto pós-pandemia³⁴.

³³ Conforme Cunha, em perspectiva ancorada no materialismo histórico-dialético, “As classes sociais não se constituem como entidades abstratas, mas se efetivam historicamente por meio de seus enfrentamentos, estratégias e mecanismos de luta, expressos na capacidade de articulação de forças políticas e ideológicas e na busca por homogeneidade de classe. Nessa dinâmica, dominação, direção e consenso configuram-se como dimensões indissociáveis das correlações de força produzidas no interior da sociedade, sempre vinculadas às determinações da estrutura econômica. Desse modo, as correlações de forças sociais e políticas, compreendidas em suas perspectivas de classe, dependem tanto das condições objetivas da estrutura quanto das formas pelas quais os sujeitos se concretizam como classe, ou classes, e se enfrentam em torno de distintas concepções de mundo e de vida” (2010, p. 61).

³⁴ Toda a política educacional desde o início do Governo Mauro Mendes, mesmo a partir seu primeiro mandato, esteve calcada em projetos de grande envergadura financeira. Um primeiro grande contrato foi firmado entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) e o Consórcio FGV-DIAN, formado pela Fundação Getúlio Vargas e pela empresa Dian & Silva Empreendimentos, no ano de 2021, num investimento de R\$ 549 milhões cujo objeto do contrato era um sistema estruturado de ensino composto por apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores com duração de 120 horas por ano com início em 2022 e término em 2026. O governo também buscou 2 grandes

2.2 DA PANDEMIA PARA O REMANEJAMENTO POLÍTICO-ADMINISTRATIVO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL: UMA PAUTA SEM ESCUTA

Em 2019, teve início a gestão do governador Mauro Mendes, que encontrou uma forte organização social e sindical em defesa dos direitos conquistados na educação, alicerçados nas leis de 1998, ainda que estas já tivessem sofrido inúmeras alterações entre 1999 e 2018. Logo no início do mandato, a greve dos educadores, que reivindicava a implementação da Lei nº 510/2013, tornou-se uma das mais traumáticas da história do estado e expôs, de forma contundente, a natureza da relação entre capital e trabalho em Mato Grosso. Isso porque, uma vez encerrado o processo eleitoral e consolidada a posse, a opção do governo eleito, em aliança com as elites do comércio, do agronegócio e da agropecuária, foi a de promover a corrosão de direitos historicamente conquistados.

A construção discursiva de um Estado em crise, apresentado como desorganizado, financeiramente inviável e incapaz de sustentar políticas públicas³⁵, operou como estratégia de legitimação das medidas fiscais que, nos anos seguintes, congelariam salários e restringiriam investimentos sociais, ao mesmo tempo em que abriam espaço no orçamento para a atuação empresarial na educação.

Situemos esses eventos para qualificar a posição do Estado como força política impositiva que se aprofundou no governo de Mato Grosso a partir de 2019.

A compreensão das políticas educacionais implementadas na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (REE/MT), a partir de 2019, exige que se recue ao quadro fiscal e financeiro que as antecede e as condiciona. O Relatório de Atividades de 2017³⁶ (Auditoria Cidadã da Dívida

empréstimos junto às agências multilaterais de fomento, mais especificamente o Banco Mundial (BIRD), empréstimo na ordem de \$100 milhões de dólares. Conferir: <https://www3.seduc.mt.gov.br/w/mato-grosso-recebe-equipe-do-banco-mundial-para-acompanhar-avan%C3%A7os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-estadual>. Acesso em: 28 jan. 2026.

³⁵ Para evidenciar questões apresentadas sobre Mato Grosso e sua gestão, o Relatório de Atividades de 2017 do Núcleo de Mato Grosso da Auditoria Cidadã da Dívida Pública, nos dá um panorama do clima financeiro das dívidas em 2017. Consiste em um relatório produzido por um núcleo de auditoria cidadã, composto por membros de universidades, sindicatos e ONGs, apresentado em seminário nacional em Brasília, em setembro e novembro de 2017. Seu objetivo era o de monitorar e tornar públicos os dados sobre o endividamento do Estado de Mato Grosso. No relatório se destaca O relatório situa 2017 como um ano de avanço da agenda neoliberal no Brasil: reforma trabalhista aprovada, proposta de reforma da previdência em curso e medidas de recuperação fiscal que, na prática, reduziram investimentos sociais para garantir o pagamento da dívida pública. Em Mato Grosso, o cenário era agravado por escândalos de corrupção, envolvendo ex-governador Silval Barbosa, preso e fazendo delação, 5 conselheiros do Tribunal de Contas do Estado (TCE), afastados, e 18 dos 24 parlamentares estaduais sendo investigados. Silval Barbosa exerceu o governo do Estado de Mato Grosso entre março de 2010 e dezembro de 2014, assumindo o cargo após a renúncia de Blairo Maggi (2003-2010) e sendo posteriormente eleito para completar o mandato até o final de 2014.

³⁶ Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2018/04/RELAT%C3%93RIO-DE-ATIVIDADES-DE-2017-MT.pdf>

Pública/MT, 2017), do Núcleo de Mato Grosso da Auditoria Cidadã da Dívida Pública, oferece dados que permitem reconstituir esse pano de fundo.

O próprio relatório situa o contexto mais amplo no qual o endividamento estadual se insere, observando que a pauta neoliberal avança com medidas de Recuperação Fiscal da União e dos Estados, "[...] que visam a redução dos investimentos sociais para a formação do superávit primário, com o destino certo: o pagamento dos serviços da dívida pública mobiliária federal" (Auditoria Cidadã da Dívida Pública/MT, 2017, p. 1). Em Mato Grosso, esse movimento se materializou em um processo acelerado de endividamento: a partir de 2009, conforme o Relatório, realizou-se "[...] um processo de ampliação do endividamento público acompanhado da reestruturação de parte de sua dívida interna com a contratação de empréstimos externos" (Auditoria Cidadã da Dívida Pública/MT, 2017, p. 5), totalizando, entre 2009 e 2017, "[...] um endividamento interno na ordem de R\$ 4,9 bilhões, o endividamento externo de US\$ 483 milhões e o refinanciamento da dívida da administração indireta que envolveu R\$ 622 milhões" (Auditoria Cidadã da Dívida Pública/MT, 2017, p. 5).

Os dados da dívida consolidada de longo prazo registravam, em 2016, o montante de R\$ 5,3 bilhões em dívida interna, aos quais se somavam US\$ 368 milhões em obrigações externas. No mesmo período, os serviços da dívida, como amortizações, juros e encargos, consumiram mais de R\$ 5,3 bilhões do fundo público estadual entre 2012 e 2016 (Auditoria Cidadã da Dívida Pública/MT, 2017, p. 5). A situação líquida do Estado era, já em 2015, gravemente comprometida: com passivo financeiro³⁷ de R\$ 6,2 bilhões frente a um ativo³⁸ de apenas R\$ 1,4 bilhão, o coeficiente de liquidez³⁹ havia caído a 0,237 (Auditoria Cidadã da Dívida Pública/MT, 2017, p. 6). O próprio relatório alertava que "[...] a situação líquida está em aparente descontrole, havendo um excesso de obrigações de curto prazo que estão impactando as finanças do Estado" (Auditoria Cidadã da Dívida Pública/MT, 2017, p. 7).

37 O passivo financeiro corresponde ao conjunto de obrigações financeiras assumidas pelo Estado, como dívidas, compromissos de curto prazo e encargos a pagar. Representa, portanto, aquilo que o Estado deve a seus credores. (Conselho Federal de Contabilidade, 2016). Conforme os dados apresentados pela Auditoria Cidadã da Dívida Pública/MT (2017, p. 6), o passivo financeiro de Mato Grosso saltou de R\$ 1,1 bilhão em 2007 para R\$ 6,0 bilhões em 2016, evidenciando uma trajetória de crescimento acelerado das obrigações estaduais.

38 O ativo financeiro corresponde ao conjunto de recursos e direitos financeiros disponíveis ao Estado, tais como saldos em caixa, aplicações e créditos a receber. Constitui, em termos simplificados, aquilo que o Estado possui ou tem a receber em determinado período (Conselho Federal de Contabilidade, 2016).

39 O coeficiente de liquidez é o indicador obtido pela divisão do ativo financeiro pelo passivo financeiro (Zanolla; Gartner; Silva; Scalco, 2014). Quanto mais próximo de 1,0, maior a capacidade do Estado de honrar suas obrigações com os recursos disponíveis; quanto mais distante — especialmente abaixo de 0,5 —, mais crítica é a situação fiscal. No caso de Mato Grosso, o coeficiente caiu de 0,998 em 2012 para 0,237 em 2015 (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA PÚBLICA/MT, 2017, p. 6), o que significa que, naquele ano, o Estado dispunha de menos de R\$ 0,25 para cada R\$ 1,00 de obrigação financeira assumida — condição que o próprio relatório classifica como de "aparente descontrole" da situação líquida estadual.

Esse quadro de endividamento estrutural não é um dado periférico. Ele constitui a condição objetiva sobre a qual se ergueu o discurso da austeridade e da recuperação fiscal. O Cenário do Regime de Recuperação Fiscal projetado para 2018-2027, anexo ao relatório, previa a contenção sistemática dos investimentos públicos e a geração de superávit primário crescente. Isso, na prática, significou a redução da capacidade do Estado de financiar políticas sociais universais, entre elas a educação pública. Nesse sentido, enquanto "[...] o sistema da dívida toma forma e corpo em Mato Grosso, extraindo do fundo público recursos para os pagamentos dos serviços da dívida" (Auditoria Cidadã da Dívida Pública/MT, 2017, p. 5), os direitos sociais são progressivamente (des)financiados e transferidos à lógica do mercado.

É nesse contexto que a adoção do Contrato de Impacto Social (CIS) na educação deixa de ser uma escolha técnica ou pedagógica e revela sua natureza estrutural: trata-se de um mecanismo que transfere ao capital privado a responsabilidade pelo financiamento e pela gestão de uma política pública, precisamente quando o Estado, constrangido pelo serviço da dívida, retira-se progressivamente desse campo.

Em termos das implicações neoliberais e dos rearranjos do Estado, pode-se entender que o Contrato de Impacto Social, de acordo com Fonseca, Vasconcellos e Araújo, consiste em:

O contrato de impacto social (CIS), nome que vem sendo usado para traduzir a expressão social impact bond (SIB), surge como mais uma tentativa de superação desse dilema, buscando financiar intervenções sociais ao redor do mundo, por meio de modelagem inovadora que introduz a noção de “pagamento por resultado”, transferindo o risco de insucesso da execução de políticas públicas aos investidores privados. Adib e Schiefler (2016) definem o contrato de impacto social como o vínculo jurídico por meio do qual o Estado, o terceiro setor (de presença opcional) e a iniciativa privada dividem, cada qual em suas esferas, um complexo conjunto de direitos e obrigações e tem por finalidade principal a consecução de uma política pública determinada com o intuito de gerar ganhos sociais mensuráveis. Uma vez atingidas metas preestabelecidas, possibilita-se, via Estado ou terceiros, retorno financeiro aos investidores privados. Percebe-se, assim, que, diferentemente dos modelos tradicionais de execução de políticas públicas, o risco de insucesso da intervenção social é transferido do Estado para o agente privado que, uma vez não alcançado o alvo, perderá (em favor da sociedade), a inversão inicialmente realizada (2018, p. 25).

O artigo de Fonseca, Vasconcellos e Araújo (2018) é um documento notório que, ao defender tecnicamente o CIS, explicita com clareza a racionalidade que esta dissertação critica: a de que a crise fiscal, produzida estruturalmente pelo endividamento público, serve de argumento para legitimar e criar um consenso (Oliveira, 2003) para a entrada do capital privado na gestão de direitos constitucionais, como a educação. Em Mato Grosso, esse processo não foi apenas teórico: foi implementado, com consequências concretas para estudantes, professores e para a própria possibilidade de uma educação inclusiva.

A chegada do modelo ao Brasil deu-se progressivamente: o Estado de São Paulo abriu consulta pública para seu primeiro CIS em novembro de 2017, voltado ao ensino médio em regiões vulneráveis da Região Metropolitana; e o Ceará iniciou estudos de viabilidade para um CIS na área de saúde (Fonseca; Vasconcellos; Araújo, 2018, p. 27).

O Estado capitalista e o capital formam um sistema de controle recíproco (Mészáros, 2011), no qual o governo opera como elo visível que subordina o orçamento público aos imperativos da acumulação.

O endividamento de Mato Grosso e as reformas educacionais que lhe sucederam expressam essa lógica: o fundo público, que deveria financiar direitos, é direcionado ao pagamento de credores, enquanto os serviços públicos são progressivamente entregues à iniciativa privada sob o argumento da eficiência e da modernização. Como referia Oliveira: o Estado se torna um “centro dinâmico do sistema” (2003, p. 149) e se torna como operador mediador do atrelamento e, ao mesmo tempo, produtor de um novo consenso fundamental:

Dessa forma, constitui-se um novo consenso sobre Estado e mercado, sustentado pela formação universitária que essa classe recebeu. Por último, é a luta de classes que forma a própria classe; vale dizer, seu movimento se dá na apropriação de parcelas importantes do fundo público, e sua especificidade se marca exatamente nesse ponto. Não se trata de apropriar-se dos lucros do setor privado, mas de controlar o lugar onde parte desse lucro se forma, isto é, o fundo público (Oliveira, 2003, p. 149).

Nesse sentido, o Contrato de Impacto Social na educação mato-grossense não é um fenômeno isolado nem uma anomalia local. É, antes, a expressão das forças econômicas neoliberais centradas em uma racionalidade mais ampla, a da subordinação das políticas sociais à lógica financeira do capital, que encontra no endividamento público seu principal mecanismo de pressão e no governo estadual seu principal operador.

E, ainda, ao sustentar a imagem de um Estado ineficiente ou excessivamente oneroso, produziu-se uma justificativa política para o enfraquecimento de sua capacidade de condução direta da política pública, criando as condições para o avanço da sobreposição empresarial pela via da privatização e da terceirização da educação em Mato Grosso. Como alertava Suarez (1995), no cenário neoliberal produzem-se novos entendimentos acerca de conceitos e categorias centrais do fazer educativo e de sua finalidade, em discursos cada vez mais econômicos e cada vez menos políticos.

2.2.1 O lugar do “empreendedor” neoliberal durante e pós pandemia (2021-2025)

Antes de nos debruçarmos sobre o fenômeno do empreendedorismo mediado pelo Estado, enquanto condição imposta pela lógica neoliberal e, simultaneamente, instrumento de construção de novos consensos sociais, é necessário situar o quadro analítico que o fundamenta. Para tanto, recorre-se a Antunes (2009), que, ao examinar as respostas do capital à sua crise

estrutural, expõe com precisão os efeitos destrutivos que decorrem da intensificação da competitividade e da concorrência de capitais:

Pela própria lógica que conduz essas tendências (que, em verdade, são respostas do capital à sua crise estrutural), acentuam-se os elementos destrutivos. Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital (2009, p. 36).

Essa dinâmica destrutiva, contudo, não opera apenas no plano econômico e produtivo. Ela se desdobra igualmente no plano ideológico, como parte de um projeto mais amplo de recuperação da hegemonia do capital diante das forças que lhe resistiam. O mesmo autor esclarece esse movimento:

Opondo-se ao contrapoder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (Antunes, 2009, p. 50).

As reformas educacionais implementadas em Mato Grosso evidenciam, de forma cada vez mais nítida, o movimento descrito por Antunes: a reconfiguração do Estado não como garantidor de direitos, mas como produtor ativo de consensos favoráveis à lógica empreendedora, operando para que a racionalidade do mercado penetre e reorganize o espaço público da educação. A democratização é progressivamente deixada de lado, substituída por políticas que visam à manutenção do modo de produção vigente por meio de intervenções educacionais de orientação neoliberal, que impõem, conforme apontam Rezende e Adams (2024, p. 2), "demandas quase sempre incoerentes com o princípio de desenvolvimento e de formação integral de cidadãos conscientes e emancipados". Trata-se, nos termos de Antunes (2009), do culto ao individualismo exacerbado e do ideário fragmentador que corrói as bases da solidariedade coletiva e da formação crítica, agora revestido da linguagem da inovação, da eficiência e do empreendedorismo.

É nesse quadro que se insere o movimento deflagrado em 2020, no auge da pandemia de SARS-CoV-2. Longe de constituir uma resposta emergencial às necessidades educacionais impostas pela crise sanitária, a principal iniciativa da Seduc/MT e do governo do estado foi o abandono do arcabouço legislativo que regulamentava o direito à educação previsto na Constituição de Mato Grosso e no tripé educacional de 1998 — composto pela LC 49/98, pela LC 50/98 e pela Lei 7.040/98 —, substituindo-o por processos que descaracterizam os princípios públicos, gratuitos e democráticos da oferta educacional no estado. Esse movimento

realizou-se sem qualquer diálogo com a população, sem consulta às escolas e sem a realização de uma conferência educacional estadual.

O Estado, na investida neoliberal, em Mato Grosso, partindo do terreno da reestruturação financeira do estado, das contas públicas, combinadas com a pandemia, atuou como produtor de consensos: elegeu como interlocutor oficial o Grupo Empreendedor Mato Grosso em Evolução (GEMTE)⁴⁰, para atuar na arquitetura (das reformas) da educação pública de Mato Grosso, convertendo o espaço que deveria ser de deliberação coletiva em espaço de orquestração empresarial. O grupo assim se apresenta:

GEMTE é uma iniciativa que surgiu a partir da união de empreendedores e profissionais do setor privado, que se reuniram a fim de apoiar o desenvolvimento da educação no estado de Mato Grosso, de forma consistente e sustentável. Através da utilização de recursos intelectuais, financeiros e da construção de parcerias, nossa intenção é contribuir na implementação de programas e projetos de impacto educacional. Nosso principal objetivo é apoiar, defender e acompanhar a implementação de um amplo programa de desenvolvimento da educação pública municipal e estadual para o Estado de Mato Grosso, para que este se torne referência nacional em até 20 anos (GEMTE, [s.d.])

Observemos detalhadamente o que se apresenta no GEMTE. A análise da página institucional do GEMTE, cujo nome completo é Grupo Empreendedor Mato Grosso em Evolução, revela, já em sua estrutura de “navegação”, a lógica que orienta sua atuação: as categorias de organização do conteúdo são “Empreendedores”, “Governo”, “Parcerias” e “Programa GEMTE”. Está ausente qualquer referência a comunidade escolar, trabalhadores da educação, estudantes ou participação democrática. O espaço público sob o viés da educação é enquadrado, desde a arquitetura do próprio site, como um campo de atuação empresarial.

A notícia de destaque, publicada em agosto de 2024, é sintomática: “Empreendedores ajudam a transformar a educação de Mato Grosso entre as melhores do País” (GEMTE, 2024)⁴¹. O verbo “ajudar” é revelador, pois posiciona o empresariado não como agente externo que ocupa um espaço que não lhe pertence, mas como colaborador generoso de uma causa pública.

Uma das dinâmicas discursivas se baseia na ideia de uma gestão que combina o modelo empresarial com a educação escolar pública, com a finalidade de regular resultados com baixos investimentos, como observa Oliveira:

Num contexto em que o investimento em educação foi diminuído durante os últimos quatro anos, as políticas de avaliação e gestão tentam mostrar que os problemas educacionais não estão relacionados ao financiamento, mas sim à forma como a escola é gerida. Em outras palavras: parece que a grande maioria dos problemas educacionais são, em última análise, um mero problema de gestão. Na maioria das vezes, o que se observa é que esse discurso defende uma educação com baixo investimento ao

⁴⁰ Objetivo e metas do GEMTE: Apoiar a transformação da educação pública de MT para ser referência nacional até 2040. Disponível em: <https://gemte.org.br/>

⁴¹ Disponível em: <https://gemte.org.br/empreendedores-ajudam-a-transformar-a-educacao-de-mato-grosso-entre-as-melhores-do-pais/>.

entender que o bom gestor será capaz de otimizar recursos. A própria questão da bonificação de equipes mediante o cumprimento de resultados e metas aprofunda este cenário, pois acaba servindo como meio para desviar o foco do salário, da carreira e concentrar toda atenção e interesse para ações que mirem no objetivo proposto (2023, p. 8).

O que está presente nessa operação discursiva de otimizar recursos a partir da gestão, a que refere Oliveira (2023)? É precisamente o que Antunes (2009) identifica como o culto ao subjetivismo com base no ideário fragmentador: o capital se apresenta como solução para os problemas que ele mesmo ajuda a produzir como marco regulador do Estado a parceria e a responsabilidade social com a gestão empresarial de ordem mercadológica. Ou como contextualizam Dardot e Laval: “o neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (2016, p. 34).

Seguindo o contexto pós-pandêmico, igualmente reveladora é a notícia de março de 2023, que registra a visita do GEMTE ao Espírito Santo para conhecer o modelo de atuação do coletivo empresarial "Espírito Santo em Ação" (GEMTE, 2023)⁴². Esse dado evidencia que a iniciativa mato-grossense não é espontânea nem singular: ela se insere em uma rede nacional de grupos empresariais que atuam sistematicamente sobre os sistemas públicos de educação, intercambiando experiências, modelagens e estratégias de ocupação institucional. Estamos diante, portanto, de um movimento organizado e articulado de penetração da iniciativa privada no espaço público — o que confirma, nos termos desta pesquisa, que o caso de Mato Grosso não constitui uma anomalia local, mas a expressão histórica de uma tendência estrutural, como Dardot e Laval (2016) identificam: a de uma racionalidade neoliberal como única perspectiva em que o mercado atua em sua forma absoluta. Estamos diante de uma generalização do modelo empresarial que, combinada à ação do Estado, transforma este último em legislador ativo do empresariamento, de um Estado que, longe de se retirar da cena pública, institui-se como protagonista jurídico e normativo da penetração da lógica privada nas instituições públicas, produzindo as condições legais, contratuais e institucionais necessárias para que a racionalidade do mercado governe o que deveria ser governado pelo princípio democrático.

Nesse contexto, sob a influência direta do GEMTE sobre a condução de uma função essencialmente pública, o governo do estado contratou a Fundação Falconi⁴³ para realizar o

⁴² Disponível em: <https://gemte.org.br/grupo-empresarial-mato-grosso-em-evolucao-gemte-vai-ao-espirito-santo-para-conhecer-modelo-de-atuacao-de-coletivo-empresarial/>.

⁴³ A Falconi é reconhecida como a maior consultoria brasileira de gestão empresarial, com mais de 40 anos de atuação focado na transferência de conhecimento, aumento de competitividade e geração de resultados sustentáveis. Fundada por Vicente Falconi, a empresa baseia sua experiência na aplicação rigorosa de métodos de gestão (como PDCA e GPD) tanto no setor privado quanto no público, implementação de cultura de padronização de processos, gestão visual (dashboards) e disciplina para alcançar metas.

diagnóstico da educação em Mato Grosso. A escolha não é casual: trata-se da maior consultoria brasileira de gestão empresarial, cujos métodos, centrados em PDCA⁴⁴, Gerenciamento pelas Diretrizes (GPD), padronização de processos e gestão por metas, foram transpostos, sem mediação pedagógica, para o interior das escolas públicas estaduais.

O resultado dessa operação não poderia ser outro: a consolidação de novos marcos de gestão empresarial no sistema educacional, acompanhada do apagamento progressivo do arcabouço legal construído ao longo dos anos 1990. Por meio de revogações e sobreposições normativas, foram desmontados os avanços conquistados pela educação mato-grossense, consolidados nas Leis Complementares 49/98 e 50/98 e na Lei 7.040/98. Mais do que isso: a via adotada desconsiderou o próprio modelo de escola firmado no Plano Estadual de Educação de 2021 (PEE/MT)⁴⁵, aprovado apenas um ano antes pelo poder legislativo estadual. Esse movimento revela, com clareza, a disposição do governo em subordinar o planejamento das instâncias democráticas da educação às exigências da racionalidade gerencialista: ou seja, suprimir as instâncias democráticas como garantias dos direitos sociais e humanos. Situemos esses marcos agora com base no papel legislador do Estado para ações gerencialistas e desempenhadas pela Seduc/MT: o Programa Educação 10 anos.

De acordo com a Seduc/MT⁴⁶, o Programa Educação - 10 Anos em Mato Grosso, (2022 – 2032), criado pelo Decreto nº 1.497/2022, visa aprimorar as políticas estaduais de educação através de projetos e ações que buscam melhorar a qualidade do ensino e os índices educacionais. O programa consiste em 10 políticas educacionais, divididas em 30 ações, que são implementadas em todas as escolas estaduais e, em colaboração com municípios, também em algumas escolas municipais.

2.2.1.1 O Programa Educação 10 Anos: espiando os grandes negócios de resultados

A análise do GEMTE e da contratação da Fundação Falconi permite compreender o terreno sobre o qual foi gestado o Programa Educação 10 Anos, mais do que uma iniciativa isolada, um plano operacional de racionalidade neoliberal. É aqui que nos deparamos com o

⁴⁴ De acordo com o material técnico-empresarial ERPLAN é uma empresa privada de consultoria voltada à área de gestão, qualidade e processos organizacionais: “O que é PDCA? O PDCA é uma metodologia de melhoria contínua nos processos de gestão da empresa baseada em quatro etapas: Plan, Do, Check, Action. De maneira geral, o objetivo de se adotar esse método é promover melhorias em processos e produtos em um fluxo sem intervalos ou interrupções. O conceito também pode ser encontrado por aí como Ciclo de Shewhart – que agregou seus conhecimentos em um método em 1930 –, ou Ciclo de Deming – que tornou o processo de fato popular a partir dos anos 1950 (ERPLAN, 2018, s.p.). Disponível em: https://www.erplan.com.br/noticias/ciclo-pdca-planejamento-plano-de-acao-e-indicadores/?gad_source=1&gad_campaignid=6616278184&gbraid=0AAAAADHIBpNeLH3iW5LIHDJDACbKYY2n&gclid=CjwKCAjwhqfPBhBWEiwAZo196jeGTYcecGhPzoPeCdqV6dShmhivH4Zjb871EM8Q4a3IMaqDwte81xoc-kQQA_vD_BwE.

⁴⁵ MATO GROSSO. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - PEE. Lei n. 11.422 de 14 de junho de 2021.

⁴⁶ <https://www3.seduc.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais>

instrumento pelo qual o Estado, convertido em gestor do empreendedorismo privado, viabiliza a penetração dos negócios empresariais na condução da política pública educacional. Observa-se, assim, uma reconfiguração profunda da educação estadual: estabelecem-se metas, contratos de resultado e mecanismos de monitoramento que subordinam a escola pública à lógica do desempenho mensurável, retirando do campo pedagógico sua autonomia e sua função formativa. Examinar esse Programa significa, portanto, espiar de perto os grandes negócios que se estruturam sob o verniz da qualidade educacional e revelar quem, de fato, lucra quando a educação vira resultado.

Em um contexto de gerencialismo contínuo, após a realização do diagnóstico, realizado pela Fundação Falconi, foi elaborado o Programa Educação 10 anos que, em abril de 2022, foi apresentado ao governador pelo Grupo GEMTE⁴⁷. Em 11 de outubro de 2022, o Decreto nº 1497/2022 (Mato Grosso, 2022), publicado em Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, instituiu o “Programa Educação 10 Anos”⁴⁸.

Chama a atenção que o Programa é aparentemente “arrojado” do ponto de vista das “30 políticas públicas que englobam projetos e ações práticas. No entanto, dentre as muitas “inovações” (Mato Grosso, 2022), o Decreto possui um anexo III, que determina de forma adversa, quem terá acesso aos dados de monitoramento do referido programa. No Decreto, tal monitoramento seria firmado nas condições do “Termo de Compromisso de Manutenção, Apoio, Monitoramento e Fiscalização” (Mato Grosso, 2022).

O Programa Educação 10 anos, a Seduc/MT⁴⁹, com início em 2022, atuou na mesma medida com a implementação do Sistema Estruturado de Ensino⁵⁰ (ao acaso?), e em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), combinando a expansão das escolas em tempo integral para 2023 e desenvolvendo diversas capacitações e valorização de profissionais, bem como,

⁴⁷ Chama a atenção que a participação do Grupo GEMTE no governo de Mauro Mendes não está normatizada por atos governamentais em Diário Oficial, mas o Grupo está representado em convocações na SEDUC, a exemplo da Portaria nº 595/2025/GS/SEDUC/MT, que constitui o Grupo de Trabalho que contribuirá para a elaboração da “Política de Educação Infantil para o Estado de Mato Grosso” (Mato Grosso, 2025).

⁴⁸ Outra curiosidade com relação ao Grupo GEMTE é que na Edição nº 3 da Revista do Programa Educação 10 Anos, de novembro de 2025, nas palavras iniciais de apresentação da revista, aparecem como autoridades de Estado, escrevendo uma carta: o governador, o vice-governador, o secretário e o presidente do GEMTE, Guilherme Scheffer. É bom repetir, embora a revista aponte que o Grupo GEMTE é um parceiro, com direito a Carta de Estadista e nomeação para funções em Diário Oficial, não foi encontrada, bem como, nenhuma publicação em Diário Oficial sobre parceria entre Seduc/MT e Grupo GEMTE. A se comprovar, estamos diante de uma substituição do papel de Estado na condução das Políticas Educacionais por agentes empresariais do setor privado.

⁴⁹ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/projetos-pedagogicos-integrados/politicas-educacionais>.

⁵⁰ O Sistema Estruturado de Ensino é formado por uma plataforma digital conectada ao material didático, que abriga também formação de professores, avaliação permanente dos alunos e assessoria pedagógica e de gestão e, está sob responsabilidade da FGV, contratada pelo Estado para essa finalidade.

realizando diversos investimentos na aquisição de equipamentos de informática para os estudantes, professores e secretários escolares.

Desse contexto que o Programa Educação 10 anos lançou uma revista on-line⁵¹, que está em sua 3ª edição, com esse mesmo nome, na qual é possível acompanhar as notícias sobre o Programa.

Vejamos a arquitetura entre o Estado e a iniciativa privada. O Decreto que institui o Programa Educação 10 Anos, publicado no Diário Oficial⁵² do Estado de Mato Grosso em 11 de outubro de 2022, oferece um dos exemplos jurídico-institucionais mais contundentes do modo pelo qual o Estado operou na conversão da educação pública em objeto de ação empresarial. Longe de constituir mera peça técnica de planejamento decenal, o documento materializa, em ato normativo, a lógica estrutural que vimos desenvolvendo ao longo desta análise. O que se apresenta como particularidade de Mato Grosso é, na verdade, a concretização local de uma racionalidade de alcance global: o Estado, como estrutura totalizadora de comando político do capital, não se retira diante do mercado, se amalgama a ele.

O Estado age. Produz-se como condição jurídica, administrativa e ideológica para que a educação pública seja apropriada pela racionalidade empresarial, sem deixar de ser formalmente pública. É no interior dessa contradição, entre a forma pública e o conteúdo privado, que o neoliberalismo revela sua natureza mais profunda: não se trata de uma relação antagônica, em que dois polos se excluem mutuamente até que um destrua o outro. Trata-se, antes, de uma contradição que opera pela vinculação dos opostos, mantendo-os em tensão produtiva e funcionalmente articulados. O Estado não é destruído pelo mercado, nem o mercado prescinde do Estado: cada um se alimenta do outro, se fortalece pelo outro e se legitima pelo outro. É essa síntese contraditória, e não o antagonismo, que define a especificidade do neoliberalismo como racionalidade governamental, nos termos de Dardot e Laval (2016).

Eis a concreticidade do Programa Educação 10 Anos: não se apresenta como política educacional no sentido substantivo do termo, mas como dispositivo normativo pelo qual o Estado mato-grossense se constitui, ele próprio, em operador ativo do empresariamento da educação.

Pontualmente, o Artigo 6º do Decreto é o dispositivo nuclear dessa operação. Dispõe o texto: *"Fica facultado o apoio e acompanhamento ao Programa Educação 10 Anos pelos órgãos e instituições da sociedade civil organizada e outras esferas de governo que aderirem*

⁵¹ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/d/seduc/3-edicao-da-revista-educacao-10-anos>

⁵² Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/28611422/INSTITUCIONALIZA%C3%87%C3%83O.pdf/fb9d70a3-b023-d731-4cd0-58635eb9ebb3?t=1677530006009>

ao Termo de Compromisso" (Mato Grosso, 2022, p. 2). A aparente generosidade participativa encobre um deslocamento decisivo: pela via do Termo de Compromisso (Anexo III) (Mato Grosso, 2022, p. 2), "instituições privadas — fundações empresariais, ONGs do Terceiro Setor, institutos ligados ao empresariado educacional — tornam-se signatárias diretas das políticas educacionais estaduais", com direito inclusive de "solicitar informações referentes ao desenvolvimento das políticas do Programa Educação — 10 anos quando entender necessário, independente do envio do relatório anual" (Cláusula Quarta) (Mato Grosso, 2022, p. 3). A instituição privada adquire, portanto, prerrogativa de fiscalização e monitoramento do Estado: inversão peculiar da tradicional relação pública-privada, em que o Estado fiscaliza o privado em benefício do interesse coletivo. Aqui, o privado fiscaliza o público em nome de metas pactuadas.

Portanto, trata-se de uma medida revestida por um ordenamento jurídico específico: um programa que envolve milhões de reais, empréstimos de recursos de agências multilaterais e organismos mundiais a serviço da privatização e terceirização. Quem fiscaliza? Que Estado é esse?

Em Mato Grosso, essa síntese se materializa de forma exemplar. O Programa Educação 10 Anos não é uma ruptura com o Estado público: é sua reconfiguração interna. A escola continua sendo pública no que diz respeito ao financiamento, à responsabilidade constitucional e à obrigatoriedade de atendimento universal. Mas passa a ser privada no que diz respeito à sua lógica de gestão, aos seus critérios de avaliação, às suas metas e aos seus resultados. O público e o privado não se opõem: coexistem, se interpenetram e se sustentam mutuamente dentro de um mesmo dispositivo normativo. É precisamente essa coexistência que torna o neoliberalismo tão eficaz e tão difícil de combater: ele não suprime o direito à educação, mas o esvazia por dentro, preservando sua forma enquanto transforma radicalmente seu conteúdo. A contradição, portanto, não é um defeito do sistema, mas seu modo de operação.

2.2.2 O empresariamento da educação em Mato Grosso (2021-2025): operando para um resultado privado no pós-pandemia

Quando a pandemia de SARS-CoV-2 chegou ao Brasil e o fechamento das escolas tornou-se medida inadiável, já era possível antecipar que uma realidade historicamente marcada por baixa aprendizagem, evasão e repetência ganharia contornos ainda mais dramáticos na educação pública brasileira e mato-grossense. A interrupção abrupta das atividades presenciais impôs a necessidade de novos parâmetros de ensino, aprendizagem e avaliação, para os quais a Rede Estadual não estava preparada.

Duas alternativas se apresentaram como factíveis: o ensino remoto, mesmo diante das limitações de acesso à tecnologia por parte das famílias e dos educadores, e o ensino por apostilas. Os dados do Censo Escolar, sistematizados no Quadro 4, revelam a heterogeneidade das estratégias adotadas pelas escolas mato-grossenses ao longo de 2020: enquanto 35,4% combinaram modalidades presencial, remota e híbrida simultaneamente, 11,5% mantiveram o ensino exclusivamente presencial — percentual superior ao das que optaram pelo ensino totalmente remoto (7,9%). Essa dispersão de estratégias pressupõe condições diferenciadas de retorno e níveis igualmente heterogêneos de aprendizagem entre os estudantes.

Quadro 4 - Percentual de escolas (EB) segundo a estratégia de ensino adotada durante o ano letivo de 2020 em MT

Estratégia	%
Apenas Remoto	7,9
Híbrido e Remoto	7,4
Apenas Híbrido	24,7
Presencial, Remoto e Híbrido	35,4
Presencial e Remoto	9,7
Presencial e Híbrido	3,4
Apenas Presencial	11,5

Fonte: INEP⁵³

O Quadro 4 não deve ser lido como expressão de desorganização ou ausência de coordenação pedagógica. Lido à luz do argumento que vimos desenvolvendo, ele revela algo mais preciso e mais grave: uma articulação deliberada de estratégias heterogêneas que, ao produzirem condições diferenciadas e desiguais de aprendizagem, geraram os resultados negativos que o empresariamento posteriormente utilizaria como justificativa para sua intervenção. A fragmentação não é um defeito da política: é sua condição de possibilidade.

O dado mais expressivo é o das escolas que combinaram simultaneamente três modalidades, presencial, remoto e híbrido, correspondendo a 35,4% das unidades. Longe de representar flexibilidade pedagógica, essa combinação revelou a ausência de condições objetivas para uma resposta unificada, o que produziu inevitavelmente níveis profundamente desiguais de aprendizagem entre os estudantes. Somam-se a isso os 11,5% de escolas que mantiveram o ensino exclusivamente presencial durante a pandemia, percentual superior ao das que optaram pelo ensino totalmente remoto, 7,9%, evidenciando que uma parcela significativa dos estudantes e profissionais da educação foi exposta ao risco sanitário sem que o Estado garantisse condições adequadas de proteção.

⁵³ INEP COVID.zip\sinopses_estatisticas_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021

Organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial foram enfáticos ao apontar medidas prioritárias para os sistemas educacionais no retorno pós-pandêmico, alertando que as perdas de aprendizagem poderiam se aprofundar caso o currículo e o ensino não se ajustassem às necessidades específicas dos estudantes. O documento conjunto recomendava, entre outras medidas, “a consolidação curricular, a ampliação do tempo de estudo, o ensino direcionado, a pedagogia estruturada, a tutoria em pequenos grupos e os programas de aprendizagem autoguiados” (UNESCO/UNICEF; BANCO MUNDIAL, 2021, p. 3). Em síntese, as diretrizes internacionais apontavam para a necessidade de reorganização curricular, ampliação do quadro de educadores, redução do número de alunos por turma e reorientação pedagógica centrada nas condições concretas de cada estudante.

No entanto, o contexto pandêmico consistiu em evento mundial sobre o qual se justificaria a forma de um Estado que se apoiaria para aprofundar a gestão pública de combinação empresarial, tal como demonstraram, na prática a Fundação Falconi, o GEMTE, o EducaMais e o Sistema Estruturado de Ensino.

Quadro 5 – Linha do Tempo dos eventos e medidas adotadas pelo Governo de Mato Grosso durante e pós-pandemia de SARS-COVID 19

2020	Declaração da pandemia pela OMS (11/03/2020); suspensão das atividades letivas — Decreto Estadual nº 407/2020 (16/03/2020); retomada das aulas em modalidade remota (03/08/2020); Decreto nº 723/2020 (24/11/2020), que transfere o Ensino Fundamental (anos iniciais) aos municípios, gerando controvérsias e ações judiciais; criação do Conselho Consultivo da Seduc/MT (26/11/2020); fechamento de escolas como consequência do Decreto 723/2020; sanção da Lei nº 11.273/2020, que regulamenta a militarização de escolas em MT; aprofundamento dos problemas de aprendizagem em função do fechamento das escolas e da insuficiência de infraestrutura para o ensino remoto .
2021	Criação das primeiras escolas militarizadas em MT; criação do GEMTE com o objetivo declarado de transformar a educação estadual; contratação da Fundação Falconi pelo GEMTE para diagnóstico da educação mato-grossense, envolvendo 1.000 pessoas; Consórcio FGV-DIAN vence licitação com mudança de regra — TCE aponta prejuízo de R\$ 120 milhões ao erário público.
2022	Aprofundamento dos problemas de atribuição de aulas com sistema online, com denúncias de falta de transparência; implementação do Sistema Estruturado de Ensino por meio de Contrato de Impacto Social (CIS) assinado com a FGV; publicação do Decreto nº 1.497/2022 (11/10/2022), que institui o Programa Educação 10 Anos; apresentação de 30 ações no âmbito do programa ao governador
2023	Avanço do IDEB de MT do 22º para o 8º lugar no ranking nacional, com denúncias de manipulação de resultados; oferta do modelo de gestão empresarial às redes municipais por meio da Fundação Dom Cabral — "Escola de Negócios"; TCE julga contas da educação de 2021 e aprova com ressalvas, apontando prejuízo de R\$ 120 milhões em licitação; instituição da Gratificação por Resultados (GR), rompendo preceito da LC 50/1998; aprovação da LC nº 756/2023, que altera dispositivos da LC 50/1998; ampliação do GEMTE para os municípios..
2024	Parceria GEMTE e ONG Ensina Brasil para integração de 18 novos professores na rede estadual (janeiro/2024); Decreto nº 700/2024 (07/02/2024), que regulamenta a alteração da jornada de trabalho do

	professor efetivo; TJMT declara inconstitucional a política de municipalização, confirmando posição do Sintep/MT ⁵⁴ .
2025	Instrução Normativa nº 007/2025/GS/Seduc/MT, que regulamenta a alteração da jornada de trabalho semanal dos professores efetivos para o ano letivo de 2026.

Fonte: Organização do autor (2025)

Essas ações, normas e reorientações seguiram um movimento generalizado dos discursos sobre eficácia e produtividade do Estado Gestor para balizar o público pelo balizamento da mercantilização da educação, como produto de mercado, impondo sem diálogo com a categoria a ampliação da carga de trabalho via redução das horas aulas (o que ampliou carga de trabalho dos professores), a ampliação de jornada para 40 horas semanais e estabelecendo parte do salário como bonificação, através da criação (GR)⁵⁵.

No site da Seduc/MT⁵⁶, uma matéria de 2023 sobre as mudanças nos rumos da educação no estado, por conta da parceria com o Grupo GEMTE, uma fala de Henrique Paim, ex-ministro da Educação e diretor do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que está implantando o projeto inédito, de Sistema Estruturado de Ensino, no Mato Grosso, se destaca pela função que ele reserva para o Governo Estadual, ao afirmar “A ideia aqui é concentrar no que é mais importante - a aprendizagem dos alunos e a formação dos professores - e deixar a gestão dos equipamentos, como a reforma do telhado, o jardim da escola, o ar condicionado, a cargo do Estado” (Paim, 2023). Note-se que parte dos recursos públicos da Seduc é destinada à Fundação Getúlio Vargas (FGV) por um trabalho que deveria ser da própria Secretaria.

Se formação e material didático já estão nos valores acertados com o Sistema Integrado, qual a razão e para onde os recursos foram realocados?

Como o Sistema Integrado é uma plataforma on-line que engloba pacotes de formação, avaliação, relatórios, entre outras questões, a pressão sobre as escolas para uso de tecnologias tem sido ampliada.

Outro elemento que me impediu de realizar um trabalho pedagógico-curricular com a tecnologia baseada nos computadores chamados Chromebooks foi a determinação de que na

⁵⁴ Conferir: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/tjmt-confirma-posicao-do-sintep-mt-e-considera-inconstitucional-a-politica-de-municipalizacao/i:3515. Acesso em: 02 fev. 2026.

⁵⁵ O movimento de inovação e eficiência na educação pela via da iniciativa privada, pela justificativa de melhoria dos índices educacionais em Mato Grosso, está assentado sob um paradoxo: ao mesmo tempo que se busca melhoria de resultados, precariza-se as condições para tal, a exemplo da redução do tempo de aula de 60 para 50 minutos, obrigando os professores a trabalhar com mais turmas e mais alunos, e na mesma linha, incentiva-se os professores a ampliação de jornada de 30 para 40 horas semanais, mantendo a possibilidade de atribuição de aulas adicionais.

⁵⁶ <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/governo-e-empres%C3%A1rios-se-unem-para-levar-educa%C3%A7%C3%A3o-no-estado-ao-top-5-do-pa%C3%ADs>

escola, pelo insuficiente número de computadores, a preferência para uso dos mesmos era dos professores de português e matemática, por causa das plataformas nessas disciplinas, bem como o componente de inglês. Outra prioridade eram as tantas avaliações externas e internas, e, por último, as Recomposições de Aprendizagem⁵⁷.

O Governo do estado de Mato Grosso optou por fazer “plásticas na educação”⁵⁸ para atender o Contrato de Impacto Social.

As perguntas que permanecem: que inclusão é essa? Como incidem essas ações do Estado totalizador e impositivo sobre o fazer dos professores diante do ideário que apenas demarca a inclusão como matrículas de estudantes com deficiência?

3 EFEITOS SEPARADOS DAS CAUSAS: QUAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL SE APRESENTAM NAS IMPLEMENTAÇÕES NEOLIBERAIS EM MT?

[...] lo que estará em el centro del debate durante y después de esta crisis es cuáles serán las vidas que estaremos dispuestos a salvar y cuáles serán sacrificadas (Preciado, 2020, p.173)

O ano de 2020 expôs, com brutalidade inédita, uma questão que atravessa toda a racionalidade neoliberal: a seletividade da vida. A pandemia de SARS-CoV-2 não atingiu a todos da mesma forma. Ela aprofundou desigualdades já existentes, revelou quem o Estado protege e quem ele abandona, e forneceu, simultaneamente, a cobertura política necessária para que reformas estruturais fossem implementadas sem o constrangimento do debate democrático. Em Mato Grosso, como veremos, esse movimento foi particularmente visível no campo da educação pública. A epígrafe em forma de citação do filósofo Paul B. Preciado (2020) nos provoca entender a dimensão política do neoliberalismo diante da crise sanitária, que antecipou com precisão o que estava em jogo:

⁵⁷ Recomposição de aprendizagem, especialmente em 2024 e 2025 tem sido a condição de fechar os olhos ante a não aprendizagem, as dificuldades familiares que, geralmente, não tem condições financeiras para bancar os filhos, além das lacunas em termos de acompanhamento dos alunos e sua frequência à escola. Ao fim e ao cabo, a escola sobre as regras neoliberais, também não consegue superar objetivamente os problemas de aprendizagem.

⁵⁸ Como professor efetivo, tenho apenas uma jornada de 30 horas. Jamais aceitei a dupla jornada ou as aulas adicionais, em que pese saber o quanto sofro em ver meu salário não cobrir as minhas despesas mensais, e por consequência, meu viver endividado e submetido a empréstimos consignadas que é política mais efetiva de salário do atual governo: expor os servidores ao endividamento por crédito consignado junto às financeiras. O lado bom é que tenho, relativamente, um tempo maior para pensar minha relação pedagógica com meus alunos. Embora o Secretário Alan Porto tenha feito mais uma propaganda para afirmar que a maioria dos professores na rede estadual estão em uma única escola, esta não foi a realidade nos últimos 5 anos, como já comprovamos neste trabalho. É claro que considerando os seguintes fatores: afastamento definitivo (por motivo de saúde) de muitos docentes da função, aposentadoria e até abandono da profissão, e principalmente pela ilusão criada pela própria gestão de que a ampliação de jornada era ampliação de salário, em 2025 a grande maioria dos professores por terem ampliado jornada de trabalho, por ser efetivo na carreira e agora, ter previsão legal, ou por terem assumidos aulas adicionais, naturalmente concorrem para assumir suas aulas em uma única escola. Para os interinos, há a permissão de mais de 40 horas semanais. Nessas situações, fica difícil pensar num trabalho de qualidade na aprendizagem.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Contínua/IBGE/2022, apenas uma em cada quatro Pessoas com Deficiência (PCD) conclui o ensino básico obrigatório, no Brasil. Essa mesma pesquisa informa que 9,3% da população de Mato Grosso, de 2 anos ou mais, possui algum tipo de deficiência. Esse percentual correspondia a 336.595 pessoas/2022. No entanto, as matrículas na modalidade da educação especial não alcançam nem 15% dessa população. Mas o que assistimos nesses dados? Iniciamos com a página Seduc/MT em que educação inclusiva se apresenta como educação especial⁵⁹.

Diante da lógica que vem sendo analisada, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso⁶⁰ tem uma página sobre sua política de educação inclusiva. Na página institucional, o conteúdo, a página da Seduc-MT, apresenta a “Educação Inclusiva” como uma modalidade transversal da educação básica, mas imediatamente a delimita em função do atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Ou seja, o texto não desenvolve a inclusão como princípio organizador do sistema educacional em sua totalidade; ao contrário, a define a partir de sua vinculação ao público-alvo da educação especial (PAEDE) e ao atendimento educacional especializado. Esse é o núcleo do conteúdo apresentado (Seduc/MT, s.d.).

A página informa que, a partir da matrícula nas escolas estaduais, há oferta de atendimento educacional especializado, especialmente por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, com a finalidade de atender orientações pedagógicas e políticas educacionais voltadas ao acesso, à permanência e ao sucesso do estudante, respeitando especificidades e buscando eliminar barreiras à participação plena. Também menciona que, nas unidades escolares especializadas, as matrículas seguem critérios ligados à condição do estudante, ao estudo de caso e à avaliação de equipe multiprofissional (Seduc/MT, s.d.).

Em seguida, o conteúdo descreve as etapas do serviço. Primeiro, orienta a busca de informações sobre a oferta do atendimento educacional especializado nas unidades regulares da educação básica, por meio da Secretaria da Unidade Escolar ou da Diretoria Regional de Educação do município. Depois, trata da busca de informações sobre a oferta de turmas em escolas especializadas, indicando que esse ingresso depende de triagem, estudo de caso e avaliação de equipe multiprofissional, especialmente para municípios como Cuiabá e Várzea Grande (Seduc/MT, s.d.).

A página também reúne materiais e programas vinculados à educação inclusiva e à educação especial. Entre eles, aparecem atendimento multidisciplinar, atendimento pedagógico

⁵⁹ Aqui adentramos em faceta da aparente confusão entre educação inclusiva e especial, presente na página da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

⁶⁰ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16795561-educacao-especial>

domiciliar e classe hospitalar, avaliação em educação inclusiva, plano educacional individualizado, projeto autismo na escola, relatório de sondagem e sala de recursos multifuncionais. Isso mostra que o conteúdo está organizado sobretudo em torno de serviços, procedimentos e dispositivos de atendimento (Seduc/MT, s.d.).

Além disso, a página disponibiliza canais de acesso, com e-mail institucional e contatos das Diretorias Regionais de Educação, e uma seção de legislação específica, reunindo leis, decretos, resoluções e pareceres relacionados ao campo da educação especial e inclusiva (Seduc/MT, s.d.).

Em termos de conteúdo, portanto, a página concentra-se em três eixos: definição institucional da educação inclusiva, orientação de acesso aos serviços e atendimento especializado, e reunião de materiais normativos e operacionais. O ponto central, para a análise, é que a inclusão aparece apresentada menos como princípio estruturante da escola pública e mais como campo administrativo de atendimento voltado a um público específico.

Da posição institucional do Estado, deparamo-nos com uma simples imprecisão conceitual (confusão terminológica) ou com um deslocamento conceitual significativo? Ao definir a educação inclusiva como “modalidade transversal da Educação Básica [...] visando favorecer o processo de escolarização dos estudantes públicos-alvo da educação especial” (Seduc/MT, s.d.), o texto rearticula o conceito de inclusão a partir da centralidade da educação especial, promovendo uma sobreposição que altera o sentido original das duas categorias.

Esse movimento não é neutro. Trata-se de um deslocamento no qual a educação inclusiva, entendida nas políticas nacionais e internacionais como princípio organizador do sistema educacional, é reconfigurada como campo de atendimento direcionado a um público específico. Com isso, opera-se uma redução do conceito de inclusão, que deixa de expressar um horizonte político de reorganização estrutural da escola e passa a ser mobilizado como instrumento de gestão de um segmento delimitado.

Tratamos de erro? Em uma análise mais detalhada é possível capturar uma forma de reorganização discursiva coerente com a lógica já identificada nas reformas educacionais analisadas. Ao deslocar a inclusão para o interior da educação especial, a política educacional redefine o alcance das responsabilidades institucionais, restringindo a inclusão a práticas específicas e técnicas, em detrimento de sua dimensão estrutural e política.

Esse deslocamento tem implicações diretas na materialidade da escola pública, pois permite que a inclusão seja tratada como ação focalizada, compatível com a racionalização de recursos e com a lógica de gestão por resultados, ao mesmo tempo em que esvazia seu potencial de transformação das condições gerais de ensino. Assim, a sobreposição entre educação

inclusiva e educação especial não expressa imprecisão, mas um rearranjo conceitual funcional à reorganização neoliberal da política educacional.

Olhando mais de perto: é preciso lembrar que a oferta da Educação Especial/Inclusiva não se limita à matrícula e estruturas adaptadas: em 2022, 22% das escolas em Mato Grosso não tinham nenhuma acessibilidade (PNAD/IBGE, 2022), precisando de profissionais capacitados, apoio permanente e tecnologias adequadas. Nesse sentido, todos os educadores precisam de formação para desenvolver habilidades necessárias à intervenção competente junto aos alunos com deficiência, inseridos em todas as etapas de ensino (Manzani, 2009; Saviani, 2009).

De acordo com Goffredo (2012) a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva encontra barreiras pela ausência de formação específica para os professores que atuam nas classes comuns. Mas, mesmo os que atuam na área, carecem de formação específica para atuar na educação inclusiva: “Uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho” (Santos; Baraúna, 2010, p. 274-275).

No âmbito das escolas, com professores e gestores em atuação, há pesquisas e intervenções diversas com resultados muito próximos sobre: insuficiência ou até ausência de formação, falta de apoio especializado nas escolas, resistência a mudanças em alguns casos e, a insegurança dos professores para atuarem com alunos com deficiência (Antunes; Glat, 2011; Silva; Vinha, 2014; Teixeira; Vianna, 2020).

Para Sassaki (2007, p. 41), incluir é “trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia [...]”. Por isso, “[...] se a formação de professores não for pensada e adequada nos contextos educacionais que vêm se delineando na atualidade continuaremos enfrentando grandes dificuldades para construir efetivamente uma escola democrática e inclusiva” (Antunes; Glat, 2011, p. 198).

Apesar da correlação entre a inclusão e a formação de professores, cabem problematizações basilares: como se relacionam o incluir e a formação com a situação funcional do professor — efetivo ou temporário — e com a rede em que atua? Na perspectiva de uma nova exigência societária de transpor barreiras para incluir, que lugar ocupa a situação funcional do professor? Não existiria, também, outra disposição que impeça a luta pela inclusão e atue como mais uma “barreira societária”?

Observemos essa outra disposição por situação funcional na Rede Pública de Mato Grosso:

Tabela 3 - Docentes por situação funcional na Rede Pública de MT/Classes Comuns e Exclusivas

SITUAÇÃO	Dep. Adm.	2021		2023		2025	
		Comum	Excl.	Comum	Excl.	Comum	Excl.
Efetivo/ Estável	Federal	502	-	513	-	634	-
	Estadual	6.656	34	4.791	12	3.919	17
	Municipal	4.707	10	5.559	8	7.605	20
Temporário	Federal	116	-	116	-	116	-
	Estadual	10.247	31	8.426	49	8.741	95
	Municipal	2.622	2	4.527	4	5.714	22
Terceirizado	Federal	-	-	7	-	5	-
	Estadual	3	-	4	-	3	-
	Municipal	22	-	35	-	66	-
CLT	Municipal	303	2	466	3	473	1

Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica

A maioria dos professores da Rede Pública de Mato Grosso que atua na Educação Especial/Inclusiva possui contratos temporários de trabalho, o que dificulta especialmente a formação continuada, essencial para o aperfeiçoamento e a atualização sistemática dos docentes. Registra-se, ainda, a diminuição dos professores efetivos da Rede Estadual, sem aumento proporcional de contratos temporários, indicando uma possível diminuição dessa oferta pelo governo. Indicação essa corroborada pelo aumento de professores de redes municipais. Isso não é uma questão de reorientação de oferta entre redes de ensino, é sim resultado de políticas de esvaziamento da ação estatal e de sua responsabilidade quanto à oferta da educação pública estadual. Mas qual é a natureza dessa redução e qual é a força política para uma ruptura com os paradigmas excludentes?

No quesito formação, os dados do Censo/INEP informam:

Tabela 4 – Formação de professores na Educ. Especial – Classes Comuns e Exclusivas

Formação	2021		2023		2025	
	Comum	Excl.	Comum	Excl.	Comum	Excl.
E. Fundamental	9	1	17	4	13	4
Ensino Médio	488	57	821	60	1.086	82
Graduação (C. L.)	22.895	367	24.224	407	26.860	485
Graduação (S. L.)	950	14	434	2	679	11
Especialização	14.853	229	17.306	287	18.273	334
Mestrado	2.535	6	1859	4	2.146	7
Doutorado	350	-	326	-	363	-

Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica.

Nessa tabela, chama atenção o aumento do número de professores com apenas o ensino médio atuando na educação especial, pós Decreto 723/2020.

Quando adentramos o universo dos professores pesquisados e dimensionamos a posição que os docentes têm sobre a inclusão escolar como (se há) política educacional de governo com garantias reais, os resultados foram: 76,1% responderam "Não" e 23,9% marcaram "Sim". Eis algumas justificativas como exemplos registradas nos questionários:

O governo não atende na integralidade a LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (Questão aberta do questionário).

Falta de Suporte Especializado: Há uma carência crítica de profissionais como o PAPE (Professor de Apoio Pedagógico Especializado) e cuidadores. Muitas vezes, o suporte é considerado insuficiente ou inexistente para todos os alunos que dele necessitam. Porque inclusão garante o direito à educação de qualidade para todos, promovendo um ambiente acolhedor e que valoriza a diversidade, o que não tem acontecido por parte da SEDUC MT (Questão aberta do questionário)

Esforçamos muito, no chão da escola, para promover uma aprendizagem com práticas pedagógicas adaptadas e colaborativa, visando enriquecer a experiência dos alunos e preparando-os para uma sociedade mais justa e empática. Não vejo inclusão, o aluno agora tem assistentes que são chamadas de PAPES, e a meu ver estão sendo excluídas nesse sistema. Alunos com laudo em salas às vezes com auxiliares, mas em geral apenas estão ali. Salas com até 4 alunos com necessidades especiais, superlotadas e com apenas um cuidador (Questão aberta do questionário).

Outra questão selecionada na dinâmica das compreensões dos professores quanto aos espaços pedagógicos adequados como a Sala de Recursos e se se desenvolvem suas funções de forma satisfatória, diante do crescimento da demanda de atendimento da educação especial e, as respostas resultaram em: 75,2% Não e 24,8% Sim. Novamente apresentamos alguns elementos de registros escritos das razões dos professores:

Muito se fala de trabalho especializado nas SRM, porém o financiamento não chega lá, a orientação que tive este ano é eu deveria criar materiais adaptados com sucata. PAPELÃO. A tecnologia disponível é ultrapassada. Chegou na escola ano passado uma impressora 3D, mas ainda não pode ser usada porque não tem o equipamento tecnológico que suporte o programa e também ninguém habilitado para utilizar o equipamento (Questão aberta do questionário).

Integração frágil com o ensino regular: muitas vezes, o AEE funciona de forma isolada, sem diálogo com os professores da sala comum sobre estratégias e adaptações curriculares (Questão aberta do questionário).

Carência de apoio técnico e pedagógico das Secretarias de Educação: a gestão do AEE muitas vezes é burocrática, sem acompanhamento efetivo (Questão aberta do questionário).

Não temos formação diante das necessidades educacionais dos nossos estudantes, a rotatividade de profissionais é alta (Questão aberta do questionário).

Entre as questões objetivas relativas à formação continuada, 72,5% dos respondentes informaram ter participado de alguma formação específica no período de 2021 a 2025. Dos que participaram, a avaliação que fazem dessa experiência revela um dado significativo no quadro geral da Educação Especial/Inclusiva no Estado. Apenas 24,8% consideraram que o tema da inclusão e educação especial foi muito bem trabalhado, enquanto 27,8% assinalaram que a temática quase não foi abordada e 47,7% indicaram que ela foi tratada de forma vaga. Esses dados evidenciam que a existência formal de ações de formação continuada não se converte, necessariamente, em aprofundamento consistente da discussão sobre inclusão, revelando fragilidades na qualidade, na densidade e na efetividade dos processos formativos ofertados.

Além disso, cerca de 67,9% dos professores declaram não se sentir preparados para trabalhar com alunos que necessitam de apoio educacional especializado (AEE), embora 56,9%

afirmem ter formação específica para trabalhar na área. Nesse contexto, 81,7% afirmam que as políticas não asseguram a aprendizagem dos estudantes com deficiência. O maior desafio é a falta de profissionais especializados, com negativas frequentes de contratação pela SEDUC mesmo diante de laudos médicos.

E ainda, para a maioria dos professores (68,8%), a política educacional da Seduc/MT não assegura a Inclusão Escolar, e, também, não creem que as salas de recursos estejam de acordo com o divulgado e esperado. Interessante destacar que, mesmo a maioria tendo assinalado que possui formação específica para atuar na Educação Especial, ela também afirma não se sentir preparada para tal atuação.

Quando se compara os fatos elencados com as mais recentes normas legais, percebe-se que tanto a Lei nº 11.689 de 15 de março de 2022, quanto a Resolução Normativa nº 010/2023/CEE/MT, encontram-se em perfeita consonância com as leis e normas nacionais.

O artigo 2º da Lei estabelece que:

A Secretaria de Estado de Educação poderá atuar em colaboração com o Ministério da Educação para aplicar no âmbito da Política Estadual de Educação Especial, os mesmos objetivos da Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Mato Grosso, 2022).

Entre os objetivos consignados na lei, destacam-se:

[...] II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito; III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar; IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades; VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais (Mato Grosso, 2022).

Aqui a dinâmica: partimos das análises de Cunha et al. (2023). De acordo com os autores, evidencia-se que, no interior da sociedade do capital, a exclusão não se configura como um desvio ou falha do sistema, mas como uma de suas condições estruturantes. Trata-se de um fenômeno intrínseco à dinâmica de produção e reprodução do capital, uma vez que a exploração do trabalho e a concentração de riqueza implicam, necessariamente, a produção de desigualdades sociais. Nesse sentido, a exclusão apresenta-se como constitutiva da totalidade social, sendo continuamente reproduzida pelas relações econômicas e sociais que sustentam o modo de produção capitalista: “Sob a esteira do modelo racional do mercado, a exclusão é a própria viabilidade de reprodução econômica do capital, vislumbrando a acumulação” (Cunha et al., 2023, p. 27). No plano da consciência social, contudo, essa realidade não se apresenta de forma imediata. É nesse ponto que se insere a ideologia, operando como mecanismo de

deslocamento e ocultamento das contradições. Conforme os autores, a inclusão emerge como uma forma ideológica que atua no sentido de reorganizar a percepção da exclusão, sem, entretanto, incidir sobre suas determinações materiais. Nessa direção,

Devemos ainda sublinhar que, por isso, assume, a exterioridade da exclusão, especificidade peculiar na representação do social. Ela se transfigura em uma representação social dissimulada. Portanto, mais imponente, dominante e impositiva: uma abstração de realidade distorcida pela ideia de inclusão. Eis a ideologia em pleno funcionamento (Cunha et. al., 2023, p. 28).

Esse deslocamento e ocultamento são fundamentais para compreender a emergência daquilo que Cunha et al. (2023) denominam de escola inclusivista. Nesse plano ideário, a escola sob a égide das políticas neoliberais assume o discurso da inclusão como princípio organizador, sem, contudo, romper com as condições estruturais que produzem a exclusão. A escola passa a operar, assim, sob uma contradição central: é convocada a incluir, mas permanece inserida em uma lógica social que reproduz desigualdades. Ela incorpora o vocabulário da inclusão e se sustenta sob uma arquitetura jurídica e administrativa que, embora produza normas, diretrizes e dispositivos institucionais de aparente garantia, não alcança a base material que gera as exclusões. Essa arquitetura, que se mobiliza entre a ideia e realidade, tem um discurso pedagógico e normativo, que atuam na regulamentação dos procedimentos e da distribuição e hierarquização de responsabilidades e funções. O que permanece constante na superfície dessas relações: a inclusão converte-se, assim, nos termos de Cunha et al. (2023), em um simulacro: parece incluir pela ideia, mas opera tacitamente na manutenção das exterioridades das exclusões.

Essa contradição, contudo, não se distribui de forma uniforme pelas múltiplas dimensões das exclusões sociais. Há uma especificidade que merece atenção: dentre as diversas formas de negação social produzidas pelo capital: a educação especial. Disso, então, uma educação especial surge como a única dimensão em que a escola inclusivista encontra condições relativamente operacionais para atuar. Isso porque a exclusão da pessoa com deficiência é, em parte, passível de ser tratada no plano institucional e pedagógico, sem que isso exija necessariamente o enfrentamento da contradição central entre capital e trabalho.

A educação especial, nesse quadro, não se configura como dimensão secundária ou paralela. Ela é implicadora de contradições fundamentais, mantendo-se, contudo, no plano das relações de reprodução das exclusões que atuam tacitamente no interior das práticas sociais. No campo das reformas educacionais implementadas na REE/MT, essas contradições tornam-se mais evidentes nas perspectivas dos professores, que vivenciam cotidianamente o abismo entre o discurso da inclusão e as condições objetivas do trabalho pedagógico.

O discurso oficial mobiliza a inclusão como princípio regulamentador, ancorado em um arcabouço normativo de decretos, leis e acordos internacionais. Esse movimento, contudo, é simultaneamente produtor de novas atribuições e exigências que recaem sobre o trabalho docente, sem que as condições materiais e institucionais necessárias para sua efetivação sejam garantidas. A arquitetura jurídica e administrativa da inclusão organiza o discurso e distribui responsabilidades, mas opera sobre a superfície do problema: legisla sobre a forma sem transformar o conteúdo, convertendo-se, nos termos de Cunha et al. (2023), em um simulacro que parece incluir pela ideia, mas opera tacitamente na manutenção das exterioridades das exclusões.

As novas demandas crescentes sobre o professor que "deve incluir" produzem, ao mesmo tempo, ocultamentos e deslocamentos. A responsabilização individualizada do docente imprime não somente novas relações de trabalho, mas precariza a escola pública pela via de sua implicação neoliberal: exige-se do professor a produção de resultados de uma dimensão ideal, sem que as contradições inerentes à sociedade do capital sejam sequer reconhecidas como parte do problema. O professor torna-se, assim, o responsável pelo fracasso de uma inclusão que a própria ordem social impede de se realizar.

Essa lógica permanece e se reproduz porque o próprio Estado aciona o mercado em sua combinação público-privada para romper com aquilo que denomina de improdutividade dos servidores públicos. O Estado, ao mesmo tempo em que convoca a escola a incluir, retira dela as condições para fazê-la, transferindo responsabilidades ao docente e abrindo espaço para a penetração da iniciativa privada.

O que se revela na educação inclusiva e sua identificação com a educação especial aponta para um movimento que avança na direção da mercantilização e da lógica empresarial por dentro das instituições escolares públicas, por um lado. E, de outro lado, produto de uma contradição estrutural da sociedade de produção de capital.

A valorização da ideia de inclusão e das práticas definidas como inclusivas pauta-se em projetos reformistas voltados ao incluir⁶¹. No entanto, essa ação de incluir constitui, ela mesma, a expressão contraditória de uma aparente oposição, a das exclusões. A vida social é, em termos históricos, a dinâmica que envolve cada singularidade individual e coletiva e suas relações de produção material (Marx, 1989), pois não há existência humana fora da totalidade da formação social. A centralidade da análise está, precisamente, em não separar os efeitos de suas causas – apropriando-nos de Mészáros:

⁶¹ A questão é: qual sujeito possível nesse contexto histórico?

Contudo, se há uma interpretação que realmente merece ser chamada de absurdo total no reino da reforma social, esta não é a defesa de uma grande mudança estrutural, mas precisamente aquele tipo de exagerado otimismo cheio de explicações que separa os efeitos de suas causas. É por isto que a “guerra à pobreza”, tantas vezes anunciada com zelo reformista, especialmente no século XX, é sempre uma guerra perdida, dada a estrutura causal do sistema do capital – os imperativos estruturais de exploração que produzem a pobreza. A tentativa de separar os efeitos de suas causas anda de mãos dadas com a igualmente falaciosa prática de atribuir o status de regra a uma exceção (2011, p. 39).

Ainda, com Mészáros:

Esconder o vazio das prometidas soluções corretivas é a conveniente função ideológica da transformação em regra universal das condições rigorosamente excepcionais dos poucos privilegiados. Somente num mundo inteiramente fictício, em que os efeitos podem ser separados de suas causas, ou mesmo postos em oposição diametral a elas, é que essa interpretação pode ser considerada viável e correta. Por esta razão, tais falácias – a primeira, que estipula a possibilidade de manipulação de efeitos em si e por si, isolados das causas, e a segunda, a universalização de exceções impossíveis de serem generalizadas – estão tão estreitamente atadas na ideologia “pragmática” dominante. Ideologia que encontra justificação definitiva em sua descrição da ordem do “mundo real” para a qual “não pode haver nenhuma alternativa” (2011, p. 40).

No interior dessa dinâmica, a inclusão tende a ser formulada como resposta às desigualdades educacionais: uma forma corretiva que, contudo, não incide sobre suas determinações estruturais. É precisamente nesse ponto que a contribuição de Mészáros se torna decisiva para a análise. A inclusão escolar constitui uma tentativa do Estado operacionalizada em dupla composição: de um lado, foca na inclusão de sujeitos historicamente negados em seus direitos, como o acesso à escola e aos bens necessários à reprodução da vida individual e social; de outro, é simultaneamente uma tentativa de acomodar as contradições cujos efeitos se materializam em diversas dimensões de desigualdade, sem operar para alterar as condições materiais e sociais que as produzem.

Assim, a educação especial, agora demandada como educação inclusiva, apresenta-se como a expressão corretiva possível de uma escola historicamente negada aos sujeitos com deficiência, um sujeito entre tantos sujeitos plurais.

Essa é a exceção possível das formas corretivas pelo ideário da inclusão, generalizada como se fosse a regra. A outra dimensão elemento desse entrelaçamento diz respeito ao empresariamento da gestão da escola pública, tornada realizável diante de uma escola que não produz segundo a lógica da produtividade, portanto, fadada ao fracasso em termos mercadológicos. A escola pública, assim, exigida a assumir a função de incluir pelos efeitos, considerando as regulações, normatizações legais e as hierarquizações entre professores e especialistas tecnoburocráticos, revela, nessa configuração, sua inviabilidade de focar na inclusão de sujeitos historicamente excluídos sem que as condições estruturais sejam alteradas: apenas improvisa-se para mascarar.

A escola passa, então, a ser cotejada como um dos expedientes formativos que, em tese, necessita de intervenção externa do Estado, recorrendo às instituições privadas para socorrer as mazelas que a gestão pública é incapaz de enfrentar: inclusive porque a própria escola pública, em seu estágio atual, é também um efeito das práticas sociais predatórias do mercado. A inclusão como ideário tem, portanto, seu único alcance real nos marcos regulatórios, sem atuar nas causas das desigualdades.

Nessa medida, a educação especial reflete movimentos contraditórios: o de acomodação e contenção para impedir qualquer transformação coletiva e significativa e, ao mesmo tempo, nos termos de Kuenzer (2007, p. 1153), de uma educação “excludente-inclusiva”, produzida na totalidade do capital. Não se trata da supressão formal da escola pública e nem de sua capacidade de atuar, ainda que de forma limitada, em dimensões singulares e coletivas voltadas à minimização dos efeitos das exclusões que a sociedade do capital produz incessantemente. São processos que estão presentes pelas contradições que atravessam o espaço escolar. A questão que permanece em aberto é, portanto, esta: se, de fato, a escola é capaz de operar como solução corretiva, e, se o é, até que ponto essa operação não reproduz, ao mesmo tempo que contém, as próprias exclusões que pretende superar.

4 A ESCOLA INCLUSIVISTA E AS CONTRADIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: O QUE OS DADOS REVELAM?

Os dados reunidos ao longo deste capítulo não se esgotam em um diagnóstico das condições de trabalho dos professores da REE/MT, tampouco encerram as contradições em movimento de uma sociedade de classes sociais e de profunda desigualdade, bem como os projetos societários da classe dominante, que atua como representação do capital como Frigotto refere: “No plano socioeconômico, a análise crítica de pensadores brasileiros nos dá a chave para entender porque a negação da universalização da educação, seu controle autoritário e sua concepção cada vez mais mercantil são um projeto da classe dominante brasileira” (2025, p. 18).

A posição central da crítica de Frigotto é de que a educação brasileira, em termos das dimensões de poder da classe dominante, é objeto das disputas históricas entre projetos de sociedade: burguesia e trabalhadores. Ao afirmar que a negação da universalização da educação, o controle autoritário e sua mercantilização compõem um projeto da classe dominante, Frigotto (2025) indica que a precarização da escola pública não é mero acidente administrativo, insuficiência técnica ou erro pontual de gestão. É uma ação deliberada de uma particular forma histórica de organização do poder das forças dominantes que querem a educação escolar subordinada aos interesses econômicos e políticos do capital.

Essa leitura permite compreender que as reformas educacionais não podem ser analisadas apenas por seus discursos oficiais, geralmente associados à modernização, à eficiência, à qualidade, à inovação ou à gestão por resultados. Para Frigotto (2025), tais discursos precisam ser confrontados com seus efeitos concretos em termos históricos, a partir dos antagonismos produzidos no seio da luta de classes. De um lado, observa-se a intensificação do trabalho docente, o controle curricular, a padronização avaliativa, a redução da autonomia pedagógica e a conversão da escola em espaço regulado por lógicas empresariais. De outro, permanecem os professores e demais sujeitos do trabalho escolar, que, mesmo aparentemente submetidos a essas determinações, produzem resistências, reelaboram práticas e sustentam a defesa da educação como direito social: porque não se trata do indivíduo, mas do sujeito histórico e coletivo de classe. Nessa contradição, a escola pública aparece tensionada entre sua função social formativa e sua captura por formas de gestão vinculadas ao desempenho, ao controle e à lógica do investimento.

Ainda, partindo de Chauí,

A redução do Estado é uma aparência para torná-lo apto às novas exigências do capital, pois, há, na verdade sua recomposição em novos termos e da qual um dos

elementos essenciais, provavelmente o mais importante, é a redefinição das relações do Estado com a ideia de segurança (2020, p. 315).

A aparente ideia de redução do Estado, presente nos discursos e nas posições reguladas sob a perspectiva do mercado e dos grandes negócios da classe dominante, não corresponde à sua diminuição efetiva, mas à sua recomposição, moldagem e autorregulação em função das exigências do capital. Não estamos diante da diminuição do Estado, como aponta Chauí, mas da reestruturação das forças que atuam internamente em sua organização.

Seguindo essas pistas, Algebaile oferece uma interpretação que especifica o que o neoliberalismo representa ao conferir ao Estado uma posição impositiva, embora revestida pela aparência de ampliação, especialmente no que se refere às escolas públicas:

Para a escola iriam convergir, ao longo do tempo, expectativas e mesmo tentativas de utilização e uso de sentido diverso, muitas das quais constituiriam belos e densos “voos fora da asa”, fornecendo acúmulos e forças que adensariam lutas pelo alargamento do direito à educação. A simulação ou realização “encurtada” de ações, porém, viria a predominar, decretando essa “ampliação para menos”, que reitera desigualdades e reinventa destituições (2004, p. 262).

A categoria “ampliação para menos” permite evidenciar a contradição própria da expansão escolar sob a racionalidade neoliberal. A escola pública se amplia formalmente como oferta, matrícula, direito declarado e política de inclusão, mas essa ampliação ocorre de modo rebaixado, controlado e insuficiente, que não garante, na mesma proporção, as condições objetivas para a permanência, a aprendizagem, a acessibilidade, o trabalho docente e a apropriação crítica do conhecimento.

No campo da educação inclusiva, essa contradição ganha um especial destaque com densidade analítica. A ampliação da matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, como a única possibilidade de vincular o ideário a uma particularidade do sujeito coletivo, como potência inclusiva, revela uma ampliação para menos. Isso se revela quando observamos atentamente o campo pedagógico e as condições reais de trabalho dos professores, que tornam visíveis algumas dimensões do real e que expõem uma inclusão em forma administrada de presença. Desse movimento, se expressa também a luta dos professores que se materializa entre às forças que atuam para acomodar as relações e as contradições reais, tanto internamente quanto externamente. Desse modo, a escola passa a incluir formalmente, mas em condições reais para menos.

É nesse sentido que a noção de “ampliação da educação escolar inclusiva para menos” expressa uma inclusão submetida aos limites da gestão neoliberal. Amplia-se o acesso, mas reduzem-se as mediações necessárias à efetivação do direito não somente em termos concretos para uma inclusão real, mas porque ela opera apenas ideariamente, mantendo a causa em suspenso, com ação apenas reformista. Reconhece-se a diversidade, mas restringem-se os

recursos e os sujeitos na realização concreta. E, ainda, afirma-se uma inclusão como princípio para uma escola que é organizada por lógicas de desempenho, padronização, controle e contenção de custos.

Assim, esta seção expõe, com concretude empírica, aquilo que Cunha et al. (2023) denominam escola inclusivista, compreendida como forma escolar que incorpora o discurso da inclusão sem romper com as determinações que produzem desigualdade. Nessa direção, a escola inclusivista se articula a um Estado totalizador e impositivo (Mészáros, 2011), combinado à racionalidade empresarial e à tutela do mercado. A partir de Algebaile, pode-se afirmar que a educação pública inclusiva, nesse movimento, é ampliada para menos.

Estamos diante de uma escola estruturalmente impossibilitada de efetivar a inclusão, em razão das contradições produzidas pelo capital como fundamento das relações e dos processos sociais na sociedade capitalista. Como forma de reprodução, o capital atua com uma racionalidade que, nos termos de Mészáros (2011), estrutura-se em correlação com a negação do trabalho. Na especificidade do discurso da inclusão, deparamo-nos com um dos princípios organizadores da escola e do trabalho do professor, sustentado por uma arquitetura jurídica e normativa de aparente garantia, mas que, tacitamente, age na manutenção das exterioridades da exclusão, sem romper com as condições estruturais que a produzem. A única inclusão efetiva situa-se na ordem prática das lutas dos professores, que mobilizam o lugar de sujeitos históricos e reais, como assinalam Cunha et al.:

A escola real está encoberta pelo lugar político e ideológico da inclusão e sua (des)medida se amplia com a exterioridade da exclusão, principalmente a da classe trabalhadora. Enquanto representação ideológica, é silenciosa para uma inclusão (im)possível, sem nada alterar da estrutura e das relações de expropriação para acumulação do capital. As ofensivas do capital, por sua gestão política de caráter neoliberal e por demanda de ampliação econômica do mercado, incidem sobre os papéis dos professores, imprimindo a eles reconfigurações formativas de forma incessante e descaracterizadas. A escola inclusivista serve, ao mesmo tempo, para sua irrealização de inclusão no movimento entre a unidade e a diversidade, neste caso, a da educação especial (2023, p. 35).

Não se trata de uma escola que falha acidentalmente em incluir, mas de um espaço de relações e processos formativos inscritos na ordem da reprodução, no qual os efeitos aparecem esvaziados de suas causas.

No campo da educação básica, inclusive no estado de Mato Grosso, deparamo-nos com uma política educacional que exige do professor a produção da inclusão sem alterar as condições que produzem a exclusão.

Desse modo, o movimento analítico que segue demonstra, em diferentes planos, como esse processo se inscreve entre os professores da REE/MT, o trabalho, as imposições do Estado e suas políticas.

Desse manejo dos dados, mais do que evidências produzidas, situamo-nos diante das particularidades das contradições que as forças do capital tentam reformar em Mato Grosso, não como um caso fenomênico atípico, mas como composição estrutural enfrentada pela educação pública (Frigotto, 2025).

Para a organização, sistematização e categorização dos depoimentos registrados livremente pelos participantes da pesquisa, recorreremos à análise de conteúdo de Bardin (2016). Dessa base metodológica, emergiram núcleos temáticos, seguindo as três fases apresentadas pela autora: a) pré-análise, com leitura flutuante do corpus, constituição do material e formulação de hipóteses iniciais sobre os sentidos predominantes dos depoimentos; b) exploração do material, com codificação das unidades de registro, palavras-tema e expressões recorrentes, além das unidades de contexto e categorização por critério semântico, respeitando as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade analítica; c) tratamento dos resultados e inferência.

Os núcleos foram nomeados de modo a expressar o sentido latente, e não apenas o sentido manifesto, dos depoimentos, articulando-os às categorias de análise. Assim, emergiram seis núcleos de sentido a partir do tratamento dos dados: 1) Condições de trabalho docente: sobrecarga, precarização e intensificação; 2) Adoecimento docente e impacto da Gratificação por Resultados (GR); 3) Política educacional: imposição, ausência de diálogo e distância da realidade escolar; 4) Formação continuada: esvaziamento, inadequação e práticas instrumentais; 5) Educação especial e inclusiva: ausência de suporte, infraestrutura e profissionais especializados; 6) Reconhecimento pontual de avanços: infraestrutura, tecnologia e recursos:

Quadro 6 – Organização do resultado da Análise de Conteúdo e exposição do material

NÚCLEOS	SENTIDOS	TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INFERÊNCIA	SENTIDO/MAIOR FREQUÊNCIA DO CORPUS
Núcleo 1	Condições de trabalho docente	sobrecarga, precarização e intensificação	5 depoimentos
Núcleo 2	Adoecimento docente e impacto da GR	Resultados do trabalho docente	4 depoimentos
Núcleo 3	Política educacional	imposição, ausência de diálogo e distância da realidade escolar	5 depoimentos
Núcleo 4	Formação continuada	esvaziamento, inadequação e práticas instrumentais	3 depoimentos
Núcleo 5	Educação especial e inclusiva	ausência de suporte, infraestrutura e profissionais especializados	7 depoimentos
Núcleo 6	Reconhecimento pontual de avanços	infraestrutura, tecnologia e recursos	3 depoimentos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise dos seis núcleos temáticos, eleitos a partir da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), tomou como base de organização e inferências para os depoimentos dos 109 professores da REE/MT.

Foram selecionados aqueles que se apresentaram como força expressiva das unidades de sentido vinculadas às categorias. Assim, os depoimentos foram mobilizados como exemplificações dos conteúdos relacionados aos eixos apresentados e analisados no texto.

Cabe ainda observar que os depoimentos não apenas descrevem problemas vivenciados no cotidiano escolar. Eles expõem, em sua dimensão empírica e situada, as contradições estruturais que o avanço do empresariamento neoliberal da educação pública produz no interior da escola.

O que os núcleos revelam é que esse funcionamento contraditório não é invisível, pois é vivido, nomeado e denunciado pelos próprios trabalhadores da educação. Essa simultaneidade não constitui paradoxo, mas função. Trata-se do modo pelo qual a escola inclusivista se sustenta como simulacro de uma educação que afirma o direito enquanto nega as condições de seu exercício: da ampliação da educação escolar inclusiva para menos.

Quanto ao tratamento das questões fechadas do questionário, os dados foram sintetizados em gráficos, quadros e tabelas, com a finalidade de orientar a leitura da realidade representada quantitativamente. A organização desses dados quantitativos seguiu os núcleos de sentido que deram origem às inferências e à exposição deste momento do objeto, agora situado no campo das leituras, sentidos e compreensões do sujeito professor.

4.1 OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MT: CARACTERIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Situar uma rede extensa e diversa exigiu estabelecer unidades de referência com base na distribuição dos 142 municípios de Mato Grosso. Os participantes da pesquisa foram professores da Educação Básica atuantes na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, em diferentes municípios e unidades de ensino, que exerceram ou estavam exercendo a docência entre 2021 e 2025.

A divulgação ocorreu em grupos de mídias sociais, especialmente WhatsApp, tendo como referência a organização regional do Sintep-MT. A adesão foi voluntária, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por assinatura digital. O critério de inclusão foi o exercício da docência na Rede Pública Estadual no recorte temporal definido.

O questionário recebeu 109 respostas. Desse total, 97 participantes justificaram suas respostas, indicando envolvimento reflexivo e avaliativo em relação às políticas educacionais analisadas.

Tabela 5 – Municípios de atuação e número dos respondentes por polo sindical (Sintep-MT)

Polo	Número de respondentes	Município de atuação
Oeste I - Baixada Cuiabana	28	Cuiabá, Jangada, Poconé, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antônio de Leverger, Várzea Grande
Oeste II – Paraguai	5	Cáceres, Curvelândia, Porto Esperidião, Mirassol d'Oeste
Oeste III - Vale do Guaporé	5	Comodoro, Jauru, Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade
Nortão I - Alto Teles Pires	7	Matupá, Peixoto de Azevedo
Nortão II - Médio Teles Pires	7	Alta Floresta, Apiacás, Carlinda, Nova Canaã do Norte, Nova Bandeirantes, Nova Monte Verde, Paranaíta
Nortão III - Vale do Teles Pires	5	Lucas do Rio Verde, Sinop
Nortão IV - Vale do Arinos	—	—
Noroeste - Vale do Juruena	3	Juína, Colniza
Médio Norte I - Vale do Paraguai	17	Arenápolis, Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis
Médio Norte II - Alto Paraguai	5	Diamantino, Nobres, São José do Rio Claro
Leste I - Vale do Araguaia	6	Araguaiana, Barra do Garças, General Carneiro, Pontal do Araguaia
Leste II - Médio Araguaia	7	Bom Jesus do Araguaia, Canarana, Nova Xavantina, Querência
Leste III - Baixo Araguaia	3	Canabrava do Norte, Confresa
Sul I - Serra da Petrovina	4	Rondonópolis, Pedra Preta
Sul II - Vale do São Lourenço	7	Campo Verde, Jaciara, Paranatinga, Planalto da Serra, Poxoréu, Primavera do Leste
Total	109	51 municípios

Fonte: Dados da pesquisa (2025), com base na divisão regional do Sintep-MT.

A distribuição dos municípios evidencia a abrangência territorial da pesquisa. Verifica-se maior concentração de participantes no polo Oeste I — Baixada Cuiabana, com 28 respondentes, seguido pelo Médio Norte I — Vale do Paraguai, com 17 respondentes. Os polos Leste I, Nortão III e Sul I apresentam menor número de respondentes, enquanto o polo Nortão IV não registrou participação, o que pode estar associado a fatores como extensão territorial, menor concentração de unidades escolares ou menor adesão dos profissionais à pesquisa.

Tabela 6 – Função/Situação profissional dos participantes da pesquisa

Quantidade de respostas	Função/Situação	Percentual (%)
62	Professor(a) em sala de aula	56,9%
17	Prof./Pedag. Atuando no PAPE	15,6%

Quantidade de respostas	Função/Situação	Percentual (%)
09	Prof. Sala de Recursos	8,3%
06	Prof. direção/Coordenação	5,5%
05	Em readequação/Readaptação	4,6%
02	Cedência para Rede Mun. — Política de Redimensionamento	1,8%
08 em outras funções (1 em cada função)	a) Prof. Programa Educação para Redução do Absenteísmo (ERA) promovido pela Seduc/MT; b) Prof. em atuação no Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso (CASIES); c) Prof. mediador na Coordenação; d) Prof. Projetos Educacionais desenvolvidos em escolas; e) Prof. fora de sala; f) Prof. Aposentada; g) Prof. Articulação Regional; ocupando a função de Técnico Administrativo (TAE) na Diretora de Escola); h) Apoio Administrativo — Limpeza	7,3%
Total 109		100%

Fonte: Elaborado pelo autor.

A distribuição dos participantes evidencia a centralidade do professor em sala de aula como sujeito da pesquisa, correspondendo a 56,9% do total. Destaca-se o grupo de professores e pedagogos atuando como PAPE, com 15,6%, revelando a presença expressiva de profissionais vinculados ao atendimento educacional especializado — dado relevante porque indica que a pesquisa alcança sujeitos diretamente implicados nas políticas de inclusão. O grupo em situação de readequação ou readaptação, com 4,6%, traz indícios das condições de trabalho e de saúde docente, apontando para dimensões que extrapolam o fazer pedagógico e dialogam com o adoecimento e a permanência na profissão.

Tabela 7 – Distribuição dos participantes por faixa etária

Faixa etária	Número de respondentes	Percentual (%)
20 a 30 anos	03	2,75
30 a 40 anos	15	13,76
40 a 50 anos	35	32,11
50 a 60 anos	47	43,11
Mais de 60 anos	09	8,25
Total	109	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

A distribuição etária está fortemente concentrada nas faixas mais elevadas. A maior incidência está na faixa de 50 a 60 anos, correspondendo a 43,11% dos participantes, seguida pela faixa de 40 a 50 anos, com 32,11%. Somadas, essas duas categorias representam 75,22% do total de respondentes, indicando um perfil docente marcado pela maturidade profissional e

pela ampla experiência na Rede Estadual de Ensino. A faixa de 20 a 30 anos apresenta apenas 2,75% dos respondentes, sinalizando baixa participação de docentes mais jovens e indicando ausência de renovação regular do quadro efetivo por falta de concurso público.

Tabela 8 – Formação dos respondentes

Formação	Frequência (n)	Percentual (%)
Licenciatura	09	8,25
Especialização	65	59,63
Mestrado	30	27,52
Doutorado	05	4,58
Total	109	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

A distribuição da formação acadêmica revela um corpo docente com elevado nível de qualificação. A maior concentração está entre os professores com especialização (59,63%), seguida pelo grupo com mestrado (27,52%). Somados, os professores com pós-graduação representam 91,74% dos respondentes. Esse dado tensiona as condições objetivas de trabalho e formação continuada oferecidas — trata-se de um coletivo que, em grande medida, já possui capital formativo elevado e, ainda assim, relata sentir-se despreparado para as demandas da educação especial e inclusiva⁶². Essa contradição entre formação acadêmica e condições concretas de trabalho é, ela mesma, reveladora da escola inclusivista.

Agora seguimos para a apresentação dos núcleos que foram construídos a partir dos depoimentos e das correspondências com elementos fechados capturados pelo instrumento de coleta. Ao mesmo tempo, situamo-nos no interior dessa realidade em desvelamento.

4.2 PRIMEIRO PLANO: A CONTRADIÇÃO DA PRODUTIVIDADE SEM CONDIÇÕES

Nesta seção estabelecemos o conjunto de depoimentos que compõe este núcleo, totalizando 14 ocorrências e configurando a maior frequência do corpus, que explicita e dá centralidade às condições de trabalho docente na compreensão das contradições que atravessam a escola pública na REE/MT.

As narrativas convergem para a descrição de um cotidiano marcado pela ampliação das demandas que posicionam o sujeito professor.

Quadro 7 – Núcleo 1

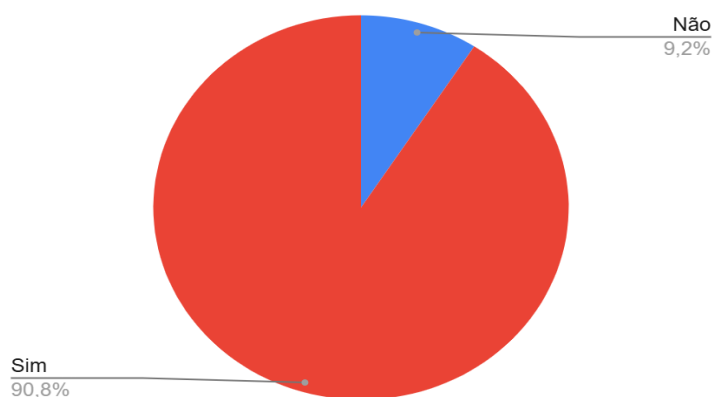
Núcleo 1: Condições de trabalho docente — sobrecarga, precarização e intensificação 5 depoimentos — maior frequência do corpus
--

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

⁶² Esta situação se apresenta discriminada no desenrolar desta seção.

O primeiro plano dessa contradição emerge nos dados sobre as condições objetivas do trabalho docente. O núcleo de maior frequência do corpus — com 14 depoimentos — revela a dimensão mais abrangente da escola inclusivista sob o empresariamento: a exigência crescente de produtividade combinada à negação sistemática das condições objetivas para produzi-la. A escola inclusivista convoca os professores a realizar uma tarefa que a própria organização do sistema torna sistematicamente inviável. Essa afirmação encontra respaldo imediato nos dados: quando 90,8% dos professores afirmam sentir-se sobrecarregados pelas demandas institucionais impostas pela Seduc via Diretorias Regionais de Educação (DREs), o que se revela não é um dado de insatisfação individual, mas a expressão quantificada de uma contradição estrutural.

Gráfico 1 – Percepção dos participantes sobre a sobrecarga diante das demandas institucionais (2021-2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os depoimentos do Núcleo 1 referem-se à dimensão que os dados quantificam. Não se trata de queixas dispersas. Constitui-se como um padrão sistêmico de negação das condições de trabalho, identificado pela análise de conteúdo como a unidade de sentido mais recorrente de todo o corpus⁶³:

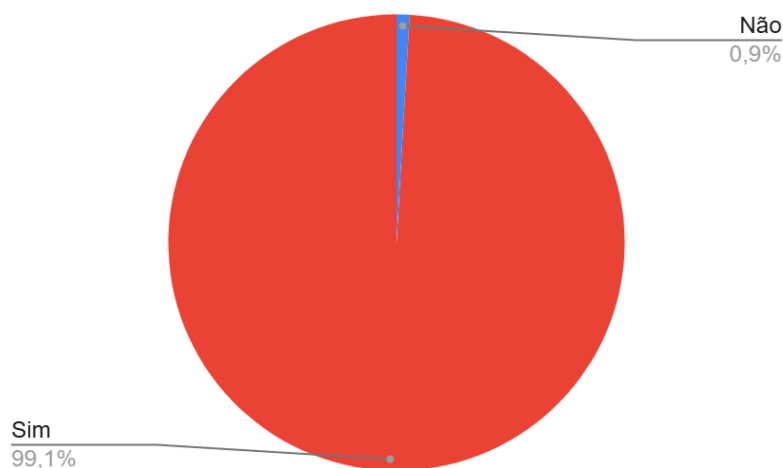
“Há um excesso de plataformas para serem usadas, de projetos que chegam à escola, sem respeitar o planejamento dos professores. Um exagero de provas externas e, muitas vezes, não há relação entre o conteúdo das provas com o conteúdo das apostilas. O conteúdo das apostilas apresenta falta de contextualização, contém recortes com erros e promovem a uniformização dos alunos, sem considerar as defasagens e sem o tempo necessário para saná-las.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 1).

⁶³ Embora os depoimentos dos professores já estejam destacados no corpo do texto, com recuo e fonte menor, optamos por mantê-los entre aspas, e acompanhados por uma linha vertical azul. Essa escolha, ainda que se afaste dos padrões gerais de formatação digital ou datilografada, explicita formalmente a presença do dado empírico. A marcação não possui apenas função estética ou organizativa. Ela explicita em termos estéticos o registro vivido dos professores que constitui o fundamento para o desvelamento das contradições que mediam o trabalho docente.

“Aumento indireto de carga horária, excesso de trabalho online que reduz o tempo de preparo para atividade, muitos cursos que não agregam à docência.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 1).

A sobrecarga não é um fenômeno isolado. Ela se articula diretamente à percepção de que melhores condições de trabalho produziram melhores condições de inclusão. Quando 99,08% dos professores reconhecem que teriam condições mais efetivas de promover a inclusão caso pudessem atuar em jornada e escola únicas, com melhor remuneração — conforme o Gráfico 2 —, o dado revela que os próprios trabalhadores da educação identificam, em sua experiência concreta, a relação direta entre as condições objetivas do trabalho e a possibilidade real de uma educação inclusiva.

Gráfico 2 – Percepção sobre a melhoria da inclusão e aprendizagem mediante atuação em uma única jornada e unidade escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

“A autonomia do professor na preparação do material didático é limitada, uma vez que o material já é padronizado/fornecido.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 1).

“Sobrecarga de trabalho e pressão máxima sobre índices mascarando a realidade enfrentada dentro das escolas.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 1).

Essa contradição aprofunda-se quando os dados sobre a organização do trabalho são considerados em seu conjunto. As Tabelas 9, 10, 11 e 12 revelam quatro dimensões sobrepostas da fragmentação docente: predominância de contratos efetivos, mas com 22,02% de temporários (Tabela 9); 27,52% dos professores atuam em duas ou mais escolas simultaneamente (Tabela 10); 38,53% desenvolvem suas atividades em dois ou mais níveis de ensino (Tabela 12); e mais de 20% declaram jornadas entre 40 e 60 horas semanais (Tabela 12). Um professor que oscila entre duas escolas, dois níveis de ensino e múltiplas demandas burocráticas simultâneas não dispõe das condições necessárias para o trabalho pedagógico singular que a inclusão efetiva exige. É o que Dardot e Laval (2016) identificam como a

generalização do modelo empresarial como forma de governo das instituições públicas: a escola passa a operar segundo a lógica da empresa sem que as condições da empresa sejam oferecidas.

Tabela 9 – Regime de contrato de trabalho dos participantes

Regime de contrato	Número de respondentes	Percentual (%)
Efetivo	83	76,15
Contrato temporário	24	22,02
Outros	2	1,83
Total	109	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

Tabela 10 – Atuação em unidades escolares na Rede Estadual (2021-2025)

Quantidade de escolas	Número de respondentes	Percentual (%)
Apenas 1 escola	72	66,06
Até 2 escolas	30	27,52
3 ou mais escolas	7	6,42
Total	109	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

Tabela 11 – Distribuição dos participantes quanto à atuação nos níveis da Educação Básica

Tipo de atuação	Número de respondentes	Percentual (%)
Atua em apenas um nível de ensino	66	60,55
Atua em dois níveis de ensino	42	38,53
Atua em três níveis de ensino ou mais	1	0,92
Total	109	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

Tabela 12 – Jornada semanal de acordo com a esfera administrativa/rede de atuação

Carga Horária semanal	Estadual	Municipal: do total que atua estadual	Privada: do total dos que atua na Rede Estadual
20h	08 (7,84%)	07	02
30h	74 (72,55%)	11	01
40h	16 (15,69%)	02	—
50h	01 (0,98%)	—	—
60h	03 (2,94%)	02	—
Total	102	22	03

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

“Salário defasado, alunos desinteressados, violentos, rudes, jornada de trabalho sendo cumprida em mais de uma escola, falta de efetivos, fazendo com que o ano letivo atrase.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 1).

Quanto mais o sistema avança na lógica empresarial, mais impossível se torna a educação inclusiva e mais se denuncia a posição ilusória; e mais o sistema responsabiliza o professor pelo fracasso que ele próprio produz, e mais se amplia para menos.

4.3 SEGUNDO PLANO: A CONTRADIÇÃO DO DESEMPENHO ADOECIDO

Nesta seção, é apresentado o núcleo do conjunto de depoimentos que compõe o Núcleo 2, totalizando 4 ocorrências de alta densidade de sentido, voltadas à relação entre adoecimento docente e impacto da GR. Embora apresente menor frequência em relação ao núcleo anterior, sua força analítica reside na intensidade com que os depoimentos revelam os efeitos subjetivos, físicos e emocionais produzidos pelas formas contemporâneas de gestão do trabalho docente na REE/MT.

Quadro 8 – Núcleo 2

Núcleo 2: Adoecimento docente e impacto da GR 4 depoimentos — maior frequência do corpus
--

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

O segundo plano da contradição manifesta-se na lógica da Gratificação por Resultados (GR), mecanismo que constitui, talvez, a expressão mais contundente do que Kuenzer (2007, p. 1153) denomina de educação excludente-inclusiva: um dispositivo que, ao mesmo tempo em que convoca o professor a incluir pela via da produtividade e do resultado mensurável, o exclui de suas próprias condições de existência saudável. Os depoimentos do Núcleo 2, embora em menor número, apresentam a maior densidade de sentido do corpus, ou seja, aquela em que o sofrimento é nomeado diretamente.

“Acredito que as políticas desempenhadas pelo atual secretário de educação impactam de forma negativa na saúde física e psicológica dos professores, pois é uma política extremamente midiática de geração de dados não reais sobre a realidade das escolas.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 2).

“Massacre do profissional com metas fictícias.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 2).

Os dados quantitativos confirmam e dimensionam o que os depoimentos expressam. O Gráfico 3 é inequívoco: 44,0% dos professores afirmam já ter trabalhado enfermos para não serem prejudicados no recebimento da GR.

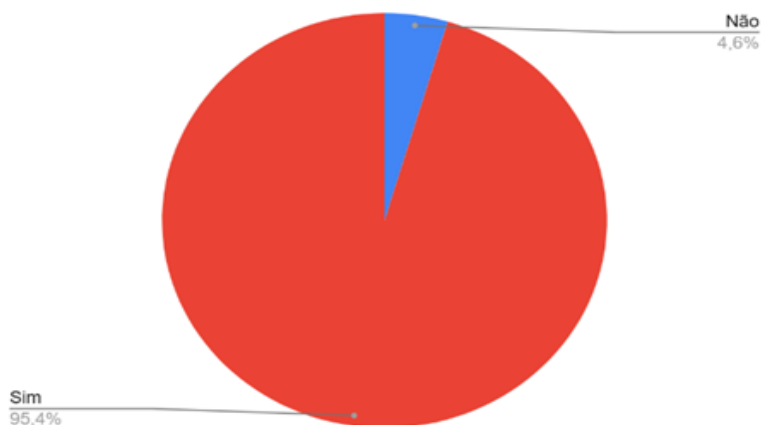
Gráfico 3 – Percentual de docentes que afirmam ter trabalhado enfermos para não serem prejudicados no recebimento da GR



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Mais revelador ainda é o Gráfico 4: 95,4% dos participantes conhecem colegas que fizeram o mesmo. A comparação entre os dois percentuais evidencia que o problema não é marginal nem eventual — é sistêmico. A GR não apenas pressiona os docentes a trabalhar enfermos: ela normaliza essa pressão ao ponto de torná-la praticamente universal na percepção da categoria.

Gráfico 4 – Percentual de docentes que conhecem colegas que trabalharam enfermos para manutenção da GR



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

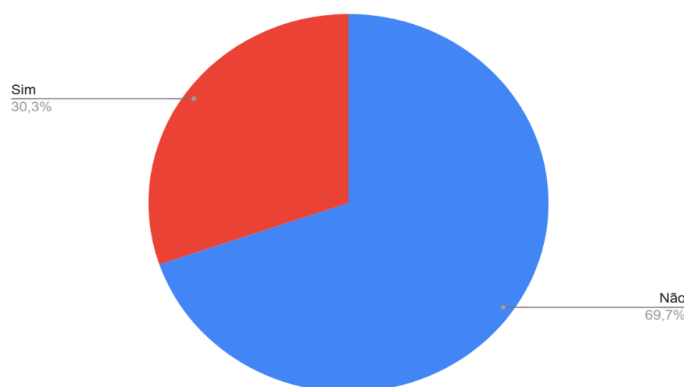
“A plataformação do processo, acredito que tenha contribuído com o adoecimento das/os trabalhadoras/es da educação.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 2)

Esse quadro é agravado pelos dados sobre aulas adicionais. Conforme o Gráfico 5, 30,3% dos professores assumem aulas extras. Professores que trabalham enfermos, que assumem aulas adicionais para compensar o achatamento salarial e que fragmentam sua atuação entre múltiplas

turmas e escolas encontram-se em condições objetivamente incompatíveis com a realização de um trabalho pedagógico singular, relacional e humanizado.

A GR não é, portanto, um incentivo à inclusão. É um mecanismo de contenção das contradições que a escola inclusivista precisa administrar para se manter como simulacro funcional, nos termos de Cunha et al. (2023): sua produtividade mercadológica.

Gráfico 5 – Percentual de docentes que assumem aulas adicionais



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

“Uma formação que não forma, pois passamos a maior parte do tempo sendo levados. A impressão que temos é que a suposta formação serve apenas para justificar o contrato realizado com as Plataformas ou Fundações. Uma formação para garantir a GR.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 2).

O professor que trabalha doente não aparece nas estatísticas como evidência de uma política que adocece. Aparece como dado de frequência, de comprometimento, de resultado. O adoecimento é invisibilizado pela própria estrutura que o produz. É o que Antunes (2009) identifica como a face destrutiva da racionalidade do capital sobre a força humana que trabalha.

4.4 TERCEIRO PLANO: A CONTRADIÇÃO DOS DADOS SEM APRENDIZAGEM

O deslocamento analítico para este plano permite evidenciar uma contradição que se torna cada vez mais presente na organização da escola pública, aquela que opõe a centralidade dos dados à efetividade dos processos de aprendizagem. Neste núcleo, reunimos 5 depoimentos que tematizam a política educacional a partir de sua dimensão impositiva, da ausência de diálogo com os sujeitos escolares e do distanciamento em relação à realidade concreta das escolas da REE/MT.

Quadro 9 – Núcleo 3

Núcleo 3: Política educacional — imposição, ausência de diálogo e distância da realidade escolar 5 depoimentos — maior frequência do corpus

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

Esse terceiro plano expõe a dimensão mais visível da operação ideológica da escola inclusivista: a produção de dados positivos que não correspondem à aprendizagem real. Essa

contradição é, talvez, a que mais diretamente confirma a tese de Mészáros (2011) sobre a tentativa de separar os efeitos de suas causas.

O sistema produz indicadores de melhoria, apresentando índices de aprovação, avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), redução do abandono, enquanto os professores relatam, com precisão analítica, que o estudante lê mas não interpreta, ouve, mas não escuta, vê mas não enxerga.

“Há uma enorme diferença entre a nota quantitativa dos testes, para a avaliação do domínio dos conteúdos na prática dos estudantes. Ou seja, em que pese ocorrer a alfabetização no sentido de reprodução da leitura e da escrita, não há o letramento, o índice é de analfabetismo funcional. Estudante lê, mas não interpreta, ouve, mas não escuta, vê, mas não enxerga.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 3).

“Toda a política durante e pós-pandemia foi pautada no não prejuízo escolar do aluno, na não reprovação. Porém, do modo como foi implementado, gerou dados, mas não aprendizagem real. Além de se tornar extremamente exaustivo aos professores a infinidade de projetos e avaliações para gerar esses dados.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 3).

Quando comparada a dimensão formal com a leitura de realidade os dados quantitativos confirmam esse núcleo sobre mudanças que os professores consideram mais recorrentes a menos recorrentes, considerando medidas prioritárias.

Quadro 10 – Medidas prioritárias para o fortalecimento da inclusão escolar na Rede Estadual (2021–2025)

Eixo temático identificado	Tendência
Ampliação da contratação de profissionais especializados e de apoio (PAPE, intérpretes, equipes multiprofissionais)	Muito recorrente
Fortalecimento da formação continuada, com foco prático e específico na Educação Inclusiva	Muito recorrente
Melhoria da infraestrutura escolar e dos recursos de acessibilidade	Muito recorrente
Redução do número de alunos por turma e reorganização das condições de trabalho docente	Recorrente
Garantia de acompanhamento pedagógico contínuo e suporte desde o início do ano letivo	Recorrente
Maior articulação com famílias, comunidade e gestão escolar	Recorrente
Outras demandas específicas (currículo, políticas públicas, valorização profissional, desburocratização)	Recorrente

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

Esse Quadro não expressa insatisfação pontual: expressa a percepção consolidada de que a escola inclusivista opera no plano do discurso sem corresponder no plano das condições reais.

“A obrigação de passar alunos mesmo que não tenham adquirido as habilidades exigidas. Inclusive mudaram nota de alunos retidos.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 3).

“As políticas são impostas e não têm diálogo com a categoria e a comunidade escolar. E se é imposto, as inclusões se tornam mais difíceis de acontecer.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 3).

“As políticas existem e vêm sendo implementadas, mas sua efetivação ainda é desigual. Algumas escolas já caminham para uma inclusão de fato, enquanto outras ainda estão em um estágio inicial, mais voltado à integração do que à verdadeira inclusão.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 3).

A centralidade atribuída a este Núcleo, no que se refere aos dados não se sustenta quando confrontada com a materialidade dos processos de ensino e aprendizagem, revelando um descompasso entre os indicadores produzidos e a realidade vivida nas escolas. A questão é: qual descompasso?

Os depoimentos dos professores, articuladas às tendências identificadas, apontam que a produção de resultados quantitativos se sobrepõe à garantia das condições efetivas de aprendizagem, reforçando práticas impositivas, descoladas do diálogo e da experiência concreta dos sujeitos escolares. Assim, a contradição dos dados sem aprendizagem explicita uma forma de gestão que prioriza a visibilidade dos números em detrimento da qualidade formativa: a quantificação dos resultados em oposição à qualidade formativa, reiterando a distância entre o discurso da inclusão e sua realização no cotidiano da escola pública.

4.5 QUARTO PLANO: A CONTRADIÇÃO DA FORMAÇÃO QUE NÃO FORMA

A leitura deste núcleo exige um movimento de inflexão analítica que permita apreender a formação continuada não apenas como política declarada, mas como prática efetivamente vivida no interior das relações de trabalho docente. É nesse deslocamento que se tornam visíveis os sentidos atribuídos pelos professores às ações formativas, revelando não apenas sua organização formal, mas, sobretudo, os modos pelos quais são apropriadas, recusadas ou esvaziadas no cotidiano escolar

Quadro 11 – Núcleo 4

Núcleo 4: Formação continuada — esvaziamento, inadequação e práticas instrumentais 3 depoimentos — maior frequência do corpus

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

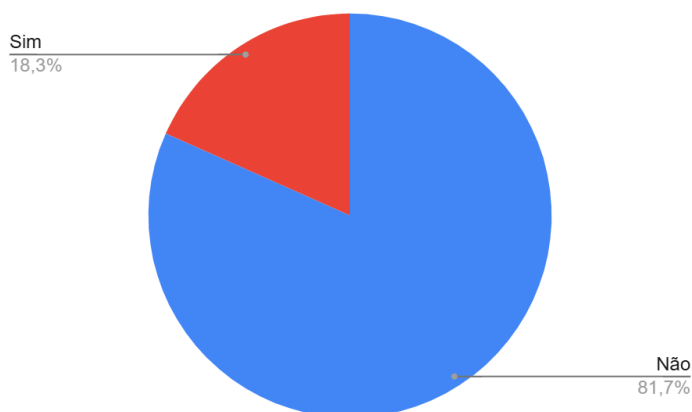
Neste plano desloca-se o foco para um elemento que, historicamente, é apresentado como eixo de qualificação do trabalho docente, mas que, nas condições atuais, revela limites estruturais e funcionais. No conjunto dos 3 depoimentos que compõem o Núcleo 4, emergem evidências de que a formação continuada vem sendo reorganizada sob critérios que esvaziam sua dimensão formativa, convertendo-a em prática instrumental, fragmentada e desvinculada das necessidades reais do trabalho pedagógico na REE/MT.

O quarto plano revela a captura do único instrumento que, em tese, poderia compensar parcialmente as deficiências estruturais do sistema. Há um traço visível nesse conjunto: os sujeitos são excluídos das decisões e relações formativas, figurando na imposição de um Estado que é impositivo produzindo uma passividade por negação ao coletivo dos professores.

A formação continuada, quando efetiva e contextualizada, poderia equipar os professores para operar pedagogicamente em contextos de diversidade, em condição necessária para aproximação real da educação inclusiva. Contudo, os dados demonstram que essa potencialidade foi sistematicamente esvaziada pela subordinação à lógica do empresariamento.

O Gráfico 6, o depoimento e em articulação com o Gráfico 7 e o Quadro 11 apresentam elementos necessários.

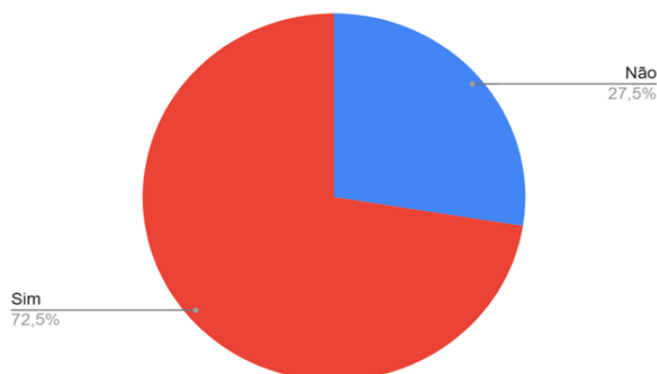
Gráfico 6 – Percepção dos profissionais sobre a consulta às suas necessidades de formação continuada no período pós-pandemia (2021-2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

“Nos últimos cinco anos, a maioria dos professores tem se mostrado insatisfeitos com as formações oferecidas pela Seduc. Eles relatam que as formações não atendem às necessidades reais do trabalho na sala de aula, muitas vezes são muito teóricas e pouco práticas. Além disso, muitos profissionais sentem que não há escuta, diálogo ou melhora nas condições de trabalho. Por isso, a reação geral dos professores tem sido de desmotivação, cansaço e frustração com as ações formativas da Secretaria.”
(Questionário, questões abertas — Núcleo 4)

Gráfico 7 – Participação docente em formação continuada ofertada pela Seduc/MT (2021–2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entre os respondentes, 79 dos 109 (72,5%) afirmam ter participado de alguma formação continuada ofertada pelo governo estadual de Mato Grosso, voltada à Educação Especial e Inclusiva. Esse resultado indica que a maioria dos docentes teve acesso a iniciativas formativas ao longo do período analisado. Em contrapartida, 30 respondentes (27,5%) relatam não ter participado desse tipo de formação, o que aponta para a existência de lacunas no alcance dessas ações.

Quadro 12 – Avaliação docente sobre a qualidade e aplicabilidade das formações continuadas em Educação Inclusiva e Educação Especial (2021-2025)

Eixo temático identificado	Tendência
Insuficiência de profissionais especializados para atendimento	Muito recorrente
Falta de formação continuada específica e qualificada	Muito recorrente
Carência de infraestrutura física adequada e acessível	Muito recorrente
Escassez de materiais pedagógicos e tecnologias assistivas	Muito recorrente
Alta demanda de alunos frente ao número reduzido de profissionais	Muito recorrente
Ausência de equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos etc.)	Recorrente
Desarticulação entre sala de recursos e ensino regular	Recorrente
Desconhecimento sobre o papel das Salas de Recursos	Pouco recorrente
Outras situações pontuais (família, frequência, engajamento)	Pouco recorrente

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

O Quadro 11 revela, na busca de superar as aparências, as práticas que emergem de um esvaziamento, como um efeito. Considerando o Núcleo 4, a formação continuada aparece tensionada por uma contradição central: exige-se que o professor responda às demandas da Educação Inclusiva e da Educação Especial, mas as condições institucionais para essa resposta permanecem insuficientes.

A recorrência da falta de profissionais especializados, da ausência de formação específica e qualificada, da carência de infraestrutura acessível e da escassez de materiais pedagógicos e tecnologias assistivas indica que a formação continuada, isoladamente, não consegue sustentar a efetivação da inclusão escolar. Ela aparece deslocada das condições reais de trabalho, pois o professor é chamado a incluir sem que a escola disponha dos meios necessários para garantir esse processo.

Essas práticas não expressam descompromisso dos professores, elas traduzem a força impositiva da racionalidade mercadológica adaptativa para os trabalhadores: o que está sendo ofertado não atende às suas necessidades reais.

Tabela 13 – Práticas associadas à participação nas formações ofertadas (2021-2025)

Avaliação das formações continuadas	Número de respondentes	Percentual (%)
O tema da inclusão foi muito bem trabalhado	27	24,77
O tema da inclusão foi vagamente trabalhado	52	47,71
O tema da inclusão quase não foi trabalhado	30	27,52
Total	109	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

“As oficinas que tínhamos, o compartilhamento das experiências dos colegas, os projetos que as escolas desenvolviam... no início do ano letivo, na Semana Pedagógica, havia o envolvimento do grupo para planejarmos as ações do ano letivo, os momentos coletivos aconteciam com frequência, isso também auxiliava sanar os problemas de aprendizagem.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 4)

“Pouco tempo disponível para realização dos cursos, muitas demandas para serem realizadas, dificultando assim uma dedicação maior nos estudos.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 4)

O que torna esse esvaziamento ainda mais grave é que ele não decorre de uma ausência histórica de saber formativo na rede. Conforme apresentado no Quadro 11, registra-se as precariedades articuladas para o trabalho do professor.

A experiência docente e sua base formativa, em termos da articulação teórico, metodológica e pedagógica, são substituídas por pacotes terceirizados, vinculados à lógica dos convênios e ao cumprimento de metas. Não estamos diante de uma composição qualitativa da educação. O que assistimos é uma modernização da escola por modelo empresarial: é a captura da formação docente pela racionalidade empresarial, convertendo-a em mais um aparato de administração das exterioridades das exclusões (CUNHA et al., 2023).

Tabela 14 – Síntese das experiências consideradas exitosas de formação continuada na Rede Estadual de Ensino (2021-2025)

Prática identificada	Tendência
Uso de inteligência artificial para responder atividades	Muito recorrente
Acessar o curso e deixá-lo em execução sem acompanhamento	Muito recorrente
Responder atividades sem leitura prévia	Muito recorrente
Pagamento de terceiros para realização do curso	Recorrente
Outras práticas mencionadas	Pouco recorrente

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

A Tabela 14 revela uma contradição decisiva em cena: aquilo que aparece formalmente como formação continuada passa a ser vivido, por parte dos professores, como exigência burocrática vinculada ao cumprimento de tarefas. A recorrência do uso de inteligência artificial

para responder atividades, do acesso ao curso sem acompanhamento efetivo e da realização de respostas sem leitura prévia indica que a formação deixa de operar como espaço de estudo, reflexão e apropriação teórico-prática. Com isso, a lógica empresarial moderniza os instrumentos de controle, mas precariza, na mesma medida, a potência formativa do professor, já fragilizada pelas condições objetivas de trabalho. Constitui-se, assim, uma via de mão única, que não apenas captura a escola pública, mas também o próprio sujeito professor, submetendo sua formação às urgências, pressões e lutas cotidianas que atravessam o trabalho docente.

4.6 QUINTO PLANO: A CONTRADIÇÃO DA INCLUSÃO SEM SUPORTE

O quinto plano apresenta, em frequência, 7 depoimentos e expõe a contradição mais diretamente vinculada ao objeto desta pesquisa. A educação especial como um território que denuncia a escola inclusivista: o único campo em que é possível operar no plano institucional e pedagógico sem tocar na contradição central entre capital e trabalho (CUNHA et al., 2023). Contudo, nem mesmo nessa dimensão restrita a escola consegue operar com efetividade — porque as condições objetivas para fazê-lo são sistematicamente negadas.

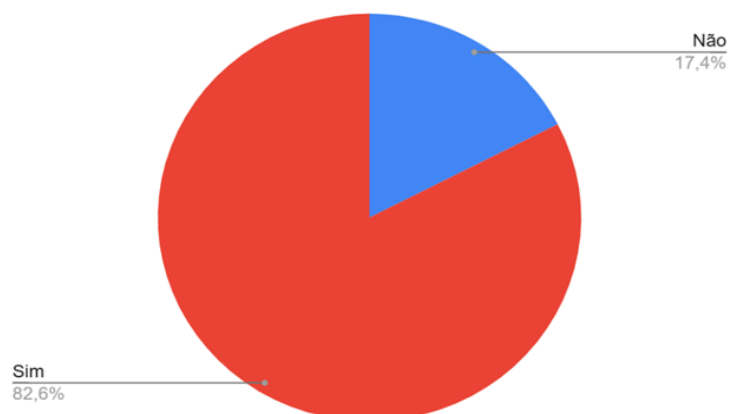
Quadro 13 – Núcleo 5

Núcleo 5: Educação especial e inclusiva — ausência de suporte, infraestrutura e profissionais especializados 7 depoimentos — maior frequência do corpus

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

O Gráfico 8 revela que 82,6% dos professores afirmam sentir-se desamparados diante das demandas da educação especial. Não é o sentimento de incapacidade, mas de desamparo — a percepção de que a tarefa existe, de que a vontade de a realizar também existe, mas de que as condições para o fazer foram retiradas. Os depoimentos do Núcleo 5 nomeiam os contornos concretos desse desamparo:

Gráfico 8 – Percepção docente quanto à preparação para atuação com estudantes com deficiência na sala comum



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

“Falta de Suporte Especializado: Há uma carência crítica de profissionais como o PAPE (Professor de Apoio Pedagógico Especializado) e cuidadores. Muitas vezes, o suporte é considerado insuficiente ou inexistente para todos os alunos que dele necessitam.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 5)

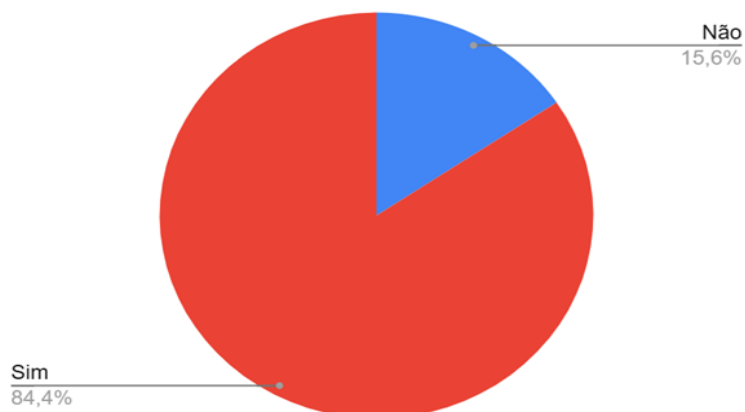
“Salas que possuem alunos inclusos com mais de 30 alunos.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 5)

“Alunos PCDs que não têm o professor auxiliar, entre outros.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 5)

“O governo não atende na integralidade a LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 5)

Esse sentimento de desamparo encontra correspondência direta nos dados sobre o suporte pedagógico. O Gráfico 10 registra que, embora 84,40% dos professores informem que a escola oferece algum tipo de suporte, as justificativas revelam uma realidade mais complexa: o suporte existe formalmente, mas é parcial, condicionado à existência de laudos médicos, tardio na chegada e insuficiente em cobertura. A existência formal de um recurso e sua efetividade pedagógica são dimensões radicalmente distintas — e é precisamente essa distância que a escola inclusivista opera para se apresentar como funcionando.

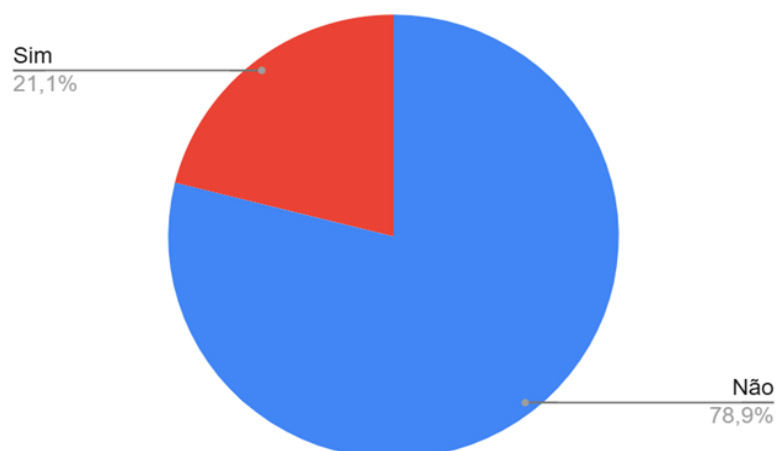
Gráfico 9 – Oferta de suporte pedagógico para atendimento à Educação Especial nas escolas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

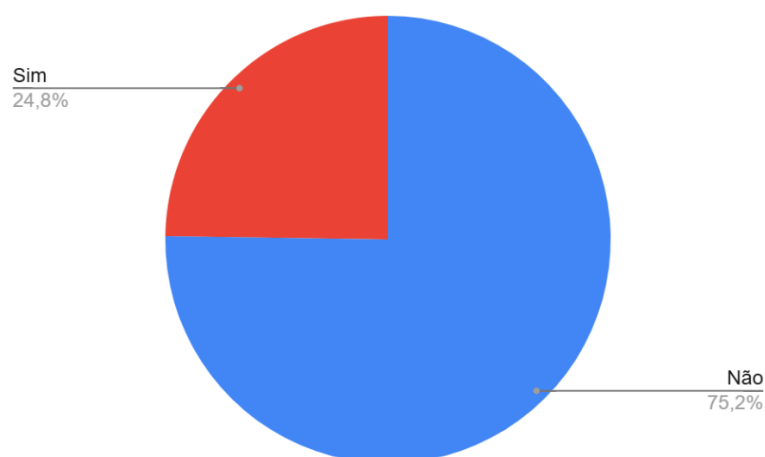
A dimensão institucional dessa negação é confirmada pelos Gráficos 10 e 11: 78,90% dos professores não reconhecem na atuação da Seduc/MT a garantia das condições necessárias para a inclusão de estudantes com deficiência, e 75,23% avaliam que as Salas de Recursos não têm conseguido desenvolver suas funções de forma satisfatória.

Gráfico 10 – Percepção docente quanto às condições asseguradas pela Seduc/MT para a inclusão de estudantes com deficiência



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

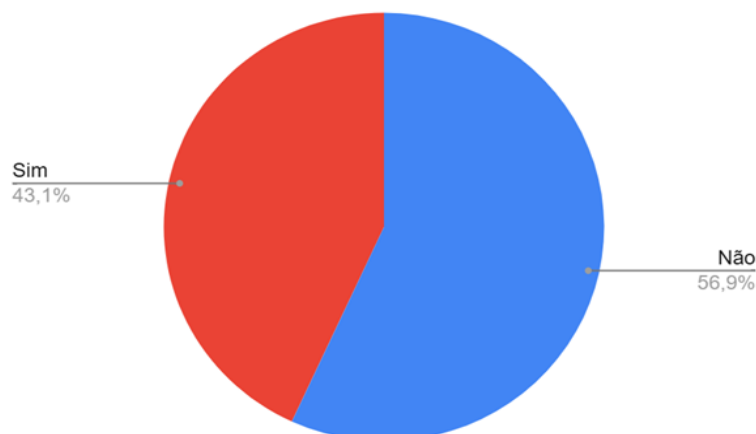
Gráfico 11 – Avaliação dos profissionais sobre a capacidade das Salas de Recursos no atendimento à Educação Especial (2021-2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

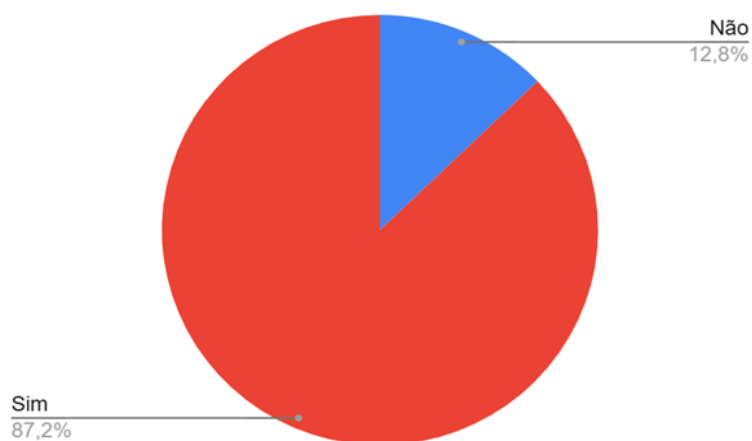
Dois dados adicionais completam esse diagnóstico: 56,9% dos professores não possuem formação específica voltada à Educação Especial e Inclusiva (Gráfico 12); e 87,2% já vivenciaram situações em que se sentiram incapazes de apresentar medidas pedagógicas específicas para estudantes com deficiência (Gráfico 13).

Gráfico 12 – Formação docente voltada à Educação Especial Inclusiva



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 13 – Vivência docente de incapacidade na adoção de medidas pedagógicas para estudantes com deficiência



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observemos os registros dos depoimentos:

“A falta de estrutura física e profissionais para dar continuidade nas atividades e desenvolvimento dos alunos/as (psicopedagogo, psicóloga, psiquiatra, fisioterapeuta, nutricionista, fonoaudiólogo, etc.) inclusive os profissionais que auxiliam os professores/as na sala de aula passaram a ser contratadas/os por empresas terceirizadas e ofertando precárias condições salariais.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 5)

“Improviso, pois as salas são montadas em prédios cuja arquitetura não previa este tipo de espaço. Ausência da formação continuada local também amplia o desconhecimento do que a sala de recursos desenvolve e o que é praticado nas salas de aula.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 5)

“Muita burocracia na hora das atribuições, principalmente a troca dos professores PAPes por profissionais não qualificados.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 5)

Quadro 14 – Síntese das principais carências das Salas de Recursos na Rede Estadual de Ensino (2021-2025)

Eixo temático identificado	Tendência
Formações desenvolvidas no âmbito da escola (ex.: Sala do Educador/Sala do Professor)	Muito recorrente
Atuação dos Cefapros e formações presenciais regionais	Muito recorrente
Valorização da formação presencial e da troca entre pares	Muito recorrente
Formações contextualizadas às demandas da escola e do território	Muito recorrente
Programas e projetos específicos (PNAIC, Alfabetiza MT, inclusão, plataformas)	Recorrente
Espaços coletivos de planejamento e reflexão pedagógica	Recorrente
Ausência de vivência ou desconhecimento de experiências exitosas	Pouco recorrente

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

As principais carências identificadas nas Salas de Recursos, sistematizadas no Quadro 13, não constituem falhas de implementação corrigíveis por ajustes pontuais de gestão.

São expressões da racionalidade neoliberal que, nos termos de Dardot e Laval (2016), reorganiza o espaço público segundo critérios de produtividade e resultado, retirando dele precisamente os suportes que a inclusão efetiva exigiria.

4.7 SEXTO PLANO E SÍNTESE: A CONTRADIÇÃO DO AVANÇO QUE CONFIRMA A INSUFICIÊNCIA E A CONFIRMAÇÃO EMPÍRICA DA ESCOLA INCLUSIVISTA

O sexto núcleo, de menor frequência no corpus, cumpre uma função de contraste simultaneamente metodológica e teoricamente significativa.

Quadro 15 – Núcleo 6

Núcleo 6: Reconhecimento pontual de avanços — infraestrutura, tecnologia e recursos 3 depoimentos — maior frequência do corpus
--

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

A presença de reconhecimentos em um corpus evidencia que a percepção docente não é homogênea. Contudo, o que é revelador é a estrutura interna desses depoimentos: nenhum deles é afirmativo de forma irrestrita. Todos apresentam uma concessão seguida de uma qualificação adversativa.

“Na valorização do professor não tenho o que falar em algo positivo. Agora, no quesito investimento, atualmente temos mais recursos e melhorias em infraestrutura, alunos uniformizados.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 6)

“Na questão de recursos tecnológicos melhorou, porém é preciso capacitar os profissionais de forma efetiva, além de criar espaços e recursos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 6)

“Modernização da educação e melhoria de infraestrutura.” (Questionário, questões abertas — Núcleo 6)

Essa estrutura sintática, “de que melhorou, porém; temos mais recursos, mas”, não é casual. Ela expressa a contradição que esta análise nomeia: o avanço de superfície (ampliação) que confirma a insuficiência de fundo (para menos). A escola recebeu Chromebooks, mas não formação para usá-los. Ganhou infraestrutura, mas perdeu professores efetivos. Modernizou-se na aparência, enquanto se precarizou nas condições pedagógicas. É o que Mészáros (2011) identifica como a universalização das exceções: casos de melhoria real apresentados como a regra do sistema, mascarando a degradação estrutural e a impossibilidade de uma emancipação concreta dentro da lógica do capital.

Fechando essa seção de apresentação da sistematização, análise e categorização dos dados, apresentamos seis dimensões contraditórias identificadas agora com a finalidade de finalizar esse processo, sem a pretensão de se encerrarem outras propriedades dos fenômenos aqui apresentados, mesmo porque a realidade é constituída de fenômenos independentes, e que estão conectados e são sentidos orgânicos nos movimentos contraditórios em que vida se estrutura.

Os dados ofereceram um caminho de apreensão que se interpõem, se justapõem e interpenetram. Eles são constitutivos de um sistema coerente de operação da escola inclusivista sob o estágio neoliberal do empresariamento da educação pública.

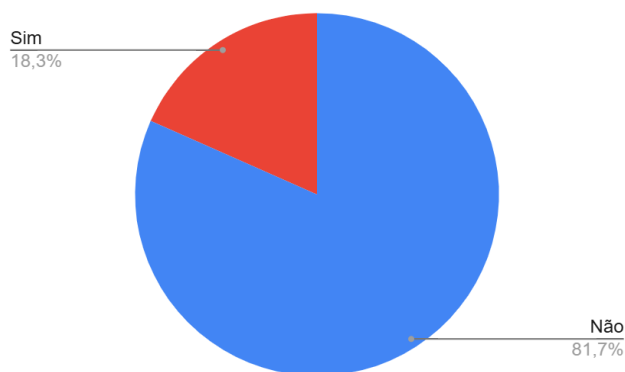
A contradição gestada no seio de uma sociedade do capital e trabalho encontra a escola pública como um espaço contingenciado por direitos, mas esvaziado em conteúdo formativo, de uma contradição entre a exigência a apropriação privada e produção do trabalho coletivo dos professores nos tempos neoliberais.

A contradição do desempenho adoecido aprofunda essa base ao converter o adoecimento em risco financeiro. A contradição dos dados sem aprendizagem fecha o circuito pelo alto: os indicadores gerados pelo trabalho exaustivo e adoecido são apresentados como evidência de sucesso. A contradição da formação que não forma retira do professor o único instrumento que poderia compensar parcialmente as deficiências estruturais. A contradição da inclusão sem suporte traduz esse conjunto no campo específico da educação especial e a contradição do avanço que confirma a insuficiência da racionalidade empresarial, que captura a escola pública, em movimento que fecha o sistema da REE/MT na qual a educação pública inclusiva é ampliada para menos.

Quatro conjuntos de dados constroem a confirmação empírica desse sistema de forma convergente e inequívoca: 81,7% dos professores afirmam que as políticas educacionais de 2021 a 2025 não têm garantido a inclusão e a aprendizagem dos estudantes (Gráfico 14); 76,1% avaliam que essas políticas não têm garantido efetivamente a inclusão escolar (Gráfico 15);

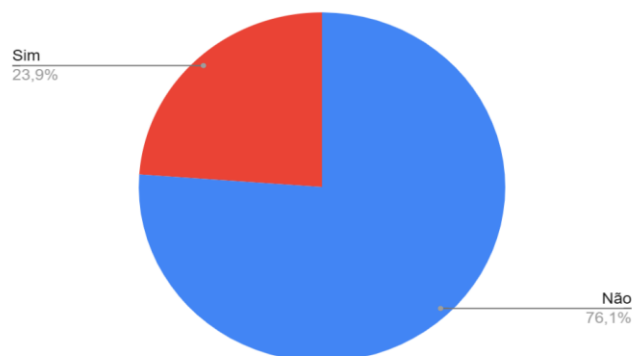
79,8% consideram que as medidas adotadas pelo governo não foram adequadas para enfrentar os problemas de aprendizagem no pós-pandemia (Gráfico 16); e apenas 13,76% atribuem notas entre 8 e 10 às políticas educacionais do período (Tabela 14).

Gráfico 14 – Percepção dos participantes sobre a garantia de inclusão e aprendizagem (2021-2025)



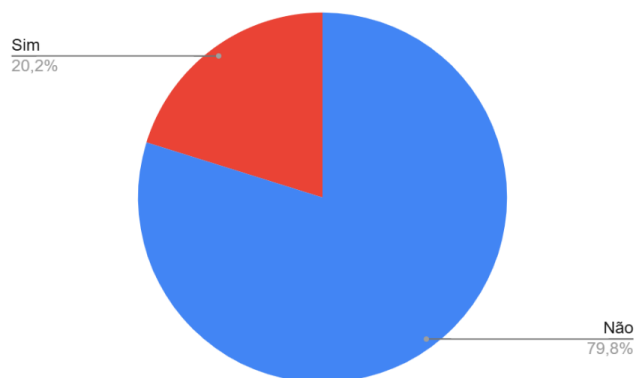
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 15 – Percepção dos participantes sobre a efetividade das políticas educacionais voltadas à inclusão escolar (2021-2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 16 – Percepção dos profissionais sobre a adequação das medidas adotadas pelo governo para enfrentar os problemas de aprendizagem no pós-pandemia (2021-2025)



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tabela 15 – Avaliação das políticas educacionais (2021-2025) segundo os participantes

Nota atribuída	Número de respondentes	Percentual (%)
0	15	13,76
1	12	11,01
2	6	5,50
3	8	7,34
4	13	11,93
5	21	19,27
6	7	6,42
7	12	11,01
8	7	6,42
9	3	2,75
10	5	4,59
Total	109	100,00%

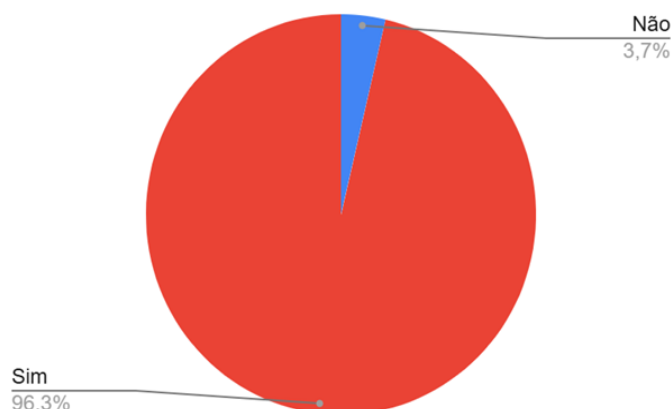
Fonte: Dados da pesquisa (2025). Elaboração própria.

A escola inclusivista não é uma escola para todos. É uma escola que inclui o que pode ser incluído sem que a ordem seja perturbada: e que, ao fazê-lo, apresenta essa operação parcial e contraditória como realização do direito à educação inclusiva.

Partindo de Mészáros (2011), esconder o vazio das prometidas soluções corretivas é a conveniente função ideológica da transformação em regra universal das condições rigorosamente excepcionais dos poucos privilegiados. A escola inclusivista da REE/MT, tal como operacionalizada pelas reformas do período 2021-2025, não apenas falha em superar as exclusões — ela as administra, as normaliza e, ao responsabilizar individualmente o professor pelo fracasso da inclusão, as aprofunda.

Paradoxalmente, é também o que os dados revelam sobre os próprios professores. Quando 96,3% afirmam que poderiam fazer mais pela educação especial e inclusiva caso lhes fossem asseguradas as condições necessárias (Gráfico 17), não se trata de otimismo ingênuo. Refere-se a uma percepção do lugar no qual os professores são responsabilizados, mas, também, diametralmente oposto: a de que o problema não está na vontade dos educadores, mas nas condições estruturais que a racionalidade neoliberal sistematicamente nega.

Gráfico 17 – Percepção docente sobre a possibilidade de fazer mais pela Educação Inclusiva e Especial caso lhes fossem asseguradas as condições necessárias



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A pergunta que partimos de Mészáros (2011) retorna com força empírica: se a escola é capaz de operar como solução corretiva, até que ponto essa operação não reproduz, ao mesmo tempo que contém, as próprias exclusões que pretende superar? Os dados desta pesquisa respondem: nas condições atuais da REE/MT, essa operação corretiva é não apenas insuficiente, ela é funcional à reprodução das próprias exclusões que o discurso da inclusão pretende superar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LUTA É PERMANENTE

Existe luta e resistência dos sujeitos que vivificam a escola (Purin, 2026)

Considerando que um dos objetivos propostos neste trabalho era o de investigar se os programas e ações desenvolvidos, enquanto políticas educacionais na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (REE/MT), período pós-pandemia (2021-2025), vinham ao encontro da educação especial e inclusiva, enquanto diretriz baseada no Direito à Educação para todos, podemos afirmar que o panorama educacional em Mato Grosso revela contradições significativas em relação ao Direito à Educação.

No desenvolvimento da pesquisa, o eixo central das análises revela uma configuração marcada por deslocamentos gerados pelas contradições que se ocultam entre aquilo que é anunciado no plano das políticas e aquilo que se concretiza no cotidiano escolar.

A educação escolar inclusiva aparece como um campo tensionado por múltiplas determinações que, embora afirmem a ampliação do acesso e da presença dos estudantes, não se traduzem, na mesma medida, em condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Nesse movimento, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como princípio normativo e passa a ser observada em sua materialidade, onde se evidenciam seus limites, suas mediações e suas contradições.

Um primeiro campo central de análise foi direcionado para as condições de trabalho docente. As narrativas presentes nas análises documentais expõem que o trabalho do professor se reorganiza sob forte pressão institucional, marcada por demandas crescentes, controle permanente e responsabilização individual pelos resultados, sob a batuta de modelos empresariais.

A ampliação de tarefas, a fragmentação do tempo pedagógico e a exigência de cumprimento de metas produzem um cotidiano de trabalho intensificado, no qual a docência se afasta progressivamente de sua dimensão formativa. Esse cenário não apenas compromete a qualidade do trabalho pedagógico, mas também incide diretamente sobre o sujeito professor, revelando um processo de desgaste que atravessa o exercício da profissão: precarização das relações, condições e tempo de trabalho docente.

Associado a esse movimento, emerge o campo do desempenho como categoria estruturante da política educacional. A centralidade atribuída aos indicadores e aos resultados reconfigura a organização da escola, empurrando, de forma impositiva, os processos de aprendizagem para a produção de dados.

Em busca de indicadores, índices, números, a avaliação passa a operar como instrumento de regulação, orientando práticas pedagógicas e definindo prioridades institucionais. No

entanto, quando se orienta essa dimensão ao crivo da realidade, os professores começam a apresentar outra complexidade dos processos formativos, produzindo uma dissociação entre aquilo que é mensurado e aquilo que efetivamente se apreende. A escola passa, assim, a funcionar sob uma lógica em que os números ganham visibilidade, enquanto as dificuldades reais dos estudantes permanecem invisibilizadas: atuando nas reformas dos efeitos, destituídos das causas essenciais que os produzem.

Embora apresentada como estratégia de qualificação do trabalho docente, a formação, nas condições analisadas, revela um processo de esvaziamento de sua função formativa. As ações formativas aparecem desarticuladas das necessidades concretas da escola, organizadas de forma padronizada e frequentemente vinculadas ao cumprimento de exigências institucionais. Nesse cenário, a formação atua como força fragmentadora da construção coletiva dos professores, assumindo caráter instrumental e burocrático. A fragmentação é agravada pelas condições de trabalho, que limitam o tempo e a possibilidade de dedicação efetiva dos professores aos processos formativos, como bonificações que iludem com a promessa de mais ganho salarial.

No campo da política educacional, as análises evidenciam a presença de um movimento impositivo, caracterizado por uma estratégia, que atua, tacitamente para produzir o desmonte de qualquer resistência, promovendo a ausência de diálogo com os sujeitos escolares: professores cada vez mais impedidos de atuar contra o distanciamento em relação à realidade concreta das escolas.

As decisões são formuladas por agências empresariais, promovendo a gestão da instituição escolar pública, e chegam às unidades escolares como determinações a serem cumpridas, reduzindo os espaços de participação e de construção coletiva. Essa dinâmica produz um cenário em que a escola é chamada a implementar políticas que sequer consideram suas especificidades, suas condições materiais e as demandas reais de seus estudantes.

A educação especial e a educação inclusiva, nesse contexto, ocupam posição central para a compreensão das contradições analisadas. A aparente ampliação da presença de estudantes com deficiência na escola regular evidencia contradições que não deixam de apresentar suas marcas: a garantia de condições adequadas para seu atendimento, a ausência de profissionais especializados, a insuficiência de recursos pedagógicos, a precariedade da infraestrutura e a desarticulação entre os diferentes espaços de atendimento configuram um cenário que limita a efetivação da inclusão. A escola passa a incluir formalmente, mas enfrenta dificuldades para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes: porque é a expressão da contradição que inclui excluindo — a escola inclusivista é o resultado desse movimento de contradições e uma das facetas da ampliação da educação escolar inclusiva para menos.

No plano das práticas cotidianas, observa-se a emergência de estratégias adaptativas por parte dos professores. Diante das condições objetivas de trabalho e das exigências institucionais, os docentes desenvolvem formas de lidar com as demandas que lhes são impostas. Essas estratégias não devem ser interpretadas como descompromisso, mas como respostas possíveis em um contexto marcado por limitações estruturais. Elas evidenciam a capacidade de agência dos professores, ao mesmo tempo em que revelam os limites impostos pelo sistema.

A análise também evidencia uma tensão entre o discurso da inclusão e sua realização concreta. A inclusão, em termos aparentes, da escola inclusivista, afirmada como princípio orientador das políticas educacionais, encontra obstáculos nas condições reais de funcionamento da escola. A pergunta que não cala: que obstáculos? Essa tensão se expressa na distância entre o que é proposto e o que é possível realizar, revelando a presença de uma inclusão que se materializa de forma parcial e desigual, porque é apenas um dos lados da moeda reformista do neoliberalismo e do Estado impositivo.

Nesse conjunto, a categoria da ampliação para menos permitiu sintetizar o movimento identificado ao longo da pesquisa. A educação escolar inclusiva se expande no plano formal, com aumento de matrículas, políticas e instrumentos de gestão, mas essa expansão ocorre de forma rebaixada, sem a correspondente ampliação das condições necessárias à sua efetivação. A inclusão, nesse sentido, é ampliada em termos quantitativos, mas reduzida em termos qualitativos, configurando uma contradição que atravessa a organização da escola.

As análises aqui desenvolvidas indicam que as políticas educacionais pós-pandemia alargaram a funcionalidade da escola inclusivista, despotencializando, na mesma medida, a escola pública como espaço de direito e, de fato, de ensino e aprendizagem, que é produto de lutas históricas. Por isso, a educação brasileira é campo de disputa e não pode ser compreendida apenas a partir de seus resultados formais. É fundante considerar as condições concretas em que essas políticas são implementadas, bem como as experiências dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. A percepção dos professores participantes revela que a (ou a não) efetividade da inclusão está intimamente conectada ao vivido, e se ancora nele. O professor é antes um sujeito de uma coletividade histórica do mundo do trabalho escolar no contexto de uma sociedade do capital, com suas diversas facetas de reprodução.

Sem essa articulação, a inclusão tende a se limitar ao plano do discurso, ampliando cada vez mais o fosso produzido pelas desigualdades do capital.

Em termos que não se encerram nesta consideração final: a luta pela inclusão é torná-la real no campo da prática social, ampliando a luta dos trabalhadores contra as exclusões que se

organizam fora da escola e que se replicam em seu interior, realidade que se intensificou com o neoliberalismo no pós-pandemia em Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO enquanto mercadoria e formação do novo trabalhador precariado - Escola Marx Online. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h 58min. 24seg.). *Canal Revista Movimento*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NP4VSWC1aIQ&t=342s>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- ABICH, Luzia Pereira de Souza. *O impacto das políticas neoliberais na gestão democrática da rede estadual de ensino de Mato Grosso*. Cuiabá: UFMT/ IE, 2006.
- ALBERTI, V. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALGEBAIL, Eveline Bertino. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALMEIDA, B. T. *Políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos: um olhar sobre o Estado de São Paulo*. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ALMT repercute decisão do TJ sobre redimensionamento escola. [S. l.: s. n.], 2024 1 vídeo (3 min. 29 segs.). *Publicado pelo canal TV Assembleia MT*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B7nCT7tvqZY>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- ALTAFIM, Elisa R.P., et al. *Cuidado Integral e a Parentalidade Positiva na Primeira Infância*. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/biblioteca>. Acesso em:
- ALVES, Miriam Fábila; SANTOS, Catarina de Almeida; BORDIN, Marcelo. Militarização da educação e da escola no âmbito da hiper militarização do Estado brasileiro. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 41–60, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1738. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1738>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e Educação: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26, 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ANPUH, 2011.
- AMARAL, Thalyta. *Em 2019, servidores fazem a maior greve da educação de MT*. Gazeta Digital, 25 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/em-2019-servidores-fazem-a-maior-greve-da-educacao-de-mt/601459>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (Org.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: EDUR/UFRRJ, 2011.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. Convocação Secretaria de Estado de Educação - Secretário de Educação - 27/11/2025. YouTube, 2025. *Transmissão pela TV Assembleia MT da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZLIp-uguq8&t=4390s>
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto de lei nº de 2025*. Estima a receita e fixa a despesa do Estado de Mato Grosso para o exercício financeiro de 2026. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20251008110608221000.pdf?ref=ftnbrasil.com.br#:~:text=interna%20e%20por%20contra%20de%20empr%C3%A9stimos%20internacionais,os%20juros%2C%20e%20os%20encargos%20em%20um>. Acesso em: 28 jan. 2026.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA PÚBLICA. Núcleo de Mato Grosso — *Relatório de Atividades de 2017*. Apresentado no Seminário da Dívida, Brasília, set./nov. 2017. Disponível em: www.auditoriacidada.org.br. Acesso em: 28 ago. 2026.

AUSTERICÍDIO. *O que é austericídio?* Mais Retorno, 25 set. 2020. Disponível em: <https://maisretorno.com/portal/termos/a/austericidio>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016a*. PEC do teto dos gastos públicos. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Altera o Decreto nº 5.422, de 14 de abril de 2005, que dispõe sobre a criação do Consulado-Geral do Brasil em Lagos, República Federal da Nigéria. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 5, 21 out. 2025. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016b*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para reestruturar o Ensino Médio. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Anexo I. *Portaria Interministerial MEC/MF nº 14, de 29 de dezembro de 2025*. Valor anual por aluno do Fundeb (VAAF), complementação da União VAAF e receitas que compõem os Fundos - Fundeb 2026 (Art. 16, incisos I, III e IV da Lei nº 14.113/2020). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/Valoralunoanooreceitaanualprevista2026.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI, Brasília, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014. Acesso em: mar. 2026.

BRECHT, Bertolt. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo - a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2020.

BRUNO, Jolisnar. 'Angeliquinha e Arlequina': líderes de facção fogem de cadeia em Cuiabá. Primeira Página, 17 ago. 2025. Disponível em <https://primeirapagina.com.br/seguranca/angeliquinha-e-arlequina-lideres-de-facciao-fogem-de-cadeia-em-cuiaba/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Invertendo prioridades nas políticas para a educação em Mato Grosso. *Revista Panorâmica*, [S. l.], ed. esp., p. 172-189, 2019.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. Anacronismo e Irrupción. *Revista de Teoría y Filosofía Política Clásica y Moderna*, v. 10, n. 18, p. 307-328, maio/out. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7456781.pdf>. Acesso em: 25 de 2025.

COLLUCCI, Cláudia. 1,3 milhão de crianças brasileiras perderam pais ou cuidadores no auge da pandemia. *Jornal de Brasília*, 01 nov. 2025. Disponível em <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/saude/13-milhao-de-criancas-brasileiras-perderam-pais-ou-cuidadores-no-auge-da-pandemia/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. *Estudos fiscais: estimativas da participação dos entes da federação no bolo tributário*. Brasília: CNM, 2008. (Estudos Técnicos CNM, v. 1) Disponível em: <https://cnm.org.br/storage/biblioteca/ET%20Vol%201%20-%202008.%20Estudos%20Fiscais%20-%20Estimativas%20da%20participa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20entes%20da%20federa%C3%A7%C3%A3o%20no%20bolo%20tribut%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. [MT] Sintep-MT alerta que redimensionamento da Seduc eliminará postos de trabalho na educação. *CNTE*, 16 jul., 2021. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/mt-sintep-mt-alerta-que-redimensionamento-da-seduc-eliminara-postos-de-trabalho-na-educacao-42f6>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). NBC TSP 28: instrumentos financeiros: apresentação. Brasília: CFC, 2016. Disponível em: https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2016/02/NBC_TSP_28_Instrumentos_Financeiros_Apresentacao.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

CONVOCAÇÃO Secretaria de Estado de Educação - Secretário de Educação –27/11/2025. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (2h 32min. 30seg.). *Canal TV Assembleia MT*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZLIp-uguq8&t=3474s>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CORTEZ, Maria Aparecida Arruda. Programa PRA – Ardil da inclusão marginal. *SINTEP/VG*, 29 jan. 2026. Disponível em: <https://sintepvg.org.br/conjuntura/programa-pra-ardil-da-inclusao-marginal/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

COSTA, Marilda de Oliveira. Neoliberalismo e as articulações do capital na apropriação do fundo público da educação em Mato Grosso. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 45, p. e293871, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KLMYLx3JjYMPZQDgpfKJFYH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

COSTA, Marilda de Oliveira; BRITO, Adriana Rodrigues dos Santos; SILVA, Mireni de Oliveira Costa. Ação direta de inconstitucionalidade em contexto de transição inacabada: repercussões da ADI 282-1/2019 na gestão democrática e eleição de diretor no Mato Grosso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. esp. 3, p. e19500,

2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19500>. Acesso em: 2 fev. 2026.

CUNHA, Marion Machado. *O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop/MT na década de 1990: o sentido do coletivo*. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Marion Machado; Souza, Kele Aparecida de; Rohenkohl, Leila Adrieli Roesler; Figueredo, Mariana Santos de Oliveira; Teodoro, Poliana Acs. Os números fora de ordem para a ordem neoliberal: a formação e prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; CIRINO, Roseneide Maria Batista (orgs.). *Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI (Linha 3) - Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIÁRIO, Cuiabá. *CV e PCC causam terror e decretam "toque de recolher" em cidade de MT*. Diário de Cuiabá, 18 ago. 2025. Disponível em: <https://www.diariodecuiaba.com.br/cuiaba-urgente/cv-e-pcc-causam-terror-e-decretam-toque-de-recolher-em-cidade-de-mt/716139>. Acesso em: 14 fev. 2026.

DIDONET, Vital. *Trajetória dos direitos da criança no Brasil – de menor desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos*. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. *Avanços do marco legal da primeira infância*. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos, 2016. p. 60-75.

DIREÇÃO ESTADUAL DO SINTEP-MT. Nota Pública contra alterações na lei de carreira dos profissionais da educação de Mato Grosso. *SINTEP-MT*, 13 jan. 2023. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/nota-publica-contra-alteracoes-na-lei-de-carreira-dos-profissionais-da-educacao-de-mato-grosso/i:2162. Acesso em: 02 fev. 2026.

ERPLAN. *Ciclo PDCA: planejamento, plano de ação e indicadores*. 2018. Disponível em: <https://www.erplan.com.br/noticias/ciclo-pdca-planejamento-plano-de-acao-e-indicadores/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

ESTUDANTES protestam contra fechamento de escola estadual de Várzea Grande (MT). *GI MT*, 02 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/09/02/estudantes-protestam-contrafechamento-de-escola-estadual-de-varzea-grande-mt.ghtml>. Acesso em: 06 fev. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Contrapontos*, Florianópolis, v. 19, n.1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>.

FERREIRA, Gilmar Soares. Há riscos para o País com a desvalorização profissional. *Revista ESFORCE - Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 339-353, jul./dez. 2012. Disponível em: www.cnte.org.br

FERREIRA, Gilmar Soares. O profissional da educação na Constituição Brasileira. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 10, n. 18, 2016. DOI: 10.22420/rde.v10i18.658. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/658>. Acesso em: 12 fev.2026.

FERREIRA, Gilmar Soares. Ofício nº 01/2025. Destinatário SEDUC/MT. *Documento administrativo*. Cuiabá, 2025.

FERREIRA, Gilmar Soares. Relatos/denúncias de pais sobre a vivência de seus filhos estudantes nas escolas militarizadas e cívico-militar na rede estadual de ensino de Mato Grosso. *Blog do Prof. Gilmar Soares Ferreira*, 15 fev. 2026. Disponível em <https://profgilmarsoaresferreira.blogspot.com/2026/02/relatosdenuncias-de-pais-sobre-vivencia.html>. Acesso em: 15 fev. 2026.

FERREIRA, Gilmar Soares; SOARES, Luiz da Silva; CUNHA, Marion Machado. *As políticas da não inclusão na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso no período pós-pandemia de SARS COVID 19*. In: VALENTIM, Rayane Emanuelle de Oliveira; GENZ, Maria de Fátima Matias Miranda (org.). Políticas Públicas na Educação Especial: cultura e possibilidades nas diferenças. Santo André: V&V Editora, 2024.

FONSECA, Gustavo Madureira; VASCONCELLOS, Juliana F. Barbeito de; ARAÚJO, Thiago Cardoso. O contrato de impacto social (CIS) e a modelagem jurídica para sua implementação: uma inovação na forma de financiamento de políticas públicas. *Fórum Administrativo – FA*, Belo Horizonte, ano 18, n. 203, p. 25-35, jan. 2018. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/F%C3%B3rum-Adm_n.203.03.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à Prática Educativa. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola Sem Partido*. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A crise na educação como projeto da classe dominante brasileira. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (org.). *Desafios e reinvenções da escola pública*. São Paulo: FEUSP, 2025. p. 15-37.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. supl.1, 2022. DOI: 10.1590/S1981-77462009000400004. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1627>. Acesso em: 14 mar. 2026

FRIGOTTO, Gaudêncio; PARANHOS, Michelle. *Capitalismo Dependente e Modernização Conservadora e as suas Determinações Econômicas, Políticas e Jurídicas*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

G1 MT. Jogados no lixo: kits escolares em MT custaram R\$ 116 milhões aos cofres públicos; veja valor de cada peça. *G1*, 28 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2024/02/28/jogados-no-lixo-kits-escolares-em-mt-custaram-r-116-milhoes-aos-cofres-publicos-veja-valor-de-cada-peca.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2026.

G1 MT. Professores, pais e alunos fazem ato contra o fechamento de escola em Várzea Grande (MT). *G1*, 22 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/09/22/professores-pais-e-alunos-fazem-ato-contr-o-fechamento-de-escola-em-varzea-grande-mt.ghtml>. Acesso em: 24 jan. 2026.

GAEPE-MT aponta desafios da inclusão no estado: só 42% das escolas têm atendimento educacional especializado. *Instituto Articule*, 09 out. 2025. Disponível em: <https://articule.org.br/gaepe-mt-aponta-desafios-da-inclusao-no-estado-so-42-das-escolas-tem-atendimento-educacional-especializado>. Acesso em: 16 fev. 2026.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Revista Educação & Realidade*, 1995.

Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, 4(10), 118-127. 2012

GOVERNO de MT publica decreto que garante gratificação por eficiência. *Mídia News*, 30 ago. 2024. Disponível em: <https://www.midianews.com.br/politica/governo-de-mt-publica-decreto-que-garante-gratificacao-por-eficiencia/476533>. Acesso em: 02 fev. 2026.

GOVERNO Mauro gastou R\$ 97 milhões com pasta da propaganda só em 2024. *Isso É Notícia*, 24 fev. 2025. Disponível em: <https://issoenoticia.com.br/governo-mauro-gastou-r-97-milhoes-em-pasta-da-propaganda-so-em-2024/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GRUPO EMPREENDEDOR MATO GROSSO EM EVOLUÇÃO (GEMTE). *Empreendedores ajudam a transformar a educação de Mato Grosso entre as melhores do País*. 28 ago. 2024. Disponível em: <https://gemte.org.br/empreendedores-ajudam-a-transformar-a-educacao-de-mato-grosso-entre-as-melhores-do-pais/>. Acesso em: 03 out. 2026.

GRUPO EMPREENDEDOR MATO GROSSO EM EVOLUÇÃO (GEMTE). *Grupo Empreendedor Mato Grosso em Evolução (GEMTE) vai ao Espírito Santo para conhecer modelo de atuação de coletivo empresarial*. 24 mar. 2023. Disponível em: <https://gemte.org.br/grupo-empresarial-mato-grosso-em-evolucao-gemte-vai-ao-espirito-santo-para-conhecer-modelo-de-atuacao-de-coletivo-empresarial/>. Acesso em: 03 out. 2025.

GRUPO EMPREENDEDOR MATO GROSSO EVOLUÇÃO. *Transformando a Educação em Mato Grosso: GEMTE Fortalece Parceria entre SEDUC-MT e Ensina Brasil para Integração de 18 Novos Professores na Rede Estadual*. GEMTE, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://gemte.org.br/transformando-a-educacao-em-mato-grosso-gemte-fortalece-parceria-entre-seduc-mt-e-ensina-brasil-para-integracao-de-18-novos-professores-na-rede-estadual>. Acesso em: 03 out. 2025.

GRUPO EMPRESARIAL MATO GROSSO EVOLUÇÃO (GEMTE). *Quem somos*. [s.d.]. Disponível em: <https://gemte.org.br/>. Acesso em: 03 out. 2025.

HARVEY, David. *Uma breve história do neoliberalismo*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua - Educação 2019*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-educacao-2022.html>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – 2020*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – 2021*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – 2022*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – 2023*. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica – 2024*. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 out. 2025.

JOHNSON, Jardes. *MT é o 2º estado com mais alunos de 15 a 17 anos fora das salas de aula*, aponta IBGE. *GI MT*, 26 fev. 2025. Disponível em <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2025/02/26/mt-e-o-2o-estado-com-mais-alunos-de-15-a-17-anos-fora-das-salas-de-aulas-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 24 jan. 2026.

JORNAL ESTADÃO MATO GROSSO. *O Secretário de Educação, Alan Porto, rebateu a denúncia do deputado Valdir Barranco (PT)*. @estadaomatogrosso, 08 dez. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DSA3EBLDIlj/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1153–1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Natália. Governo firma contrato com a FGV e implementa método de ensino inovador na rede estadual. *SEDUC/MT*, 10 out. 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18586235-governo-firma-contrato-com-a-fgv-e-implementa-metodo-de-ensino-inovador-na-rede-estadual>. Acesso em: 17 fev. 2026.

LEITE, Gelson Thiago Correia; FONSECA, André Luiz Amorim da. O projeto de vida, os espaços de educação e o neoliberalismo: uma revisão crítica. *Revista Educação, Cultura e Sociedade – RECS*, v. 14, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>. Acesso em: 11 jan. 2026.

LUMIL COMUNICAÇÃO. Empreendedores ajudam a transformar a educação de Mato Grosso entre as melhores do País. *GEMTE*, 28 ago. 2024. Disponível em: <https://gemte.org.br/empreendedores-ajudam-a-transformar-a-educacao-de-mato-grosso-entre-as-melhores-do-pais/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MAIA, Janaina Nogueira. *Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2012.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, v. 7, n. 42, p. 52-54, 52-54. 2009.

MARCEL, Renan; BETIN, Felipe. Ossos de boi, arroz e feijão quebrado formam cardápio de um Brasil que empobrece. *El País*, 25 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-25/arroz-quebrado-bandinha-de-feijao-e-ossos-de-boi-vao-para-o-prato-de-um-brasil-que-empobrece.html>. Acesso em: 17 fev. 2026.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2004.

MARIANO CARVALHO, Y. Do velho ao novo: a revisão de literatura como método de fazer ciência. *Revista Thema. Pelotas*, v. 16, n. 4, p. 913–928, 2020. DOI: 10.15536/thema.V16.2019.913-928.1328. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1328>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MARX, Karl. As lutas de classes em França de 1848 a 1850. In: MARX, Karl; ENGELS; Friedrich. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante, 1982.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

MARX, Karl. *O Capital*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 1.1. v.1.

MARX, Karl. *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2003a.

MATO GROSSO. Constituição do Estado de Mato Grosso. Promulgada em 05 de outubro de 1989. *Diário Oficial*: Cuiabá, MT, 18 out. 1989.

MATO GROSSO. *Decreto Nº 720 de 23 de novembro de 2020a*. Altera o Decreto nº 1.262, de 17 de novembro de 2017, que dispõe sobre o Regime Especial de Controle e Fiscalização, relativo às operações de exportação e de saídas com o fim específico de exportação, incluídas as remessas destinadas à formação de lote, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=404854>. Acesso em: 03 fev. 2026.

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*. Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 27 jan. 2026.

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*. Cuiabá: SEDUC/MT, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MATO GROSSO. *Lei Complementar Nº 49, de 1º de outubro de 1998a*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>. Acesso em: 27 jan. 2026.

MATO GROSSO. *Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998c*. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

MATO GROSSO. *Lei Complementar nº 510, de 11 de novembro de 2013*. Dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/b164a161bc043b4084257c21003da71f?OpenDocument>. Acesso em: 03 fev. 2026.

MATO GROSSO. *Lei Complementar nº 756/2023*. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 50, de 1º de Outubro de 1998, e à Lei Complementar nº 442, de 04 de

novembro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <https://iframe.leisestaduais.com.br/mt/lei-complementar-n-756-2023-mato-grosso-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n-50-de-1-de-outubro-de-1998-e-a-lei-complementar-n-442-de-04-de-novembro-de-2011-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MATO GROSSO. *Lei Nº 11.422, de 14 de junho de 2021b*. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11422-2021-mato-grosso-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-pee-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MATO GROSSO. *Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024*. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2024. Disponível em: <https://al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br:mato.grosso:estadual:lei.ordinaria:2024-01-18;12412>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MATO GROSSO. *Lei Nº 7.040, de 01 de outubro de 1998b*. Regulamenta 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.

MATO GROSSO. Portaria nº 595/2025/GS/SEDUC/MT. *Constitui o Grupo de Trabalho que contribuirá para a elaboração da “Política de Educação Infantil para o Estado de Mato Grosso”*. Diário Oficial de Mato Grosso: Cuiabá, MT, n. 29.019, p. 69, 30 jun. 2025. Disponível em: <https://www.escavador.com/diarios/6081711/DOEMT/P/2025-06-30?page=69>. Acesso em: 03 fev. 2026.

MATO GROSSO. Portaria Nº 675/2020/GS/SEDUC/MT. Acrescenta dispositivo na Portaria nº 651/2020/GS/SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial de 26 de novembro de 2020 que “Institui o Conselho Consultivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso”. *Diário Oficial de Mato Grosso*: Cuiabá, MT, ano 130, n. 27.890, p. 74, 3 dez. 2020b. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16_123/#p:74/e:16123. Acesso em: 02 fev. 2026.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Ata de registro de preços 002/2021/Secretaria de Estado de Educação. *Diário Oficial de Mato Grosso*: Cuiabá, MT, n. 27.972, p. 16, 05 abr. 2021a. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/17421830/17519697/DOE+ARP+-+02-2021.pdf/2982b57c-17c2-424f-8db1-8f31420cd528>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022*. Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Educação inclusiva*. Cuiabá: SEDUC/MT, [s.d.]. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16795561-educacao-especial>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MATOS, Rui. *Mato Grosso amplia modelo cívico-militar e prevê 205 escolas na rede estadual em 2026*. SEDUC/MT, 19 jan. 2026. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/w/mato->

grosso-amplia-modelo-c%C3%ADvico-militar-e-prev%C3%AA-205-escolas-na-rede-estadual-em-2026. Acesso em: 28 jan. 2026.

MATOS, Rui. *Mato Grosso recebe equipe do Banco Mundial para acompanhar avanços na educação estadual*. SEDUC-MT, 13 out. 2025b. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/w/mato-grosso-recebe-equipe-do-banco-mundial-para-acompanhar-avan%C3%A7os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-estadual>. Acesso em: 28 jan. 26.

MATOS, Rui. *Seduc lança programa para recompor aprendizagem no Ensino Médio em Mato Grosso*. SEDUC/MT, Cuiabá, 10 set. 2025a. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/w/seduc-lan%C3%A7a-programa-para-recompor-aprendizagem-no-ensino-m%C3%A9dio-em-mt>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MAURO Mendes vai manter as escolas militares em MT: “tem melhores resultados”. Folhamax.com, 14 jul. 2023. Disponível em: <https://www.folhamax.com/cidades/mauro-vai-manter-escolas-militares-em-mt-tem-melhores-resultados/401661>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12 ed. São Pulo: Editora Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTRO do Meio Ambiente defende passar 'a boiada' e 'mudar' regras enquanto atenção da mídia está voltada para a Covid-19. *GI*, Rio de Janeiro, 22 abr. 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MIRANDA, Vânia Maria Rodrigues. *História das greves dos trabalhadores da educação básica pública de mato grosso contemporâneo (1989 a 2000)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/4120>. Acesso em: 03 fev. 2026.

MONTENEGRO, Tereza. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: EDUC, 2001.

MORAES, Maria Laura Brenner. *Modelos de gestão, performatividade e intensificação do trabalho docente*. Revista THEMA, v. 15, n. 2, p. 553-562, 2018.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. *Neoliberalismo Escolar e Processos De Subjetivação: Como A Educação “Inovadora” Opera?* 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

NAZARETH, Lucione. Pandemia deixou 7,4 mil crianças sem pais em MT. *VG Notícias*, 03 nov. 2025. Disponível em: <https://www.vgnoticias.com.br/cidades/pandemia-deixou-74-mil-criancas-sem-pais-em-mt/138194>. Acesso em: 07 fev. 2026.

NEVES, Pedro Henrique. *Gestão para resultados na educação de Mato Grosso*. GEMTE, 30 maio 2025. Disponível em: <https://gemte.org.br/artigo-gestao-para-resultados-na-educacao-de-mato-grosso/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

NEZ, Egeslaine de; RODRIGUES, Camila Gonçalves. Do conceito de qualidade total à qualidade socialmente referenciada. *Educon*, Aracaju, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/979/o/do_conceito_de_qualidade_total_a_qualidade_socialmente_referencia.pdf?1535379044. Acesso em: 02 fev. 2026.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista; O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Priscila. Gaepe-MT completa um ano de instalação já como case de sucesso em governança. *Atricon*, 4 out. 2023. Disponível em: <https://atrimon.org.br/gaepe-mt-completa-um-ano-de-instalacao-ja-como-case-de-sucesso-em-governanca/>. Acesso em: 17 fev. 2026.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Estatal não-público: uma nova forma de privatizar a educação pública. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 30, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/41274/26647>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PACOTÃO de projetos do governo de MT é aprovado pelos deputados em sessão noturna após protesto. *GI MT*, 25 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/01/25/pacotao-de-projetos-do-governo-de-mt-e-aprovado-pelos-deputados-em-sessao-noturna-apos-protesto.ghtml>. Acesso em 19/02/2026.

PARO, Vitor. *Educação como exercício do Poder*. São Paulo: Cortez, 2014.

PATRICIO, Solange F.; MINAYO, Maria Cecília de S. *Por um cuidado suficientemente bom na primeira infância: algumas reflexões*. *Cad. psicanal.*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 43, p. 265-284, dez. 2020.

PEC deve reconhecer dívida da RGA e criar base constitucional para pagamento aos servidores. *Isso é Notícia*, 26 jan. 2023. Disponível em: <https://issoenoticia.com.br/pec-deve-reconhecer-divida-da-rga-e-criar-base-constitucional-para-pagamento-aos-servidores/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

PERBONI, Fabio. *Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros*. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016 é uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional, que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica” [entrevista com Gaudêncio Frigotto]. *Campus Virtual Fiocruz*, 2016. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/13614>. Acesso em 16/02/26.

REBACK, Noeli Salete T. *Prioridade Absoluta: a necessidade de investir na primeira infância*. 2º Seminário Nacional A Primeira Infância e os Tribunais de Contas. 2023. Disponível em: <https://www.tcsc.tc.br/sites/default/files/Prioridade%20absoluta%20a%20necessidade%20de%20se%20investir%20na%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20-%20Noeli.pdf> Acesso em: jun.2025.

REZENDE, Keila P. Monteiro; ADAMS, Fernanda Welter. O Neoliberalismo e as suas Influências sobre a Educação Básica Brasileira. *Revista Cocar*. V.21 N.39/2024. P. 1-16

RIBEIRO, Abelcio Nazareno Santos. “Decifra-me ou te devoro”: o salário dos professores da rede pública estadual de ensino do Pará como alienação e exploração. Orientadora: Vera Lúcia Jacob Chaves. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RIEHELMANN, Roseli. *Governo de MT propõe acabar com a Lei de Gestão Democrática em minuta substitutiva*. *Sintep-MT*, 19 set. 2023. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/governo-de-mt-propoe-acabar-com-a-lei-de-gestao-democratica-em-minuta-substitutiva/i:2798. Acesso em: 02 fev. 2026.

RIEHELMANN, Roseli. *Justiça decreta a legalidade da Greve da Educação de MT em 2019*. *Sintep/MT*, 20 maio. 2022. Disponível em <https://sintep.org.br/sintep/>

Utilidades/view_noticia/justica-decreta-a-legalidade-da-greve-da-educacao-de-mt-em-2019/i:1575. Acesso em: 16 fev. 2026.

RIECHELMANN, Roseli. *Sintep-MT alerta que sem concurso para todos os cargos, MT amplia a precarização na educação*. Sintep-MT, 16 abr. 2025. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sintep-mt-alerta-que-sem-concurso-para-todos-os-cargos-mt-amplia-a-precariozacao-na-educacao/i:4039. Acesso em: 06 fev. 2026.

RIECHELMANN, Roseli. Sintep-MT cobra Concurso Público na rede estadual frente ao volume de contratos precários. *SINTEP-MT*, 18 jan. 2024a. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sintep-mt-cobra-concurso-publico-na-educacao-estadual-frente-o-volume-de-contratos-precarios/i:3055. Acesso em: 02 fev. 2026.

RIECHELMANN, Roseli. *TJMT confirma posição do Sintep-MT e considera inconstitucional a política de municipalização*. SINTEP-MT, 26 ago. 2024b. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/tjmt-confirma-posicao-do-sintep-mt-e-considera-inconstitucional-a-politica-de-municipalizacao/i:3515. Acesso em: 02 fev. 2026.

ROCHA, Cyntia; ARRUDA, Kamila. *Mais de 150 mil licenças médicas são concedidas a servidores de MT em 4 anos*. Primeira Página, 08 jul. 2025. Disponível em: <https://primeirapagina.com.br/educacao/professores-lideram-licencas-medicas-no-servico-publico-de-mt/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

ROCHA, Maria de Nazaré Almeida; FERREIRA, Eleonora A. P.; SOUZA, José Maria de. Aspecto histórico da malária. *Rev. Para. Med.*, Belém, v. 20, n. 3, p. 81-82, set. 2006. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-59072006000300018&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 mar. 2026.

SANTOS, A. F.; BARAÚNA, S. M. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (org.). *Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Araraquara: Junqueira Martins, 2010.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábila; MELLO LACÉ, Andréia. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 17, n. 37, p. 13-24, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Visibilidade social e estudo da infância*. In: *Infância (In)visível*. Maria Ramos Vasconcelos e Manuel Jacinto Sarmento. Araraquara, São Paulo: Junqueira Martins, 2007.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SCHEFFER é uma das fundadoras de grupo que apoia o desenvolvimento estratégico da educação em Mato Grosso. Schefer, [202-]. Disponível em: <https://www.scheffer.agr.br/noticias/scheffer-e-uma-das-fundadoras-de-grupo-que-apoia-o-desenvolvimento-estrategico-da-educacao-em-mato-grosso/> Acesso em: 02/02/2026.

SCHEFFER. *Somos Scheffer*. Gupy, 2026. Disponível em: <https://scheffer.gupy.io/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SCHUSTER, Mariano. *Entre a extrema-direita e o conservadorismo radicalizado*. Entrevista com Natascha Strobl. Revista IHU On-Line, 07 set. 2023. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/632071-entre-a-extrema-direita-e-o-conservadorismo-radicalizado-entrevista-com-natascha-strobl>. Acesso em: 16 fev. 2026.

SECRETARIA de Educação anula audiência pública sobre militarização em escola de MT após ‘tumulto generalizado’. G1/MT, 26 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2023/01/26/secretaria-de-educacao-anula-audiencia-publica-sobre-militarizacao-em-escola-de-mt-apos-tumulto-generalizado.ghtml>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA FAZENDA DE MATO GROSSO. *Centro de Inclusão é unidade referência na Educação Especial*. Sefaz-MT, 4 out. 2010. Disponível em: <https://www5.sefaz.mt.gov.br/-/centro-de-inclusao-e-unidade-referencia-na-educacao-e-special>. Acesso em: 18 fev. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC/MT). Educação especial. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16795561-educacao-especial>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. Coordenadoria de Desenvolvimento. Procedimentos para solicitação de anuência para realização de pesquisa científica: *Orientação Técnica nº 00012/2025/CDES/SEDUC*. SEDUC, 20 out. 2025. Disponível em: <https://cos.seduc.mt.gov.br/w/procedimentos-para-solicita%C3%A7%C3%A3o-de-anu%C3%Aancia-para-realiza%C3%A7%C3%A3o-de-pesquisa-cient%C3%ADfica-orienta%C3%A7%C3%A3o-t%C3%A9cnica-n%C2%BA-00012/2025/cdes/seduc>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. *Plano de Recomposição de Aprendizagem*. Cuiabá: SEDUC/MT, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/31087228/Plano+Estadual+de+Recomposi%C3%A7%C3%A3o+da+Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. *Revista Educação 10 Anos*, Curitiba, ed. 3, p. 1-32, 2024. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/d/seduc/3-edicao-da-revista-educacao-10-anos>. Acesso em: 03 dez. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC-MT). *Gratificação anual por eficiência e resultado 2025*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025. Disponível em: <http://gr.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 8 jul 2026.

SILVA, A. A. L. da.; VINHA, M. *Educação Inclusiva: uma proposta de intervenção a partir de fundamentos filosóficos, teóricos e legais*. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_edespecial_artigo_adriana_aparecida_lopes_da_silva.pdf. Acesso em: mar..2026

SILVA, Jones da. *Governador empossa especialistas para formulação de políticas públicas da Educação*. SEDUC/MT, 02 dez. 2020. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/15988509-governador-empossa-especialistas-para-formulacao-de-politicas-publicas-da-educacao>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SILVA, Juliana Fernandes; SCHMIDT, Júlio Cesar Schmidt. Políticas públicas: o Sistema Ciclado no Mato Grosso. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 2, p. 422-428, 2014.

SILVA, Maria Eloísa da. *Redes de influência em Mato Grosso: o Estado e as parcerias público-privadas reconfigurando a política educacional na Rede Estadual de Ensino*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SINTEP/VG. Servidores públicos de várzea grande realizam novo ato público/carreata nesta quarta-feira (12). *Sintep-MT*, 11 jul. 2023. Disponível em:

SINTEP-MT. 88 militares consomem mais de R\$ 7 milhões/ano com “salários” em recursos da Educação. *Sintep-MT*, 05 jan. 2024a. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/88-militares-consumem-mais-de-r-7-milhoesano-com-salarios-em-recursos-da-educacao. Acesso em: 31 jan. 2026.

SINTEP-MT. Governador de Mauro Mendes vai fechar a Escola Licínio Monteiro, em Várzea Grande. *Sintep/MT*, 20 set. 2021b. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/governador-de-mauro-mendes-vai-fechar-a-escola-licinio-monteiro-em-varzea-grande/i:962. Acesso em: 16 fev. 2026.

SINTEP-MT. Pesquisa revela 78 mil crianças fora de creches em Mato Grosso por falta de vagas. *Isso é notícia*, 03 out. 2024b. Disponível em: <https://issoenoticia.com.br/pesquisa-revela-78-mil-criancas-fora-de-creches-em-mato-grosso-por-falta-de-vagas>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SINTEP-MT. PNE: Resignificar o acesso à educação como direito humano. In: CONGRESSO ESTADUAL DO SINTEP-MT, 19., 2026, Cuiabá. *Texto Base [...]*. Cuiabá: Sintep-MT, 2026. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YHljqv_jHRYBihWhq9U-uirdHY3IAsK2k/view. Acesso em: 29 jan. 2026.

SINTEP-MT. Sintep-MT cobra alterações na instrução normativa de Atribuição de classe/aula da Seduc-MT. *Sintep-MT*, 28 jan. 2021a. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Publicacoes/nota_publica/sintep-mt-cobra-alteracoes-na-instrucao-normativa-de-atribuicao-de-classe-aula-da-seduc-mt. Acesso em: 24 jan. 2026.

STEYN, Nicholas; UNWIN, H. Juliette T.; PONMATTAM, Jamie et al. Regional and national estimates of children affected by all-cause and COVID-19-associated orphanhood and caregiver death in Brazil, by age and family circumstance: a modeling study. *The Lancet Regional Health – Americas*, v. 51, 101252, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lana.2025.101252>. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X\(25\)00262-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanam/article/PIIS2667-193X(25)00262-5/fulltext). Acesso em: 16 fev. 2026.

STF divulga íntegra do vídeo da reunião ministerial de 22 de abril. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h. 54 min. 57s.). *CNN Brasil*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TjndWfgiRQQ>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SUÁREZ, Daniel. O Princípio Educativo da Nova Direita: Neoliberalismo, Ética e Escola Pública. In: GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, A. M. M.; VIANNA, M. M. *Formação Docente num Contexto de Inclusão Escolar: “Alteridade: Eu no lugar do outro”*. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46091>. Acesso em: mar.2026.

TEIXEIRA, Carlos Corrêa. *Visões da Natureza*. Seringueiros e Colonos em Rondônia. São Paulo, EDUC/FAPESP, 1999.

TEMER: impeachment ocorreu porque Dilma recusou “Ponte para o Futuro”. *Carta Capital*, São Paulo, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/temer-impeachment-ocorreu-porque-dilma-recusou-ponte-para-o-futuro>. Acesso em: 16 fev. 2026.

TRIBUNAL DE CONTAS DE MATO GROSSO. *TCE-MT firma pacto para fortalecer a educação na primeira infância*. Encontro Mato-Grossense de Municípios, 19 fev. 2025. Disponível em: <https://encontro.amm.org.br/Noticias/Tce-mt-firma-pacto-para-fortalecer-a-educacao-na-primeira-infancia-34/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL. *O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação*. Um relatório conjunto da UNESCO, do UNICEF e do Banco Mundial. Resumo Executivo. [S. l.]: UNESCO, 2021. Disponível em: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/7bb7630af7d0595ac3fcbc18a9d2a01a-0200022021/original/State-of-Global-Education-Summary-PORT-v1.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 23 dez. 2025.

VELASCO, Pedro. Deputado Barranco denuncia uso indevido do Fundeb em escolas cívico-militares e aciona TCE, TCU e MPF. *Deputado Estadual Valdir Barranco*, 2026. Disponível em: <https://deputadovaldirbarranco.com.br/artigo/deputado-barranco-denuncia-uso-indevido-do-fundeb-em-escolas-civico-militares-e-aciona-tce-tcu-e-mpf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

ZANAN, Wagner. *Desmonte Educacional: Três anos de redimensionamento da rede escolar e ilegalidade em Mato Grosso*. Sintep/MT, 20 dez. 2023. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/tres-anos-de-redimensionamento-da-rede-escolar-e-inconstitucionalidade-em-mt. Acesso em: 29 jan. 2026.

ZANAN, Wagner. *Sintep-MT protesta contra o 'balcão de negócios' da Seduc*. Sintep-MT, 30 jan. 2024. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sintep-mt-protesta-contr-o-balcao-de-negocios-da-seduc/i:3082. Acesso em: 31 jan. 2026.

ZANOLLA, Ercilio; GARTNER, Ivan Ricardo; SILVA, César Augusto Tibúrcio; SCALCO, Paulo Roberto. Indicadores de liquidez e o fluxo de caixa operacional: um estudo nas empresas brasileiras de capital aberto. *Contabilidade, Gestão e Governança*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 137-151, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/741/pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO MONTADO NO GOOGLE FORMS PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO PÓS-PANDEMIA (2021–2025)

Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI / UNEMAT Campus SINOP-MT

1º bloco – Dados Pessoais - caracterização dos participantes da pesquisa - 18 questões

1.1 - Qual sua Função na escola?

- ☐ Professor/a em sala de aula
- ☐ Professor/a Pedagoga/o
- ☐ Professor/a na função de coordenação
- ☐ Professora/a na função de direção
- ☐ Outro:

1.2 - Se você é professor/a, mas atuou em algum período entre 2021 e 2025 e assinalou a alternativas “Outro”, descreva sua situação atual (se afastado/a das funções docentes ou qual atividade exerce na unidade escolar)

1.3 - Se você é Pedagogo/a, qual é a sua situação profissional?

- ☐ Atuando em sala de aula na rede estadual
- ☐ Atuando em sala de aula, cedido para a rede municipal de ensino na Política de Redimensionamento
- ☐ Atuando na Rede Estadual na Sala de Recursos
- ☐ Atuando na Rede Estadual em Projetos Educacionais
- ☐ Atuando como PAPE (Professor Apoio Pedagógico Individual)
- ☐ Outro:

1.4 - Qual sua idade?

- ☐ Entre 20 e 30 anos de idade
- ☐ Entre 30 e 40 anos de idade
- ☐ Entre 40 e 50 anos de idade
- ☐ Entre 50 e 60 anos de idade
- ☐ Mais de 60 anos

1.5 - Qual sua formação maior formação acadêmica?

- ☐ Licenciatura
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado

☐ Doutorado

1.6 - Em que município você atua?

Sua resposta: _____

1.7- Em qual(is) rede(s) de educação você atua?

☐ Rede Estadual

☐ Rede Municipal

☐ Rede Privada

1.8 - Indique sua(s) jornada(s) de trabalho na(s) respectiva(s) redes de atuação (Em horas semanais)

Rede estadual: ☐ 20 h/s ☐ 30 h/s ☐ 40 h/s ☐ 50h/s ☐ 60 h/s

Rede Municipal: ☐ 20 h/s ☐ 30 h/s ☐ 40 h/s ☐ 50 h/s ☐ 60 h/s

Rede Privada: _____

1.9 - Em 2024 o Governo de Mato Grosso alterou a Carreira da educação (LOPEB - LC 50/98) flexibilizando a jornada de trabalho. Você alterou sua(s) jornada(s) de trabalho? Marque todas que se aplicam.

☐ Sim, ampliei minha(s) jornada(s) de trabalho para 40 horas/semanais

☐ Sim, fiz a redução de minha(s) jornadas de trabalho para 20 horas/semanais

☐ Não, permaneci com minha jornada de 30 horas/semanais

☐ Outro

Se você respondeu "Outro", especifique sua jornada de trabalho

1.10 - Qual seu regime de contrato de trabalho?

☐ Efetivo

☐ Contrato temporário

☐ Outro Especifique: _____

De acordo com a questão 1.10, se você respondeu "outro", especifique qual modelo de contrato (Contrato CLT/Terceirizado/Contrato por CNPJ/Prestador de Serviço Pessoa Física, Prestador de Serviço Pessoa Jurídica, outros):

1.11 - Qual o nome da unidade escolar que você atua (se atuar em mais de uma – indique a unidade onde tem sua maior jornada)

Resposta: _____

1.12 - Você atua em que etapa da Educação Básica:

☐ Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

☐ Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Fundamental e Médio

1.13 - Na rede estadual, entre 2021 e 2025 você já trabalhou:

☐ Em 1 escola

☐ Em 2 escolas

☐ Em 3 ou mais escolas

1.14 - Na rede estadual, entre 2021 e 2025, você lecionou em até quantas disciplinas?

☐ 1 disciplina

☐ 2 disciplinas

☐ 3 disciplinas

☐ Mais de 3 disciplinas

☐ Unidocência (1 turma)

☐ Unidocência (2 turmas)

1.15 - Você costuma assumir aulas adicionais*

☐ Sim

☐ Não

1.16 - Você alguma vez trabalhou enfermo (ou seja, não usou o direito de usufruir licença médica) para não ser prejudicado no recebimento da GR (Gratificação por Resultados)?

☐ Sim

☐ Não

1.17 - Você conhece alguém que já trabalhou enfermo alegando o fato de não querer perder a GR?

☐ Sim

☐ Não

1.18 – Se você tivesse possibilidade, ganhando um salário melhor, de optar por apenas uma jornada e trabalhar apenas em 1 escola, você avalia que teria condições de fazer mais pela inclusão e aprendizagem dos alunos?

2º Bloco – Percepções pessoais acerca da política educacional e Formação Continuada no Sistema Estadual de Ensino, nos últimos 5 anos (2021 – 2025) – 21 questões

2.1 - Levando em conta as políticas educacionais do Governo Mauro Mendes desenvolvidas na gestão Alan Porto (2021-2025) que nota de **zero a dez** você atribui a essas políticas?

Nota: 1,0 () 2,0 () 3,0 () 4,0 () 5,0 () 6,0 () 7,0 () 8,0 () 9,0 () 10 ()

Justifique a sua nota (Questão 2.1): _____

2.2 - Na sua opinião, as políticas educacionais desenvolvidas neste período têm assegurado a aprendizagem necessária à maioria dos estudantes?

☐ Sim

☐ Não

Quais razões você aponta para justificar sua resposta, afirmativa ou negativa? (Questão 2.2)

2.3 - Na sua opinião, o governo assegurou as condições necessárias, em termos de PESSOAL, CURRÍCULO E INFRAESTRUTURA, para superação dos problemas de aprendizagem decorrentes do período “pós-pandemia”?

☐ Sim

☐ Não

Que elementos justificam sua resposta para as questões de pessoal, currículo e infraestrutura? (Questão 2.3)

2.4 -O atual governo tem disponibilizado o material pedagógico via Sistema Estruturado de Ensino. Na sua opinião, o material estruturado é adequado aos alunos da rede pública estadual de ensino?

☐ Sim

☐ Não

Que elementos relacionados ao Sistema Estruturado de Ensino justificam sua resposta? (Questão 2.4):

2.5 - Considerando as provas externas, as diversas plataformas de ensino, os temas transversais e outras ações transversais: você consegue trabalhar de forma adequada o conteúdo exigido?

☐ Sim

☐ Não

Se necessário, justifique sua resposta:

2.6 - Você se sente sufocado com as demandas impostas pela Seduc via DREs?

☐ Sim

☐ Não

2.7 – Na sua opinião, o Governo Mauro Mendes vem desenvolvendo políticas educacionais que assegurem a inclusão escolar?

☐ Sim

☐ Não

Cite situações vivenciadas na rede que justificam sua resposta (Questão 2.7)?

2.8 - Na sua opinião, as políticas educacionais adotadas pelo Governo Mauro Mendes entre 2021 e 2025 vieram ao encontro das necessidades para a superação dos problemas de aprendizagem, especialmente no período pós-pandemia?

☐ Sim

☐ Não

Quais situações relacionadas à aprendizagem dos alunos justificam sua resposta (Questão 2.8):

2.9 - Na sua opinião que medidas ou políticas que o governo ainda não adotou, e que seriam necessárias para a superação dos problemas de aprendizagem no pós-pandemia? Marque todas que se aplicam.

☐ Ampliar a contratação de pessoal técnico e docente, efetivos.

☐ Reestabelecer diálogo democrático em torno do projeto pedagógico da escola.

☐ Formação continuada na própria escola

☐ Dotação de maior capacidade de aparato tecnológico nas escolas.

☐ Ampliação do tempo do aluno na escola.

☐ Outros.

Na questão 2.9, se você respondeu "Outros", que medidas ou políticas você sugere?

2.10 - Como Profissional da Educação você foi consultado sobre suas necessidades de formação para melhoria do seu desenvolvimento profissional?

☐ Sim

☐ Não

Sobre as formações oferecidas através de convênios com instituições ou fundações privadas:

☐ A formação oferecida veio ao encontro das minhas necessidades formativas e do meu desenvolvimento profissional na realidade onde atuo;

☐ A formação oferecida não veio ao encontro das necessidades formativas e do meu desenvolvimento profissional na realidade onde atuo.

2.11 - Como você percebe a reação por parte do conjunto dos professores das ações de formações desenvolvidas pela Seduc?

☐ Estão totalmente satisfeitos

☐ Estão parcialmente satisfeitos

☐ Estão Insatisfeitos

☐ Estão totalmente insatisfeitos

Descreva os motivos que justificam sua resposta à questão 2.11:

2.12 - Na sua opinião, após a adoção da GR (Gratificação por Resultados), a participação dos profissionais no processo de formação implementado pela Seduc está relacionada à necessidade de carga horária para receber a GR – Gratificação por Resultados no final do ano?

☐ Sim

☐ Não

2.13 - Quais das situações abaixo, você presenciou ou ouviu falar, que é prática entre os frequentadores das ações de formação implementadas pela Seduc? (Assinale mais de uma alternativa se for o caso)

☐ Uso de inteligência artificial para responder às atividades

☐ Acessar via computador e deixar o curso rolar

☐ Pagar alguém para fazer o curso

☐ Responder direto às atividades (o que facilita por ser 3 tentativas para acertar)

☐ Outros

Se você também respondeu "outros", acrescente outras práticas observadas (Questão 2.13):

2.14 - Sobre o processo de formação desenvolvido pela Seduc/MT em parceria com outras entidades, o conteúdo trabalhado vem ao encontro da “Inovação” pleiteada pela gestão?

☐ Sim

☐ Não

2.15 No seu entendimento, na própria Rede Estadual de Ensino existiram ou existem experiências exitosas de processos de formação continuada que poderiam ser retomadas como referência para as escolas?

☐ Sim

() Não

Descreva alguma experiência de formação continuada exitosa que você conhece ou ouviu falar que existiu na rede? (Questão 2.15)

2.16 - No período pós-pandemia ampliou-se, especialmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, o número de alunos não alfabetizados e semialfabetizados, ampliando o analfabetismo funcional na rede de ensino. Você tem convivido com alunos nestas situações?

() Sim

() Não

2.17 - No seu entendimento, o governo tomou as medidas adequadas para solucionar os problemas de aprendizagem ampliados no pós pandemia?

2.18 - Você tem conhecimento de que o Governo do Estado vem, num processo chamado de "Redimensionamento", repassando alunos dos anos iniciais do EF aos municípios e, por causa do fechamento de escolas do EF ou transferência de matrículas aos municípios, muitos pedagogos vivem um conflito de identidade por não estarem devidamente lotados em suas funções pedagógicas?

() Sim

() Não

2.19 - Resultado do processo de "Redimensionamento" centenas de Pedagogas/os ficaram sem sala de aula na rede estadual. No seu entendimento e, considerando quadro piorado de dificuldades de aprendizagem no pós-pandemia, o governo poderia redirecionar o quadro de pedagogos para trabalhar nas escolas a superação dos problemas aprendizagem na rede?

() Sim

() Não

2.20 - A Legislação Brasileira prevê aportes necessários para a inclusão educacional, seja através das condições arquitetônicas, tecnologias assistivas, formação continuada e Salas de Recursos. Na sua avaliação, as Salas de Recursos, diante do crescimento da demanda de atendimento da Educação Especial, conseguem desenvolver suas funções de forma satisfatória?

() Sim

() Não

2.21 - No seu entendimento, quais são as principais carências que envolvem as salas de recursos na rede e nas escolas?

3º Bloco – Percepções pessoais acerca das ações de formação continuada para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino nos últimos 5 anos (2021 – 2025) - 16 Questões

3.1 - Considerando os últimos cinco anos de sua atuação em sala de aula (ou menos), com quais dessas deficiências atuou em sala de aula, podendo marcar mais de uma?"

() Altas habilidades/superdotação

() Deficiência auditiva

() Surdez

() Deficiência visual – baixa visão

() Cegueira

- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Síndrome de Down
- ☐ Transtorno do Espectro Autista
- ☐ Outro

Se você respondeu "Outro" na questão 3.1, descreva:

3.2 - Enquanto profissional de educação, quais dessas dimensões se considera apto para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência? (Marque mais de uma alternativa).

- ☐ Altas habilidades/superdotação
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Surdez
- ☐ Deficiência visual – baixa visão
- ☐ Cegueira
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Síndrome de Down
- ☐ Transtorno do Espectro Autista
- ☐ Outro

Se você respondeu "Outro" na questão 3.2, descreva:

3.4 – Você se sente desamparado ante as necessidades de atendimento da Educação Especial no período pós pandemia?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.5 - Você se sente preparado para trabalhar com alunos com deficiência na sala comum?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.6 – Você se sente preparado para trabalhar com alunos que necessitam de AEE – Atendimento Educacional Especializado?

- ☐ Sim, me sinto preparado
- ☐ Sim, me sinto preparado, mas fico constrangido com a presença do professor apoio em sala
- ☐ Não, não me sinto preparado

3.7 - No seu entendimento a Seduc/MT tem assegurado as condições necessárias para a inclusão dos alunos PCDs nas escolas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.8 - Quais são os principais desafios enfrentados no processo de inclusão em sua escola? (Se necessário assinalar mais de uma alternativa):

- ☐ Marque todas que se aplicam.

Melhorar a Infraestrutura Escolar

- ☐ Contratar mais pessoal de Apoio Escolar
- ☐ Agilizar no início do ano letivo o acompanhamento dos alunos PAED, via contratos imediato de apoio profissional.
- ☐ Trabalhar mais a formação continuada para atendimento no viés da Educação Inclusiva e Especial
- ☐ Envolver a família no acompanhamento das atividades escolares.
- ☐ Outros

Caso você tenha respondido "Outros" na questão 3.8, que desafios você identifica no processo de inclusão educacional na rede estadual?

3.9 – Sua escola oferece suporte pedagógico (AEE, professores de apoio, recursos) para o atendimento dos estudantes da Educação Especial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se entender ser necessário, justifique sua resposta.

3.10 – Descreva como a Seduc/MT como órgão central da rede tem assegurado esse suporte pedagógico na sua escola.

- ☐ Contratação imediata assim que se inicia o ano letivo
- ☐ Contratação apenas no transcorrer do 1º ou no 2º bimestre

3.11 - Você vivenciou alguma situação em que se sentiu incapaz de apresentar medidas pedagógicas específicas aos alunos PCDs?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.12 – Você possui formação específica ou curso voltado à Educação Inclusiva e Especial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.13 - Você participou de alguma formação continuada ofertada pelo governo estadual de Mato Grosso, entre 2021 e 2025, voltada à Educação Inclusiva ou à Educação Especial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.14 - Como você avalia a qualidade e aplicabilidade das formações continuadas recebidas nos últimos anos para o trabalho com a inclusão?

- ☐ O tema da Inclusão foi muito bem trabalhado
- ☐ O tema da Inclusão quase não foi trabalhado
- ☐ O tema da Inclusão foi vagamente trabalhado

3.15 – Que medidas urgentes o governo deveria propor para melhorar as condições de Inclusão em nossas escolas?

3.16 – Como professor/a você sente que precisaria e poderia fazer mais para a Educação Inclusiva e Especial caso lhe fossem asseguradas as condições necessárias?

() Sim

() Não

3.17 - Muito obrigado pela disponibilidade em responder este questionário. Deixo este espaço livre, caso queira acrescentar mais alguma reflexão. Abraço. Professor Gilmar Soares Ferreira
- Profei/Unemat - Campus/Sinop/MT.

APÊNDICE B - RECURSO EDUCACIONAL

O Produto Educacional intitulado “Roteiro de Oficinas para a Compreensão do Direito e Inclusão na Educação: Educação Dialógica e Democrática em Paulo Freire” foi elaborado como parte integrante da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop. Sua proposição decorre da necessidade de articular a produção acadêmica desenvolvida na pesquisa com uma ação formativa capaz de contribuir para o debate sobre a educação inclusiva, o direito à educação e as condições concretas de trabalho nas escolas públicas.

O material apresenta-se como um roteiro formativo voltado à realização de oficinas, podendo ser utilizado em diferentes espaços, como escolas, instituições formadoras, cursos de formação inicial e continuada, sindicatos, associações e demais instâncias interessadas na discussão sobre educação, inclusão e democracia. Sua finalidade é favorecer processos coletivos de estudo e reflexão sobre os impactos das reformas educacionais recentes, especialmente aquelas marcadas por práticas neoliberalizantes e privatizantes, como plataformas de ensino, apostilamento, avaliações padronizadas, redimensionamento da rede, fechamento de salas e escolas e restrições no atendimento à Educação Especial.

A fundamentação do produto apoia-se, principalmente, no pensamento de Paulo Freire, compreendendo a educação como prática dialógica, democrática, crítica e libertadora. Nessa perspectiva, a escola é concebida como espaço de convivência com o conhecimento, a cultura, a arte, o esporte, a formação humana e a participação social. O roteiro defende uma concepção de inclusão que ultrapassa a mera presença física dos sujeitos na escola, afirmando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia, a escuta, a solidariedade e a transformação das condições de exclusão.

O Produto Educacional organiza-se em torno de fundamentos teóricos e roteiros de oficinas. Entre os temas sugeridos, destacam-se a educação para a consciência crítica, dialógica e libertadora em Paulo Freire e a construção coletiva e solidária do conhecimento, sintetizada na expressão “Ninguém larga a mão de ninguém”. Esses eixos permitem discutir a inclusão como prática ética, política e pedagógica, considerando as barreiras sociais, institucionais, atitudinais e educacionais que limitam o direito à aprendizagem.

O produto busca contribuir para processos formativos que fortaleçam a compreensão da educação inclusiva como prática coletiva de luta e resistência, e, ao propor oficinas baseadas no diálogo, na crítica e na solidariedade, o material pretende favorecer a reflexão sobre a escola

pública como espaço de resistência, participação democrática e construção de possibilidades concretas de inclusão.

Para o documento na íntegra, como a proposição de recurso educacional, acesse o endereço: <https://profgilmarsoaresferreira.blogspot.com/>