

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ELISÂNGELA PEREIRA ALVES ALMEIDA**

**INTERFACES ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO: O CASO  
DO SIGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO**

**Cáceres/MT  
2016**

**ELISÂNGELA PEREIRA ALVES ALMEIDA**

**INTERFACES ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO: O CASO  
DO SIGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Marilda de Oliveira Costa.

**Cáceres-MT  
2016**

© by Elisângela Pereira Alves Almeida, 2016

Almeida, Elisângela Pereira Alves

Interfaces entre gestão democrática e gerencialismo: o caso do SIGA na Educação Básica de Mato Grosso./Elisângela Pereira Alves Almeida. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

185f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientadora: Marilda de Oliveira Costa

1. SIGA – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem. 2. Gestão democrática – escolas de Mato Grosso. 3. Gerencialismo – controle sobre as escolas. I. Título.

CDU: 371.13(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

**ELISÂNGELA PEREIRA ALVES ALMEIDA**

**INTERFACES ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E GERENCIALISMO: O CASO  
DO SIGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

---

Dra. Maria Raquel Caetano (Membro Externo – IFSul)

---

Dra. Heloísa Salles Gentil (Suplente - PPGedu/UNEMAT)

**APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

Com carinho à professora Lúcia de Lourdes Gonçalves,  
(*In Memoriam*). Saudades, boas lembranças e muitos  
exemplos foi o que nos deixou.

À minha mãe, Ilma, responsável pelo que sou.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiro a Deus, que me concedeu o maravilhoso dom da vida, a capacidade de sonhar e disposição para torná-los reais.*

*À professora Dra. Marilda de Oliveira Costa pela orientação precisa, pelas cobranças nos momentos devidos, por acreditar que eu daria conta quando eu mesma duvidava. Tê-la como orientadora nesta importante e marcante fase de minha formação foi um privilégio. Obrigada!*

*À minha família, irmão, irmãs, sobrinhos e sobrinhas que tanto amo, em especial a minha mãe, D. Ilma, que soube com sabedoria divina conduzir-me pelos melhores caminhos. Obrigada família querida!*

*Ao meu amor, companheiro especial, Luciano da Silva Almeida, por aguentar minhas ausências nesses dois anos.*

*Às professoras Maria do Horto Salles Tiellet, Maria Vieira Silva, Maria Raquel Caetano e Heloísa Salles Gentil pelas ricas e necessárias contribuições para esta pesquisa.*

*Às amigas do coração, que me incentivaram quando o cansaço tomava conta. Em especial à amiga-irmã Luciana Nunes, que se aventurou comigo nesta pesquisa, correndo riscos, durante a coleta de dados. Sem vocês o caminho até aqui teria sido mais árduo.*

*Ao Estado, por meio da SEDUC e FAPEMAT, que me proporcionaram condições favoráveis para esse importante momento de minha formação.*

*À escola Deputado Francisco Villanova, meu espaço de trabalho, para onde desejo brevemente retornar e contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos.*

*Às escolas estaduais Criança Cidadã e Madre Cristina, por me propiciarem esta pesquisa e tão gentilmente contribuir em diversos momentos em que precisei, muitas vezes, incomodar.*

## RESUMO

No presente estudo teve-se o objetivo de analisar as implicações do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA) para a gestão democrática de duas escolas da rede pública estadual de educação de Mato Grosso — uma localizada na cidade e outra no campo. É um programa de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental, desenvolvido na rede estadual de educação básica de Mato Grosso. O programa funciona em ambiente *web* e atende as demandas da Secretaria de Estado de Educação na viabilização da gestão de processos. Para este estudo, apresentamos as mudanças no papel do Estado após as Reformas da década de 1990, conceitos de democracia, participação, gerencialismo e gestão democrática. O aporte teórico que subsidiou este estudo baseou-se, sobretudo, em Afonso & Ramos (2007), Arroyo (2008), Camini (2013), Harvey (2008 e 2011), Höfling (2001), Dourado (1990), Mészáros (2008), Paro (2001, 2007 e 2008), Peroni (2003) e Wood (2006 e 2011). É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com análise documental e técnica de coleta de dados e entrevista semiestruturada, gravada, e caderno de campo. As entrevistas foram realizadas com todos os profissionais envolvidos na implementação do SIGA: professores unidocentes que desenvolvem atividades no SIGA, membros dos Conselhos Deliberativos das duas escolas, Assessores Pedagógicos, professora formadora do Centro de Formação e Atualização de Professores de Cáceres e Técnica da Secretaria de Estado de Educação responsável pelo acompanhamento e monitoramento do programa nas escolas da rede pública do Estado. Resultados revelam que o SIGA é uma ferramenta tecnológica utilizada pelo Estado para implementar o modelo gerencial de controle sobre o trabalho de todos os profissionais envolvidos em sua implementação: docentes, gestores, formadores, profissionais técnico-administrativos, entre outros. Foi possível perceber que os princípios da gestão democrática estão em interface com o modelo gerencial no tocante a: controle, pois o programa exerce monitoramento sobre o desenvolvimento da alfabetização na unidade escolar; foco em resultados porque os estudantes passam por avaliações em larga escala. Conclui-se que a escola do campo apresentou aspectos importantes no tocante à participação da comunidade na tomada de decisões e isso pode estar relacionado ao fato de a escola estar situada em área de reforma agrária, demandada pelo MST; em relação a outros aspectos da gestão não percebemos muita diferença entre a escola da cidade e a do campo, pois o SIGA é uma estratégia governamental voltada para todas as escolas da rede pública, exceto as indígenas, portanto, o modelo é o mesmo e o controle sobre a escola também.

**Palavras-chave:** SIGA. Gerencialismo. Gestão Democrática.

## ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the implications of The Integrated Learning Management System (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem - SIGA) for the democratic management of two schools from the state public network of Mato Grosso - one located in a city and another in the countryside. It is a follow up and monitoring learning program in the first elementary school cycle which is developed in the state basic education network of Mato Grosso. The program works in a web environment and it meets the State Education Secretariat in enabling of processes management. For this study, we present the changes of the role of the State after the Reforms of the decade of 1990, concepts of democracy, participation, managerialism and democratic management. The theoretical contribution that supported this study was based mainly on Afonso & Ramos (2007), Arroyo (2008), Camini (2013), Harvey (2008 and 2011), Höfling (2001), Gold (1990) Mészáros (2008), Paro (2001, 2007 and 2008) Peroni (2003) and Wood (2006 and 2011). It is a qualitative research approach with documentary and technical analysis of data capture, semi-structured and recorded interview and fieldwork notebook. Interviews were held with all professionals involved in the implementation of SIGA: single-teacher teachers who engage in SIGA, Council Deliberative of the two schools members, Pedagogical Advisors, forming teachers of Training Centre and Cáceres Teachers Update and Technical of State Education Secretariat responsible for monitoring and tracking programming in state public school network. Results reveal that SIGA is a technological tool used by the state to implement the control management model over the work of all professionals involved in its implementation: teachers, managers, trainers, technical and administrative staff, among others. It was possible to notice that the principles of democratic management interface with the management model with respect to: control because the program performs monitoring of the development of literacy at school; focus on results because students undergo large-scale assessments. It follows that the countryside school presented important aspects with regard to community participation in decisions and this may be related to the fact that the school is located in agrarian reform area, demanded by the Landless Rural Workers Movement in Brazil (Movimento Sem Terra - MST); in relation to other aspects of management we do not perceive much difference between the school of the city and the countryside, as the SIGA is a oriented government strategy for all public schools, except indigenous, so the model is the same and control over the school as well.

**Key-words:** SIGA. Managerialism. Democratic management.

## LISTA DE SIGLAS

**ADI** – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil  
**ANDES** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior  
**ANDIFES** – Associação Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
**APEOESP** – Sindicato Oficial dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo  
**BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
**BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Social  
**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CAIC** – Centro de Atenção Integral à Criança  
**CBA** – Ciclo Básico de Aprendizagem  
**CDCE** – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar  
**CEFAPRO** – Centro de Formação e Atualização de Professores  
**CESGRANRIO** – Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio  
**CIACs** – Centros Integrados de Atenção à Criança  
**CIEPs** – Centros Integrados de Educação Pública  
**CF** – Constituição Federal  
**CGU** – Controladoria Geral da União  
**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
**COFINS** – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social  
**CONSED** – Conselho Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
**COT** – Coordenadoria de Tecnologia  
**CUT** – Central Única dos Trabalhadores  
**CRAS** – Centro de Referência e Assistência Social  
**DASP** – Departamento de Administração do Serviço Público  
**EJA** – Educação de Jovens e Adultos  
**EMD** – Ensino Médio Diversificado  
**EMIEP** – Ensino Médio Integrado e Profissionalizante  
**FHC** – Fernando Henrique Cardoso  
**FMI** – Fundo Monetário Internacional  
**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FNDEP** – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública  
**FUNDEF** – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental  
**GED** – Gestão Educacional  
**IAS** – Instituto Ayrton Senna  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IPI** – Imposto sobre Produto Industrializado  
**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MARE** – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
**MDEP** – Movimento em Defesa da Escola Pública

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura  
**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**NAI** – Núcleo de Avaliação e Informação  
**NGP** – Nova Gestão Pública  
**NPM** – New Public Management  
**OMS** – Organização Mundial da Saúde  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**PAC** – Programa de Aceleração do Crescimento  
**PDE** – Plano de Desenvolvimento Escolar  
**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola  
**PDRAE** – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado  
**PDT** – Partido Democrático Trabalhista  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PPP** – Projeto Político Pedagógico  
**PRONAICA** – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente  
**SAF** – Secretaria de Administração Federal  
**SEB** – Secretaria de Educação Básica  
**SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação  
**SIASI** – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações  
**SIGA** – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem  
**SIGEDUCA** – Sistema Integrado de Gestão Educacional  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento das pesquisas encontradas no site da CAPES.....	22
Tabela 2 - Artigos encontrados no SciELO.....	26
Tabela 3 - Trabalhos encontrados no site da UFMT .....	28
Tabela 4 - Indicadores e metas para as avaliações .....	79
Tabela 5 - Pessoas envolvidas e formas de avaliação .....	83
Tabela 6- Organização do Ciclo de Formação Humana.....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ficha de planejamento.....	80
Quadro 2 - Quanto à função do Conselho .....	129
Quadro 3- Quanto à função dos Conselhos Deliberativos.....	144
Quadro 4 - Manifestação dos sujeitos da pesquisa quanto à gestão democrática, desenvolvimento da política educacional, diálogo com as escolas na implantação do programa e a participação na gestão da escola .....	147
Quadro 5- Manifestação dos sujeitos entrevistados quanto à interferência na autonomia no desenvolvimento de suas atividades .....	152
Quadro 6 - Manifestação dos sujeitos sobre o gerenciamento por meio da tecnologia no trabalho docente, no sistema educacional.....	159

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>38</b>
<b>ESTADO, DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA .....</b>	<b>38</b>
1.1 Papel do Estado a partir dos anos 1990 no Brasil e gestão gerencial .....	38
1.2 As lutas por democratização da educação .....	46
<b>1.3 Princípios e fundamentos da gestão democrática da educação: participação e autonomia .....</b>	<b>50</b>
<b>1.3.1 Mecanismos da gestão democrática .....</b>	<b>56</b>
1.3.1.1 Dos Conselhos Escolares ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar .....	56
<b>1.3.1.2 Eleição para dirigentes escolares.....</b>	<b>62</b>
<b>1.4 Democracia e participação .....</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>72</b>
<b>ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, GESTÃO GERENCIAL E O SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM (SIGA).....</b>	<b>72</b>
2.1 Gestão gerencial – influências na educação pública .....	72
2.2 Estrutura e funcionamento do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem....	77
2.3 Estado e administração pública no Brasil .....	89
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>104</b>
<b>IMPLEMENTAÇÃO DO SIGA NO SISTEMA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO: INTERFACES COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>104</b>
3.1 Breve caracterização do estado de Mato Grosso e seu sistema educacional - antecedentes do SIGA.....	105
3.2 Escola Estadual Criança Cidadã .....	113
3.2.1 Breve caracterização da estrutura física e material da escola.....	119
3.2.2 Caracterização política e administrativa da escola estadual Criança Cidadã .....	120
3.2.3 Projeto Político Pedagógico: elaboração e implementação .....	126

3.2.4 Conselho Deliberativo .....	128
3.3 Escola Estadual Madre Cristina .....	132
3.3.1 Breve caracterização da estrutura física e material da escola .....	136
3.3.2 Caracterização política e administrativa da escola Madre Cristina .....	138
3.3.3 Projeto Político Pedagógico: elaboração e implementação .....	141
3.3.4 Conselho Escolar .....	144
3.3.5 Autonomia dos professores – Responsabilização da escola e/ou professor-dirigente .....	146
3.4 Implementação do SIGA.....	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>181</b>

## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade neoliberal, globalizada, que em muito permite o aumento das desigualdades sociais. Nesse contexto, insere-se a educação pública que, de acordo com diversos estudos, ainda não tem dado conta de alterar as condições impostas à grande maioria de filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras que continuam sendo mão de obra de extração da mais-valia.

A sociedade brasileira ampliou seus estratos sociais junto com o avanço do neoliberalismo que tem ajudado a promover alterações no papel do Estado. A teoria neoliberal culpabiliza o Estado pela crise e, como estratégia de superação, defende o Estado mínimo e a privatização (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009). No Brasil, o resultado da adoção desse modelo ocorreu com a reforma do Estado a partir de 1995, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Para tanto, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob a responsabilidade de Luiz Carlos Bresser-Pereira, que produziu o documento denominado Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), marco norteador da reforma.

De lá para cá a redução da pobreza tem sido orientada pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), instituição financeira do Banco Mundial que, entre outras ações, incentiva a implantação da política social de transferência e renda que tem possibilitado a redução da taxa de pobreza desde 1995.

De acordo com Duque-Arrazola e Tavares da Silva (2012), em 1995 a taxa de pobreza era de 34% da população, passando para 25,6% em 2006, cujos resultados desse processo estão na emergência de novos estratos sociais. Cabe lembrar a continuidade de importantes aspectos da reforma nos dois governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006; 2007-2010) e nos governos Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2018).

Em consequência da influência do neoliberalismo em vários setores, a educação não escapou a essa lógica. Governos instituíram políticas educacionais voltadas a formar recursos humanos para a produção, com características pseudodemocráticas.

A educação pública ainda tem inúmeros problemas a enfrentar, visando elevar os níveis de sua oferta, de modo a melhorar o atendimento a toda a população. Para tanto, as

inúmeras pesquisas educacionais se tornam indispensáveis, pois contribuem para apontar o melhor caminho. Porém, desenvolver uma pesquisa não é algo tão simples e nem fácil, como pode parecer à primeira vista. Essa atividade requer do pesquisador determinada objetividade, comprometimento com aquilo que se propõe a investigar. No nosso caso, o desenvolvimento da pesquisa a respeito do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA) requer atenção pelo fato de ainda existirem poucas pesquisas sobre esse objeto, como constatado no balanço de produção. O SIGA, por se caracterizar um modelo gerencial, por ser uma política do sistema de gestão da aprendizagem que se faz realidade, hoje, no sistema de educação pública da rede estadual em Mato Grosso, apresenta-se como proposta para todo o ensino fundamental, precisa de análise de sua implicação no desenvolvimento da gestão democrática na escola.

Investigar um sistema de gestão da aprendizagem implantado no Estado de Mato Grosso a partir de experiências de parcerias com instituições privadas, como esse modelo gerencial se apresenta e de que forma interfere no processo de gestão democrática, só é possível por meio de um posicionamento teórico-metodológico que nos permita analisá-lo e compreendê-lo no contexto de contradições em que se insere a produção de políticas no Estado Neoliberal, em que

[...] as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39).

Assim, a opção por uma metodologia de pesquisa nos direciona e conduz ao longo de todo o processo, ajudando-nos a não perder de vista o foco do nosso trabalho. Nesta parte do estudo nosso objetivo é mostrar os caminhos que percorremos para estudar o SIGA, e suas interfaces entre gestão democrática e gerencialismo.

A aproximação com o tema desta pesquisa aconteceu em decorrência da minha atuação profissional. Iniciei minha experiência como docente antes mesmo de concluir o curso de nível superior, enfrentando diversos desafios, muitas vezes sem saber como agir para superá-los. Com mais de uma década de atuação na educação básica, aprendi a gostar do que faço e entender a necessidade de contribuir para o melhor desenvolvimento do ensino público, do qual sou fruto, sempre trabalhando com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Tive a oportunidade de atuar em escolas variadas e em municípios diferentes, com experiências na rede municipal e a maior parte na rede estadual de ensino, onde, após alguns anos, consegui efetivar-me, no município de São José do Rio Claro/MT. Essas experiências contribuíram para aumentar muitas de minhas angústias quanto às condições de desenvolvimento do trabalho docente, das políticas de valorização da profissão docente e das políticas educacionais implementadas, muitas vezes, verticalmente. Essas inquietações acompanharam-me e serviram de incentivo para buscar a qualificação em nível de mestrado.

Aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, em 2013, e ingresso em 2014, fui convidada pela professora orientadora Marilda de Oliveira Costa para participar do grupo de pesquisa do projeto coordenado por ela, intitulado “Análise do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e suas implicações para a gestão e desempenho escolar”. Esse projeto, financiado pelo CNPq, tem por objetivo analisar as implicações do SIGA para a gestão democrática e o desempenho dos estudantes do 1º ciclo de duas escolas públicas estaduais, a partir de 2010, ano de sua implantação, até 2015. A partir da participação no grupo e das inquietações que trazia da atuação na educação básica, especialmente por ver as mudanças na gestão e no trabalho dos professores unidocentes, decidi desenvolver pesquisa sobre o SIGA.

A partir dos estudos realizados no grupo de pesquisa comecei a perceber a dimensão dessa política e enxergar possíveis ampliações em seu desenvolvimento, inclusive uma possível implantação do SIGA nas etapas finais do Ensino Fundamental, além do fato de, naturalmente, assumirmos os estudantes provenientes dessa forma de organização do trabalho pedagógico nessa etapa do ensino fundamental, o que me levaria a ser também uma profissional com responsabilidades em seu desenvolvimento. Essa constatação levou-me a optar por desenvolver a pesquisa em duas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso, uma localizada na zona urbana da cidade de Cáceres-MT e outra, no campo, em assentamento de Reforma Agrária, município de Mirassol d’Oeste-MT.

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados alguns eixos de análises que estão interligados entre si: *Estado, democracia, participação e gerencialismo*.

A análise fundamentada teoricamente nesses temas se faz necessária para que possamos compreender o papel do Estado na implementação de políticas educacionais que se refletem na formação do sujeito, pois,

[...] não obstante o pesquisador inicie sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco, a maior parte, neste sentido, do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. (TRIVIÑOS, 2009, p. 131).

Os direcionamentos dados às políticas educacionais nos levam a perceber o direcionamento dado à educação em sentido contrário à possibilidade de emancipação do ser humano. O ensino público brasileiro passa por transformações que vão desde a concepção de educação, expressa em mudanças curriculares e sistemáticas de avaliação até diversas formas de organização e gestão, que têm se constituído em um modelo que pode conduzir a educação muito mais à competição do que a uma educação transformadora e, por conseguinte, libertadora.

As políticas educacionais implementadas no Brasil vêm se delineando mais fortemente desde os anos 1980, em caráter neoliberal, que “[...] incorpora em seus fundamentos a lógica e a função da escola que se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção.” (BIANCHETTI, 2006, p. 94).

Nesse viés, a formação educacional tem se constituído em uma formação de mão de obra aligeirada, uma exigência do mercado competitivo, global, que transcende barreiras e impõe-se de modo a alterar os rumos da organização do Estado, à medida que impõe regras.

Atualmente, o neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. (HYPOLITO, 2011, p. 7).

Dentro dessa mesma lógica, o gerencialismo vem sendo implantado no ensino público em Mato Grosso por meio de alguns modelos de gestão descentralizada, programas de acompanhamento do trabalho do profissional da educação, visando melhorar o desempenho dos estudantes, com a finalidade última de contribuir para a melhoria dos índices educacionais, dentre outras situações existentes. Assim, “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544).

No ano de 2010, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implantou o SIGA, um sistema de gestão da aprendizagem que funciona via *web* como mecanismo de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem dos estudantes do I Ciclo do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino. Esse programa funciona como um

sistema de controle do trabalho pedagógico, desenvolvido por diversas instâncias da gestão educacional – macro, meso e micro<sup>1</sup> -, que atende aos dispositivos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 e leis complementares, atualmente em vigor no estado de Mato Grosso, a Lei nº 7.040/1998 que trata da gestão democrática<sup>2</sup>.

Para melhor compreender esse contexto de alteração na concepção de gestão da educação pública, com a emergência do modelo gerencial na gestão e nas diretrizes educacionais do país pós-reforma neoliberal, o questionamento que nos move nesta pesquisa é: Como ocorrem as interfaces entre gestão democrática e gerencialismo na educação básica do sistema estadual de ensino de Mato Grosso? Em função desse questionamento, elaboramos os seguintes objetivos.

#### Objetivo Geral

Analisar as implicações do SIGA na gestão democrática da educação pública em Mato Grosso.

#### Objetivos específicos

Analisar o papel da SEDUC e dos gestores escolares no acompanhamento e monitoramento do SIGA na escola;

Entender as concepções de participação e gestão democrática no contexto das reformas administrativas;

Compreender a relação entre princípios do gerencialismo e sua interface com a gestão democrática.

Considerando o problema e os objetivos da pesquisa — e para melhor compreendermos a implementação dessa política educacional —, pretendemos aprofundar o estudo dos Orientativos 2010, 2012, 2013 e 2015 do SIGA, elaborados pela SEDUC, os quais orientam as atividades a serem desenvolvidas no programa e abordam a importância da

---

<sup>1</sup> Dimensão macro, a SEDUC; dimensão meso a Assessoria Pedagógica e CEFAPRO e dimensão micro a escola.

<sup>2</sup> Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 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, 1998).

atenção à alfabetização, considerada base para o desenvolvimento do estudante, com impacto direto nas demais áreas do conhecimento, em que se destaca:

Alfabetizar todas as crianças até os **8 anos** de idade é a **meta 5** do Plano Nacional de Educação (PNE) e a **Meta 2** do movimento Todos Pela Educação, como também o recém-lançado **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, pelo Ministério da Educação (MEC). (MATO GROSSO, 2013, s/p, – grifos do autor).

Conforme relatam pesquisadores em educação, as políticas educacionais não surgem ocasionalmente. É o que nos mostra o Orientativo 2013 do SIGA, ao relacioná-lo ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, política do Governo Federal para a alfabetização das crianças na idade certa, na pretensão de superar defasagens educacionais.

O SIGA pertence à Gestão Educacional (GED) que engloba o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA), um sistema operacionalizado via web. Esse modelo foi criado a partir de experiências da parceria que o Estado manteve com o Instituto Ayrton Senna (IAS), no Programa de Gerenciamento Circuito Campeão, no ano de 2007. O objetivo do programa era a coleta de informações sobre os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no campo gerencial e pedagógico (SANTANA, 2013).

Como o objeto desta pesquisa situa-se na realidade capitalista, a nossa opção metodológica nos conduz ao uso de categorias, consideradas “[...] concretos de pensamento gerados sobre a realidade objetiva e diversificada [...]” (CIAVATTA, 2014, p. 220). Para Triviños (2008, p. 98), “as categorias refletem as propriedades essenciais, universais, comuns a todos os objetos, fenômenos materiais e coisas”, e ainda pelo fato de que “a sociedade global apresenta-se como uma totalidade ‘complexa, contraditória e aberta’” (ALMEIDA, 2003, *apud*, IANNI, 1995, p. 100), a categoria da totalidade é fundamental para a compreensão e análise do objeto de estudo – interfaces entre gestão democrática e gerencialismo: o caso do SIGA na educação básica em Mato Grosso, no todo em que “a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social.” (CURY, 1992, p. 13).

O sistema educacional se insere em uma totalidade complexa e, por isso, também contraditória. Triviños (2008) diz que a categoria da totalidade foi desenvolvida por Luckás, no início da década de 1920, e logo se transformou em importante instrumento metodológico para se estudar os fenômenos sociais, portanto, essa categoria parte sempre de um fenômeno

social que aparenta estar isolado e o relaciona a outros fenômenos materiais ou sociais. Todavia, é importante ressaltar que o pesquisador não estudará toda a sociedade ao estudar um fenômeno material social.

[...] a categoria de totalidade para o método materialista dialético, é uma totalidade concreta, é um todo espiritual, ideal. É uma reprodução mental do fenômeno concreto sensível não como ele se oferece numa primeira instância, mas como emerge depois de haver sido relacionado com outros fenômenos (econômicos, políticos, culturais, sociais) e de haver estudado seu desenvolvimento através de suas contradições. (TRIVIÑOS, 2008, p. 188).

Löwy e Nair (2008) apresentam a totalidade na perspectiva de Lucien Goldmann, para quem a totalidade não remete à teoria, ao abstrato e formal e, sim, a uma realidade que é histórica e que vive em construção. Assim, a totalidade é um processo em continuidade. Esses autores dizem que “para Goldmann [...] a totalidade é a realidade universal que engloba a materialidade e a espiritualidade.” (Idem, p. 24). Goldmann também sustenta a ideia de que a totalidade não é dada, mas que ela se faz com a história, cotidianamente. A totalidade é que determina o conhecimento das partes; compreender a totalidade implica conhecer as partes.

A importância dessa categoria para as análises do objeto está no fato de que “[...] a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem.” (CIAVATTA, 2014, p. 194). Os seres humanos e os objetos não são isolados, independentes, assim, a totalidade contribui para a compreensão da realidade.

As categorias tornam-se elementos importantes nesse processo por nos ajudar a interpretar, a compreender a realidade. Triviños (2008; 2009) diz que a contradição é considerada a categoria mais importante da dialética, ainda que esta também não seja única.

A contradição se desenvolve, isto é, não está dada, na realidade. Os opostos não estão prontos, se constituem [...] e se tornam contrários. Toda contradição começa com uma **diferença**, mas não todas as diferenças se transformaram em contradições. As diferenças constituem o ser, mas na realidade objetiva existem também outras relações, como as de harmonia, concordância, de correspondência. (TRIVIÑOS, 2008, p. 132, grifo do autor).

Assim, “a contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana.” (CURY, 1992, p. 31). E, ainda,

a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor

interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. (CURY, 1992, p. 30).

Complementarmente, a categoria da contradição não pode ser considerada de forma indistinta da totalidade, pois esta “não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições.” (CURY, 1992, p. 35).

Como nada é isolado, as relações e interações do objeto com um contexto social e entre sujeito e objeto são efetuadas por mediações que, conforme Cury, “não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e a práxis” (CURY, 1992, p. 43). Sob outra perspectiva, “as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Nesse sentido, sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas.” (Idem, p. 44).

Essas categorias são primordiais na interpretação e compreensão da atividade docente, do papel desempenhado pelos gestores, pela Secretaria de Estado de Educação na implementação da política educacional focalizada nesta pesquisa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessária a utilização de análise de documentos — legislação da Gestão Democrática; documentos referentes ao SIGA; Projeto Político Pedagógico; Livro Ata do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar das escolas envolvidas na pesquisa. Para utilizar a técnica da análise de documento é importante que o pesquisador supere vários obstáculos e desconfie

[...] de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? (POUPART, 2008, p. 296).

A análise de documentos busca identificar informações pontuais nos documentos a partir de questionamentos ou hipóteses. Eles são importantes por serem uma fonte rica, estável, que pode ser consultada diversas vezes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Com base nessas considerações, para um melhor desenvolvimento deste estudo e no sentido de perceber sua relevância, foi necessário buscar estudos já desenvolvidos sobre essa temática em programas de pós-graduação. O balanço de produção nos deu condições de melhor delinear o problema de investigação e apresentar as contribuições de nossa pesquisa para o conjunto dos estudos sobre a temática. Para tanto, realizamos uma busca no banco de

dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Iniciamos, com a esperança de encontrarmos trabalhos de anos anteriores a 2000, pois estudos relacionados às temáticas *novo gerencialismo* e *gestão democrática* já não são tão recentes, sobretudo se levarmos em consideração que a recente versão da gestão gerencial no Brasil é da década de 1990. Assim, havia o desejo de fazer a busca no *site* da CAPES a partir dessa década, para que pudéssemos fazer um maior levantamento de dados. Todavia, as pesquisas disponibilizadas no banco de dados, no momento da pesquisa, datam de 2010 em diante, e as pesquisas encontradas são referentes aos anos de 2011 e 2012.

Iniciamos a busca pelas temáticas da gestão gerencial, democrática e tecnológica, optando, inicialmente, pelos descritores: “nova gestão pública”, “gestão tecnológica” e “gestão democrática”. Para facilitar a filtragem, com todos os descritores acima, como o *site* nos dava a possibilidade, inserimos também, em uma *janela* abaixo, o descritor “educação”. Esses descritores foram escolhidos em virtude de servirem como uma espécie de palavras-chave para este estudo.

**Tabela 1 - Mapeamento das pesquisas encontradas no site da CAPES**

Balanco de Produção		
Descritores/Teses	Ano 2011	Ano 2012
“gerencialismo” e “educação”	01	02
“tecnologia”, “gestão” e “educação”	-	01
“gestão democrática” e “educação”	-	-
Descritores/Dissertações	Ano 2011	Ano 2012
Gerencialismo e Educação	01	01
Tecnologia e Gestão	-	01
Gestão Democrática e Educação	02	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo fato de usarmos os descritores “nova gestão pública” e “educação” e não termos encontrado nenhum registro, optamos pela troca para o descritor “gestão gerencial”, a fim de agregar novos estudos, e encontramos apenas um registro; decidimos trocar novamente o descritor para “gerencialismo”, visando encontrar um número maior de pesquisas, e então surgiram cinco estudos. O primeiro: *"Professor não dá aula, professor desenvolve aula": mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização – o caso de professores*

*do ensino médio*, é a tese de doutorado de Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, defendida no ano de 2011, na Universidade Federal de Pernambuco. A autora analisa a influência das políticas neoliberais na educação com foco em resultados, como mecanismo de regulação da educação, escola e professores, o que resulta em uma interdependência existente nas relações entre o modelo gerencial e a profissionalização docente, causando também a existência de outros elementos na rede de interdependências, com destaque para a profissionalidade e o profissionalismo dos professores. Assim, o processo de redemocratização da sociedade marca os movimentos de interdependência entre Estado, sociedade e professores junto com valores neoliberais/gerenciais.

O segundo: *Professores substitutos: neoliberalismo e a flexibilização do trabalho docente*, de Eva Partocki, dissertação defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti, Paraná, tem por objetivo entender de que modo as políticas neoliberais têm influenciado o Brasil, em especial o estado do Paraná. Com especial atenção voltada à influência do neoliberalismo no trabalho docente, apresenta algumas consequências do gerencialismo, da gestão de instituições educacionais que possibilitam a terceirização do trabalho docente e a precarização do ensino. A pesquisa mostrou que as Instituições de Ensino Superior envolvidas na pesquisa adotaram medidas neoliberais que privatizam a força de trabalho docente, gerando um quadro de flexibilização laboral e relativização do processo de formação docente, incidindo na dimensão ética do trabalho e afetando o compromisso e seu envolvimento profissional.

O terceiro é a tese intitulada *As relações de poder na gestão da escola estadual Presidente Kennedy em Natal/RN: as ações decisórias dos órgãos colegiados e conselho de escola e o caixa escolar*, de Pauleany Simões de Moraes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, defendida em 2012. O estudo analisa as relações de poder na gestão da escola Presidente Kennedy, a partir do Conselho e Caixa Escolar. Uma gestão marcada pelo modelo gerencial. A autora identificou que as relações de poder vivenciadas naquela escola são marcadas por transformações da gestão pública, gerando contradições entre gestão empresarial e a perspectiva de gestão democrática.

O quarto estudo, *O Plano de desenvolvimento da Escola e a Produção do Consentimento Ativo*, de Fabiano Antonio dos Santos, tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, defendida em 2012; teve por objetivo analisar as estratégias do PDE-Escola para o funcionamento da escola sob

um novo paradigma, conceituado na Reforma do Estado na década de 1990, que introduz elementos do gerencialismo. O resultado da pesquisa evidencia que o PDE-Escola tem contribuído para mostrar uma nova forma de gestão nas escolas, para redefinir prioridades, metas e finalidades, e tem possibilitado a fragmentação política dos sujeitos envolvidos. Ao priorizar os índices das avaliações do rendimento escolar, o autor propõe inverter parâmetros que definem a qualidade da educação.

Por fim, a dissertação defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, de Simone Vieira de Melo Shimamoto, intitulada *Gestão Escolar Democrática: Discursos de Transformação ou Conservação?* O trabalho analisa a práxis da gestão escolar democrática no Brasil, como esta se constitui a partir dos anos de 1980. Os resultados da pesquisa mostram que não há possibilidade de se constituir uma gestão democrática, pois, o que se efetiva são modelos participacionistas conciliadores para manter um modelo autocrático de administração, com foco nos moldes tayloristas, num viés neoliberal, que tem no individualismo, gerencialismo e competitividade seu arcabouço de funcionamento e concretude.

Com o descritor “gestão tecnológica”, nenhum estudo foi encontrado. Usando os descritores “tecnologia” e “gestão”, separadamente, foram encontrados 42 estudos. Inicialmente, foi possível perceber, já a partir dos títulos, que estes abordavam a questão da tecnologia na administração pública e também na educação ambiental. Como nosso intuito era encontrar estudos relacionados à educação, filtrando ainda mais a busca, pelos descritores “tecnologia”, “gestão” e “educação”, foi encontrado um estudo: a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, defendida em 2012, intitulada *Elaboração de Diretrizes para Formatação de um Sistema Integrado de Gestão de Normas Educacionais para o Estado do Rio de Janeiro*, de José Manuel dos Reis Salgueiro. O objetivo dessa dissertação é o de propor diretrizes para a formação de um sistema integrado de gestão de normas educacionais para o estado do Rio de Janeiro, a fim de melhorar o atendimento da Coordenação da Inspeção Escolar (CDIN). O resultado da pesquisa mostra que a falta de um sistema que gerencie as normas educacionais gera reflexos negativos e diretos no tempo que se gasta para encontrar as normas pesquisadas. A partir de então, foi elaborado um sistema para atender as necessidades dos inspetores.

Continuando nosso caminho, agora com os descritores “gestão democrática” e “educação”, encontramos 108 registros, e o número maior de estudos encontrados talvez seja

por serem ponto de grandes e calorosas discussões. A partir da leitura dos resumos observamos que dois estudos vinham ao encontro do que procurávamos: tratavam da gestão democrática no ensino público e suas alterações provocadas pela gestão gerencial, que vêm alterando o sistema educacional, mexendo na organização da escola e trazendo modelos de gerenciamento do trabalho desenvolvido, como forma de fiscalização através do acompanhamento, retirando, em diversas situações, a autonomia do professor.

O primeiro dos dois estudos foi a dissertação de mestrado intitulada *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-ESCOLA) e a Gestão Escolar: limites e possibilidades*, da autora Kátia Valéria Ataíde e Silva, defendida em 2011, na Universidade Federal da Paraíba. A autora analisa a implantação do PDE-escola e seu impacto na gestão escolar. Para tanto, situou o objeto no contexto da reforma do Estado, estudando o modelo de gestão gerencial baseado na teoria da administração moderna e a gestão democrática. Os resultados da pesquisa indicaram que mesmo o PDE-Escola sendo fundamentado no modelo de gestão gerencial, tem contribuído com a organização do trabalho escolar, proporcionando melhorias nas condições materiais e pedagógicas e também estimulando a participação da comunidade na escola e, desta forma, contribuindo para com o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas pesquisadas. A pesquisa também mostrou a necessidade de mudanças na estrutura do PDE-Escola, em decorrência da burocracia e do controle excessivos e também a necessidade de aumentar os recursos financeiros e flexibilizar sua aplicação e gerência no espaço escolar.

No segundo estudo, a tese intitulada *Concepções de Gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no Contexto de Alterações no Papel do Estado e da Sociedade Civil*, de Marilda de Oliveira Costa, a autora analisa a parceria da prefeitura municipal de Cáceres-MT, através de sua Secretaria de Estado de Educação, com o Instituto Ayrton Senna. Para tal abordagem, discute também a gestão democrática e a chegada do modelo de gestão gerencial. A tese, defendida no ano de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mostra a ressignificação de conceitos como autonomia, participação e eleição para direção de escola. Conclui que mesmo que seja forte o potencial transformador da escola, a concepção de gestão presente nos materiais instrucionais fundamenta-se na teoria das organizações. O estudo aponta para um modelo de gestão gerencial, burocrático e tecnológico.

Para ampliarmos nossa busca, “viajamos” um pouco pelos artigos publicados na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Iniciamos a pesquisa pelo

descriptor *gestão democrática e educação*. Inicialmente, surgiram 46 estudos selecionados, a princípio, pelos títulos. Selecionamos os que abordavam a gestão democrática na educação.

**Tabela 2 - Artigos encontrados no SciELO**

Balço de Produção							
Descritores/Artigos	Ano 2001	Ano 2007	Ano 2008	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011	Ano 2013
“gestão democrática” e “educação”	01	01	01	03	01	-	01
“gerencialismo” e “educação”	-	01	-	-	01	-	-
“nova gestão pública” e “educação”	-	-	-	-	-	01	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Feita a primeira seleção fomos para a segunda — a leitura dos resumos e arquivamento dos artigos que nos interessavam para posterior leitura integral. Selecionamos, então, 18 artigos. Destes, a partir dos resumos e introduções, selecionamos os que se relacionavam a nossa pesquisa, dentre os quais: *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*, de Vitor Henrique Paro, publicado em 2010. O texto aborda a administração como sinônimo de gestão, discute teoricamente como se configura a administração do diretor de escola básica, em especial no ensino fundamental, diante das finalidades da educação.

O artigo *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*, de Vera Maria Vidal Peroni, Regina Tereza Cestari de Oliveira e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, publicado em 2009, as autoras analisam as conexões entre o público e o privado, no contexto do capitalismo, em tempos de redefinições do papel do Estado, enfatizando o neoliberalismo incorporado pela terceira via e as estratégias de transferência de execução das políticas sociais do Estado para a sociedade civil.

Já, o artigo *Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil*, de Erasto Fortes Mendonça, publicado em 2001, aborda a gestão democrática do ensino público brasileiro. O autor identifica o modo com que os sistemas de ensino se organizaram para receber o ordenamento constitucional que estabeleceu a gestão democrática, e como os mesmos adaptaram suas legislações e normas à estrutura administrativa para atender a demanda da participação.

O artigo *Gestão da educação básica e fortalecimento dos Conselhos Escolares*, de Márcia Angela da S. Aguiar, examina a estratégia de implementação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares adotada pelo Ministério de Educação e Cultura.

No artigo *Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas*, de Cláudia Souza Passador e Thales Silveira Salvetti, publicado em 2013, aborda a gestão democrática como elemento imprescindível para uma educação de qualidade que vise à transformação social, abordando temas abrangentes visando desencadear reflexões sobre o conceito de gestão, em uma perspectiva crítica.

No artigo *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*, de Luiz Fernandes Dourado, publicado em 2007, o autor aborda o cenário político e pedagógico em que se realizam as políticas de gestão da educação básica, no contexto de reforma do Estado.

No artigo *Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação*, de Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, publicado em 2009, a autora busca evidenciar os principais aspectos do novo modelo gerencial, denominado nova gestão pública e suas repercussões na educação. Por fim, no artigo *Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática*, de Ângelo Ricardo de Souza, publicado em 2009, o autor discute as relações entre política, poder e democracia na escola pública.

Ao continuarmos nossa busca, agora usando os descritores *gerencialismo e educação*, sete estudos foram encontrados. Pelas leituras dos títulos e resumos, dois referiam-se às nossas discussões. No artigo *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*, de Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma, publicado em 2007, a autora discute a formação docente no contexto da reforma do Estado brasileiro sob as recomendações de organismos internacionais para a educação. E, no artigo *Políticas curriculares, estado e regulação*, de Álvaro Moreira Hypolito, publicado em 2010, o autor analisa políticas curriculares no contexto da globalização e do neoliberalismo, e como as mesmas regulam as ações do Estado no campo educacional.

Na tentativa de ampliar as buscas mudamos o descritor para *nova gestão pública e educação*, e foram encontrados 19 estudos. A partir da leitura dos resumos, destacamos o artigo *Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático*, de Suêldes de Araújo e

Alda Maria Duarte Araújo Castro, publicado em 2011, em que as autoras discutem as mudanças na gestão pública e suas repercussões na educação.

Finalmente, decidimos fazer a busca no *site* da Universidade Federal de Mato Grosso, por ser o SIGA um programa do nosso Estado. De início, decidimos usar os descritores *sistema integrado de gestão da aprendizagem e educação*, cinco estudos apareceram, porém, nenhum deles fazia referência a nossa pesquisa. Decidimos, então, por mais uma tentativa para encerrar nossas buscas, com o descritor *sig*, e encontramos uma dissertação, defendida em 2013 por Maureilde Lemes da Silva Santana, sob o título *O pensar e o fazer de alfabetizadoras participantes da proposta do SIGA em Mato Grosso*. O estudo tem como foco compreender o modo com que as professoras da alfabetização do ensino público concebem o processo de alfabetização e letramento e como desenvolvem seu trabalho dentro do SIGA. O trabalho das professoras envolve gêneros discursivos, estratégias variadas de desenvolvimento da leitura e da escrita, com ênfase na Literatura Infantil, relação de diálogo e interação com os alunos, ao mesmo tempo em que é marcado pela necessidade de formação devido à falta de clareza de pressupostos epistemológicos, dificuldade em operar o sistema. Para que a proposta dê certo é essencial o trabalho coletivo e elas estão dispostas a refletir sobre o que realizam no projeto, visando melhorar práticas de leitura, escrita e oralidade.

**Tabela 3 - Trabalhos encontrados no site da UFMT**

Descritores/Dissertações	Ano 2010	Ano 2012	Ano 2013
Gestão Democrática	01	01	-
SIGA	-	-	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Na busca a partir do descritor *gestão democrática*, três trabalhos surgiram, mas somente dois tinham relação com nossa pesquisa. A dissertação *Gestão democrática: o papel do gestor escolar na construção de processos democráticos na escola*, de Tereza Leones Monteiro, defendida em 2012, busca compreender princípios da gestão democrática com base na autonomia e participação, discutir a gestão democrática e o papel do gestor, o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar. O resultado da pesquisa mostrou que o papel dos gestores ainda é limitado e essa limitação ocorre ainda em decorrência de uma visão histórica de superioridade da função de gestor, e falta de compreensão do significado da gestão democrática.

A dissertação *A gestão democrática nas escolas municipais de Cuiabá/MT: dialogando com diretoras*, de Lurdi Haars, defendida em 2010, analisa a contribuição da gestão democrática da Rede Municipal de Educação de Cuiabá-MT diante do desenvolvimento profissional do professor. O estudo identifica que há intenção em construir uma concepção democrática que contemple a organização dinâmica para o desenvolvimento profissional a fim de que se compreendam com autonomia os processos em uma gestão democrática. Identifica-se também a necessidade de o coletivo compreender esse espaço de construção de relações sociais, sem desconsiderar o contexto socio-histórico. Isso torna necessário repensar as relações de trabalho construídas em seu interior e assim ressignificar o princípio da gestão democrática – a autonomia.

Concluindo a busca com o descritor *nova gestão pública* nenhum estudo foi encontrado, portanto, decidimos trocá-lo por *gerencialismo* e novamente nenhum estudo surgiu. Vimos, então, que de forma especial, para a educação em Mato Grosso, o tema de nossa pesquisa pode trazer significativas contribuições para a reflexão sobre as políticas implementadas na educação pública nesse Estado.

A busca levou-nos a perceber a relevância da nossa pesquisa, considerando que poucos são os estudos existentes referentes a essa lógica de gestão que ora se apresenta e que precisamos compreender, pois se trata de uma reconfiguração da educação, do fazer docente.

A profissão de professor tem vivenciado momentos de precariedade, sendo, ao longo dos últimos anos, permeada por desafios que aumentam com o decorrer do tempo, pois, a sociedade globalizada está em constantes transformações e os valores que as pessoas carregam consigo também são ressignificados.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

As relações de trabalho e emprego têm passado por mudanças que alguns autores denominam de precarização das relações de trabalho. Todavia, tais movimentos não se reduzem “[...] às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego [...]” (OLIVEIRA, 2004, p.

1139). Isso nos faz compreender que estamos diante de novas organizações do trabalho docente, em que o profissional precisa atender às demandas técnicas das secretarias de educação que têm trabalhado com foco em resultados, gerando uma sobrecarga de trabalho ao professor.

Apresentado todo esse percurso metodológico, a escolha da escola Criança Cidadã como lócus de pesquisa foi feita pelo grupo de pesquisa em decorrência de seu pioneirismo, no município de Cáceres, na implantação do SIGA pela SEDUC. A escola do campo foi eleita porque o projeto que estuda o programa no Estado tinha a pretensão de inserir na pesquisa uma escola do campo, assim, a escolha da escola Madre Cristina ocorreu por se localizar próxima de Cáceres e ofertar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a escola situa-se em área de reforma agrária, demandada pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o que poderia possibilitar organização e gestão mais democráticas, com maior participação da comunidade. Ao mesmo tempo, talvez passasse por possíveis dificuldades com a implementação do SIGA devido à operação desse sistema ser totalmente via *web*, o que poderia tornar-se um problema maior, pois no campo a internet nem sempre é de fácil acesso.

A escolha do lócus da pesquisa e a relação que se estabelece com os entrevistados são fundamentais para o bom desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, Richardson afirma que

[...] o processo de escolha deve ser acompanhado por uma reflexão que inclui considerações como: facilidade de comunicação com os entrevistados, adequação dos meios de registro das informações e, crucialmente, existência de alguma característica do local que possa influenciar negativamente as opiniões de um entrevistado, por exemplo, a proximidade do empregador ou cônjuge. (RICHARDSON, 2008, p. 95).

Assim, definido o lócus da pesquisa, chega o momento de o pesquisador iniciar o contato com os possíveis entrevistados, seus sujeitos da pesquisa (RICHARDSON, 2008). Portanto, inicialmente fizemos nosso primeiro contato, por telefone e/ou e-mail, para agendarmos um momento com a coordenação pedagógica a fim de conversarmos pessoalmente sobre a proposta de investigação.

Realizado esse primeiro contato, fomos à escola Criança Cidadã em meados do segundo semestre de 2014. A coordenadora pedagógica da escola, com quem falamos inicialmente, mostrou-se receptiva em nos atender e se colocou à disposição para ajudar no

desenvolvimento do nosso trabalho. Apresentamos o nosso objeto e objetivo da pesquisa, expostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Como precisávamos conhecer a organização do nosso espaço de pesquisa, pedimos à coordenação pedagógica para que nos fornecesse e, fomos prontamente atendidas, uma cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando que ele apresenta toda a estrutura político-organizacional, objetivo e filosofia da escola.

Os sujeitos selecionados foram as pessoas diretamente envolvidas com a implementação/desenvolvimento do SIGA e membros do Conselho Deliberativo. Para isso, trabalhamos com a diretora da escola do campo; a diretora da escola Criança Cidadã não nos concedeu entrevista a respeito do SIGA porque naquela escola essa atividade fica sob a responsabilidade da coordenadora; a Professora Articuladora da escola Criança Cidadã; três coordenadoras pedagógicas das duas escolas; a técnica da escola Madre Cristina, a secretária da escola Criança Cidadã não nos concedeu entrevista porque, segundo ela, a mesma não desenvolve atividades no SIGA; três professoras pedagogas da escola Criança Cidadã e três professoras pedagogas da escola Madre Cristina; cinco membros do Conselho Deliberativo da escola Criança Cidadã e seis membros da escola Madre Cristina, observando que destes também participam as diretoras que são membro nato. Em ambos com membros de diferentes segmentos, ou seja, professores, funcionários e estudantes. Participaram ainda dois assessores pedagógicos, sendo um de Cáceres e uma de Mirassol D'Oeste; uma professora formadora do CEFAPRO de Cáceres por acompanhar o programa nas duas escolas; e a Assessora Técnica Pedagógica do Núcleo de Avaliação e Informação da SEDUC, responsável por seu acompanhamento e desenvolvimento em Mato Grosso, chegando a um total de vinte e sete sujeitos.

Com essas escolhas e a aprovação do nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, o que aconteceu em meados do segundo semestre de 2014, demos início à coleta de dados e às entrevistas. A escola na qual iniciamos a pesquisa foi a escola Criança Cidadã, por localizar-se na cidade de Cáceres, sendo de mais fácil acesso. Conversamos com as participantes da pesquisa e agendamos as entrevistas para o momento que lhes fosse mais propício.

Pelo fato de pesquisarmos o SIGA, tentando compreender as interfaces entre gestão democrática e gerencialismo, escolhemos a vertente qualitativa para desenvolver a pesquisa, pois,

a pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça para *intuir* as conseqüências que terão para a vida. (TRIVIÑOS, 2009, p. 129).

Por se tratar de pesquisa em Ciências Humanas, a abordagem qualitativa é essencial para a compreensão do fenômeno material a ser investigado, inserido em uma sociedade real, concreta, que também é permeada por conflitos, pelo princípio da contradição. Nesse sentido, Triviños (2009) prossegue dizendo que,

na pesquisa qualitativa, com raízes no materialismo dialético [...], o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. (Idem, p. 129).

Por existir fora da consciência é que compreendemos que a existência do fenômeno é real. Assim, na abordagem qualitativa desta pesquisa buscamos compreender os significados e as características que determinadas situações nos apresentam.

Definidos o *locus*, os sujeitos e a abordagem da pesquisa, escolhemos os instrumentos de coleta. O período de coleta de dados constituiu-se em um momento rico, pois nos aproximou mais do nosso objeto, em especial dos sujeitos, sem os quais a pesquisa empírica ficaria inviabilizada. Foi um momento marcante, pois ao apresentarmos a proposta de trabalho, objeto de investigação, alguns sujeitos demonstraram um desejo enorme de falar, em especial as professoras. Foi como se desejassem parar por alguns instantes no intuito de desabafar e, para tanto, necessitavam de alguém que as escutasse, e deu-nos a impressão de que entendiam que levaríamos seu clamor a quem elas gostariam que as ouvisse.

Para Richardson, “os pesquisadores qualitativos têm à sua disposição diversas técnicas de coleta de dados, incluindo a observação participante e não participante, grupos de discussão e entrevistas em profundidade” (2008, p. 96). Assim, no caso em estudo, optamos pela entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (2009), parte de alguns questionamentos básicos, pautada em teorias e hipóteses relevantes para a pesquisa e, também possibilita diversas interrogações, resultado de novas hipóteses que vão surgindo ao longo do percurso investigativo. Também é relevante esclarecer que as perguntas fundamentais da

entrevista semiestruturada resultam, além da teoria que embasa o pesquisador, das informações que este recolheu sobre o objeto. Assim,

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno. (RICHARDSON, 2008, p. 102).

Um dos métodos que o pesquisador tem para manter conversação com as pessoas é a entrevista, diz May (2004), pois “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas.” (p.145). A entrevista proporciona ao pesquisador uma riqueza maior de detalhes, pelo fato de não precisar se ater também à escrita e/ou a outro recurso que queira utilizar.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a entrevista tornou-se um dos instrumentos básicos, pois ela favorece maior interação entre entrevistador e entrevistado. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” e, ainda, “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para May, na entrevista semiestruturada “as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade.” (MAY, 2004, p. 148). Nesse processo, o entrevistador tem condições de buscar esclarecimentos de alguma resposta em que haja necessidade, e pode interagir para alcançar melhores resultados com o entrevistado.

É importante observar que todo e qualquer tipo de entrevista requer um cuidado muito grande — respeito pelo entrevistado, e isso envolve respeitar local e horário combinado, sigilo em relação ao entrevistado, se for o caso; capacidade de ouvir e de estimular a conversa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). São elementos que contribuem para o alcance de melhores resultados na pesquisa.

De posse dos dados coletados, a etapa seguinte são as análises. Para tanto, utilizamos a técnica da análise de conteúdo que, para Richardson (2008), é um conjunto de instrumentos metodológicos tais como objetividade, sistematização e inferência, usados para análise em um

estudo qualitativo, se deu por meio da pré-análise, onde realizamos leitura superficial do material, selecionamos o que melhor serviria para melhor resultado da pesquisa.

Para Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo resume-se a

*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Grifos do autor).*

De acordo com Bardin (2011), à análise de conteúdo pertencem todas as iniciativas que, a partir de técnicas disponíveis, contribuam para explicitar ou sistematizar o conteúdo das mensagens, com a contribuição ou não de índices quantificáveis. Para tanto, a análise de conteúdo usa a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção que pode ou não recorrer a indicadores.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo passa por três fases, em ordem cronológica. A pré-análise onde se realiza a organização do material, porém, seu objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias. A primeira atividade nessa etapa é a da leitura flutuante, quando se estabelece contato com os documentos a analisar e toma-se conhecimento do texto, deixando-se envolver por impressões e orientações. A segunda etapa é a da seleção dos documentos; e a terceira consiste na formulação de hipóteses e objetivos.

As entrevistas foram elaboradas visando ampliar ao máximo a coleta de informações. Para tanto, elaboramos questionários diferentes para cada grupo, e durante a análise buscamos abstrair de cada um deles as categorias selecionadas no capítulo III, onde desenvolvemos as análises do nosso estudo.

O objetivo principal desta pesquisa, analisar as implicações do SIGA para a gestão democrática da escola pública, nos inquietou na tentativa de compreender essa conquista (no plano legal).

Compreender o desenrolar de uma gestão democrática na educação não é algo tão simples, considerando que diversos são os mecanismos existentes para ludibriar a comunidade, criando um *faz de conta*, dando a ilusão da efetividade da gestão escolar pautada em um viés democrático. Para Arroyo (2008),

[...] a gestão democrática defendida pelo movimento docente dos anos 1980 atreveu-se a defrontar e desestabilizar as estruturas tradicionais de poder e a cultura política

que a legitimava; instalou um confronto no campo do poder, não apenas no interior das escolas e do sistema escolar, mas do reparto do poder no Estado, nos governos, nos partidos e na sociedade. A radicalização política da gestão democrática vinha de um contexto de alta politização sobre o controle do poder no Estado e nas elites. Os debates giravam em torno da apropriação do poder, sobre as estruturas e mecanismos de poder na sociedade que se reproduziam no sistema escolar. (ARROYO, 2008, p. 40).

Depreendemos daí que a gestão democrática surge como mecanismo para propiciar a participação, descentralizar decisões até então tomadas sem debates, sem discussão. O desejo era tornar a escola um espaço público de fato e de direito, resgatá-la da captura do poder extraescolar.

Drabach e Souza (2014) citam, como instrumentos da gestão democrática escolar, a escolha de diretor por meio de eleição, a construção coletiva do projeto pedagógico e os conselhos escolares. Para os autores, esses mecanismos contribuem para o desenvolvimento de uma gestão democrática no espaço escolar, permitindo ampliar o diálogo, a participação. Ainda que só esses mecanismos não garantam que a democracia se efetive, tampouco ela existirá sem eles.

Para Drabach e Souza (2014, p. 4), “um dos argumentos em favor da eleição de diretores é o envolvimento da comunidade escolar, alunos, pais, professores, funcionários, que podem participar do processo de escolha, através do voto”. E acrescentam que a eleição de diretor contribui para fortalecer o poder das escolas e, em consequência, reduz o poder de intervenção estatal.

Quanto ao Projeto Pedagógico, Drabach e Souza destacam que é comum as escolas dizerem que o têm. Todavia, o seu caráter democrático surge na forma com que os sujeitos se envolveram e participaram de sua elaboração, pois a forma com que foi construído é que indica o nível democrático do interior da escola. Ainda segundo Drabach e Souza, (2014), outro importante meio de democratização da escola são os conselhos escolares, e sua principal função é permitir a participação da comunidade na gestão escolar. É o lugar onde os pais podem ouvir e serem ouvidos; participar na tomada de decisão.

O desenvolvimento da gestão escolar pautada no princípio democrático torna-se primordial à medida que compreendemos a importância de se desenvolver uma educação que possibilite ao sujeito perceber a importância do exercício da democracia, e conforme nos ensina Rodrigues (2011), democracia não se ensina com belos discursos em datas especiais, nem com leituras de bons livros e/ou textos.

Se a prática da escola for antidemocrática, se os programas, os currículos, os regulamentos, a disciplina, os prêmios e os castigos, a aprovação e a reprovação forem instrumentos manipulados por pessoas incapazes de socializar tais exigências por medo da perda da ‘autoridade’, o discurso democrático se revelará inócuo. No máximo, os alunos e os mestres produzirão belas ‘lengalengas’ sobre democracia, mas não serão capazes de uma ação coletiva cooperativa. (RODRIGUES, 2011, p. 100).

Rodrigues (2011) ressalta que, atualmente, a escola mantém a reprodução de desigualdades sociais e do sistema capitalista, estruturada nos princípios da competitividade, da superação do outro, da apropriação particular do saber. E afirma: uma escola que seja, de fato, competente consegue ofertar aos filhos dos trabalhadores condições intelectuais e sociais para a construção e o desenvolvimento de uma vivência de solidariedade e não se limita à reprodução do conhecimento.

Para Arroyo (2008), a implementação da gestão democrática por diversos sistemas de ensino país afora tem privilegiado a eleição de reitores e equipe gestora no espaço educacional, participação na elaboração do plano político pedagógico das escolas, assembleias, conferências, dentre outros.

Há um dado extremamente revelador: grupos de poder externos e mesmo internos ao sistema educacional apressaram-se a controlar a possível radicalidade normatizando a gestão democrática nas universidades, nas escolas de educação básica, nos colegiados, nas atribuições dos gestores e até nos processos de participação na escolha de dirigentes. Hoje temos uma gestão democrática e participativa normatizada, controlada, ordeira. Grupos e conselhos especializados em pôr ordem na participação cidadã apressaram em fazê-lo na participação escolar. São os vigilantes da democracia nas escolas e na sociedade. (ARROYO, 2014, p. 44).

As políticas educacionais estão inseridas “[...] no processo de acumulação capitalista”, em que “[...] as formas de utilização tradicionais da força de trabalho se deterioram, são até mesmo destruídas, escapando à competência dos próprios indivíduos a decisão quanto à sua utilização.” E ainda, as “[...] funções tradicionalmente não sujeitas ao controle estatal e circunscritas às esferas privadas da sociedade – *inclusive a educação* – passam a ser desempenhadas pelo Estado.” (HÖFLING, 2001, p. 34, grifo nosso).

Nesse contexto, a educação ofertada à classe trabalhadora não propicia condições de autonomia, de liberdade, mas induz o sujeito a atender seus interesses como condição de sobrevivência, pois, “[...] os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada.” (HÖFLING, 2001, p. 37). Ao contrário, defendem a minimização do Estado na oferta de serviços básicos.

À educação é atribuída a tarefa de propiciar formação que habilite o sujeito para a participação ativa na vida em sociedade. Mas, o que seria preparar para a vida? Discursos falaciosos favoráveis ao mundo globalizado neoliberal têm exigido cada vez mais qualificação do trabalhador, colocando sobre seus ombros a responsabilidade pela própria empregabilidade, em um mundo cada vez mais marcado pelo desemprego estrutural.

O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo. (HÖFLING, 2001, p. 33).

A ocupação da tecnologia por todos os espaços tem promovido concorrência e exigido cada vez mais pessoas minimamente qualificadas para atender a demanda do mercado. Para Harvey (2011, p. 56), essa exigência ocorre porque “o capital manipula simultaneamente a oferta e a demanda de trabalho”, e essa manipulação acontece, sobretudo, através da grande inserção da tecnologia, pois,

[...] o capital com frequência usa as novas tecnologias como armas na luta de classes e os trabalhadores resistem instintivamente. Quanto mais trabalhadores se tornam apêndices das máquinas que operam, menos margem de manobra têm, menos constam suas habilidades específicas e mais vulneráveis ficam ao desemprego induzido pela tecnologia. (HARVEY, 2011, p. 83-4).

Essa referência se faz presente de forma direta na educação pública em Mato Grosso, por exemplo, por meio do SIGA, que faz uso de tecnologias na escola como instrumento de acompanhamento, de monitoramento, de controle, conforme descrito anteriormente.

Todas essas alterações, pelas quais passamos no sistema educacional, decorrem, sobretudo, das mudanças neoliberais que o Brasil sofreu, de maneira especial em fins do século passado e que continuam sendo implementadas, ainda hoje, mesmo com o país sob o comando de um governo mais sensível às questões sociais como vivenciamos há mais de uma década. Mudanças que contribuiriam para redefinir o papel do Estado, alterando sua forma de organização e implementação de políticas que atendam a população de modo geral.

## CAPÍTULO I

### ESTADO, DEMOCRACIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Um Estado democrático propicia condições de igualdade de acesso aos seus serviços ofertados e também atende a todos de forma igualitária.

A gestão democrática da escola pública, hoje regulamentada em alguns sistemas públicos de ensino no país, e com possibilidades de concretização sob diversas formas, ainda encontra grandes desafios a serem superados para sua efetivação no “chão” da escola.

A gestão da escola acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o processo político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas. (FERREIRA, 2001, p. 309).

Entretanto, a efetivação de alguns poucos aspectos da gestão democrática não têm se dado sem lutas travadas pelos trabalhadores organizados em seus movimentos, possibilitando ampliação de outras conquistas ao longo dos anos e, assim, melhorando a qualidade da educação ofertada à população.

#### 1.1 Papel do Estado a partir dos anos 1990 no Brasil e gestão gerencial

A reorganização do Estado, a partir da década de 1980, em nível mundial, no contexto da reestruturação capitalista, possibilitou o avanço da globalização, aqui compreendida como

[...] um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Sugere a idéia de movimentação intensa, ou melhor, de aceleração e de integração global, tendo por base um processo de reestruturação produtiva em que a *mais valia* é produzida globalmente por meio de acumulação flexível. Globalização, portanto, pode ser entendida como um conceito ou uma construção ideológica, sobretudo porque traz implícita a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir desenvolvimento econômico e social, basta aos países liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas da intervenção estatal. Desse modo, a economia por si mesma se define, criando um sistema mundial auto-regulado, ou melhor, uma sociedade global *livre* regida por regras e sinais de mercado. (OLIVEIRA e FONSECA, 2005, p. 56).

Assim, organismos nacionais e internacionais, entre os quais o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio e outros, buscam romper fronteiras comerciais a fim de promover a integração da economia (OLIVEIRA e FONSECA, 2005).

A sociedade neoliberal globalizada passa por diversas mudanças na forma de organização do Estado e no desenvolvimento de políticas públicas que atendam à população, em especial a classe trabalhadora, permitindo uma condição de desigualdade aos seus já desiguais. “É evidente que a globalização, em múltiplas frentes, é perversamente assimétrica, classificando os Estados em duas categorias diferentes e opostas: os beneficiados pelas consequências da globalização e aqueles à margem dela.” (ROCHA, 2008, p. 179).

O Estado globalizado contribui, em diversos aspectos, para aumentar os estratos sociais, pois promove o aumento da separação entre os grupos à medida que não propicia aos que têm menos se elevarem socialmente, não há preocupação em oferecer condições para a mudança social, e quando muito cria condições de política assistencialista, pois,

em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39).

O Estado volta-se para o assistencialismo, uma ação imediata, não buscando alternativas de reversão das diversas situações de desigualdade social. “Os problemas nacionais, como o desemprego, não se devem exclusivamente a conjunturas internas, mas também às relações de produção globalmente interconectadas.” (ROCHA, 2008, p. 160). Portanto, atendendo à perspectiva neoliberal, o Estado reduz a implementação de políticas que visem melhorar a condição de vivência dos sujeitos nela inseridos.

É importante observar que “a globalização tem se caracterizado por uma relativização do poder dos Estados nacionais, no tocante ao controle do processo de produção e distribuição da riqueza.” (ALMEIDA, 2003, p. 39). Assim, o Estado é indispensável ao capitalismo, à globalização, que necessitam da estrutura do Estado para se organizar.

Essa interdependência gerada pela globalização e, por conseguinte, pelo capitalismo, causando dependência econômica, prejudica a soberania do Estado, se compreendemos que

a globalização fez da interdependência um princípio ativo nas relações internacionais que contradiz a própria essência da soberania, pois estabelece uma, cada vez mais complexa, rede mundial de conexões que inclui uma progressiva coleção de assuntos não econômicos que mostram conjuntamente a ineficácia de seu tratamento isolado pelo Estado nacional: a interdependência crescente mostra um fenômeno impensável até pouco mais de um século. (ROCHA, 2008, p. 160).

Esse sistema acaba por estimular o Estado a buscar ajuda externa, que Rocha (2008) denomina de *cooperação internacional*, para resolver seus conflitos internos, pois,

[...] percebe-se que a globalização trouxe consigo o desenfreado aumento das transações comerciais e de comunicação, da produção econômica e dos fluxos de investimentos financeiros, a popularização de novas tecnologias e a banalização das armas de destruição em massa, além dos riscos ecológicos e dos problemas de alimentação da população mundial [...]. (ROCHA, 2008, p. 159).

É uma forma de organização que rompe fronteiras e propicia a circulação de uma infinidade de movimentos, ações, problemas que comprometem a própria soberania do Estado se entendemos “[...] que Estado significa aquele que detém o poder de soberania interna e externa sobre a área geográfica e o corpo de cidadãos.” (ROCHA, 2008, p. 156).

Para Wood (2011, p. 37 *apud* Fried 1968, p. 229), “[...] o Estado será definido em termos muito mais amplos como ‘o complexo de instituições por meio das quais o poder da sociedade se organiza numa base superior à familiar’ [...]”. A autora ainda diz que “[...] o Estado surgiu como um meio de apropriação do produto excedente – talvez mesmo como um meio de intensificar a produção para aumentar os excedentes – e, de uma forma ou de outra, como um modo de distribuição.” (Idem, p. 37). Portanto, o Estado pode ter surgido com a função de organizar a produção do excedente, a extração da mais-valia.

Considerando as diversas transformações em nível político, econômico, cultural, social, pelas quais a sociedade tem passado atualmente, torna-se difícil afirmar que o Estado “[...] apenas recentemente se tornou agente central para o funcionamento da sociedade capitalista. Ele sempre esteve presente; apenas suas formas e modo de funcionamento mudaram conforme o capitalismo amadurecia.” (HARVEY, 2005, p. 79).

Não encontramos dificuldades em perceber que o Estado atende de maneira especial ao modelo capitalista de extração da mais-valia, em que o empregador explora a força de trabalho do empregado, extração de todo o excedente, mantendo assim um sistema de exploração. “O Estado capitalista não pode ser outra coisa que instrumento de dominação de classe, pois se organiza para sustentar a relação básica entre capital e trabalho. Se fosse diferente o capitalismo não se sustentaria por muito tempo” (HARVEY, 2005, p. 84). Portanto, o capitalismo necessita do Estado para se organizar. O autor afirma que após a leitura de Marx, é quase impossível imaginar o surgimento do capitalismo sem o poder do Estado. O processo de competição que a globalização apresenta tem promovido profundas alterações no Estado.

As alterações no Estado têm hoje uma expressão mais complexa no que diz respeito, por exemplo, às funções de regulação, integração, coesão e controlo social. Tendo sido funções gradualmente indispensáveis ao (e dependentes do) funcionamento, expansão e consolidação do sistema económico capitalista, têm actualmente contornos completamente novos dado o facto de, por exemplo, muitos Estados estarem integrados em redes mais amplas nas quais assumem de forma crescente e diversa o papel de articulação e de mediação, quer a nível subnacional quer a nível supranacional. Para além disto, em contexto de globalização e crescente internacionalização do capitalismo, são os próprios Estados nacionais que estão em competição, e este facto, por si só, tem implicações amplas porque, “na medida em que avança a globalização, a luta pelo ‘posicionamento’ capitalista converte-se [...] num objectivo político prioritário, para o qual parece não haver alternativas” (cf. Hirsch, 2001: 21).” (AFONSO & RAMOS, 2007, p. 86).

Esse processo, que Afonso e Ramos (2007; cf. Antunes, 2001; Afonso, 2001) denominam de transnacionalização do capital, redefine o papel do Estado, priorizando a *acumulação* e promovendo a competitividade entre os Estados. No Brasil, o governo de FHC tratou com veemência o Estado como ineficiente, executou reformas nas áreas económica, política e social, possibilitando maior abertura para a expansão do capital financeiro internacional no país.

Como se sabe, as reformas empreendidas durante os 8 anos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como presidente seguiam nas linhas gerais aquelas preconizadas pelo chamado *Consenso de Washington*, como a abertura comercial e financeira, as privatizações e as reformas pró-mercado (que eliminaram a capacidade de planeamento e intervenção do Estado na atividade económica), e a condução ortodoxa da política económica (juros altos e contenção de gastos correntes). (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 916).

No entanto, Teixeira e Pinto (2012) chamam a atenção para o facto de que as reformas empreendidas no governo FHC promoveram uma instabilidade macroeconómica, elevação na vulnerabilidade da economia, o que promoveu aumento na taxa de juros, contenção de gastos e de investimento público, contribuindo para aumento das dívidas interna e externa do país. Como resultado houve queda no PIB, entre 1995 e 2002, aumento do desemprego e baixa taxa de crescimento.

A visão do governo de FHC se baseava, de forma especial, nas décadas de 1960 e 1970, quando a principal fonte de investimentos nos países ditos periféricos eram as empresas multinacionais, o que já não acontecia na década de 1990, pois já não eram mais vistos como bons para investimentos produtivos. (TEIXEIRA; PINTO, 2012).

O Estado-dependente se caracteriza mais fortemente nos sistemas político e económico, com forte influência do Banco Mundial e FMI.

De facto, no período de 1994 a início dos anos 2000, o País esteve refém das constantes ameaças de fuga de capital e crises cambiais, bem como das exigências e

condicionalidades dos empréstimos do FMI, o que conferiu, aos grupos ligados ao mercado financeiro doméstico e internacional, um poder extraordinário sobre a condução da política econômica, em detrimento de trabalhadores do setor privado e funcionalismo público, e mesmo de outros setores das elites domésticas ligados ao setor produtivo. (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 917).

Seguindo essa linha de pensamento, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o poder em 2002, com o Estado com grandes problemas, em especial econômicos. Em decorrência do enraizamento da política neoliberal, ampliada no governo FHC, o novo governo encontrou grandes barreiras para romper com o modelo de governo vigente, pois

[...] o crescimento sustentável passa pelo ajuste definitivo das contas públicas, o que significa medidas destinadas à geração de superávits primários suficientes para reduzir a relação dívida/PIB. Esse reducionismo da política fiscal – que implicitamente significa preservação da riqueza financeira – limitou a capacidade do Estado em ampliar os investimentos públicos. (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 923).

Em seu segundo mandato desmontaram medidas para tentar rupturas com esse modelo, ao criar políticas de reajuste real no salário mínimo, ampliar linhas de crédito, criar o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), ampliar a atuação do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (TEIXEIRA; PINTO, 2012). Essas medidas visavam à efetivação de uma política econômica diferente daquela ampliada/implementada no governo FHC.

Os dois governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva foram marcados por grandes avanços nas políticas econômica e social. Dados da OMS, Banco Mundial, IBGE, etc., revelam que, até então, em um comparativo entre o governo FHC e o governo Lula, esse foi o período de maior crescimento/desenvolvimento do país. “As contas externas da economia brasileira no governo Lula apresentaram resultados muito positivos expressos nos superávits do balanço de pagamentos entre 2003 e 2010 (US\$ 231,8 bilhões no acumulado). Isso permitiu ao governo saldar os reservas” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 923, *apud* CINTRA & ACIOLY, 2012). Esse governo também se destacou pela criação de medidas de fiscalização e controle dos recursos públicos.

As medidas do governo Lula para enfrentar a corrupção tiveram início em 2003, com aprovação da Lei 10.683/2003, que criou a Controladoria Geral da União (CGU) e, em seguida, em 2004, a criação do Portal da Transparência. Em 2005, foi regulamentado o pregão eletrônico e em 2008 foi criado o Cadastro de Empresas Inidôneas (CEIS). Ao longo dos últimos dez anos muitas outras leis, decretos, portarias, foram instituídas. Em 2012 foi aprovada a Lei de Acesso à Informação. (LIMA, 2014, s/p).

Todas essas medidas foram criadas na intenção de controlar a gestão de recursos públicos e os atos do governo. Luiz Inácio Lula da Silva conseguiu eleger a sucessora de seu

governo, com a vitória de Dilma Vana Rousseff, que se consagrou nesse universo como a primeira mulher a assumir o mais alto cargo do país.

Dilma assumiu o Estado em melhores condições que o governo de Lula e com grande responsabilidade de conseguir manter e ampliar a política econômica, social, cultural, de seu antecessor. A presidenta conseguiu manter e ampliar os principais programas implantados no governo Lula, em especial o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Um governo marcado pela postura firme, procurando sempre investigar irregularidades encontradas em seu governo, não se curvando diante de punições colocadas (LIMA, 2014).

Em setembro de 2011, quando a Presidenta Dilma discursou na abertura dos trabalhos da Assembleia-Geral da ONU, logo depois do discurso teve uma reunião de chefes de Estado, coordenada pelo presidente Barack Obama, para discutir Governo Aberto. Ele iniciou a exposição se referindo ao governo brasileiro como modelo, de transparência e disponibilidade de informações públicas, a ser seguido. (LIMA, 2014, s/p).

Atualmente, após uma difícil reeleição, a presidenta enfrenta um período de crise em seu governo, em meio a denúncias de corrupção em grandes empresas, que, com a forte pressão da mídia, tem causado certo desconforto, gerando desgastes em sua gestão.

A presidenta Dilma Rousseff carregou para o seu segundo mandato um acúmulo de desajustes econômicos e também uma crise política advinda de um longo “terceiro turno”, em que as forças políticas derrotadas investiram em formas pouco convencionais de embargo à candidatura vencedora. (NASSIF, 2015, s/p).

Toda essa política nos conduz a reflexões acerca dos percursos da administração pública, sobretudo em momentos de ascensão de alguns ingredientes de uma administração gerencial. O Estado brasileiro destaca, em sua história de administração pública, três importantes fases distintas: o modelo patrimonial, o burocrático e, atualmente, o modelo gerencial (SENABIO; SANTOS e DAVID, 2013).

O modelo patrimonial, de acordo com Marini (2003), se caracteriza pela impossibilidade de distinguir interesses públicos dos privados. O Estado serve como extensão do poder do soberano e os cargos são prebendas, o que contribui para o exercício de práticas de corrupção, de nepotismo, de clientelismo. E no entendimento de Faoro (2001), no patrimonialismo o Estado se confunde com o empresário, pois, este especula, faz manobras do crédito, do dinheiro, para favorecer aos seus “associados”. Toda influência externa da produção de bens ou aquisição de técnicas sofre o forte efeito do estamento. Quando o pessimismo se apresenta, as dificuldades surgem, e o Estado, então, se torna a fonte de milagres, a solução de todos os problemas.

[...] o patrimonialismo se amolda às transições, às mudanças, em caráter flexivelmente estabilizador do modelo externo, concentrando no corpo estatal os mecanismos de intermediação, com suas manipulações financeiras, monopolistas, de concessão pública de atividade, de controle do crédito, de consumo, de produção privilegiada, numa gama que vai da gestão direta à regulamentação material da economia. (FAORO, 2001, p. 871).

Acima da sociedade de classes, o aparelho político predomina, rege, governa, em nome próprio. Mesmo que esta camada mude, ela não representa a nação. “A elite política do patrimonialismo é o estamento, estrato social com efetivo comando político, numa ordem de conteúdo aristocrático.” (FAORO, 2001, p. 878). O país sempre foi governado por uma minoria que busca atender aos próprios interesses. Faoro toma emprestado de um viajante norte-americano a razão da estratificação em nosso meio.

"Existe no Brasil" — clama o profeta puritano — "uma massa desarticulada a que chamarei 'povo'. E completamente analfabeta. Por isso, não tem padrão próprio de agricultura, zootecnia ou arquitetura. [...] Tem uma idéia muito vaga do resto do mundo a que alguns chamam englobadamente de 'Paris'. Não toma parte na administração pública. Desprovida de terras; em sua maioria, trabalhando por conta de outrem: o patrão ou o chefe político. (FAORO, 2002, p. 880).

Todavia, acrescenta o autor, há ainda os denominados “traidores do povo”, que são os conhecedores das letras, com moradias confortáveis, conhecedores do restante do mundo muito mais do que de seu próprio país. Estes julgam terem nascido para governar.

É inegável que o Brasil experimentou avanços na modernização e na burocratização do Estado. [...] Essa estrutura burocrática, no entanto, não logrou anular as formas estruturais de dominação não racionais existentes. Nesse sentido, mais que um Estado patrimonial puro, consideram-se os traços, as atitudes e os valores da dominação tradicional que subsistiram no Estado brasileiro, criando um modelo híbrido de burocracia patrimonial. Traços que se conservam camuflados mesmo no universo capitalista brasileiro. (MENDONÇA, 2001, p. 95).

O modelo burocrático de administração pública é atribuído a Max Weber, e baseia-se na racionalidade, na eficiência, e apresenta-se como uma forma de reação ao modelo patrimonial. Esse modelo se instalou “[...] por volta de 1936/1937, com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP).” (MARINI, 2003, p. 42). No entanto, como esses dois modelos de administração não são foco deste estudo, vamos então nos concentrar, à parte, no paradigma gerencial.

O modelo gerencial de administração pública é um modelo pós-burocrático, que se baseia em valores como “eficiência, eficácia e competitividade.” (SECCHI, 2009, p. 354). O movimento *New Public Management* (NPM) tem traduções variáveis: Nova Gestão Pública, Nova Gerência Pública, Nova Administração Pública ou o nome comumente conhecido por gerencialismo.

Este movimento, que apresentou os primeiros sinais de vida no Reino Unido, nos anos 70 (mais precisamente em 1979, com a ascensão de Margareth Thatcher) foi adotado nos Estados Unidos (sob Ronald Reagan), nos anos 80, e logo se expandiu pelo mundo anglo-saxão (Austrália, Nova Zelândia), atingindo, em seguida, praticamente todos os países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Chegou, nos anos 90, à América Latina, primeiro ao Chile e, a partir de 1995, ao Brasil. (MARINI, 2003, p. 49-50).

Esse modelo de administração tem servido de base para diversos debates na sociedade. Marini (2003) faz um agrupamento dos princípios da Nova Gestão Pública, da seguinte forma: **focalização da ação do Estado no cidadão** (que visa resgatar a esfera pública como instrumento do exercício da cidadania); **reorientação dos mecanismos de controle por resultados** (implica a lógica de gestão baseada no controle da legalidade e o cumprimento do rito burocrático centrado no alcance de objetivos); **flexibilidade administrativa** (permite a instituições e pessoas alcançarem seus objetivos); **controle social** (visa criar mecanismos de prestação social de contas e avaliação de desempenho) e **valorização do servidor** (visa estimular a capacidade empreendedora do servidor, sua criatividade, destacando o espírito público de sua missão e seu comportamento ético).

Abrucio (1997) diz que o fim da década de 1970 foi marcado pelo forte discurso de reforma do Estado em quase todo o mundo. O autor destaca quatro fatores que contribuíram para a instalação da crise: a crise econômica mundial que se instalou em 1973, a chamada crise do petróleo; a crise fiscal; a ‘ingovernabilidade’; por fim, a globalização. Isto é, uma sequência de crises que afetou profundamente o modelo burocrático até então em vigor, pois o Estado passou a ser considerado ineficiente porque, com cortes de custos em virtude da diminuição de recursos, passou a ter menos poder, logo, menos ‘governabilidade’.

Foi nesse contexto, na década de 1980, que o modelo de administração gerencial ganhou força, com discurso de corte de gastos, mais eficiência, “[...] introduzindo a lógica da produtividade existente no setor privado.” (ABRUCIO, 1997, p. 10). Esse é um dos caminhos que o setor privado encontrou para intervir no setor público e conseguir, inclusive, se manter com recursos/financiamento público. Essa forma de condução da administração pública também se estendeu às políticas educacionais.

As reformas políticas educacionais implementadas no País, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), também se pautaram por essa visão gerencial estabelecida no mercado global competitivo, orientando-se pelo eixo descentralizante e, ao mesmo tempo, regulador, que caracterizou a reforma do Estado Brasileiro. O setor educacional assumiu o discurso da modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica do desenvolvimento de competências

para atender às novas exigências produtivas e do mercado em geral. (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

A descentralização, aqui, é compreendida como instrumento de transferência de responsabilidades, uma característica muito presente no modelo de administração vigente e não se confunde, portanto, com a concepção de democracia que orientou os movimentos da década de 1980. Lustosa Costa chama a atenção para o fato de que

a descentralização não pode ser vista como solução para todos os problemas, uma vez que ela pode gerar dificuldades de coordenação, suscitar conflitos de competência, aumentar custos e dificultar a solução de problemas de natureza supralocal. Por outro lado, a descentralização, se não acompanhada dos necessários instrumentos de controle social, pode fortalecer as estruturas do mandonismo oligárquico e tornar os serviços públicos mais suscetíveis a influências político-partidárias negativas. (COSTA, 2010, p. 259).

Como instrumento de democratização da gestão, a descentralização pode contribuir para a resolução dos conflitos, todavia, pode dificultar, caso não haja instrumentos de controle.

Vários estudiosos da área afirmam que a democracia é incompatível com o capitalismo, logo, se almejamos uma sociedade que propicie condições de participação social aos sujeitos nela inseridos, temos a necessidade de rever o modelo de ampliação do capital tal qual ele se apresenta em nosso meio.

## **1.2 As lutas por democratização da educação**

A década de 1980 se destacou na história brasileira como uma fase de mobilizações da sociedade, visando assegurar melhores condições de trabalho, de participação, na tomada de decisões. Esse período iniciou marcado por uma crise econômica em que o Estado se mostrava incapaz de dar respostas precisas aos setores mais deserdados, afetados pela recessão (JACOBI, 1987).

Gohn (2009) destaca alguns movimentos marcantes surgidos na década de 1980. Fundação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), em 1981; movimento das “Diretas Já”, em 1984; em 1987 a formação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP); em 1988 o lançamento, em nível nacional, do Movimento Nacional em Defesa da Escola Pública (MDEP). A Constituição de 1988 assegura ao funcionalismo público o direito de se sindicalizar, então, o Sindicato Oficial dos Professores do Estado (APEOESP) transformou-se em sindicato. Em 1989 foi criada a

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a luta por creches também foi ampliada nessa fase.

Com o país recém-saído do regime militar, fortemente marcado na nossa história pela Ditadura Militar, a educação vivia uma fase na luta pela democratização para que mais pessoas tivessem o direito ao acesso à educação em espaços escolares, entendendo que a

[...] democratização da educação pressupõe a democratização do conhecimento; a democratização do acesso, a garantia de permanência; e a democratização da gestão. Este conjunto de ideias foi e continua sendo bandeira levantada pelos educadores ao longo dos tempos. (ZIENTARSKI; PEREIRA, 2009, p. 158).

E ainda a democratização da escola pressupõe a transformação de algumas práticas.

A democratização da escola passa, certamente, pela transformação de algumas práticas arraigadas. Elas vão desde a elaboração do calendário escolar até a definição de cada plano de aula, passando pelas decisões do que fazer no horário de trabalho pedagógico coletivo (ou reunião pedagógica, nomenclatura que varia de uma rede de ensino para outra) e pelos planos de ação da coordenação pedagógica; enfim, todas as decisões que são tomadas, com elevada frequência seguem práticas que são próprias de cada escola. Quando falamos em democratizar, partimos do pressuposto de que todas as escolas necessitam estabelecer novas formas de agir, pois todos somos frutos dos mesmos tempos e instituições que nos precederam, todos eles autoritários, assim como as formas sociais de fazer política. (CONTI; SILVA, 2010, p. 65).

Dessa forma, os movimentos acadêmicos e sindicais da área educacional entendem a necessidade de avançar na democratização de espaços de formação humana, compreendendo a gestão democrática como uma possibilidade de participação da comunidade, mesmo que uma cultura verdadeiramente democrática esteja longe de ser consolidada. Todavia, esse já é um processo desencadeado, real, e precisa ser resguardado. E um processo democrático, ao criar uma cultura democrática, proporciona transparência social, torna as leis mais conhecidas, elimina do nosso meio a cultura autoritária e escravocrata (NOSELLA, 2008). Mesmo que o processo democrático ainda seja jovem, já podemos ver conquistas concretas, pois este contribuiu para difundir e ampliar a escolarização, testou novas formas de avaliação, proporcionou calorosos debates, gerou publicações. Porém, a democracia precisa ser defendida das formas autoritárias de poder (NOSELLA, 2008).

Compreendemos, então, que a década de 1980 se consagrou de maneira especial porque “após muitos anos de ditadura, os movimentos sociais em geral vinculados à educação em particular passaram a lutar pela democratização da sociedade e por direitos sociais materializados em políticas.” (PERONI, 2010, p. 217). Esse momento se materializou na instituição da Constituição Federal de 1988, denominada *Constituição Cidadã*, que contém,

dentre outros, a perspectiva de universalização da educação básica. Sem dúvida, um grande avanço.

Os trabalhadores marcaram definitivamente essa década com as greves que promoveram nos finais dos anos 1970 e início dos 1980. O envolvimento da comunidade nas lutas em defesa da escola pública e de melhores condições de trabalho e remuneração dos professores imprimiu a essas greves uma legitimidade a que jamais se assistiu. (CAMINI, 2013, p. 54).

Faz-se necessário destacar que até a promulgação da nova Constituição muitos movimentos organizados tornaram-se importantes nesse processo. Em 1987 instalou-se a Assembleia Nacional Constituinte. Os vários segmentos da sociedade, no intuito de ampliar as participações políticas, contribuíram para a criação de Emendas Populares, as quais foram muito relevantes para a elaboração da nova Constituição Federal (SILVA; PERONI, 2013).

No campo educacional, o Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público teve papel relevante nas interferências da participação da sociedade civil na Constituição Federal. O fórum se constituiu em Conferências Brasileiras de Educação, que tinham, entre suas bandeiras, a da luta por democratizar a educação. E Silva e Peroni destacam a IV Conferência, ocorrida em 1986, na cidade de Goiânia-GO, considerada referência em favor da participação da sociedade na nova Constituição, tanto que foi intitulada “Educação e Constituinte”. Dessa Conferência resultou uma carta que discute mecanismos de democratização da educação (SILVA; PERONI, 2013).

Um ano após a realização da Conferência foi oficialmente lançado, em Brasília, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. O Fórum era composto, inicialmente, por 13 entidades que, como forma de pressão, elaboravam manifestos dirigidos aos parlamentares, na tentativa de assegurar suas propostas na nova Constituinte. O Fórum foi exitoso e teve significativas conquistas, ainda que, na década seguinte, com a aprovação na nova LDBEN, as conquistas não fossem tão vantajosas, em virtude de jogadas políticas e da correlação de forças (SILVA; PERONI, 2013).

A Constituição avançou no sentido de apresentar a gestão democrática no ensino público em seu artigo 206, regulamentado na LDBEN/1996 que tramitou por longos oito anos no Congresso Nacional até sua aprovação, em meio a descontentamentos por parte da sociedade civil e por entidades que a acompanhavam, em especial o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Um ponto de críticas nos dois documentos, CF/88 e LDBEN/1996,

é o fato de assegurar o princípio democrático apenas ao ensino público (SILVA; PERONI, 2013).

O movimento organizado passou e passa ainda hoje por diversos enfrentamentos na tentativa de assegurar direitos sociais básicos. “As organizações sindicais foram duramente perseguidas, e são ainda hoje.” (MALAGODI, 1988, p. 37). Ainda assim, os sindicatos, mesmo com todos os embates realizados, em especial durante a ditadura militar, constituíram-se em espaços de poder, de legitimação da classe trabalhadora, dando-lhe condições de emancipação por meio da formação, da participação.

Desde os anos 70 temos a estruturação de movimentos de educadores na direção de estabelecer o diálogo entre a redemocratização e a educação quando muitas associações, periódicos, conferências foram criadas no final da década como a ANPed, ANDES, CNTE, SBPC E CBE, revista Educação e Sociedade, Cadernos Cedes, entre outros. (BORGES, 2006, p. 44).

Para Oliveira (2008), esse período representou um momento de abertura política, pois os trabalhadores em educação, organizados em seus sindicatos e/ou associações, despertando a consciência crítica e resistindo ao regime de opressão, realizaram debates, manifestações, greves, que conduziram o sistema educacional brasileiro a

[...] mudanças na gestão e na organização da educação e a valorização do magistério como profissão. Nesse contexto é que o termo ‘gestão democrática da educação’ emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. (OLIVEIRA, 2008, p. 138).

Essas discussões nos possibilitam perceber que a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tornadas reais após um longo processo de debates, de *idas e vindas*, contribuiram para o avanço rumo à conquista da gestão pautada em princípios democráticos na sociedade e na escola.

O que se percebeu nas leituras sobre a educação nas décadas de 1970 e 1980 foi uma forte mobilização em torno da democracia não apenas na escola, mas também na sociedade. Viu-se que algumas reivindicações foram atendidas, porém com alguns entraves por parte do Estado. Segundo este, o Brasil encontrava-se e encontra-se num regime democrático. Mas [...] há a dúvida de que tipo de democracia é esta que está cheia de limites, e não dá a garantia de acesso às melhores condições de vida ao povo brasileiro? Na lei, está o direito desta garantia. Mas, o acesso é restrito aos que podem mais. (COLLEONI; MALANCHEN, 2008, s/p).

A sociedade brasileira organizada no regime democrático, e a educação pública, também regida com base em uma gestão democrática, permitem que as entendamos permeadas pela participação da sociedade, sobretudo na tomada de decisões, na concretude de políticas sociais e educacionais voltadas às necessidades de todos, todavia, são dois processos

pelos quais precisamos passar na luta por uma educação pública melhor: a luta para assegurar direitos; e a luta para sua efetivação.

Este era o cenário que se apresentava na década de 1980 no Brasil, uma grande mobilização por parte dos educadores e o discurso político vigente era o da redemocratização ou da democratização do país e claro isso não aconteceria sem o processo educacional ser democratizado. (COLLEONI; MALANCHEN, 2008, s/p).

Lutas que nos conduziram a conquistas e a mais lutas, sempre no sentido de ampliar a oferta educacional, a qualidade, assegurando acesso e permanência aos estudantes. Conhecer a base que fundamenta as discussões sobre a gestão democrática da escola é relevante, pois, mesmo que se tenha clareza que seus componentes legais por si só não alteram a realidade, é necessário reconhecer que eles indicam um caminho (MELO, 2010). Assim, a seguir discorreremos sobre o modo com que se concretizam esses componentes na educação pública, e em que princípios se organizam.

### **1.3 Princípios e fundamentos da gestão democrática da educação: participação e autonomia**

A gestão educacional constitui-se em uma área muito importante da educação, pois, através dela se articulam e se organizam os espaços de formação humana. A gestão pautada no princípio democrático permite a tomada de decisão no coletivo por trabalhadores da instituição educacional.

A democratização da educação, reivindicada pelos movimentos de educadores a partir das décadas de 1970, 1980, tem possibilitado, à grande parcela da população que vivia excluída do processo de formação escolar — negros, indígenas, pobres, deficientes, crianças, jovens e adultos —, o acesso à escola pública.

A gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornando-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988, a ser aplicada ao ensino público, abriu uma perspectiva para resgatar o caráter público da administração pública. (BASTOS, 1999, p. 7).

Com sua implantação, a sociedade passou a ter direito de participar das decisões, entre as quais a eleição para diretor de escola; a criação de Conselhos Escolares; direito de gerenciar recursos descentralizados objetivando maior autonomia à escola e à comunidade; maior exercício da cidadania, mesmo que permeado por sérias contradições.

Mesmo com a criação desses mecanismos de “autogestão”, das condições de participação que a implantação da gestão democrática permite, ainda há diversos problemas a

serem superados no sentido de alcançar uma educação pública com melhoras qualitativas, considerando-se que nem sempre vemos a gestão democrática tornar-se prática no interior das escolas, afinal, muitas são as decisões tomadas externamente e que chegam para serem cumpridas pelas unidades escolares. Isso acontece porque

a gestão democrática das Unidades Escolares públicas brasileiras ganha terreno institucional quando passa a ser defendida pelo Estado neoliberal, como forma de garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino. Por isso, não tem significado, muitas vezes, avanços na construção de uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira. (MARQUES, 2006, p. 511).

Essas considerações nos conduzem à reflexão sobre o sistema público educacional brasileiro, os caminhos e descaminhos da gestão de uma escola que se preocupe em oferecer formação que propicie autonomia ao sujeito, que seja pensada para a grande maioria deste país, que são filhos e filhas de inúmeros trabalhadores que têm histórias e condições diversas de estarem ali.

Muitos são os desafios enfrentados no sentido de garantir o preceito da CF/88, § Único, do Art. 1º: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”. Esse princípio nos conduz ao da democracia, que permite a participação dos representados na condição de eleição acompanharem o trabalho dos representantes eleitos. Deprendemos que há uma relação mútua, em que o representante tem o dever legal de cumprir com sua função, fazer aquilo para o qual foi designado, e o representado também tem o seu dever legal, a sua função de acompanhar o seu representante e para acompanhá-lo precisa conhecer, entender, participar das ações do representante.

Todavia, não encontramos dificuldade em perceber que, na sociedade brasileira, a prática da democracia está restrita ao voto. Até porque a condição para participar também exige formação para a cidadania, conhecimento, o que, por alguma razão, não é oferecido à população de maneira geral e de forma igualitária, e também é possível observar a dificuldade da escola pública em oferecer essa formação que gerará a emancipação do cidadão.

A escola é cheia de regras e cabe aos nela inseridos cumprirem com fidedignidade cada uma delas, sobrando pouco espaço para iniciativas autônomas, criativas. A balança da formação pende mais para a obediência do que para a "subversão". Toda essa má efetivação da democracia nas escolas ocorre, dentre outros motivos, por que,

em síntese, temos em nossos países uma democracia dividida e que repousa sobre a dinâmica dos mercados altamente oligopolizados, cujas preferências em matéria de política econômica rapidamente reconhecidas e atendidas pelos governos. Ao mesmo tempo a democracia apresenta-se também como uma periódica teatralização da cena eleitoral, mas onde o “mandato” dos eleitores tem baixíssimas chances de ser escutado exceto, isso sim, no tocante à determinação dos que serão os governantes ou legisladores, mas não de que forma governarão ou legislarão. Nem cidadãos nem consumidores. Estamos, por conseguinte, no pior dos dois mundos: democracia sem soberania popular e mercados sem soberania do consumidor. (BORON, 2009, p. 37).

Boron (2009) expõe o que temos visto no cenário brasileiro, a democracia restrita ao voto, e, quase sempre, os eleitores com poucas chances de serem escutados. Os espaços de elaboração das políticas públicas, de tomadas de decisão, ainda são restritos a pequenos grupos. Os espaços de poder, como sempre foi, continuam pertencendo a uma pequena minoria, o que apenas contribui para ampliar os estratos sociais. Por isso, a democracia não se sustenta, pois esta não se concretiza em sociedades marcadas pela desigualdade e pela exclusão social.

Como já mencionamos, a CF de 1988 foi um marco na história do nosso país no sentido de assegurar “[...] pela primeira vez na história nacional, a gestão democrática do ensino público [...] saindo do plano concreto das ações locais de governos progressistas, para se materializar no plano legal como conhecido princípio do ensino” (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 50), assegurando, em seu artigo 206, a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Todavia, a disputa por projeto foi grande na aprovação da última LDBEN. De um lado, o projeto da sociedade; de outro, a proposta do governo, e mesmo que a sociedade civil organizada tenha tido sucesso em sua mobilização, as autoras chamam a atenção para o fato de que ainda que a Constituição tenha avançado no sentido de assegurar gestão democrática ao ensino público, seu texto a limita ao incorporar posições conservadoras

[...] que admitiam a participação popular apenas em nível colaborativo, como tática para implantação daquilo que já havia sido centralizadamente decidido, e não como instrumento de democratização dos mecanismos decisórios em suas várias dimensões, posição defendida pelos setores de oposição. (RAMOS; FERNANDES, p. 51).

Em consonância com a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 14, assegura a gestão democrática nas escolas, ao dizer que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme seus princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ramos e Fernandes (2010) observam uma caracterização reducionista da LDB nesse artigo ao indicar apenas a participação no Projeto Político Pedagógico da escola e nos Conselhos. Paro (2001, p. 80) também chama a atenção para “o absurdo de se restringir a ‘gestão democrática’ apenas ao ensino público”; deixando o ensino privado livre para escolher o regime que melhor lhe convier.

Conforme referência anterior, a CF/88 e a LDBEN/96 asseguram à educação a gestão democrática. Paro ressalta que

a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. (2008, p. 25).

A democracia exige conhecimento, sujeitos autônomos, conscientes de direitos e deveres, da necessidade de participação, de acompanhamento. Todavia, faz-se necessário entendermos que participar, acompanhar, não é condição dada a todos no processo democrático. Gadotti (2014, p. 3-4) diz que “participar exige **condições concretas de participação**”. Portanto, “a participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo: saber ler planilhas de custo, orçamentos etc.” (Grifo do autor). Logo, para participar faz-se necessário que o cidadão seja preparado, que seja *empoderado*.

Gutiérrez & Catani (2006, p. 62) dizem que “[...] participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo.” Na educação não pode ser diferente. A comunidade precisa conhecer, entender, para construir coletivamente e assim exercer a participação. Mas, mesmo que necessária para a concretização da gestão democrática, ainda há um longo caminho para a efetivação da participação da comunidade na escola pública. Embora a participação seja importante não só como mecanismo de controle democrático, mas também como um ato pedagógico na formação do sujeito, que é um ser social, que vive-convive-partilha em comunidade.

Democratizar a gestão escolar incide na democratização de todo o espaço educacional, logo, “não é possível uma escola autoritária desenvolver uma gestão

democrática.” (FONSECA, 1994, p. 85). Assim, compreendemos que democratizar a gestão escolar é condição indispensável para alcançar a formação que dê autonomia ao sujeito, o torne participativo, capaz de contribuir para a transformação do espaço onde vive e seu entorno, propiciando, assim, a transformação da sociedade.

Um elemento também fundamental em todo esse processo é o fazer pedagógico inserido nesse contexto, ou seja, o trabalho de um importante sujeito, o professor. No processo ensino-aprendizagem, esse profissional torna-se indispensável ao estabelecimento de um ensino para a consciência democrática, para a participação popular. É essencial que tenhamos consciência de que “enquanto a democracia não chegar ao trabalho de sala de aula, a escola não pode ser considerada democrática” (BASTOS, 1999, p. 25). Não há democracia na escola se esta se restringir à eleição para diretor. O mesmo autor prossegue dizendo que “a sala de aula não é só lugar de conteúdo, é também o lugar de disputa pelo saber, é o lugar da construção da subjetividade, é o lugar da educação política” (BASTOS, 1999, p. 25).

A democracia também implica autonomia que, etimologicamente, deriva “[...] do grego e significa deter a autoria do *nómos*, da regra, da norma, supondo, portanto, independência moral e intelectual na construção de normas e processos de existência de determinada instituição” (DEBREY, 2003, p. 56).

Para Fortes, “do ponto de vista pessoal, a autonomia é considerada como liberdade ou independência moral e intelectual. Do ponto de vista institucional, a autonomia é a faculdade de se governar por si mesmo, em oposição à heteronomia, situação em que a lei que se submete a organização é recebida de um elemento que lhe é exterior” (2000, p. 254). Sendo a escola um espaço institucional, compreendemos autonomia como a faculdade de se governar por si mesmo, portanto,

[...] maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, bem como de intervenção nas condições pelas quais tais cessões podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum. (CONTRERAS, 2002, p. 273).

Contreras (2002) enfatiza que falar em autonomia requer consciência de seu importante papel na sociedade e de como ela se concretiza, e essa compreensão não deve ser apenas sociológica, de como ela contribui ou pode contribuir para tornar a sociedade igualitária, ou ampliar suas desigualdades, mas significa compreender o modo com que a educação deve beneficiar os estudantes com recursos culturais e intelectuais.

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir autonomia profissional juntamente com a autonomia social. (CONTRERAS, 2002, p. 273).

Não é possível que se estabeleçam condições de autonomia para o trabalho pedagógico sem o desenvolvimento de uma gestão democrática.

A profissão de professor vivencia diversos debates, seja pelas condições de trabalho, pela valorização ou pela formação. A deterioração nas condições de trabalho promoveu o que Contreras (2002) chama de *proletarização* da profissão docente, ou seja, intensificação do trabalho docente. Isto ocorre, dentre algumas teses, porque esses profissionais sofreram ou sofrem algum tipo de transformação em suas condições de trabalho ou nas tarefas que realizam.

Uma das importantes mudanças ocorridas no ensino, de acordo com Contreras (2002), e que tem alterado a autonomia dos professores, tem sido a constante burocratização e o controle sobre o trabalho docente. A burocratização e o controle contribuem para a perda da autonomia docente à medida que o professor passa a ter suas atividades reguladas, e essa regulação, ao mesmo tempo em que favorece a rotina do trabalho também lhe impede a reflexão sobre sua prática docente.

De acordo com o autor em discussão, tem havido uma autonomia ilusória na profissão de professor. Essa ilusão tem acontecido em torno do professor como especialista técnico, em que a prática profissional está na solução instrumental dos problemas a partir da aplicação de um conhecimento teórico e técnico. O profissional técnico entende que sua ação incide no emprego de decisões técnicas, em que há resultados a alcançar, e ao perceber a necessidade de atingi-los, ele seleciona a melhor técnica e a aplica.

Aqueles professores que entendem que seu trabalho consiste na aplicação de habilidades para alcançar determinadas aprendizagens tendem a resistir à análise de circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho. Não aceitarão, como parte de seu compromisso profissional, algo que ultrapasse os limites da ação educativa, já que é na limitação desse contexto que têm mais oportunidades para definir a situação de uma forma rigorosa e concreta. (CONTRERAS, 2002, p. 100).

O que se vê, na educação, são professores enfrentando uma enorme quantidade de situações desafiadoras, oriundas de diferentes fatores e que terminam sempre dentro da sala de aula, ficando a cargo da escola a resolução de todos os conflitos. Assim, a educação

desenvolvida sob aplicação técnica, reprodutora, visando resultados previamente estabelecidos, sem liberdade de criatividade, dependente de instâncias maiores e/ou superiores, produz o que Contreras chama *autonomia enganosa*.

Como pudemos ver, muitos são os desafios apresentados à educação quando seu desenvolvimento se alicerça no princípio democrático, de acordo com o que assegura a lei, permitindo a formação de um sujeito autônomo, participativo. Como efetivação da democratização da gestão escolar, alguns mecanismos são colocados à disposição da comunidade escolar.

### **1.3.1 Mecanismos da gestão democrática**

A prática de uma gestão educacional pautada num viés democrático está condicionada a instrumentos que possibilitem sua efetivação, assim, a instituição dos Conselhos Escolares e a eleição para a escolha de diretor são elementos importantes nesse processo.

Os conselhos escolares estão regulamentados no inciso II do artigo 14 da LDBEN/96, e em Mato Grosso essa regulamentação assenta-se no inciso II do artigo 1º da Lei 7.040 de 1998 que trata da gestão democrática no ensino público.

Como veremos a seguir, diversas foram as denominações dadas aos conselhos escolares até o que temos hoje, conforme instituído pelo Ministério da Educação com a política de fortalecimento dos conselhos escolares criada em 2005.

De acordo com Gohn (2002), em meio ao processo de reforma do Estado a partir da década de 1990, para as escolas receberem recursos foi necessária a criação dos conselhos escolares, como parte do processo de gestão descentralizada e participativa, todavia, “[...] vários pareceres oficiais têm assinalado e reafirmado o caráter apenas consultivo dos conselhos, restringindo suas ações ao campo da opinião, da consulta e do aconselhamento, sem poder de decisão ou deliberação.” (GOHN, 2002, p. 22).

#### **1.3.1.1 Dos Conselhos Escolares ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar**

A institucionalização dos conselhos escolares remonta à criação dos conselhos, nas diversas áreas, como mecanismo de acompanhamento e controle.

Os conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado. Nos espaços da federação temos conselhos municipais, estaduais ou nacionais, responsáveis pelas políticas setoriais nas áreas da educação, da saúde, da cultura, do trabalho, dos esportes, da assistência social, da previdência social, do meio ambiente, da ciência e tecnologia, da defesa dos direitos da pessoa humana, de desenvolvimento urbano. Em diversas áreas há conselhos atendendo a categorias sociais ou programas específicos. (BRASIL, 2004, p. 19).

Alguns deles, conselhos dos direitos da mulher, das pessoas com deficiência, da criança e do adolescente, e vários outros que são criados nos estados e municípios, têm o intuito de melhorar a organização pública, servindo como agentes de gestão e fiscalização.

No âmbito associativo temos conselhos de secretários estaduais e municipais de diversas áreas (na educação temos o Consed e a Undime), conselhos de universidades (Andifes e outros, segundo as categorizações das universidades). Ligados a programas governamentais, destacam-se na área da educação os conselhos da merenda escolar e do Fundef. (BRASIL, 2004, p. 19).

Com a Constituição de 1988, e a institucionalização da gestão democrática no ensino público, os conselhos se ampliaram, abrangendo diversos órgãos de Estado. Não têm responsabilidade de governo, mas representam a voz da sociedade nas ações do Estado, na perspectiva da cidadania (BRASIL, 2004). Os conselhos de educação no Brasil compreendem os Conselhos de Instrução Pública, de Ensino e de Educação.

Os *Conselhos de Instrução Pública* iniciaram no período do Brasil Império, em 1842, e permanecem até a primeira década do século XX. Suas atribuições eram a inspeção e a organização das escolas. De 1911 a 1930 atuaram os *Conselhos de Ensino* e seus conselheiros eram indicados pelas respectivas categorias de seus profissionais, abrangendo os Conselhos Superior e Nacional de Ensino (BRASIL, 2004).

Os *Conselhos de Educação* vêm de 1931 até os dias atuais, compreende o Conselho Nacional de Ensino que no mesmo ano transformou-se, ainda no governo Vargas, em Conselho Nacional de Educação com a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação. Esse Conselho teve vigência até 1960, quando foi instalado o Conselho Federal de Educação que vigorou até 1994. Em 1995 foi instituído o atual Conselho Nacional de Educação, dividido nas câmaras de educação básica e superior. Os Conselhos Estadual e Municipal surgiram nas décadas de 1960 e 1970 respectivamente (BRASIL, 2004).

Como um processo destinado a dar voz a outros agentes, permitindo ampliar as possibilidades de participação da sociedade, ao longo de sua história os conselhos educacionais contribuíram para a ampliação/implementação das políticas educacionais, entre as

quais o Plano Nacional de Educação, que só conseguiu maior efetividade após a atual obrigatoriedade de que todos os municípios brasileiros elaborem seus Planos Municipais de Educação. Essa conquista, que também contou com o movimento sindical de educadores, representa um significativo avanço na educação brasileira, ainda que o texto aprovado não atenda integralmente o anseio dos trabalhadores em educação. São avanços que, aos poucos, vão contribuindo para melhorar a oferta educacional.

Ao discorrerem sobre o surgimento dos Conselhos, Ramos e Fernandes (2010) afirmam que, no Brasil, os Conselhos populares e de fábricas se desenvolveram a partir da década de 1970, ligados aos movimentos sociais, e eram organizados na tentativa de combater o regime militar instaurado na década de 1960. Todavia, de acordo com Riscal (2010), os conselhos escolares existem desde o tempo do Brasil Império cuja atuação sempre foi a de agente de conciliação entre o governo e as elites locais.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, instituiu o Conselho Federal de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. No entanto, esse Conselho teve apenas caráter técnico e consultivo, perdendo seu carácter normativo. A Lei nº 5.692/1971 ampliou as atribuições dos Conselhos e deu espaço para as criações dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. A Medida Provisória nº 661 de 1994 esvaziou as atribuições do Conselho Federal de Educação e as transferiu para o novo órgão, o Conselho Nacional de Educação (RISCAL, 2010).

Considerados uma das estratégias de democratização do ensino público, os Conselhos Escolares tem a incumbência para deliberar também sobre gestão administrativo-financeira e tem como principais competências as funções:

- a) **Deliberativas:** quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.
- b) **Consultivas:** quando têm um carácter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.
- c) **Fiscais** (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.
- d) **Mobilizadoras:** quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação. (BRASIL, 2004, p. 41 – grifos nossos).

Esses conselhos devem ser compostos pelo diretor, que é membro nato, representante dos estudantes, dos pais e/ou responsáveis pelo estudante, dos professores e dos trabalhadores em educação não docentes. Ninguém tem poder para tomar decisões de forma isolada (BRASIL, 2004).

A primeira atribuição do conselho deve ser elaborar seu regimento interno, depois, discussão e elaboração do projeto político pedagógico da escola, caso a escola já o tenha, cabe a ele analisá-lo, propor alterações se for o caso e implementá-lo, convocar assembleias gerais, garantir a participação da comunidade na elaboração do PPP, promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante, propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, participar da elaboração do calendário escolar, acompanhar a evolução dos indicadores de desempenho, elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros, etc. (BRASIL, 2004).

Como podemos observar até aqui, os Conselhos Escolares têm se tornado instrumentos de suma importância/necessidade no espaço escolar, constituindo-se em um espaço de poder, pois, como acontece nas escolas, tornou-se elemento central. Tudo o que se decide na escola tem que ser decidido, aprovado no Conselho, assim, a direção não decide sozinha, não tem autonomia para tal.

Em decorrência dos quesitos necessários para a criação e manutenção dos Conselhos Escolares, alguns estudos da área da educação apontam para o problema de sua real efetividade dentro da escola. Isto porque, em 1995, por iniciativa do Governo Federal, foi criado o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), com a finalidade de descentralização, isto é, “tenta retirar responsabilidades do Estado, o qual quer transferir para a sociedade tarefas que eram suas no que se refere às políticas públicas” (PERONI, 2003, p. 69).

Esses Conselhos, efetivados nas escolas públicas brasileiras, ao mesmo tempo em que permitem autonomia também têm contribuído para aumentar alguns desafios, pois, têm maximizado a responsabilidade das escolas e minimizado a do Estado.

Lima (2012), ao discutir o caso da educação básica portuguesa, diz que

[...] a legislação transfere para as escolas uma boa parte das orientações e, também das soluções organizacionais antes abordadas, embora num contexto global de administração direta do Estado, de que resulta uma concepção de autonomia consideravelmente mais limitada e circunscrita a dimensões predominantemente

técnicas e operacionais, e um ordenamento mais diretivo e menos aberto às diferenças. (LIMA, 2012, 152).

Na educação básica brasileira essa realidade se apresenta à medida que, ao criar os conselhos deliberativos, que têm também a finalidade de gerir os recursos públicos destinados à educação, a escola não tem autonomia, pois o recurso já é destinado para fins específicos (ver III capítulo desta dissertação).

Um dos pontos que chama a atenção em relação à existência dos Conselhos é a descentralização de recursos, a qual tem gerado questionamentos por parte de estudiosos da educação, à medida que é a escola quem gerencia os recursos, porém, sob a tutela do Estado, ou seja, só com o aval deste a escola pode usar o recurso.

Em meados da década de 1990 iniciou a reforma do Estado com o governo FHC, “[...] que pretende dar substância às perspectivas minimalistas de Estado, explicitadas no discurso de descentralização e desobrigação de funções antes destinadas ao Estado.” (GONÇALVES; LUZ; CRUZ, 2004, p. 01). Esse modelo caracterizava outro tipo de organização, denominada público não estatal. Assim, essa organização passou a direcionar ações e relações entre esferas do governo, Estado e sociedade no Plano Diretor, elaborado pelo então Ministro da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira, em 1995. O Plano criticava o modelo burocrático, considerado ineficiente, conforme já discutido neste trabalho.

Com profundas relações com a Reforma, o PDDE foi criado, em 1995, pelo Governo Federal, e regulamentado por meio da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispondo sobre a alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola. A Lei assegura que o PDDE tem o objetivo

[...] de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao ensino público [...]. (BRASIL, 2009).

O objetivo era prestar assistência financeira à escola, todavia, essa assistência era gerenciada pelo Estado.

[...] ainda sob a designação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) e sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PDDE se constitui um dos mais importantes programas de financiamento do ensino fundamental com características de descentralização. Sua abrangência compreende escolas públicas do ensino fundamental, das redes estadual e municipal e às escolas de educação especial

mantidas por organizações não governamentais sem fins lucrativos. (GONÇALVES; LUZ; CRUZ, 2004, p. 4).

O Programa, atendendo às normas da Reforma, focalizava determinadas ações no ambiente escolar “[...] por ser um programa de caráter suplementar, uma vez que o governo federal não pretende assumir o custeio total das atividades de manutenção e desenvolvimento das escolas beneficiadas pelo Programa” (GONÇALVES; LUZ; CRUZ, 2004, p. 04).

Dessa forma, o programa assumiu uma autonomia gerencial na dotação de recursos federais para as escolas, pois, de acordo com Adrião e Peroni,

desde 1997, o Programa exige, como condição para o recebimento dos recursos diretamente pelas escolas, a existência de Unidades Executoras (UEX): entidades de direito privado, sem fins lucrativos e que possuam representantes da comunidade escolar. (ADRIÃO; PERONI, 2007, p. 258).

Assim, os Conselhos Escolares funcionavam como Unidade Executora que, dentre outras funções, gerenciava os recursos advindos do PDDE. Esse Programa que “é parte da determinação do Banco Mundial para a descentralização da política educacional no Brasil.” (ADRIÃO; PERONI, 2007, p. 101), faz parte do FNDE e “visa ao repasse direto, às escolas públicas de ensino fundamental [...] de dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades” (ADRIÃO e PERONI, 2007, p. 101).

Os recursos, oriundos predominantemente do “salário-educação”, são destinados à aquisição de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola; à manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da educação; à avaliação de aprendizagem; à implementação de projeto pedagógico; e ao desenvolvimento de atividades educacionais. Um dos limites interpostos ao Programa refere-se à estruturação de unidades executoras nas unidades escolares, o que, em muitos casos, tem resultado na instituição de entes privados como gestores de recursos das escolas públicas, em detrimento de outros atores, como conselhos escolares, fortemente referendados por outro programa da SEB/MEC. (DOURADO, 2007, pp. 932-933).

O fato de o gestor escolar ter que discutir com o conselho o melhor uso dos recursos educacionais torna-se relevante nesse processo pelo fato de haver discussão, ouvir as partes diretamente envolvidas no processo educacional. Todavia, como já mencionado, cada recurso é destinado para fins específicos, portanto há uma autonomia velada, e outro problema já citado por estudiosos da área está na institucionalização das *unidades executoras* dentro da escola pública. Ou seja, entidade de caráter privado inserida no público, sob a legalização do Estado.

Os Conselhos são instrumentos de democratização do ensino público, porém, cada vez mais limitados em suas ações. “É preciso [...] que se reafirme em todas as instâncias seu

caráter essencialmente deliberativo porque a opinião apenas não basta” (GOHN, 2002, p. 22), e também não é possível que o Conselho seja apenas um órgão consultivo.

A instrumentalização da gestão democrática no interior da escola encontra vários mecanismos para se efetivar. Mesmo que não tenha ainda se tornado realidade em todo o país, a eleição para escolha do dirigente escolar é também uma forma.

### **1.3.1.2 Eleição para dirigentes escolares**

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2005) revelam que a indicação política, como forma de acesso ao cargo de dirigente escolar, prevalece nas escolas públicas brasileiras; em segundo lugar está a eleição; e em terceiro, o acesso ao cargo ocorre mediante concurso público (MELO, 2010).

Em 2008, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal aprovou o projeto de Lei 344/2007, que acrescenta o inciso III ao artigo 14 da LDB/96, de autoria da senadora Ideli Salvatti (PT/SC), que determina eleições para o cargo de diretor de escola pública de educação básica, com a seguinte redação:

III – escolha, para mandato de, pelo menos dois anos, dos ocupantes do cargo ou função de diretor de escolas de ensino fundamental, médio e técnico das redes públicas federal, estadual e municipal, mediante eleição direta, com a participação da comunidade escolar constituída por professores, funcionários, alunos e pais.

Percebendo que as conquistas são resultados de longos processos, debates, lutas, bem antes disto já tínhamos, em alguns Estados brasileiros, a escolha de gestor escolar mediante o voto. De acordo com Maldonado (et al., 1993), em 1981 o Acre foi o primeiro Estado a realizar eleições para escolha de diretor; Goiás e Minas Gerais o fizeram em 1983.

A eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação. Os argumentos em defesa desse processo giram em torno de seu caráter democrático e da possibilidade de aquilatar a capacidade de liderança política dos candidatos, abarcando, dessa maneira, uma dimensão da escola que vem ganhando cada vez mais ênfase. A eleição de diretores foi adotada por vários sistemas de ensino como iniciativa de democratização da gestão, mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, em 1988. (MENDONÇA, 2001, p. 89).

A escolha do dirigente escolar por meio do voto materializa uma condição de participação da comunidade escolar e contribui significativamente para a diminuição de práticas clientelistas dentro das escolas. Também é importante observar que, embora o gestor eleito atue por um prazo determinado, mesmo podendo ser reconduzido uma vez ao cargo,

como é o caso de Mato Grosso, proporciona a descentralização de um grupo no poder, pois, mais pessoas vivenciam essa atividade, contribuem, aprendem e ensinam. Caso a gestão não seja boa, sabe-se que ela terá fim.

A eleição direta para gestor vem sendo uma forma desenvolvida em larga escala pelos municípios e estados brasileiros. Nela, são os segmentos escolares, os responsáveis pelos estudantes e a comunidade local quem escolhe, com base em uma proposta educativa, os candidatos que se mostram mais competentes - técnica e politicamente - para concretizar o projeto coletivo. (GRACINDO, 2009, p. 139).

No sentido de assegurar a gestão democrática no interior da escola, novos desafios se apresentam aos gestores, um deles é o estabelecimento de uma boa relação com os conselhos escolares, grêmios estudantis e demais segmentos que compõem a escola e a comunidade. O conselho escolar exerce um papel fundamental em uma gestão pautada pelos princípios da democracia, “[...] quando utilizado como um instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã.” (GRACINDO, 2009, p. 139).

Essa é uma forma que contribui para descentralizar a gestão, tornando-a um trabalho coletivo. A autora ressalta também o caráter político-pedagógico do trabalho do gestor, para isso, ele “[...] precisa ser, antes de tudo, um docente.” (GRACINDO, 2009, p. 140), caso contrário o trabalho desenvolvido será mais técnico do que democrático, afinal,

o fato de determinada escola [...] ter conquistado a definição regimental da eleição direta para diretor ou da gestão democrática em todas as suas esferas, não significa, necessariamente, que o princípio democrático passou a ser, automaticamente, o elemento norteador das práticas político-pedagógicas dos profissionais que a constituem. É preciso muito mais que isso; o princípio legal é imprescindível, não há dúvidas. Mas, para se tornar efetivo, é preciso avançar para além dele. (SOUZA, 2009, p. 202).

É imprescindível que o diretor eleito pense a gestão conduzindo à participação; que os órgãos de deliberação sejam respeitados; que os membros da equipe tenham liberdade para expor suas ideias e sejam respeitados em suas manifestações; que o autoritarismo até então tão comum nas escolas fique no passado, pois, um dos argumentos para a implantação da eleição de dirigente escolar está na capacidade que esse sistema tem de inibir o clientelismo, o favorecimento pessoal, ainda que práticas clientelistas às vezes se façam presentes no interior da escola, no próprio processo de eleição ou durante o mandato (PARO, 1996).

Paro (1996) acrescenta que, com a escolha do diretor através do voto, muitas pessoas acreditavam que o autoritarismo deixaria de existir, e a centralização da gestão na figura do

diretor não seria mais realidade. No entanto, em muitas escolas essa prática ainda persiste, portanto,

[...] é preciso considerar que tal autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar que se sintetizam na forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí têm lugar. Por isso, mais uma vez é preciso ter presente que, também neste caso, não se trata em absoluto de culpar a eleição, mas de reconhecer que ela tem limites que só podem ser superados, quando se conjuguem ao processo eletivo outras medidas que atinjam a própria organização do trabalho e a distribuição da autoridade e do poder na escola. (PARO, 1996, p. 381).

O autor, em discussão, ressalta também que assim como todo processo democrático a participação é apenas uma possibilidade, não uma garantia.

Ainda que considerado um modelo a ser ampliado, faz-se necessário não perder de vista as limitações do sistema representativo em uma sociedade de classes, ainda que as eleições sejam um meio legítimo na luta pela democratização da educação e da sociedade, uma sociedade de classes e com interesses divergentes (DOURADO, 1990).

Todas essas mudanças na gestão da educação têm ocorrido dentro do modelo gerencial que “[...] se insere no contexto da reforma do Estado para atender aos ditames da atual fase de desenvolvimento do capitalismo, o que pressupõe o reordenamento da relação entre Estado e sociedade.” (SILVA; RODRIGUEZ, 2014, p. 120). Portanto, ao mesmo tempo em que a escola pública tem vários caminhos para tornar a gestão mais democrática, várias também são as dificuldades encontradas para impossibilitar sua efetivação.

#### **1.4 Democracia e participação**

Especialmente a partir de 2014, início do segundo mandato do governo Dilma Rousseff, o Brasil passa por uma fase delicada que, à primeira vista, pode ser caracterizada como uma crise política, que tem gerado grandes especulações, sobretudo do capital nacional e internacional e despertado intensos embates, discussões e preocupações que vão dos *mass media* ao meio acadêmico; das conversas de bar a altos escalões e cúpulas do sistema econômico financeiro e do próprio Estado. Essa situação tem exigido um debate mais aprofundado sobre suas reais causas e consequências para a democracia participativa, que “[...] tem como componente básico a defesa da participação direta dos cidadãos na tomada de decisão [...]” (SOUZA, 2010, p. 122).

Em um Estado globalizado que quase sempre atende aos interesses do capital, as condições de participação, de exercício da cidadania e da democracia tornam-se um grande desafio. Ellen Wood (2006, p. 382) faz uma interessante análise sobre a dificuldade da democracia em meio ao capitalismo, caso se entenda por democracia o “poder popular ou governo do povo”, e sendo o governo do povo, entende-se a necessidade e condições básicas de participação.

Sader (2009) diz que os objetivos fundamentais de um Estado democrático devem ser, em primeiro lugar, a extensão e a garantia dos direitos básicos de cidadania e a regulação do mercado. A regulação mercantil faz-se necessária porque, pela necessidade de convivência com o capitalismo ou com o mercado socializado em outro tipo de regime social, a regulação torna-se necessária para delimitar e restringir as relações mercadológicas.

O capitalismo é estruturalmente antitético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente, porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irredutível. (WOOD, 2006, p. 382).

O capitalismo coloca as pessoas cada vez mais distantes da condição de uma existência democrática, de exercício da cidadania, pois, essa existência se prende, em diversas situações, às relações econômicas, à liberdade de escolha no mercado. Um sistema que permite às pessoas economicamente privilegiadas os espaços também privilegiados, e aos demais, em uma condição desigual, sobra a exclusão social, manifestada de forma mais gritante nas áreas da saúde e educação.

[...] o pensamento e a prática liberais identificam a liberdade com a ausência de obstáculos à competição, essa definição da democracia significa, em primeiro lugar, que a liberdade se reduz à competição econômica da chamada “livre iniciativa” e à competição política entre partidos que disputam eleições; em segundo, que embora a democracia apareça justificada como “valor” ou como “bem”, é encarada, de fato, pelo critério da eficácia, medida no plano do poder executivo pela atividade de uma elite de técnicos competentes aos quais cabe a direção do Estado. A democracia é, assim, reduzida a um regime político eficaz, baseado na idéia de cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. (CHAUÍ, 2012, s/p).

A compreensão do princípio da democracia nos remete à retomada da ideia original, surgida na Grécia, com Aristóteles, para quem “[...] a democracia é uma constituição na qual ‘os nascidos livres e pobres controlam o governo – sendo ao mesmo tempo uma maioria’” (WOOD, 2006, p. 384). A grande maioria dos cidadãos atenienses trabalhava para viver e, em

geral, em funções que os críticos da democracia consideravam vulgares. O que dividia os democráticos dos não democráticos era o fato de trabalhadores terem direitos políticos, se “fossem capazes de elaborar julgamentos políticos.” (WOOD, 2006, p. 384). Os atenienses democráticos acreditavam que um dos princípios da democracia estava na capacidade e no direito que estes trabalhadores tinham em realizar julgamentos e de falar a respeito, em assembleias (WOOD, 2006, p. 385).

Os camponeses podiam participar do poder político, o que dificultava o exercício da exploração por parte dos ricos. A democracia ateniense era econômica, por isso era tão importante, pois “[...] as classes produtoras não só tinham direitos políticos sem precedentes, mas também, e pela mesma razão, um grau de liberdade – igualmente sem antecedentes – em relação à exploração por meio de impostos e renda.” (WOOD, 2006, p. 386). Porém, a autora ressalta que a chegada do capitalismo promove mudanças já que os capitalistas não dependem de forma direta do poder político. Eles necessitam do Estado, mas sobrevivem tranquilamente com a extração da mais-valia, porque há muitos trabalhadores sem propriedade, portanto necessitam vender sua força de trabalho.

A sociedade capitalista alterou o significado original de democracia, até porque as relações sociais mudaram e “[...] a democracia não pode sustentar-se sobre sociedades assinaladas pela desigualdade e exclusão social.” (BORON, 2009, p. 33). De acordo com Boron (2009), a América Latina tem sido marcada por reformas econômicas que mais se assemelham a contrarreformas, com a ampliação das desigualdades e minimização da democracia, ainda que, de acordo com Harvey (2008), no século XIX a democracia foi tratada como ampliação dos princípios constitucionais e também foi considerada na forma de assistência social.

Os teóricos neoliberais têm no entanto uma profunda suspeita com relação à democracia. A governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. A democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política. Em consequência, os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites. (HARVEY, 2008, p. 77).

A democracia compreendida como um regime da maioria ameaça a elite que, com melhores condições sociais, preocupa-se em manter-se sempre no mesmo nível. Para isso, a concentração de poderes e de renda é vital, e quem tem menos deve permanecer com menos, até para permitir a manutenção da condição de subordinação.

Rocha (2008) faz algumas provocações que contribuem para a nossa reflexão quanto ao princípio democrático. “A democracia tem problemas? Muitos. É possível a realização dos ideais democráticos? Talvez não! Mas, ainda parece ser a forma de governo mais pertinente que a capacidade humana foi capaz de imaginar até então” (p. 153). Ainda que com muitos contratempos que se apresentam à efetivação da democracia, este é um importante caminho a ser percorrido quando se pensa uma sociedade mais igualitária, com diminuição das desigualdades sociais.

A democracia, enquanto função legitimadora da ação política do Estado, é fonte de inspiração de um mundo ocidentalizado que a vê como resposta para a transição possível entre soberania nacional e o futuro ainda incerto de uma comunidade de Estados regidos por órgãos supraestatais com poder de impor suas decisões. (ROCHA, 2008, p. 165).

Portanto,

é certo que, mesmo distante da grandiosidade do ideal democrático, a democracia, com suas falhas e incapacidades, consegue superar razoavelmente a variedade de regimes políticos imaginados e colocados em prática pelo homem político. É bem compreensível que a democracia enquanto forma de governo é exigente na realização de seus presságios, sua concretização depende de fatores não institucionais, mas é ela que pode contribuir definitivamente para a localização do cidadão diante das incertezas da pós-modernidade sendo o ponto de referência principal para a discussão dos passos de relativização da soberania nacional. (ROCHA, 2008, pp. 182-3).

Concordamos com o pensamento de Rocha, pois, mesmo com falhas e desafios na implementação, a democracia ainda é o caminho que necessitamos percorrer, mesmo com tantos problemas, dentro de uma sociedade capitalista com características tão marcantes em relação à desigualdade social, em que “as classes dominantes precisam de um Estado forte para preservar a ordem e reproduzir o seu poder real” (FERNANDES, 1986, p. 26), ou seja, para se manterem no poder.

Para Fernandes, as classes dominantes não se dão bem com um governo que oscila da direita para a esquerda, pois são “tradicionais” e por isso se assentam na própria tradição cultural, e quem quiser a democracia que lute por ela. Por isso mesmo, “a democracia é uma realidade histórica a conquistar.” (FERNANDES, 1986, p. 30).

Lustosa Costa (2010) chama a atenção para o fato de que a democratização do Estado refere-se às mudanças em suas relações com a sociedade.

No caso brasileiro, ainda é preciso buscar formas de ampliar a oferta de serviços públicos, reduzindo o déficit e os custos impostos à população pelas filas, os atrasos e o mau atendimento. A administração pública deve atender a todos

igualmente, deve ser universal na prestação e equânime no atendimento. Como ela não pode fazê-lo, acaba por cobrar preços não monetários para reprimir a demanda. Aqueles que não podem pagar esses preços, como o tempo perdido nas filas, acabam por desistir do serviço. Democratizar o Estado é universalizar o acesso e abolir esses preços. (COSTA, 2010, p. 257-8).

Diversas experiências de participação têm se concretizado no Brasil, em especial após a Constituição Federal de 1988, que consagrou o plebiscito, o referendo, e a iniciativa popular de leis como instrumentos legítimos da democracia direta, e também determinou a criação dos conselhos para gerir políticas públicas (COSTA, 2010).

Segundo Costa (2010), a CF/88 proporcionou uma ampla reforma do Estado brasileiro em todas as áreas. A educação teve fortalecimento da descentralização e do financiamento, a quase universalização do acesso ao ensino fundamental, criação do Fundef, implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que contribuiu para promover a capacitação dos professores, melhorar sua remuneração, fortalecer a gestão escolar, dentre outros.

Essas vantagens ficaram comprometidas com a eleição de Fernando Collor de Melo, que conduziu o país à reforma gerencial, fazendo remanejamentos estruturais e privatizações. (COSTA, 2010).

Em função disso, Faoro (2001) nos adverte que é urgente constituir e organizar a democracia social, abandonando o individualismo dos direitos humanos, onde cada um se acastela em seu direito intratável, para que possamos consagrar direitos sociais. Isto porque uma sociedade organizada em um regime democrático relaciona-se diretamente com as condições dadas aos sujeitos em participar nas tomadas de decisões, nas ações desenvolvidas na comunidade, nas políticas públicas implementadas visando melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Pateman (1992) apresenta a ideia de participação de Rousseau, a qual “[...] acontece na tomada de decisões [...] como nas teorias do governo representativo, um modo de proteger os interesses privados e de assegurar um bom governo” (1992, p. 38). Rousseau tinha preocupação com o impacto das instituições e políticas sobre o ser humano; ele entendia que a participação era fundamental para a instituição do Estado democrático. Para Rousseau a principal função da participação era educar. Pateman também chama a atenção para a relação entre participação e controle na teoria de Rousseau. Controle, na teoria de Rousseau, se refere ao processo de participação, pois, o homem nasce livre, mas está sempre acorrentado. O órgão

soberano é a assembleia, meio de representação do povo, a partir da qual se pode confiar algumas tarefas administrativas referentes à administração do Estado. Rousseau também apresentou a participação como mecanismo de integração, pois “[...] ela fornece a sensação de que cada cidadão isolado ‘pertence’ à sua comunidade.” (PATEMAN, 1992, p. 41).

A participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhe são necessárias; quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo [...] para que exista uma forma de governo democrática é necessária a existência de uma sociedade participativa, isto é, uma sociedade onde todos os sistemas políticos tenham sido democratizados e onde a socialização por meio da participação pode ocorrer em todas as áreas. (PATEMAN, 1992, p. 61).

Bordenave nos auxilia a compreender um pouco mais sobre esse processo, na década de 1980, apresentando-nos as motivações para a participação, naquela época. Havia uma tendência a intensificar os processos de participação que estavam “[...] na ordem do dia devido ao descontentamento geral com a marginalização do povo dos assuntos que interessam a todos e que são decididos por poucos.” (BORDENAVE, 1983, p. 12). Inclusive setores progressistas e também setores tradicionais não muito favoráveis à participação estavam a favor, pois esta oferecia vantagens a ambos.

O processo de redemocratização da sociedade ocorrido nas décadas de 1970 e 1980 criou forças legais de democratização da sociedade, em especial por meio da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o Estado Democrático de Direito no Brasil. Essa Constituição legalizou algumas formas de participação da sociedade, regulando algumas instâncias de deliberação coletiva: as Conferências e os Conselhos de Políticas Públicas (CICONELLO, 2008). Não se pode deixar de perceber que essa legalização, de certo modo, delimitava juridicamente até onde podia ir a participação da sociedade, uma forma de impor barreiras aos avanços dos movimentos sociais que se mostravam organizados e com capacidade de muita resistência.

Os Conselhos foram criados objetivando a operacionalização dos ideais de participação constantes na Constituição, permitindo aos cidadãos acesso aos espaços de formulação das políticas públicas e meios para seu controle; e as Conferências foram criadas como um espaço institucional de participação. Esses instrumentos de participação apresentaram bons resultados: a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e o Conselho de Saúde (CICONELLO, 2008). Percebendo-se sua importância e alguns resultados visíveis,

a participação é entendida [...] como uma necessidade em decorrência de o homem viver e conviver com os outros, na tentativa de superar as dificuldades que possam

admirar do dia a dia. Participar significa tornar-se parte, sentir-se incluído, é exercer o direito à cidadania (ter vez e voz). (CREMONESE, 2012, p. 82).

Mesmo com esses e outros ambientes de participação, há um número limitado de pessoas ocupando esses espaços de discussão, de poder, de tomada de decisão. Isto ocorre porque ainda não temos uma democracia efetivamente participativa — portanto, frágil —, que envolva as pessoas, sobretudo nos espaços de elaboração de políticas públicas, exceto nas eleições, no caso do Brasil, em especial, onde o voto é obrigatório.

A década de 1990, marco das reformas administrativas em diversos países, sobretudo na América Latina, a discussão sobre a participação social “[...] vem sendo construída como um dos princípios organizativos centrais [...]” (MILANI, 2008, p. 553), pois, a política de redução do Estado; valorização mercantil; redução das políticas sociais retira direitos e amplia a desigualdade social.

[...] O Brasil ainda é um país comandado por uma elite política e econômica que se estrutura em torno de privilégios. É em grande parte por isso que as leis e os direitos (mesmo garantidos na legislação) são cumpridos parcialmente, sempre excluindo os mais pobres. A participação social, até agora, permitiu romper formalmente com esse modelo, construindo um arcabouço legal extremamente progressista. Entretanto, a permanência das relações de poder desiguais e a fragilidade do Estado brasileiro não permitem a sua efetivação. (CICONELLO, 2008, p. 9).

O Estado brasileiro organiza-se com base em um regime democrático liberal. Como principal demonstração dessa organização, o nosso meio de escolha dos representantes públicos governamentais é o voto, e ao votar delegamos poder a quem nos governa.

No dizer de Wood (2006), a concepção de democracia nas sociedades capitalistas mudou. Agora seu significado ocorre em uma esfera política, judicial. Seu significado está mais nos direitos que o povo tem do que no poder do povo. Por sua vez, Boaventura (2006) nos conduz a perceber alguns desafios postos à democracia representativa, quando, frequentemente, acompanhamos casos de corrupção promovida pelos governantes eleitos, que usam seu mandato como meio de enriquecimento ilícito. E complementa:

[...] o desrespeito dos partidos, uma vez eleitos, pelos seus programas eleitorais parece nunca ter sido tão grande. De modo que os cidadãos se sentem cada vez menos representados pelos seus representantes e acham que as decisões mais importantes dos seus governos escapam à sua participação democrática. (BOAVENTURA, 2006, p. 1).

O referido autor apresenta alguns desafios à democracia na contemporaneidade. Se a desigualdade social continuar aumentando como nas três últimas décadas, “[...] a igualdade jurídico-política deixará de ser um ideal republicano e se tornará uma hipocrisia social

constitucionalizada.” (BOAVENTURA, 2006, p. 1-2). E, prossegue o autor, a democracia que temos atualmente ainda não tem condições de reconhecer a diversidade cultural para lutar contra práticas preconceituosas, entre as quais o sexismo, o colonialismo, e o racismo. Por fim, o autor enfatiza que as imposições econômicas e militares dos países mais poderosos são cada vez menos democráticas, sobretudo quando algumas vitórias eleitorais significam fortes ameaças, de acordo com interesses norte-americanos, tal qual a vitória de Evo Morales e/ou Hugo Chávez.

Esses são desafios que se apresentam ao futuro da democracia e que se refletem nas diversas políticas efetivadas para os cidadãos, dentre as quais as políticas educacionais.

Em fins da década de 1980 e início de 1990 por meio da institucionalização da gestão democrática, em alguns Estados brasileiros a escolha dos gestores escolares também acontece por meio do voto. Além dessa participação, que nesse caso não é obrigatória, há também a participação da comunidade por meio dos conselhos escolares.

Assim, a escolha dos gestores por meio do voto e a participação nos conselhos escolares são alguns ingredientes da gestão democrática que vêm se materializando na prática, mas em meio a inúmeras contradições, semelhante ao que vem ocorrendo na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso por meio do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem, objeto desta pesquisa, que será mostrado no III capítulo, em que, mediante uma gestão democrática, a Secretaria de Educação elabora e envia o programa de acompanhamento da alfabetização para ser executado nas escolas.

## **CAPÍTULO II**

### **ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, GESTÃO GERENCIAL E O SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM (SIGA)**

O fato de termos assegurado em lei a gestão democrática no ensino público nos direciona o caminho para alcançar uma educação pública de melhor qualidade. Propomo-nos, neste capítulo, tecer algumas discussões acerca do Estado e da administração pública, que se direciona para gestão gerencial e a implantação do SIGA no ensino público em Mato Grosso.

Para Bastos (1999, p. 22), referindo-se à democratização da sociedade, “ainda estamos muito distantes da utopia, a construção da sociedade democrática, mas a sociedade civil saiu fortalecida, no sentido de que avança na consciência dos direitos sociais.”. Não há como negar que as lutas travadas na educação, a partir da década de 1980, implicaram significativos avanços dos quais podemos usufruir na atualidade. Todavia, algumas conquistas parecem ameaçadas, a exemplo do que se percebe quanto à gestão democrática nas escolas estaduais de Mato Grosso.

A implantação/implementação do SIGA se apresenta, de acordo com o governo do Estado, através da SEDUC, como um instrumento para avançar na melhoria do sistema educacional, por ser um modelo de acompanhamento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, e pela forma como é desenvolvido vem permitindo alterações no trabalho de alguns profissionais no interior das escolas.

O programa é desenvolvido nas escolas públicas estaduais, como um modelo de gestão gerencial da aprendizagem, centrado no acompanhamento da alfabetização das crianças do I ciclo. Assim, “[...] verifica-se que apesar do poder público potencializar discursos em defesa de uma educação democrática e de qualidade, tem havido uma ampliação da lógica gerencial no setor público” (SILVA; RODRIGUEZ, 2014, p. 122), o que apresenta preocupações, pelo fato de colocar a lógica do mercado como o único caminho para melhorias no sistema educacional.

#### **2.1 Gestão gerencial – influências na educação pública**

Em Mato Grosso, o princípio da gestão democrática no ensino público adquiriu estatuto legal em fins década de 1990, ou seja, dez anos após a promulgação da Constituição

Federal/1988, regulamentada por meio da Lei nº 7.040/1998, que assegura em seu Artigo 1º, 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;

De acordo com Melo (2010), as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, sob os auspícios do neoliberalismo, mostraram a necessidade de modernizar a gestão educacional. Alguns ingredientes das reformas são adaptados em países como o Brasil e na América Latina, especialmente entre os anos 1995 e 2002. Esse período foi marcado pela “[...] racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado, acarretando profundas mudanças em suas estruturas econômicas e sociais” (MELO, 2010, p.124).

A década de 1990, no Brasil, foi mais fortemente marcada pelo governo de FHC, que marcou a política econômica do país com a estabilização da moeda, através do Plano Real, a partir de 1994, que tinha por objetivo controlar a hiperinflação. Seu governo foi mais fortemente marcado pela reforma da Gestão Pública, no viés gerencial, a partir de 1995. “O principal objetivo da Reforma da Gestão Pública era contribuir para a formação no Brasil de um aparelho de Estado forte e eficiente.” (MELO, 2010, p. 45).

No governo de FHC, a educação não era atividade exclusiva do Estado, dando espaço para a descentralização e a autonomia. Nesse viés, diversas reformas foram pensadas, em especial na educação básica, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); no Plano *Plurianual* (1995-1998) havia apenas uma estratégia abrangendo a educação, a que tinha por objetivo reduzir o analfabetismo. Por meio dessa meta foi criado, nesse governo, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (MELO, 2010).

Essas políticas foram ampliadas e muitas outras foram criadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). De acordo com Oliva (2010), esse governo procurou democratizar o acesso à educação em todos os níveis; ampliou o financiamento da educação básica por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2006, destinando recursos para todos os níveis e modalidades da educação básica. A partir de 2003 a política

educacional esteve voltada a universalizar a educação básica. Em 2007 lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando avançar nas discussões acerca do Plano Nacional da Educação (PNE). O PDE permitia avançar em mais de quarenta programas educacionais, alguns oriundos do governo FHC, outros criados em seu governo.

Mesmo que com significativos avanços nas políticas educacionais implementadas nos últimos anos, a influência neoliberal dificulta ampliar políticas públicas que propicie melhoria na oferta da formação humana, pois, dentro da perspectiva neoliberal, o modelo gerencial

[...] vem sendo adotado como orientação na gestão pública em todos os níveis, incluindo as unidades escolares. Argumenta-se que a gestão nestas unidades, baseada em um modelo de administração caracterizado pela hierarquização, verticalização dos sistemas, burocratização dos processos é realizada, predominantemente, mediante o controle, não atende mais aos novos requerimentos do contexto social, delineado a partir das últimas décadas do século XX. (NETO e CASTRO, 2011, p. 751).

Esse modelo apresenta implicações para a reorganização do sistema educacional do Estado, altera seu caráter regulador, substituindo, aos poucos, o modelo burocrático e reduzindo seu papel, promovendo a

[...] redução drástica dos direitos sociais, incluindo-se as políticas universais, e a retirada do Estado de provedor direto desses direitos, repassando-os para o mercado e/ou para o Terceiro Setor por meio de parcerias público-privadas, inclusive na gestão educacional. (COSTA, 2011, p. 59).

Nesse processo, o Estado se desresponsabiliza por seu papel, terceirizando suas atividades, e as funções que são de sua competência passam a ser de entidades, organizações sociais criadas com finalidade gerencial também na condução da oferta do sistema educacional. A gestão, com base em resultados e indicadores de desempenho, constitui-se em fator primordial de modernização. No Brasil, essa concepção tem ganhado força em fins do século XX. A gestão descentralizada passa a ser usada em todo o setor público, [...] com participação dos usuários/clientes dando surgimento à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional” (MELO, 2010, p. 126).

A descentralização tem contribuído, na educação pública brasileira, para a inserção do privado no público, como já alertado por pesquisadores em educação, entre os quais Peroni e Adrião (2009); Dourado (2007), e privilegiado descentralizar recursos e responsabilizar os gestores educacionais, aumentando ainda mais sua demanda de trabalho e ampliação do

controle, pois o Estado não mede forças em encontrar recursos para monitorar/fiscalizar cotidianamente as escolas em relação ao seu desenvolvimento e aplicação dos recursos.

Assim, semelhante às empresas privadas que têm seus administradores, as escolas atualmente exigem que seus gestores tenham habilidades na arte de administrar, que saibam gerir os recursos públicos destinados à educação que, muitas vezes, são insuficientes, obrigando os gestores a serem verdadeiros “malabaristas” para suprir a demanda mínima.

Esse modelo, que insere a lógica do *privado* no público, nos conduz a algumas reflexões referentes aos desafios que se apresentam para a elevação dos níveis de desenvolvimento da educação pública, pois, “o gerencialismo tem contribuído para o aumento da pressão sobre os diferentes papéis que os professores são chamados a desempenhar durante o desenvolvimento das suas carreiras profissionais” (SANTIAGO, et al., 2003, p. 93).

A partir desse modelo, a atividade docente tem sido atropelada pela sobrecarga de trabalho, burocratizando a profissão e deixando seu trabalho muito mais técnico do que formador. “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544, *apud* LOWNDES, 1997, p. 71) e promovendo a competitividade entre os profissionais.

Hypolito (2011) nos leva a perceber que a inserção do privado no público soa, muitas vezes, como terceirização, que pode ser encontrada em princípios como: qualidade, meritocracia, mercado, eficiência, responsabilização, avaliação, parcerias público-privadas. Desse modo, observamos que essa nova onda de organização da gestão por meio do modelo gerencial na educação pública tem incidido diretamente sobre o trabalho de gestores, professores e da comunidade escolar como um todo, e certamente afeta de forma direta o estudante, protagonista nesse processo, que receberá uma educação para o capitalismo, conforme alerta Mészáros (2008), pois, “[...] em vez de ser mudança ‘de uma vez por todas’, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes” (BALL, 2005, p. 545).

Um enfrentamento que os educadores terão que fazer dentro da gestão gerencial é tentar, ao menos, minimizar o controle que inibe a autonomia docente, fazendo com que desenvolva suas atividades de forma a atender as determinações dos órgãos legais, que pensam e desenvolvem a educação de “cima para baixo”.

Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e começaram a ser articulados processos de reestruturação educativa, trazendo modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. (MELO, 2010, p. 152).

E ainda

na esteira desse entendimento, é preciso destacar que um outro aspecto do trabalho docente na atualidade é o individualismo/isolamento do professor, reforçados pela própria estrutura escolar. O professor tem vários tipos de trabalhos individuais e pouco tempo para estar com os colegas em ambientes de troca. Contudo nunca se falou e cobrou tanto trabalho coletivo. (MELO, 2010, p. 152).

Todas essas ações, reflexos da gestão gerencial na educação pública que, como resultado da perspectiva neoliberal, controlam o trabalho dos profissionais da educação, alterando a organização da escola e, principalmente, os padrões culturais dos trabalhadores em educação, pais, mães, estudantes e, assim, atingindo todos, envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional, à medida que traz mecanismos de gestão da empresa para a escola pública, tais como: “planejamento estratégico, avaliação por resultados, eficiência, produtividade e competição [...] tem-se a descaracterização da escola pública enquanto instituição histórica de direito público” (SILVA e RODRIGUEZ, 2013, p. 129).

Assim, as interfaces entre a gestão democrática e o gerencialismo têm se constituído em uma reorganização do sistema educacional, em que o trabalho dos profissionais da educação passa por uma reconfiguração. O trabalho docente tem se tornado individualizado e a escola cada vez mais competitiva.

O trabalho docente deve caracterizar-se pela autonomia para escolher metodologias e, fazer a seleção de conteúdos e atividades pedagógicas apropriadas a seus alunos, sendo fundamental para a formação deste profissional o exercício da prática pedagógica. (VIEIRA; FERNANDES, 2011, p. 122).

Vieira e Fernandes (2011) destacam que as reformas educacionais da década de 1990 trouxeram novas exigências e também consequências ao trabalho docente, o que contribuiu para transformações na prática pedagógica, aumentando sua responsabilidade em relação ao sucesso dos estudantes. Essas mudanças contribuíram significativamente para intensificar seu trabalho, levando-os, muitas vezes, a assumir funções que não são suas.

As autoras acima citadas também destacam a precarização que tem se desenvolvido sobre o trabalho docente: péssimas condições de trabalho, baixos salários, desqualificação profissional, péssima infraestrutura nas escolas, inserção das avaliações em larga escala,

atendendo ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir do qual as escolas têm metas para alcançar até 2021.

Assim, o que dizer das escolas que evidenciam, em grandes faixas, os nomes de seus estudantes aprovados em vestibulares, e, nesse caso, o resultado é melhorado quando a universidade é pública e nos cursos de maior concorrência.

## **2.2 Estrutura e funcionamento do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem**

A educação pública de Mato Grosso é hoje resultado de diversas políticas implementadas ao longo dos anos, algumas delas com a presença de instituições externas à educação pública e também ao Estado. Nesse entremeio, foi firmada a parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS), fundado em 2007, de acordo com Costa (2010), com a Secretaria de Educação (SEDUC).

O Instituto Ayrton Senna é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994. Foi criada pela família do piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna, após sua morte, nesse mesmo ano. É presidida por sua irmã, Viviane Senna, diretora da entidade desde sua fundação e por um Conselho Consultivo formado por pessoas de diferentes segmentos. (COSTA, 2011, p. 70).

O Instituto tem como foco a gestão de problemas referentes aos baixos índices de desempenho escolar dos estudantes de escolas públicas. Para a realização de avaliações externas, o Instituto contrata instituições externas e os dados são enviados por meio do Sistema Gerencial de Informações Educacionais (SIASI). As informações referentes à quantidade de livros lidos pelos estudantes, frequências do estudante e do professor, etc., são encaminhadas para a Secretaria de Estado de Educação. De posse dessas informações, a Secretaria então encaminha esses dados para o IAS por meio do SIASI. Com as informações passadas em tempo real, o Instituto não tem dificuldades de controle, em tempo real, das atividades desenvolvidas nas escolas públicas (COSTA, 2011).

Seguindo essa mesma linha, com o fim da parceria SEDUC – IAS, de acordo com a técnica da Seduc, o Estado não sabia o que fazer para continuar o acompanhamento da alfabetização das crianças, assim, em 2009 teve início a discussão que terminaria com a estruturação do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem.

Como nossa intenção neste estudo é analisar as interfaces entre gestão democrática e gerencialismo, apresentamos alguns aspectos do SIGA, implantado e implementado no primeiro ciclo do ensino fundamental das escolas públicas do sistema estadual de educação de

Mato Grosso. Para o alcance de tal objetivo, fomos conduzidas, nesta escrita, pelos Orientativos e Manual do Programa.

Desde sua implantação, de forma experimental em Barra do Garças, em 2010, o SIGA teve alguns Orientativos que conduziram o trabalho dos profissionais referente à alfabetização.

O Orientativo 2010 destaca, na capa, o Ciclo de Formação Humana, modelo de organização do ensino fundamental no Estado, no qual o SIGA está inserido. O documento apresenta as Medidas Adotadas para o educando, educador regente, coordenador pedagógico, diretor e assessor pedagógico, e tem “[...] o objetivo de monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma que todos os envolvidos no processo possam atuar, rápida e efetivamente, para que as dificuldades sejam superadas e as ações propostas sejam avaliadas em seu potencial para solucionar os problemas” (ORIENTATIVO, 2010, p. 3).

Esse Orientativo determina como e até quando os relatórios devem ser preenchidos. O mapa de frequência/tarefa a ser preenchido, em cartaz afixado na parede, contém os campos de participação em reunião pedagógica em que o educador regente compareceu, o acompanhamento das turmas pelo coordenador pedagógico, a frequência do educador regente, o registro de tarefas realizadas pelo educando, os nomes dos educandos e frequência. Ao encerrar o bimestre todos esses dados devem estar consolidados no sistema.

O cartaz contendo o mapa de leitura, também fixado na parede, em local de fácil visibilidade para os educandos, é o espaço para marcar os livros lidos pelos alunos, devendo ser totalizado bimestralmente e utilizado durante todo o ano letivo.

A avaliação dos educandos, feita pelo educador regente, registra bimestralmente o desenvolvimento do educando quanto aos Eixos/Capacidades nas áreas de Linguagem/Língua Portuguesa e Ciências da Natureza e Matemática. Já, a avaliação do educador regente é feita pelo coordenador pedagógico, e este é avaliado pelo diretor que é avaliado pela equipe gestora da escola, e o assessor pedagógico também é avaliado pela equipe gestora da escola. Para cada um deles há Medidas Adotadas quando, as avaliações, forem consideradas “**não correspondidas**”.

**Tabela 4 - Indicadores e metas para as avaliações**

<b>INDICADORES</b>	<b>METAS</b>
Dias letivos da escola	200 dias/800 horas.
Assiduidade dos Educandos	100%.
Assiduidade dos Educadores Regentes	100%.
Participação dos Educadores Regentes	Duas reuniões pedagógicas por mês/ Sala do Educador e quatro acompanhamentos em sala de aula do Coordenador Pedagógico por mês.
Aprendizagem dos Educandos	Relação de aprendizagem realizada/prevista (Eixos/Capacidades ) =100% , livros lidos = 30 e para casa realizado, educandos alfabetizados = 95%.
Educandos Promovidos	Relação da quantidade de alunos promovidos.
Educandos Retidos	Relação da quantidade de alunos retidos.
Gestão de Serviços e Recursos	Organização dos registros escolares; utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; interação escola/ comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros.
Gestão Pedagógica	Desenvolvimento da prática pedagógica inovadora, ritmos de aprendizagem e melhoria contínua do rendimento escolar.

Fonte: Orientativo 2010.

O Orientativo também destaca que o programa tem como foco Língua Portuguesa e Matemática, todavia, é a ação pedagógica que deve ser interdisciplinar, por ocorrer na organização por Ciclos de Formação Humana. E “a escola tem autonomia para planejar a ação pedagógica partindo de temas articulados às práticas sociais, consonante com o Projeto Político Pedagógico e de acordo com a proposta pedagógica da Organização por Ciclos de Formação Humana.” (ORIENTATIVO 2010, p. 25). Dessa forma, a SEDUC elaborou a seguinte ficha:

### Quadro 1 - Ficha de planejamento

Escola: \_\_\_\_\_ Pólo: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
 Mês: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2010

Dia Letivo	Título da Unidade de trabalho	Área do Conhecimento	Língua Portuguesa		Matemática	
			Capacidades	Conteúdos	Capacidades	Conteúdos
			Citar quais capacidades para o período, a partir dos Eixos nas Áreas do período. Conhecimento de Linguagem/ Língua Portuguesa.	Relacionar, os conteúdos de Língua Portuguesa para o período.	Citar quais capacidades para o período, a partir dos Eixos nas Áreas do período. Conhecimento Ciências da Natureza e Matemática/Matemática	Relacionar, os conteúdos de Matemática para o período.

Fonte: Orientativo 2010.

Em 2011, quando o programa foi ampliado para as demais escolas estaduais que ofertam o I Ciclo, a SEDUC disponibilizou esse mesmo Orientativo usado no ano de sua implantação. Em 2012, foi reformulado e, assim como o anterior, embora trabalhe com avaliação de todos os profissionais envolvidos no programa, ainda não faz referência às avaliações em larga escala, não faz referência ao envolvimento e função dos profissionais, não apresenta Medidas Adotadas e também não faz referência à organização escolar por Ciclo de Formação Humana. Todavia, apresenta, de forma bastante organizada, os Eixos/Capacidades em Linguagem e Matemática para cada fase do I Ciclo, e seu objetivo foi alterado para:

“**ACOMPANHAR, DIAGNOSTICAR, E REALIZAR INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**, no processo de ensino e aprendizagem.” (ORIENTATIVO, 2012, p. 1, grifos do autor).

O Orientativo 2013 passou por algumas reformulações, supressões e/ou acréscimos e apresenta, como atribuições do Estado e municípios,

**gerenciar, monitorar e acompanhar** a implementação das ações, promover a participação das escolas nas avaliações externas; aplicar a Provinha Brasil; garantir a participação dos professores alfabetizadores nas atividades de formação e, por fim, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso disponibiliza através do meio tecnológico o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA) para as escolas que ofertam o 1º Ciclo, na rede estadual, rurais e urbanas; na modalidade regular com exceção da indígenas. (ORIENTATIVO 2012, p. 1 – grifo do autor).

Esse é o primeiro documento do programa que faz referência às avaliações em larga escala. Apresenta a mesma escala de avaliação do primeiro, agora organizado em quadro, de todos os profissionais envolvidos, as Medidas Adotadas e as funções de cada um, sem fazer referência ao CEFAPRO. O documento mantém a referência ao Ciclo de Formação Humana, que busca entender os tempos da escola e de aprendizagem.

O objetivo desse programa é o de “[...] avaliar a construção do conhecimento em leitura, escrita e a matemática.” (ORIENTATIVO, 2013, p. 2).

Em 2014, por orientação da SEDUC, o programa foi desenvolvido como no documento de 2013.

Para 2015, o Orientativo sofreu algumas alterações. Quanto às atribuições de Estados e municípios, o programa acrescentou a Prova ANA. Os Eixos e Capacidades foram alterados para Direitos de Aprendizagem que, de acordo com a fase em que se encontra o educando, devem ser: I – Introduzida, A – Aprofundada, e C – Consolidada. E destaca: “[...] **o professor poderá planejar de acordo com o mencionado para cada Fase/Ciclo nos diferentes eixos de Língua Portuguesa e Matemática.**” (ORIENTATIVO, 2015, p. 2, grifos nossos).

Em Língua Portuguesa é necessário desenvolver os *direitos de aprendizagem* na leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Os *direitos de aprendizagem* em Matemática compreendem: números e operações; geometria; grandezas e medidas; tratamento da informação. O objetivo permanece tal qual o de 2013.

O Orientativo do SIGA é reformulado anualmente e encaminhado às escolas, assinalando que a avaliação do estudante deve ser lançada bimestralmente. As capacidades a serem desenvolvidas, até 2014 eram enviadas pela SEDUC para que o professor selecionasse as que estivessem de acordo com seu planejamento.

Os prazos para lançamentos dos dados no sistema foram “fechados”, pois, nesse documento, a SEDUC estabeleceu data para o professor fazer lançamentos, alertando que depois da data estabelecida ele estaria impedido de alimentar o sistema. Quanto à função do professor, foi retirada a Seleção de Capacidades.

Segundo a técnica do Núcleo de Avaliação e Informação (NAI) da SEDUC, responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do SIGA no Estado, o programa surgiu em Mato Grosso, como resultado da parceria existente entre o Estado e o Instituto Ayrton Senna. Com o fim da parceria e a retirada do IAS, levando todos os dados até então coletados e/ou acompanhados sobre a alfabetização das crianças matriculadas na rede estadual de ensino, a secretaria já não sabia como continuar o acompanhamento da aprendizagem das crianças do I Ciclo, fazendo, então, surgir a ideia de criar um programa com as mesmas características, que pudesse dar a mesma contribuição.

Dessa forma, o sistema foi pensado e desenvolvido pela SEDUC em conjunto com o professor Doutor Einsten Lemos de Aguiar, do Departamento de Ciências da Computação da Universidade Federal de Mato Grosso, e lançado no encontro “Formação em Rede: Interligando Saberes”, em março de 2010, em Cuiabá. (Disponível em <[www.seduc.mt.gov.br](http://www.seduc.mt.gov.br)>. Acessado em 09 de março de 2015).

Assim, de acordo com a Técnica, o SIGA foi apresentado de forma experimental, na rede pública de educação em Mato Grosso, no ano de 2010, no polo de Barra do Garças, e em 2011 foi estendido a todas as escolas estaduais.

A avaliação no SIGA não atinge apenas o estudante. Todos são avaliados no programa. No quadro abaixo podemos visualizar, em escala, como acontece esse processo que o programa considera tão importante. No quadro constam as pessoas envolvidas e as formas de avaliação.

**Tabela 5 - Pessoas envolvidas e formas de avaliação**

<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO::</b>	<b>AVALIADOR</b>	<b>QUEM INSERE AVALIAÇÃO NO SISTEMA</b>	<b>MEDIDAS ADOTADAS PELO:</b>	<b>QUEM INSERE MEDIDAS ADOTADAS NO SISTEMA</b>
<b>Professor</b>	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico
<b>Professor Articulador</b>	Coordenador Pedagógico, Professor Regente e Diretor	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico	Coordenador Pedagógico
<b>Coordenador Pedagógico</b>	Diretor, Professores e Articulador	Diretor	Diretor	Diretor
<b>Diretor</b>	Coordenador Pedagógico, Professores Regentes, Articulador Secretário Escolar	Secretário da Escola	Assessor Pedagógico	Assessor Pedagógico
<b>Assessor Pedagógico</b>	Pelo Diretor, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar	Secretário da Escola	Superintendência de Gestão Escolar - SEDUC	Superintendência de Gestão Escolar - SEDUC

Fonte: Manual do SIGA/2013.

Esse quadro permite melhor visualização do grande número de pessoas envolvidas e a importância da avaliação no monitoramento e acompanhamento do SIGA nas escolas que compõem o sistema estadual de ensino de Mato Grosso. O item “não construído” refere-se ao não alcance daquilo que foi proposto. O primeiro documento apresentava avaliação sem as Medidas Adotadas para cada profissional.

Na avaliação do professor, o coordenador pedagógico deverá avaliar e lançar no sistema, bimestralmente, cada professor, efetivo e/ou por contrato temporário de serviço. Será registrado o total de participação de cada professor em reuniões de planejamento e na formação continuada – Sala do Educador – no fim do bimestre. Sendo assim, o coordenador deverá registrar no campo “Medidas Adotadas” todas as vezes que o professor for considerado como não construído o item de desempenho.

A avaliação do professor contempla o desenvolvimento de diversas atividades: cumprimento da jornada de trabalho, participação na elaboração e/ou reformulação do PPP, no projeto Sala de Educador, documentos escolares registrados na data prevista, planejamento

das atividades, elaboração de plano de atendimento ao educando com necessidade, dentre outros.

O coordenador pedagógico, os professores do 1º ciclo e o diretor deverão avaliar o professor articulador, sua participação em reuniões de planejamento e na formação continuada – Sala do Educador. Caberá ao coordenador pedagógico lançar no sistema a avaliação e registrar no campo “Medidas adotadas” quando, na avaliação, o registro for considerado não construído.

Dentre os itens para a avaliação do professor destacamos o cumprimento da jornada de trabalho, participação na construção e avaliação do PPP e do PDE, no projeto sala do Educador, nas reuniões de planejamento, uso de materiais pedagógicos variados para o desenvolvimento da criança, seleção de metodologias que promovam a autoestima do educando, dentre outros.

Para a avaliação do coordenador pedagógico, o diretor, professores do 1º ciclo e professor articulador deverão avaliá-lo no fim de cada bimestre, observando sua participação em reuniões de planejamento e/ou acompanhamento em sala de aula e formação continuada – Sala do Educador. Todos esses dados deverão ser lançados no sistema pelo diretor e o mesmo deverá registrar no campo “Medidas Adotadas” se o item de desempenho for considerado não construído.

Dentre os critérios para essa avaliação estão: o cumprimento da jornada de trabalho, orientação e acompanhamento do projeto Sala do Educador, planejamento e realização das reuniões pedagógicas, acompanhamento e registro quinzenal da prática docente em sala de aula, orientação e intervenção nos desafios encontrados pelos professores no desenvolvimento das atividades propostas, organização do espaço escolar para motivar o processo ensino-aprendizagem, dentre outros.

Na avaliação do diretor, o coordenador pedagógico, professores regentes do 1º ciclo, o professor articulador e o secretário deverão avaliar os itens de desempenho no fim de cada bimestre. Porém, somente o secretário e o coordenador pedagógico são responsáveis por lançar no sistema a avaliação e, caso esta avaliação seja considerada não construída, somente o assessor pedagógico é responsável por registrar as “Medidas Adotadas”.

Dentre os critérios para a avaliação do diretor estão a ética e a firmeza na condução pedagógica e administrativa da escola, tratamento igualitário a todos os profissionais, acompanhamento frequente do trabalho do professor, análise dos resultados de desempenho dos estudantes para as intervenções necessárias, participação e acompanhamento das atividades no projeto Sala de Educador, apresentação em reunião do Plano de Ação elaborado com o CDCE, dentre outros. Todavia, nenhum dos sujeitos pesquisados membros do Conselho Deliberativo fez qualquer menção quanto a possíveis discussões referente à elaboração do Plano de Ação.

Por fim, na avaliação do assessor pedagógico os responsáveis são diretor, coordenador pedagógico e o secretário. Todavia, somente o secretário e o coordenador são responsáveis por lançar no sistema essa avaliação, e somente a Gestão Escolar da SEDUC deverá registrar no campo “Medidas Adotadas”, se a avaliação do assessor for considerada não construída.

Para o assessor pedagógico, a avaliação centra-se na orientação às escolas quanto à gestão educacional em relação ao aspecto pedagógico; ao acompanhamento da Legislação Educacional e Administrativa nas Unidades Escolares públicas e privadas; valorização da diversidade, acompanhamento das unidades escolares no encaminhamento de suas necessidades e dificuldades; acompanhamento da organização documental das escolas; análise e discussão dos resultados das avaliações em larga escala, entre outros.

No lançamento da avaliação do estudante, quando necessário, o professor deverá relatar se o aluno não fez a tarefa, registrar os estudantes que a realizaram, marcar *sim* para os que já estão alfabetizados, e *não* para os que ainda não alcançaram esse processo; registrar a quantidade de livros que o aluno leu no bimestre. Assim, o professor avaliará cada estudante, conforme os eixos/direitos de aprendizagem disponibilizados pela SEDUC, clicar *sim* para quem desenvolveu, e deixando sem clicar quando o estudante estiver em processo de construção. O professor deverá registrar no campo “Medidas Adotadas” quando, na avaliação, o estudante for considerado como não construída a capacidade. Além disso, deverá registrar os resultados das medidas tomadas no bimestre anterior no campo “resultados obtidos”.

Para que o processo pedagógico tenha êxito, faz-se necessário que cada um desempenhe com seriedade suas responsabilidades, pois cada um tem funções que lhe competem.

Ao professor compete conhecer o SIGA, emitir via sistema: **Seleção das capacidades bimestralmente**; Avaliação de cada aluno no desenvolvimento das Capacidades; Medidas Adotadas para os alunos que não desenvolveram a Capacidade prevista; Orientação e acompanhamento do preenchimento dos Mapas de Frequência/Tarefas e de Leitura realizada pelos alunos (Orientativo, 2013 – grifo nosso). O Orientativo 2015 retirou o item: Seleção das capacidades bimestralmente.

Ao diretor cabe o monitoramento e acompanhamento, e deve: Conhecer integralmente o SIGA; Distribuir os Mapas e outros materiais; Monitorar os lançamentos das informações no sistema WEB; Sensibilizar os profissionais da escola em relação ao cumprimento de todas as etapas e ações necessárias para a efetivação do SIGA; Visualizar os relatórios (aluno, professor, articulador e coordenador) das informações lançadas no sistema WEB; Realizar, no que compete as suas funções, intervenção nos casos em que há necessidade; Emitir, no sistema WEB, *avaliação e medidas adotadas* para o **coordenador pedagógico** da escola, a partir da avaliação realizada pela equipe da escola. (Orientativo, 2013 – grifos do autor). O Orientativo 2015 retirou das funções do diretor “Distribuir os Mapas e outros materiais”.

Ao secretário compete, além de conhecer integralmente o SIGA: Monitorar os lançamentos das informações no sistema WEB; Sensibilizar os profissionais da escola em relação ao cumprimento de todas as etapas e ações necessárias para a efetivação do SIGA; Emitir, no sistema WEB, *avaliação* para o **diretor e o assessor pedagógico** da escola, a partir da avaliação realizada pela equipe da escola (Orientativos 2013 e 2015 – Grifos do autor).

Ao coordenador pedagógico compete, além de conhecer integralmente o SIGA: Monitorar os lançamentos das informações no sistema WEB; Sensibilizar os profissionais da escola em relação ao cumprimento de todas as etapas e ações necessárias para a efetivação do SIGA; Visualizar os relatórios (aluno, professor e articulador) das informações lançadas no sistema WEB; Realizar, no que compete as suas funções, Intervenção nos casos em que há necessidade; Analisar os resultados das avaliações diagnósticas e registros: no SIGA, na Provinha Brasil e no Relatório Descritivo do aluno, visando transformá-los em dados para acompanhamento do trabalho do professor e dados para a avaliação do trabalho de formação que realiza na escola. Emitir, no sistema WEB, *avaliação e medidas adotadas* para o **professor regente** e o **professor articulador** da escola, a partir da avaliação realizada

(Orientativo, 2013 – grifos do autor). O Orientativo 2015 acrescentou a Prova ANA nos dados a serem analisados.

À Assessoria Pedagógica, no monitoramento e acompanhamento compete: Distribuir os Mapas e outros materiais; Conhecer integralmente o SIGA; Monitorar os lançamentos das informações no sistema WEB; Sensibilizar as escolas em relação ao cumprimento de todas as etapas e ações necessárias para a efetivação do SIGA; Consultar os relatórios (aluno, professor, articulador, coordenador, diretor e assessor pedagógico) das informações lançadas no sistema WEB; Realizar, no que compete as suas funções, intervenção nos casos em que há necessidade; Lançar, no sistema WEB, *medidas adotadas* para os diretores das escolas, a partir da avaliação realizada pela equipe da escola (Orientativo, 2013 – grifos do autor). O Orientativo 2015 retirou do assessor “Distribuir os Mapas e outros materiais.”.

Os Orientativos 2010 e 2012 não apresentavam as funções dos profissionais, exceto o de 2010 que apresentava o que competia ao CEFAPRO e à Assessoria Pedagógica: Acompanhar e intervir se a Unidade Escolar está cumprindo os 200 dias letivos/800h; verificar o mapa de frequência com os dados inseridos referentes à assiduidade dos educandos; analisar os dados dos educandos retidos e promovidos; acompanhar, analisar e intervir na gestão pedagógica. Compete apenas à Assessoria verificar o Mapa de Frequência com os dados inseridos para verificar se está havendo rotatividade de educadores; acompanhar, analisar e intervir na Gestão de Serviços e Recursos. Compete somente ao CEFAPRO acompanhar a aprendizagem dos educandos; e verificar se está sendo cumprida a meta de participação nas reuniões dos Educadores regentes, Sala de Educador e acompanhamento em sala de aula pelo coordenador pedagógico.

Tudo o que foi exposto até então precisava, agora, ser pensado dentro de um sistema educacional organizado pelo princípio da gestão democrática, regulamentada em Mato Grosso desde 1998. Afinal, “[...] não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária.” (GADOTTI, 2014, p. 2).

O Orientativo 2015 apresenta atribuições para o Estado e Municípios, que nos anteriores não apareciam, no que se refere ao SIGA:

[...] **gerenciar, monitorar e acompanhar** a implementação das ações; promover a participação das escolas nas avaliações externas; aplicar a Provinha Brasil, a Prova Ana; garantir a participação dos professores alfabetizadores nas atividades de formação do PNAIC e, por fim, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso disponibiliza através do meio tecnológico o Sistema Integrado de Gestão da

Aprendizagem (SIGA) para as escolas que ofertam o 1º Ciclo, da rede estadual, rurais e urbanas; na modalidade regular com exceção das indígenas. (MATO GROSSO, 2015 – grifo do autor).

Conforme apresentado, o SIGA tem a perspectiva de melhorar os índices educacionais na fase de alfabetização, todavia, pode ser considerado um modelo de gestão gerencial, pois é um paradigma de gestão que apresenta amarras ao trabalho da equipe diretiva e do professor, portanto, burocratiza e engessa a gestão e a pedagogia.

Conforme Hypolito (2007, p.6), “a história recente da educação brasileira é um cardápio de novos programas de gestão que prometem resolver todos os problemas do ensino público, por intermédio de ações gerenciais visando a melhoria da qualidade do ensino”. Porém, o cotidiano do sistema educacional tem nos mostrado que, embora haja significativos avanços na oferta da educação pública, entre os quais a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, aprovação do PNE (2001-2010 e 2014-2024) que, embora não tenham se realizado como preconizavam os movimentos de educadores, são avanços que não podem ser esquecidos, dentre muitos outros. Ainda assim, temos um longo caminho até o alcance da oferta de uma escola pública de qualidade elevada, pois, ainda temos problemas com estruturas físicas dos prédios, má remuneração/valorização dos profissionais docentes, dificuldades na oferta da educação infantil, ônibus em péssimas condições realizando o transporte escolar, dentre outros.

Novos modelos de gestão se apresentam no campo educacional, em interfaces com a gestão democrática regulamentada em diversos documentos: a Constituição Federal de 1988 (CF) que, em seu Art. 206, assegura que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”, inc. VI, “na gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) a qual, em seu Art. 3º, inc. VIII, assegura que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”; o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) que, na meta 19, diz: “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.”, aqui compreendidos como mecanismos que os cidadãos têm para avançar na conquista de melhorias para a educação pública.

É inegável que a conquista da gestão democrática da escola pública pelos movimentos sociais organizados trouxe significativos avanços para o sistema educacional, construindo um ambiente favorável à democracia nas escolas, porém, também não se pode negar que essa gestão trouxe novas exigências para o trabalho pedagógico e para a atuação dos profissionais (MELO, 2010).

Como discutido anteriormente, a gestão democrática assegura, no plano formal, *autonomia pedagógica* ao trabalho docente. Contudo, o SIGA apresenta características gerenciais à medida que, de acordo com Hypolito (2011), com a introdução de novas tecnologias, como o computador e a internet, alteraram o trabalho docente, aumentando as atividades. Assim, além das novas tecnologias, como descrito no SIGA, tem se tornado comum uma sobrecarga de trabalho para a profissão docente, somada à forma com que o Estado implementa algumas políticas educacionais, minimizando o *ser* sujeito autônomo, com capacidade de pensar, criar, planejar, tendo como parâmetro a realidade educacional que o circunda.

### **2.3 Estado e administração pública no Brasil**

Conforme já foi dito, a década de 1990 representa um marco na política brasileira pelo fato de trazer com mais força a política neoliberal, iniciada no governo Fernando Collor de Melo e se concretizar definitivamente com a eleição de FHC, em 1994, e reeleito em 1998. O governo de FHC foi responsável pela efetivação da Reforma do Estado, que oficializou um viés gerencial na administração pública brasileira. Esse modelo tinha relação com a política neoliberal de Margareth Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos da América com a implantação do gerencialismo, na década de 1980.

Com vistas a combater a crise fiscal herdada do Estado de Bem-Estar Social e a responder a um ambiente dinâmico e de constantes transformações vivenciado no final da década de 1980 e início de 1990, o Novo Gerencialismo Público (NPM) buscou elaborar um modelo de administração pública capaz de destravar e racionalizar a máquina burocrática que se desenvolvera ao longo do século XX. O NPM apresentou-se como a solução para os problemas de uma administração pública excessivamente grande, ineficiente, cara e, assim, incapaz de prover serviços de maneira eficiente (Bonina e Cordella, 2008). A doutrina do Novo Gerencialismo Público fundamenta-se na crítica ao tamanho do setor público e ao ineficiente comportamento de maximizar orçamentos levado a cabo pelas burocracias governamentais. Importando modelos de sucesso do setor privado, o NPM emprega uma série de medidas que buscam a melhoria da performance e da eficiência do setor público, com base no atendimento de resultados. (CEPIK, CANABARRO e POSSAMAI, 2010, p. 17).

Assim, a Nova Gestão Pública redefiniu os papéis do Estado, definindo governo, diretores executivos, fornecedores do mercado e cidadãos. (CEPIK; CANABARRO; POSSAMAI, 2010 *apud* LANE, 2000). Esse modelo propunha que governo e diretores executivos atuassem juntos para atender a demanda, por meio de um contrato com o fornecedor diretor que apresentasse a menor proposta. Por se apresentar como uma coletânea de práticas, adotou práticas privadas bem-sucedidas: terceirização, privatização, competição, gestão de recursos humanos e foco no consumidor. (CEPIK; CANABARRO; POSSAMAI, 2010).

A reforma do Estado e da administração pública nos países centrais foi realizada sob uma pesada crítica ao Estado-providência resultante do pacto entre capital e trabalho, mediada pelo Estado, em vigor por aproximadamente 30 anos. Marx e Engels (1967) há muito já preconizavam que a emancipação da classe trabalhadora devia ser obra da própria classe trabalhadora (PRZEWORSKI, 1988). Uma via pela qual a classe trabalhadora tentou se organizar por algum tempo foi através da social-democracia, que para Vieira (2013), atualmente, ser social-democrata significa algo comum, sem muito sentido. No século XIX, a social-democracia referia-se a algumas condições histórico-sociais, tinha líderes diferentes dos que se apresentam na atualidade. Hoje, o que se vê é que “Os partidos socialistas se transformaram, são cada vez menos operários e cada vez mais burgueses. A brutalidade das políticas neoliberais aplicadas pela social-democracia acaba minando suas bases sociais e políticas.” (SABADO, 2015, p. 3). O forte avanço do neoliberalismo provocou mudanças drásticas na social-democracia.

Em 1871, a Associação Internacional de Trabalhadores, reunida em Londres, em uma conferência, decidiu que era necessário legalizar os países trabalhistas na Europa, com foco na revolução socialista. Em 1869 já havia sido criado, na Alemanha, o primeiro partido trabalhista, denominado Partido Social-Democrata dos Trabalhadores. Em 1891, esse Partido “[...] abandonou sua organização de caráter conspiratório para tornar-se um partido de massas, permitindo a atuação legal dos sindicatos.” (VIEIRA, 2013, 184). Dessa forma, a social-democracia alemã alcançou inúmeros êxitos entre 1892 e 1913: elevação de salário dos trabalhadores sindicalizados, realização de acordo coletivo de trabalho, criação de cooperativas e grêmios desportivos/culturais. Porém, dentro da social-democracia alemã iniciavam também discussões acerca do desenvolvimento do capitalismo. Os social-democratas ascendiam à nova fase de produção capitalista (VIEIRA, 2013).

Sabado (2015, p. 3) diz que “quanto mais se aprofunda a crise, mais a social-democracia se adapta e não tem outra opção que a de se converter numa peça chave do dispositivo neoliberal”. O avanço do neoliberalismo, a partir da década de 1990, cede espaço à terceira via, relacionada ao governo trabalhista de Tony Blair, surgindo como algo inovador, passando a ideia de uma nova social-democracia (VIEIRA, 2013).

Vieira (2013, p. 198) diz que, em relação aos governos trabalhistas ingleses, a terceira via tem sido considerada uma forma de reconciliação entre a esquerda e a direita, com nem máxima nem mínima interferência estatal. Todavia, atualmente “[...] o idealismo da ‘terceira via’ revelou a enorme, ampla e penosa acumulação do capital, determinada pela devastadora competição no mercado capitalista internacional”, subordinando, assim, o trabalho ao capital.

Portanto, a “terceira via” propalou a boa-nova, ao concluir-se o século XX, o século do massacre das populações civis nas guerras mundiais e em outras, do aviltamento do trabalho pelo capitalismo financeiro, do precoce envelhecimento para trabalhar, da assistência social limitadíssima, como se, em alguma época do capitalismo, o capital pudesse sobreviver sem a apropriação do trabalho humano. (VIEIRA, 2013, p. 199).

Peroni (2013) chama a atenção para a importância do debate sobre a terceira via, pelo fato de que para o neoliberalismo é muito clara a retirada do Estado das políticas sociais, evidenciada no lucro, no mercado e na consequente desigualdade social. A terceira via apresenta o discurso de aprofundamento da democracia, fortalecimento da sociedade civil, discursos que confundem os diversos grupos, promovendo, às vezes, maior aceitação dessa corrente do que do neoliberalismo, todavia, as duas minimizam direitos sociais.

No entendimento de Peroni (2013), mesmo que a corrente neoliberal anuncie o Estado mínimo, este, sempre que o capital está em crise, é chamado a socorrê-lo, e, de forma contraditória, é responsabilizado pela crise pelo neoliberalismo e também pela terceira via.

[...] para a teoria neoliberal, o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha de atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado (PERONI, 2003). (PERONI, 2013, p. 237).

A partir de Giddens (2007), Peroni (2013) apresenta a terceira via referindo-se ao modo como os partidos de centro-esquerda se apresentam diante das mudanças, e mesmo com divergências de ideias também têm pontos em comum: a reforma do governo e do Estado; o papel de regulação do Estado no mercado e na sociedade; o papel de centralidade da sociedade civil em

relação ao empreendedorismo; o novo conceito de igualitarismo com base nas habilidades e capacidades individuais; a criação de uma economia baseada nas parcerias entre o governo e a sociedade civil; as políticas de combate ao crime, etc. A social-democracia continua igual, com posições ora à esquerda ora à direita, propondo reformas dentro do capitalismo, visando fortalecê-lo.

É importante observarmos que,

no que se refere à organização do aparato estatal, vivemos um processo de mercantilização do Estado; processos de desburocratização e também de destecnocratização que deixam lugar a novos mecanismos de gerência derivados de dinâmicas de mercado. Vivemos um período de nova modernização do aparato estatal capitalista. Nesse sentido, devemos reconhecer o neoliberalismo como uma vanguarda da modernidade no que se refere à organização do Estado. (THERBORN, 2009, p. 83).

De forma sutil, o capital vai se organizando para se manter firme, em atenção aos interesses das elites dominantes que, no dizer de Sader (2009), necessitam cada vez menos do Estado porque se aproveitam da educação, do transporte e segurança privados, ainda que não abram mão do perdão de dívidas, isenção de impostos, disponibilidade de políticas de crédito.

Diversos estudos mostram que o capital vive, atualmente, mais uma de suas crises. A teoria neoliberal responsabiliza o Estado pela crise e a culpa está no fato de que este gastou mais do que podia em implementação de políticas sociais, por isso prevalece a ideia neoliberal de Estado mínimo para políticas sociais e máximo para o capital.

Em comunhão com a mesma ideia, Peroni (2013) afirma que para a terceira via o Estado não deve ser o executor de políticas sociais. Para tanto, a proposta da terceira via é a de reforma do Estado, mas, como o Estado é considerado ineficiente por ela, a reforma deve ser pautada na lógica do mercado.

Assim, o terceiro setor é uma das alternativas propostas pela Terceira Via, tanto para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais como para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, “qualificando-as”. (PERONI, 2013, p. 13).

Nesse sentido, a terceira via se vincula aos princípios do gerencialismo, que, na América Latina, chega ao setor público por meio de programas de ajuste estrutural do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional como resposta à crise fiscal da década de 1980 (CEPIK, CANABARRO e POSSAMAI, 2010 *apud* MILANI e SOLINÍS, 2002).

Paula (2005) diz que a administração pública gerencial no Brasil se originou na crise de governabilidade e credibilidade pela qual passou o Estado na América Latina nas décadas de 1980 e 1990. E acrescenta que

esse debate se situa no contexto do movimento internacional de reforma do aparelho do Estado, que teve início na Europa e nos Estados Unidos. Para uma melhor compreensão desse movimento, é preciso levar em consideração que ele está relacionado com o gerencialismo, ideário que floresceu durante os governos de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan. (PAULA, 2005, p. 37).

Esse modelo, iniciado na Inglaterra e Estados Unidos, espalhou-se rapidamente por toda a América Latina. No Brasil, a nova gestão ganhou força na década de 1990, quando se ampliou o debate sobre a Reforma do Estado, orientada por ingredientes do gerencialismo.

Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil que implantou a Reforma Gerencial, no documento de apresentação do PDRAE diz: “a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia.” (BRASIL, 1995, p. 5).

Em seu primeiro mandato, o ex-presidente transformou a Secretaria de Administração Federal (SAF) da Presidência da República em MARE. À frente deste ministério, FHC nomeou Luiz Carlos Bresser-Pereira, responsável direto pela elaboração e aplicação do PDRAE, num viés neoliberal e gerencial. O ex-ministro diz que quando assumiu a pasta já entendia que era preciso “reformular e reconstruir o Estado para que se pudesse ser um agente efetivo e eficiente de regulação do mercado e de capacitação das empresas no processo competitivo internacional.” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 22). Logo, a reforma visava melhorar economicamente o país e colocá-lo em condições de competição internacional, fazendo deste um Estado eficaz e eficiente.

Bresser-Pereira ressaltou, ainda, que já tinha ideias a respeito da Nova Gestão Pública (NGP), mas, ao iniciar os trabalhos à frente do Ministério, decidiu ir *in loco* conhecer a proposta. Para isso viajou à Inglaterra a fim de ver como funcionava, na prática, a nova forma de gestão. A partir de então é que elaborou o PDRAE e colocou em execução o plano em que “a reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL, 1995, p. 16).

Assim, a reforma se apresenta como modelo ideal para a concretização de um Estado eficiente. Os objetivos do Plano abrangem as três esferas governamentais – federal, estadual e municipal, e prima pelo aumento da governança do Estado, sempre tomando como base o princípio da eficiência. As mudanças estruturais na sociedade, na (re)organização do Estado, em nível mundial, têm se dado visando a superação de crises do capitalismo e que já promoveu alterações no Estado de bem-estar Social.

Gropo emprega “[...] o termo Estado de Bem-Estar [...] como um ‘tipo extremo’ do ‘Estado interventor’ [...] Trata-se das políticas e instituições criadas pelo Estado interventor da segunda metade do século XX com a intenção deliberada e direta de garantir preceitos mínimos de ‘qualidade de vida’ (daí o ‘bem-estar’) para todos os cidadãos sob os auspícios daquela sociedade nacional, daquele Estado” (GROPPO, 2005, p. 70).

Esse Estado, que promove o “mínimo” de qualidade de vida a seus cidadãos e cidadãs, por estabelecer minimização nas políticas sociais, tem relação direta com a organização da classe trabalhadora, da luta de classes, pois,

o Estado de Bem-estar tem sua origem também no fato dos Estados, em resposta às reivindicações das classes trabalhadoras, criarem certos órgãos para atendê-las, como, por exemplo, a previdência social, a ampliação da rede educacional e a assistência médica. (GROPPO, 2005, p. 70).

O processo de expansão da globalização, que ocorre após o esgotamento do Estado de bem-estar social em fins da década de 1970 e início de 1980, tem promovido um crescimento do mercado na perspectiva neoliberal. A consequência dessa crise, econômica e estatal, resulta no aumento de pressões políticas objetivando desmantelar o Estado de bem-estar social, que é considerado ineficaz na superação da crise (VICENTE, 2009).

Essas discussões contribuíram para a implementação da reforma do Estado num viés gerencial, pois, “[...] o ‘novo gerencialismo’ se insere no contexto da reforma do Estado para atender aos ditames da atual fase de desenvolvimento do capitalismo, o que pressupõe o reordenamento da relação entre Estado e sociedade.” (SILVA; ROGRIGUEZ, 2014, p. 120).

A Grã-Bretanha passou, na década de 1970, por uma forte crise econômica, o que a fez reduzir os gastos públicos. Como medida para resolver seus problemas pensou-se em meios capazes de *desburocratizar* a máquina estatal, tornando-a mais ágil, mais eficiente. Newman e Clarke (2012, p. 358) explicam que “o gerencialismo [...] era essencial para o processo de reformas das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos*

de negócios do setor privado no estado e no setor público”, assim, toda a investida gerencial estava centrada em transformar o Estado burocrático em organizações modernas. Exigia-se do setor público um desempenho semelhante ao do mercado competitivo.

A introdução de regras de mercado na gestão de políticas públicas concorre para a instalação de métodos de gerenciamento por meio dos quais o cumprimento de metas livremente contratadas entre as partes, mediante contrapartidas financeiras, produziria melhor resultado para atender o cidadão, que, nesse caso, seria tratado como *cliente*, porque faria parte do jogo do mercado. (CAMINI, 2013, p. 70).

A globalização gera esse processo, de impor que as nações se abram para o comércio internacional, imposição do capitalismo, a fim de que este possa manter-se soberano, logo, o Estado tem um viés empresarial, o que faz com que “o cidadão passa a ser focado como cliente, a quem o governo presta serviços.” (ALMEIDA, 2003, p. 34).

Em meio a uma sociedade neoliberal globalizada, o governo de Luís Inácio Lula da Silva assumiu o Estado em janeiro de 2003 com os mesmos problemas pelos quais passavam os países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, pois grande parcela da sociedade vivia em condição de exclusão social, privada do acesso a terra, moradia, à educação de qualidade, dentre outros (OLIVA, 2010).

A situação social do país não era das melhores. Todavia, sendo este um governo que surgia da classe trabalhadora, conhecendo de perto os anseios e necessidades dos mais carentes, o governo do presidente Lula trabalhou veementemente para reverter a situação de exclusão a que estava submetida grande parte de seus cidadãos. Logo, criou mecanismos de transferência de renda a populações carentes; política de recuperação do salário mínimo e do nível de emprego; popularização de crédito aos que antes viviam excluídos; criação de programas de moradias populares, renovação nos assentamentos de Reforma Agrária; apoio à Agricultura Familiar; Luz para Todos; democratização da educação com a criação do ProUNI; criação de novas universidades públicas e escolas técnicas, dentre outros diversos programas de inclusão social. É fato também que algumas dessas políticas foram ampliadas em seu governo, como programas de transferência de renda, por exemplo, o Bolsa-Família resultado de outros programas, antes inexpressivos (OLIVA, 2010).

Assim, no governo Lula as políticas de distribuição de renda e de inclusão social ganham uma **centralidade** antes completamente inexistente. A visão anterior, segundo a qual os problemas sociais seriam resolvidos essencialmente pelo crescimento econômico e pelo mercado de trabalho, complementados marginalmente por políticas de caráter compensatório e pelo investimento isolado na universalização da educação, é substituída por uma ação sistemática e enfática na

eliminação do já referido bloqueio do processo de habilitação. (OLIVA, 2010, p. 19 – grifo do autor).

Para Oliva (2010), uma significativa singularidade do governo Lula foi ter conseguido realizar o desenvolvimento econômico que o país tanto necessitava atrelado à distribuição de renda, permitindo que os excluídos fossem incorporados ao mercado de consumo. Dessa forma, Lula conseguiu tornar a política social, implementada em seu governo, um dos eixos estruturantes do Novo Desenvolvimentismo que se apresenta na política brasileira, além de iniciar a ruptura com a prática de acumulação que por tantos anos prevaleceu nesse país.

Seu governo é fortemente marcado pela contraposição à prática de minimização do Estado, pois Lula consegue reincorporar a distribuição de renda à agenda nacional, criou políticas de saneamento básico e habitação, políticas de distribuição de renda com vistas a combater a pobreza e a exclusão social com os programas como Bolsa-Família, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem –, Programa Território da Cidadania, Política de Valorização do Salário Mínimo (OLIVA, 2010).

De acordo com Teixeira e Costa (2012) não são poucos os resultados macroeconômicos do governo Lula. Seu governo foi marcado pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), quitação de empréstimos com o FMI. As taxas de crescimento do PIB nos dois mandatos de Lula superaram as do governo FHC; o consumo das famílias e os investimentos públicos e privados também tiveram elevação. Entre 2003 e 2006 houve uma pequena redução na taxa de desemprego nas regiões metropolitanas.

Os autores supracitados destacam que, além das políticas de distribuição de renda, o mercado interno se expandiu por meio de políticas de expansão de crédito e das medidas adotadas para combater a crise internacional, como a expansão de crédito aos bancos públicos; a redução da alíquota do Imposto de Renda (IR) e Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para carros, eletrodomésticos e materiais de construção; do Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) de crédito para pessoa física e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) sobre motos.

A vitória de Lula, que é especialmente uma vitória da classe trabalhadora brasileira, iniciada em 2001, teve continuidade com a vitória de Dilma Vana Rousseff, em 2010, reeleita em outubro de 2014, estando, atualmente, em seu segundo mandato, em meio a processos tumultuados de crise, sobretudo política.

O capitalismo brasileiro passou por transformações e com ele a estrutura de classes também. Os trabalhadores assalariados, hoje, têm vasta experiência de luta por meio do movimento sindical, ainda que o neoliberalismo consiga dividir o sindicalismo e, muitas vezes, as greves poucos resultados apresentem; há um significativo aumento de profissionais efetivos no serviço público. Muitos dos servidores públicos se organizam através da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a maior central sindical brasileira. Essas mudanças contribuem para mudanças na organização da sociedade, que hoje se sente mais fortalecida na luta por melhorias (GAMA, 2014).

O crescimento econômico e o enfrentamento da crise de 2008 pelo governo Lula contribuíram para gerar expectativas positivas em relação ao governo Dilma. Em um contexto internacional, “Dilma iniciou seu mandato durante a Primavera Árabe – otimismo adicional sobre democratização e solução pacífica de conflitos no Oriente Médio” (GAMA, 2014, p. 2).

Todavia, com a política externa em um cenário não tão favorável, com o crescimento já em desaceleração, a estratégia do governo Dilma foi reforçar a atuação do BNDES. O país ainda viabilizou a criação do Banco dos BRICS na reunião de cúpula que aconteceu em Fortaleza, em 2014, além de criar um fundo para enfrentamento de crises internacionais. Uma importante ação do governo Dilma foi usar a Organização das Nações Unidas (ONU) para denunciar a espionagem norte-americana, o que levou o presidente Barack Obama a aceitar discutir a regulação da internet (GAMA, 2014).

São ações que contribuem para o fortalecimento do país, não só internamente, mas permite que ele seja mais respeitado internacionalmente, além de dar abertura a outros países em ampliar discussões necessárias, dentre elas, a supremacia norte-americana.

Ainda que com diversos desafios a serem superados, visando melhorar as condições de vida da grande classe trabalhadora, salientamos que

o país não enfrenta gargalos energéticos de grande monta. A pobreza e a desigualdade de renda continuam em queda. O superávit primário de Dilma supera o de FHC. A taxa de câmbio permanece substancialmente menor em 2014 do que no ano eleitoral de 2002, ou ainda durante a crise de 1998-1999. Impasses relativos à desaceleração do crescimento são bem mais suaves do que os de décadas atrás. (GAMA, 2014, p. 4).

De acordo com o autor, em relação ao meio ambiente, o Brasil se destaca no sentido de fazer dialogar os países que contribuem para a poluição, entre os quais Estados Unidos e

China. Com essa forte política, “[...] o Brasil se tornou um país mais rico, justo – e complexo.” (GAMA, 2014, p. 6).

Em meio a essa política forte, macro, Dilma foi reconduzida à presidência nas eleições de 2014, ainda que contrário a poderosos interesses, como o capital financeiro internacional, a grande mídia e segmentos da classe média (FONSECA, 2015).

Essa força “organizada” que se travou contra o governo Dilma no início de seu segundo mandato, colocou o Brasil, de acordo com Fonseca (2015), em uma espécie de “parlamentarismo” fortemente marcado pelo reacionarismo, pela inconsequência, fortemente simbolizada por Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos Deputados, o novo “corvo” da política nacional, cujo concorrente é o candidato derrotado, Aécio Neves.

Impulsionado por partidos de oposição e pela grande mídia, o ano de 2015 tem sido fortemente marcado pela crise instalada em seu governo. Fonseca (2015) divide esse processo em três crises, que se complementam. Para ele, a primeira delas é a crise da “aliança de classes” expressa na classe média, no patronato que anseia pela diminuição dos direitos trabalhistas, na mídia golpista, nos conservadores que se alimentam de estruturas econômicas, sobretudo da “bancada evangélica”, dentre outros.

A segunda crise destacada pelo autor é a “crise institucional do Estado de Direito Democrático associada à mobilização das elites”. Parte da crise instalada no governo Dilma advém da operação Lava Jato. As operações Satiagraha e o Mensalão não alcançaram tamanha divulgação como a Lava Jato. O que tem ocorrido em seu governo é um conjunto de elementos que “coloca de fato em questão a institucionalidade democrática no país, até porque uma investigação verdadeira levaria de roldão todos os grandes partidos políticos no Brasil, uma vez que a lógica do sistema político é o financiamento ilegal de campanhas” (FONSECA, 2015, p. 6).

O Estado Democrático de Direito tem a contrapartida da organização das classes média e elite econômica e política do país que fazem de tudo para alavancar o *impeachment* de Dilma Rousseff e com isso varrer o Partido dos Trabalhadores do cenário político, a mesma elite que se beneficiou da política interna de crédito, do desenvolvimento econômico e social (FONSECA, 2015).

Por fim, o autor destaca, em terceiro lugar, a crise econômica, que, em verdade, é mais uma crise internacional do capital. Todavia, graças

[...] à consolidação do mercado interno, à capacidade produtiva mantida e ampliada pelos Governos Lula e Dilma [...] às políticas sociais mantidas, ampliadas e criadas, e à recuperação, mesmo que lenta, da economia mundial, tudo indica que sairemos da crise com relativa brevidade, mas sem a mesma capacidade distributiva anterior. (FONSECA, 2015, p. 9).

Independente da crise instalada em seu segundo mandato, mesmo que com alguns ajustes necessários para a superação desse momento difícil pelo qual o país está passando, o governo Dilma vem mantendo e ampliando políticas implementadas pelo governo Lula, tal qual o programa “Minha casa, minha vida”, Bolsa-Família, o Benefício da Prestação Continuada, destinado às pessoas com deficiência e idosos e muitos outros (BOITO Junior, 2012).

Com essas transformações na administração pública, centradas no modelo gerencial, a *Administração em Rede* ou *Governança em Rede*<sup>3</sup> surge como um meio de articulação e coordenação do sistema. A *Administração em Rede* concorda com o modelo gerencial por propiciar que o governo continue com fornecedores externos, a partir das parcerias público-privadas, além da descentralização e terceirizações (CEPIK, CANABARRO e POSSAMAI, 2010).

Como a tecnologia alcançou grandes avanços, sobretudo na década de 1990, a necessidade de reestruturar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) se impõe.

Com efeito, a popularização das TIC, sobretudo a Internet, marca o desenvolvimento de um novo modelo de administração. O crescimento do uso da rede mundial de computadores, do e-mail, da Web e da TI em geral deixou de afetar apenas os processos na retaguarda administrativa (atrás do balcão ou back-office) com o uso de sistemas de informação, passando a influenciar e condicionar as novas formas de relacionamento entre o governo e a sociedade civil. (CEPIK; CANABARRO e POSSAMAI, 2010, p. 23).

Assim, uma nova doutrina se apresenta na administração pública com o papel fundamental de ampliar sua eficácia. Logo, as TIC tornaram-se de fundamental importância para o novo modelo porque permitem alocar melhor os recursos públicos, estabelecem intercomunicação entre os órgãos do governo e demais atores, buscando ampliar o

---

<sup>3</sup> A *Administração em Rede* é identificada “[...] como um meio de articulação e coordenação dos diferentes grupos que compõem a rede de interesses públicos, privados e coletivos da sociedade” (CEPIK, CANABARRO e POSSAMAI, 2010, p. 25).

atendimento aos usuários do serviço público. Nessa perspectiva, as TIC são o mais perfeito elemento no novo modelo de administração ao unir a administração pública e o modelo gerencial (CEPIK; CANABARRO e POSSAMAI, 2010).

É inegável que a tecnologia invadiu os diversos espaços da vivência humana de modo especial com expansão da internet, colocando para muitos a necessidade de superação de desafios que até bem pouco tempo não existiam. O mundo globalizado aumentou a necessidade de o ser humano romper barreiras, superar desafios e *navegar*. O mundo tecnológico bate à nossa porta. O que fazer?

O avanço tecnológico, em especial por meio da internet, tem dinamizado as relações na sociedade e exigido sempre mais capacitação das pessoas. Possibilita, em alguns casos, o encurtamento de distâncias, em outros, torna as pessoas presas a um sistema que, muitas vezes serve para monitorá-las, nos diversos setores e espaços.

O desenvolvimento tecnológico sempre constituiu a plataforma básica que impulsionou o desenvolvimento das organizações e permitiu a consolidação da globalização. [...] Sem o computador não haveria a possibilidade de se administrar grandes organizações com uma variedade incrível de produtos, processos, materiais, clientes, fornecedores e pessoas envolvidas. O computador ofereceu às organizações a possibilidade de lidar com grandes números e com grandes e diferentes negócios simultaneamente a um custo mais baixo e com maior rapidez e absoluta confiabilidade. (CHIAVENATO, 2003, p. 414).

O desenvolvimento da tecnologia, do computador, tem sua origem na cibernética, que foi criada por Norbert Wiener, entre 1943-1947 (CHIAVENATO, 2003). Desde então vem consolidando cada vez mais a globalização tecnológica nas redes de informações através da Tecnologia da Informação (TI) que, para o mesmo autor, é uma das ferramentas da cibernética e “é usada como ferramenta de comunicação e gestão empresarial” (ROSSETTI, 2007, p. 124).

O desenvolvimento da sociedade possibilitou rápidos avanços nos diversos setores. Hoje, o mercado globalizado não consegue sobreviver isento da tecnologia, pois é o que permite manter-se conectado, transpor barreiras, competir no mercado. Nesse contexto, a Governança de TI contribui para encurtar prazos e fronteiras, melhor gerenciamento das informações, permitindo melhor desenvolvimento das empresas, em especial das multinacionais.

A governança de TI vem atender um novo modelo de administração pública, denominado Governança da Era Digital, que incorpora de vez a Tecnologia da Informação como elemento-chave para atender o objetivo global do setor público,

qual seja: prover bens e serviços públicos de qualidade para os cidadãos. (CEPIK, CANABARRO e POSSAMAI, 2010, p. 16).

Essas informações permitem ao Estado (re)organizar-se, através do acompanhamento/monitoramento/gerenciamento do trabalho desenvolvido pelo profissional e, assim, facilitar a criação de mecanismos de intervenção.

O modelo gerencial na sociedade globalizada necessita/depende da TI para manter-se forte, no controle do sistema de produção. Cepik, Canabarro e Possamai buscam em Bonina e Cordella (2008) a explicação de que o gerencialismo, ou, Novo Gerencialismo Público,

[...] buscou elaborar um modelo de administração pública capaz de destravar e racionalizar a máquina burocrática que se desenvolvera ao longo do século XX. O NPM apresentou-se como solução para os problemas de uma administração pública excessivamente grande, ineficiente, cara e, assim, incapaz de prover serviços de maneira eficiente. (CEPIK; CANABARRO e POSSAMAI, 2010, p. 17, *apud* BONINA e CORDELLA, 2008).

Os mesmos autores dizem que o Novo Gerencialismo Público critica o tamanho do setor público, que foi considerado ineficiente, e, assim, importa e/ou impõe o modelo do setor privado na administração pública no sentido de torná-la eficiente (CEPIK; CANABARRO e POSSAMAI, 2010, p. 17). Conforme já mencionado, o Estado é considerado ineficiente e o modelo gerencial surge como a proposta eficiente de mudança da administração pública burocrática.

De acordo com Almeida (2003, p. 42), “no capitalismo, o desenvolvimento tecnológico com fins militares foi sendo reincorporado pelas empresas. Isso permitiu um incremento tecnológico que transformou os processos produtivos, bem como deu origem a novos produtos”, o que possibilitou avanços, por exemplo, minimizando distâncias ao melhorar a comunicação entre as pessoas, e também apresenta aspectos negativos, à medida que também possibilita diminuição na privacidade das pessoas.

Todo esse universo tecnológico também tem criado mudanças no setor educacional, agindo sobre a formação humana, que precisa adaptar-se para atender às necessidades de sobrevivência dos indivíduos no mundo globalizado, que tem contribuído para aumentar a competitividade e o individualismo entre os seres, afinal, “quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para a vida em sociedade que, contraditoriamente, produziu também o ‘não trabalho’” (FERREIRA, 2004, p. 1132). Dessa forma, torna-se urgente estabelecer uma unidade entre a compreensão que se

tem das reais condições que esse modelo nos impõe e a prática política, visando superar a regulação gerencial e a grande desigualdade socioeconômica (SILVA e RODRIGUEZ, 2013).

Nesse contexto tecnológico, observamos o sistema educacional também passar por grandes transformações, em muitas situações já se vê a *máquina* ocupando lugares que até então eram dos trabalhadores. Dessa forma, o novo sistema conduziu diversas pessoas a buscarem novas formações no sentido de vencer barreiras no universo tecnológico, uma das imposições do gerencialismo na educação.

Hypolito (2011) busca em Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) os desafios colocados pelo gerencialismo para o trabalho docente. Ele diz que a introdução de novas tecnologias na educação contribuiu para aumentar o trabalho docente. Atividades que antes eram realizadas pela secretária de escola agora se tornaram responsabilidades dos docentes. Em consequência, mais tempo é necessário para o trabalho fora da escola, tanto o trabalho burocrático quanto o pedagógico. E acrescenta que

o objetivo de toda reforma, e isso não escapa das reformas neoliberais, é obter o controle efetivo na sala de aula. Este controle não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar. (HYPOLITO, 2011, p. 15).

Assim, o novo modelo de gestão que se estabelece na administração pública se apresenta como módulo para resolução dos problemas na administração pública. Todavia, o que se observa é que esse modelo tem servido para transferir obrigações e responsabilidades.

La apropiación de los principios de gerencialismo por la gestión escolar orienta las nuevas prácticas pedagógicas, dando énfasis al trabajo en equipo, al compromiso con el proyecto político-pedagógico, con el plan de desarrollo de la escuela, al establecimiento de metas para cuya consecución precisamos unos de otros, al mismo tiempo em que compiten unos contra otros. (SHIROMA; CAMPOS, 2015, p. 8).

Essa competição citada por Shiroma e Campos, como princípio da meritocracia, tem contribuído para o aumento do individualismo, da desumanização nas relações de trabalho, alterando também os rumos da educação que tem como premissa, em especial na escola organizada por Ciclos de Formação Humana, a valorização e formação humana.



### **CAPÍTULO III**

## **IMPLEMENTAÇÃO DO SIGA NO SISTEMA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO: INTERFACES COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA**

O desenvolvimento de uma política educacional geralmente acarreta mudanças diversas no interior da escola. No caso do SIGA, algumas mudanças se apresentam, sobretudo para o trabalho dos professores do I Ciclo, pois são estes que diretamente executam esse Programa na escola, quanto ao uso de instrumentos tecnológicos, planejamento não mais sob sua escolha, ao que melhor convém aos educandos sob sua responsabilidade, mas ao que o Estado entende ser o necessário.

Esse Programa foi criado e tem sido implementado na escola organizada em Ciclos de Formação Humana, do ponto de vista legal, sob o paradigma da gestão democrática. Compreendemos que

a escola é um aparelho de politização que se move na contradição, exercendo na gestão democrática um papel coadjuvante com outras instituições para a transformação e a emancipação do ser humano. Não preza, portanto, pela meritocracia, o que permite a construção de elementos solidários e o comprometimento com o social. Reforça-se, então, a necessidade de superar o silenciamento e resgatar os debates e reflexões de outrora no sentido de não achar natural que os discursos democráticos sejam proferidos tão intensamente em práticas burocráticas. (LIMA, PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p. 8).

As duas escolas pesquisadas ofertam o ensino fundamental organizado através do Ciclo de Formação Humana. Além deste, a escola do campo também oferta o Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ensino Médio Integrado e Profissionalizante; Ensino Médio Diversificado.

O ensino fundamental tem duração mínima de nove anos, e cada ciclo tem a duração de três anos, subdivididos em três fases com duração de um ano cada. Para os ciclos, a enturmação, inserção da criança na fase/ciclo correspondente à sua idade, tem como critério as idades aproximadas: 1º ciclo – seis a nove anos; 2º ciclo – nove a doze anos; 3º ciclo – doze a quinze anos; Ensino Médio Regular; multisseriado (EJA); Ensino Médio Integrado e Profissionalizante, Educação em Agroecologia (EMIEP); Ensino Médio Diversificado (EMD); Articulação; Sala Multifuncional e o Programa Mais Educação.

Sendo a escola esse aparelho de politização em meio a contradições que permitem, em algumas situações, a efetividade da prática democrática, vejamos um pouco da organização do ensino público no Estado e a implementação e desenvolvimento do SIGA nos anos iniciais do ensino fundamental.

### 3.1 Breve caracterização do estado de Mato Grosso e seu sistema educacional - antecedentes do SIGA

O Estado de Mato Grosso localiza-se na região Centro-Oeste, com uma população estimada, em 2014, de 3.224.357 habitantes, com uma área de 903.378, 292 km<sup>2</sup>, somando um total de 141 municípios, de acordo com dados do IBGE (2014). Um Estado com amplo desenvolvimento no agronegócio, com destaque para a produção de soja, o que lhe permite um lugar de destaque na economia nacional, e, “com taxa de crescimento do produto interno maior que a do País como um todo, ultimamente tem ocorrido a imigração de grande número de empresas para MT.” (PEREIRA, 2001, p. 89).

Pereira (2001) aponta alguns fatores que contribuem para a imigração de empresas para o Estado: a *fertilidade* do solo; a proximidade de centros consumidores; a localização no entorno de eixos viários e, em especial, as inovações físico-químicas e biológicas. E o autor também destaca alguns eixos-viários que se tornaram importantes na expansão da economia do Estado, entre os quais: a) A BR 364 e sua recuperação; b) A BR 163 e sua recuperação; c) A Hidrovia Rio das Mortes-Araguaia-Tocantins; d) A Ferronorte; e) A Hidrovia do Madeira; f) A ampliação da Hidrovia Tietê-Paraná; e g) A Hidrovia Paraguai-Paraná.

Outra importante saída de bens produzidos no Estado, destacada por Pereira, é a hidrovia Paraguai-Paraná, que já foi usada no século XIX pelo vapor Etrúria, e que ao se resolverem os problemas operacionais, o polo de Cáceres se tornará uma importante via de escoamento. Atualmente, a hidrovia tem sido fonte de diversas discussões, sobretudo por ambientalistas, quanto à questão ambiental, aos riscos que a mesma trará para o ambiente, a fauna e a flora que compõem a região.

Esses meios de exportação precisaram e precisam ser pensados em decorrência do crescimento que a produção agrícola vem tendo no Estado, em especial quando comparado com outras regiões do país.

Dentre os principais produtos produzidos nesse Estado, destacam-se, de 1980 a 2005, nesta ordem de crescimento, o algodão em pluma, arroz, cana-de-açúcar, madeira em tora,

mandioca, milho, soja, aves, bovinos e suínos, sendo, de 1996 a 2005, o arroz, a cana-de-açúcar, a mandioca, o milho, a soja, aves, bovinos e suínos e a agropecuária de maior crescimento (RAMMINGER; GRASSEL; ZAVALA, 2008).

Tudo isso “[...] salienta a articulação das relações de produção desenvolvida no Estado com o capital financeiro mundializado e integrado ao capital local.” (ROSA, 2015, p. 103). Um Estado promissor, que oferece oportunidades em especial a quem tem condições de investir.

A educação pública em Mato Grosso é organizada pelas esferas federal, estadual e municipal. A União é responsável pela educação superior ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso, instalada na capital Cuiabá e estruturada em *campi* em três regiões do estado: Rondonópolis (sul), Barra do Garças (oeste), e Sinop (norte); em Institutos Federais de Educação, instalados nas seguintes regiões do estado: Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Bela Vista, Octayde Jorge da Silva – Juina, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso, Várzea Grande, Alta Floresta, campus avançado de Diamantino, de Lucas do Rio Verde e de Tangará da Serra. (Disponível em <<http://ifmt.edu.br/>>. Acessado em 07 de julho de 2015).

O Instituto oferece cursos em nível de bacharelado em Agronomia, Engenharia da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Florestal, Secretariado Executivo e Zootecnia. Na Educação a Distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil, oferece o curso de Tecnologia em Sistemas para Internet e Licenciatura em Química. No Ensino Médio Integrado oferece diversos cursos técnicos, além de cursos de Licenciatura e pós-graduação em nível *stricto e lato sensu*, além do PROEJA<sup>4</sup>, cursos subsequentes ao ensino médio e tecnólogo. (Disponível em <<http://ifmt.edu.br/>>. Acessado em 07 de julho de 2015).

A expansão das instituições federais no Estado teve início nos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, e houve continuidade com a sucessora Dilma Vana Rousseff, com o primeiro mandato de 2011 a 2014, e o segundo, em vigência de 2015 a 2018.

Na rede estadual, a educação pública também é ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), criada em julho de 1978 como Instituto Superior de Cáceres,

---

<sup>4</sup> Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

com base na Lei nº 703, publicada pelo Decreto Municipal nº 190, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social de Cáceres. (Disponível em <<http://www.novoportal.unemat.br/>>. Acessado em 07 de julho de 2015).

Em dezembro de 1993, a Lei Complementar nº 30 instituiu a Universidade do Estado de Mato Grosso, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso. (Disponível em <<http://www.novoportal.unemat.br/>>. Acessado em 07 de julho de 2015).

Atualmente, a UNEMAT conta com 13 campi, 10 núcleos pedagógicos e 18 polos educacionais de Ensino a Distância, um doutorado institucional, dois doutorados interinstitucionais (dinter), três doutorados em rede, oito mestrados institucionais, um mestrado interinstitucional (minter), três mestrados profissionais e 18 turmas de pós-graduação *latu sensu* a distância ofertadas em seis polos. Oferece também, desde 2001, Educação Indígena com cursos de licenciatura para mais de 30 etnias, no campus de Barra dos Bugres. (Disponível em <<http://www.novoportal.unemat.br/>>. Acessado em 07 de julho de 2015).

Na educação básica ofertada na esfera estadual, são 748 escolas entre rurais e urbanas, com ensino fundamental e médio, atendendo a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena. Cabe à esfera municipal responsabilizar-se pela educação infantil, ensino fundamental em regime de colaboração com o Estado.

Dados do censo escolar de 2013, referente à educação básica em Mato Grosso, mostram um número de 425.979 estudantes matriculados na rede estadual na educação básica; e na rede municipal um total de 333.375, o que perfaz um total de 759.354 estudantes matriculados no ensino público.

As políticas educacionais aqui implementadas vêm acompanhando o desenvolvimento do país. Já são percebidos alguns avanços nos últimos anos: a implantação do Piso Salarial dos Profissionais da Educação instituído por meio da Lei Federal nº 11.738, de 16 de junho de 2008; hora-atividade para professores, instituída por meio da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, e também hora-atividade para professores em regime de contrato temporário de serviço, instituída por meio do projeto de lei complementar nº 12/2014; o programa de formação dos funcionários de escola denominado Profuncionário, instituído por meio do Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Essas e outras

conquistas são resultado das lutas dos profissionais organizados no movimento sindical, no caso dos profissionais da educação básica, por meio do Sindicato dos/as Trabalhadores/as do Ensino Público de Mato Grosso. (Disponível em <<http://sintep2.org.br/sintep/>>. Acessado em 07 de julho de 2015).

Como podemos perceber, as maiores melhorias no sistema educacional ocorreram a partir da década de 1990, período em que até então o sistema de ensino estava organizado em séries. Na busca por resolver problemas de evasão, distorção idade-série e repetência, a Secretaria de Estado de Educação implantou o Projeto Terra, em 1996, que deu início à estruturação do ensino em Ciclos de Formação Humana. “Este projeto abrangia 22 escolas públicas urbanas e rurais e os resultados [...] são promissores, evidenciando a diminuição da retenção e da evasão escolar nas regiões onde foi implantado” (MATO GROSSO, 2001, p. 16).

No ano de 1998 iniciou a organização do ensino fundamental em Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), na rede estadual de ensino, que fez a junção da 1ª e 2ª séries em um bloco de ensino, eliminando a reprovação na etapa inicial da formação escolar. Em fins de 1999, a Secretaria de Estado de Educação alterou o sistema de ensino para Ciclo de Formação Humana, implantado, gradativamente, até o ano de 2002, em todas as escolas estaduais de Mato Grosso. Essa alteração organizou o ensino fundamental da seguinte forma:

Tabela 6- Organização do Ciclo de Formação Humana

I Ciclo/idade	II Ciclo/idade	III Ciclo/idade
1º ano – 6 anos	4º ano – 9 anos	7º ano – 12 anos
2º ano – 7 anos	5º ano – 10 anos	8º ano – 13 anos
3º ano – 8 anos	6º ano – 11 anos	9º ano – 14 anos

Fonte - Elaborado pela autora.

A implantação do CBA, em Mato Grosso, ocorreu após sua efetivação em outros Estados, entre os quais Minas Gerais, Porto Alegre, São Paulo e Ceará, apresentando bons resultados (MATO GROSSO, 2001).

A implantação desse sistema aconteceu em virtude dos altos índices de reprovação e evasão existentes até então, que chegou a alcançar “[...] em 1997, um total de 34,4% de fracasso escolar” (MATO GROSSO, 2001, p. 12). O objetivo da escola organizada em Ciclo de Formação Humana não é só a redução do alto índice de fracasso escolar, mas transformar a escola em um ambiente propício à aprendizagem, assegurar o direito ao conhecimento, melhorando a autoestima, pois, assim, desaparecem as repetências.

A mudança de uma escola seriada para uma escola ciclada justifica-se pela necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômica-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre democracia e participação. (MATO GROSSO, 2001, p. 16).

Dessa forma, o Ciclo de Formação Humana apresenta-se como instrumento para evitar a evasão e a repetência, situações gritantes até fins do século passado na educação básica, permitindo ao estudante continuar e concluir sua formação.

Frente ao baixo desempenho do Estado de Mato Grosso no IDEB, em 2006 o governo firmou uma parceria com o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior, conhecida por Fundação Cesgranrio. Esse centro foi fundado em 1971 por uma associação composta por 22 universidades, com o objetivo de realizar vestibulares unificados no Estado do Rio de Janeiro, por meio de convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura (AMARAL, 2014). E, “em 1985 a fundação foi reconhecida pelo Decreto-Lei nº 91.526, de 12/08/85, como Entidade de Utilidade Pública, sem fins lucrativos, podendo ser contratada por órgãos públicos sem licitação, de acordo com a Lei 8666/93” (AMARAL, 2014, p. 128).

A partir de então, essa Fundação ampliou suas atividades, atuando também na realização de concursos públicos; vestibulares; mestrado em avaliação; capacitação de professores; pesquisa; projetos sociais, culturais e na área de saúde; fóruns e publicações (AMARAL, 2014).

A SEDUC iniciou uma parceria com a Fundação, com o objetivo de avaliar mais de 300 mil alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e também com a finalidade de capacitar 5.800 professores efetivos atuando nas respectivas áreas (AMARAL, 2014, in: <<http://www.seduc.mt.gov.br/>>. Acessado em 15 de junho de 2015).

A parceria recebeu o nome de “Eterno Aprendiz – Avaliação de alunos do Ensino Fundamental e capacitação docente de Língua Portuguesa e Matemática”, programa elaborado para a SEDUC/MT. A formação realizada no Estado perfaz um total de 100 horas, específica para professores correlacionados ao programa, abrangendo também Pedagogos e Coordenadores Pedagógicos. Para a realização da formação, a Cesgranrio desenvolveu e distribuiu material a todos os participantes, contendo exemplos e exercícios a serem explorados nos seminários realizados pela Fundação e ministrados por professores doutores

nas respectivas áreas. O trabalho era desenvolvido com gêneros textuais na Língua Portuguesa e resolução de problemas, na Matemática (AMARAL, 2014).

Nos 13 CEFAPROS existentes na época formou-se uma equipe de Professores Multiplicadores, que tinha por função dar suporte aos professores nas escolas, no intervalo de um seminário e outro. “Os Professores Multiplicadores realizavam também formação continuada nas escolas dos Polos, sempre baseadas na matriz do ‘Eterno Aprendiz’, que nada mais era que a matriz de habilidades avaliada pelo SAEB.” (AMARAL, 2014, p. 129).

Durante o ano que durou a parceria, três formações foram realizadas com os professores visitantes. A SEDUC fazia um grande investimento financeiro, pois vários eram os professores que vinham de outros municípios ao município-polo para receber a capacitação (AMARAL, 2014).

Firmada a parceria, a Fundação se comprometeu em realizar cinco avaliações com alunos do ensino fundamental, porém, de acordo com levantamento nas entrevistas realizadas por Amaral, apenas três foram concretizadas. Os resultados dessas avaliações eram encaminhados aos CEFAPROS e os Professores Multiplicadores eram responsáveis por analisar os dados com os demais professores cursistas. O projeto foi encerrado no fim de 2006 (AMARAL, 2014).

O Estado também manteve parceria com o Instituto Ayrton Senna, conforme entrevista concedida pela técnica da SEDUC:

Nós assinamos o convênio com o Instituto Ayrton Senna e ele passou..., ele não ficou. Na época pelos gestores porque ele era um programa fechado e não era nosso, inclusive quando o Instituto saiu daqui... nós não temos uma folha, porque quando eles saíram daqui eles levaram tudo, porque era deles... eles não vão deixar, então assim, você pagava um absurdo e não é tão barato e você não tinha nada porque não era parceria. [...] quando ele saiu, a gente ficou sem chão [...]. (23/11/2014).

Em 1997, o Instituto Ayrton Senna criou o Programa Acelera Brasil, com foco na correção de fluxo escolar; em 2001 foi criado o Programa Escola Campeã, de caráter gerencial das secretarias estaduais e municipais de educação e também o Programa Se Liga com foco na alfabetização. Em 2005 foi criado o Programa Circuito Campeão como modelo de gerenciamento da aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental (AMARAL, 2014).

De acordo com Amaral, o IAS gerencia suas atividades por meio do sistema eletrônico denominado Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI), que oferece cursos *on-line* e promove a interação entre os participantes por meio de *chats*. Na área da educação formal, vários são os programas desenvolvidos pelo Instituto: Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão, Gestão Nota 10 e Fórmula da Vitória.

O Instituto Ayrton Senna é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994. Foi criada pela família do piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna, após sua morte, nesse mesmo ano. É presidida por sua irmã, Viviane Senna, diretora da entidade desde sua fundação e por um Conselho Consultivo formado por pessoas de diferentes segmentos. (COSTA, 2011, p. 70).

No Estado de Mato Grosso, a parceria iniciou em 2007, na gestão do então governador Blairo Maggi, visando melhorar os índices educacionais. A princípio foram implantados os programas *Se Liga* e *Acelera Brasil*. Em 2008, o Estado não renovou a parceria do Programa Se Liga, implantando no lugar dele o Programa Circuito Campeão, também com caráter gerencial dos resultados da aprendizagem.

A partir de intensas discussões, em 2008 a parceria entre o Estado e o IAS chegou ao fim, de forma ainda incerta, pois, de acordo com levantamento feito pela autora em discussão, não há dados concretos se foi o Estado que rompeu ou se o IAS abandonou a parceria.

Com o fim da parceria, conforme informações obtidas em entrevista com a técnica da SEDUC, acostumado ao controle de resultados da educação por meio de informações estatísticas fornecidas pela gestão gerencial, o Estado ficou sem condições de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Assim,

implantado na rede a partir de 2010, o SIGA é um sistema eletrônico, operado via *web*. As informações são inseridas no sistema pelos professores e equipes gestoras, com acompanhamento e monitoramento da SUFP e dos CEFAPROs. (AMARAL, 2014, p. 143).

Na entrevista com a técnica da SEDUC sobre a motivação do Estado para implantar o SIGA, ela confirma a relação entre os programas do IAS e o SIGA:

Antes do SIGA havia o Circuito Campeão, o Se Liga, o Acelera e depois veio o Sistema de Acompanhamento. Então, quando o Estado encerrou o convênio com IAS a secretaria sentiu a necessidade de também ter um sistema acompanhamento, foi aonde nós começamos elaborar o nosso próprio sistema, mas, pode perceber quem conheceu sistema de acompanhamento do IAS, tem algumas coisas bem parecidas, claro que nós pegamos aquele e nós fomos adequando ao nosso, que hoje é o SIGA. Era tudo manual, e aqui tinha o sistema deles, que eles encaminhavam para a coordenadora e ela fazia o lançamento, mas era manual, daqui era inserido no sistema online. Nós criamos o sistema SigEduca e fizemos esta ligação, já pegando os dados do SigEduca, do GED, do Diário Eletrônico, então não tem mais

necessidade de a escola ficar colocando o nome dos alunos, que a gente puxa vários dados de lá, por exemplo, a relação dos alunos, frequência dos alunos, frequência dos professores, todos os dados que nós precisamos tem no SigEduca, a gente puxa para o SIGA, então não tem necessidade de nada deles ficarem preenchendo, só aqueles dados mesmo que não tem no SigEduca, no diário eletrônico. (TÉCNICA DA SEDUC, 23/11/2014).

Observamos, a partir da fala da técnica da SEDUC, que o SIGA foi implantado como um modelo gerencial, de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem das crianças nas fases de alfabetização, pois o programa atendia as crianças do I Ciclo. Após o encerramento da parceria do Estado com o IAS, a grande pergunta era: de que modo o Estado faria o acompanhamento da aprendizagem das crianças em processo de alfabetização? Com esta indagação, os gestores da SEDUC pensaram um modelo gerencial com características do modelo vigente até então. Para isso contaram, e contam ainda hoje, com o apoio de profissionais da Coordenadoria de Tecnologia (COT) que desenvolvem e gerenciam os sistemas da SEDUC.

Quando perguntada sobre de onde teria partido a ideia de implantar o SIGA e como foi a sua elaboração, a técnica da SEDUC disse:

Bem, no início eu não estava, mas essa discussão começou quando terminou a parceria com o Instituto Ayrton Senna. Eu continuei no CEFAPRO ao qual eu pertencia na época, logo eu vim para cá, mas quem teve a iniciativa mesmo foi a própria secretária, na época, 2010, era a Rosa, Secretária Adjunta e o Ságuas era o Secretário, e aí começou essa discussão com o grupo, o próprio grupo que participava do Instituto, esse grupo também sentiu essa necessidade de dar continuidade, aí contratou-se uma pessoa da UFMT para ajudar na estruturação do sistema, porque toda parte pedagógica era as pessoas aqui mesmo, as técnicas, as pessoas responsáveis, especialmente do ensino fundamental, na coordenadoria do ensino fundamental, e a parte de sistema, o desenvolvimento do sistema, convidaram, claro, **pagaram** uma pessoa da UFMT que veio ajudar nessa estruturação, nesse momento eu cheguei, em 2009. Toda discussão começou em 2009. Elaborou toda a parte de desenvolvimento do sistema, essa estrutura mesmo, aí foi essa pessoa, o Einstein, que esteve presente e nos auxiliando. É claro que a gente não entendia muito bem a questão, hoje não, hoje eu já domino, a gente nem tem mais ninguém, a gente mesmo que domina, então a gente trabalha diretamente com o pessoal da COT, Coordenadoria de Tecnologia, e a gente já entende, então não tem mais necessidade de ter uma terceira pessoa. (TÉCNICA DA SEDUC, 23/11/2014, 2014, grifo nosso).

A fala acima nos conduz a perceber a *necessidade* que o Estado tem de monitorar o trabalho dos profissionais, ainda que de espaços mais distantes, pois o sistema é realizado todo via web, o que facilita o controle. Outra questão relevante é o uso de recursos públicos, pois, um profissional de outra instituição pública os recebeu para desenvolver o sistema.

Importante também destacar que, como expresso na fala da Técnica da SEDUC, o programa foi criado quando a Secretaria estava sobre a gestão de Ságuas Moraes, secretário

de educação pelo Partido dos Trabalhadores, do então governador Blairo Maggi eleito pelo Partido Popular Socialista.

Ainda que estes dois partidos não tenham se coligado durante a disputa eleitoral, o então governador convidou Ságuas para compor seu governo na pasta da educação. Todavia, o fato de o PT ter representatividade no governo Maggi, não foi suficiente para que políticas como a do SIGA, de monitoramento e controle, deixassem de existir.

A seguir apresentamos a implantação do SIGA em duas escolas da rede pública estadual, uma localizada na cidade e outra no campo, em área de assentamento de reforma agrária. O nome real das escolas foi mantido, porém os nomes dos sujeitos da pesquisa foram omitidos e identificados da seguinte forma, conforme veremos no item 3.4.: as professoras serão identificadas por P1, P2, P3 (campo) e (cidade); a professora articuladora identificada por PA (cidade); as coordenadoras pedagógicas serão identificadas por CP1 (cidade) CP1 e CP2 (campo); a representante técnica da secretaria da escola do campo será identificada por T (campo); o CEFAPRO; os assessores pedagógicos serão identificados por AP (cidade) e AP (campo). Devido a uma organização interna, a diretora e a secretária da escola da cidade não desenvolvem atividades no programa, passando este acompanhamento para a coordenadora pedagógica. A escola do campo não tinha, em seu quadro, no período da pesquisa, professora articuladora. Os membros do Conselho serão identificados por CDCE seguido de entre parênteses da identificação: apoio (cidade) e (campo), D para diretora (cidade) e (campo), estudante (cidade) e (campo), prof 1 e 2 (cidade) e (campo). O governo está representado por meio da Secretaria através da sigla SEDUC.

### 3.2 Escola Estadual Criança Cidadã

A criação da Escola Estadual Criança Cidadã situa-se no contexto de uma política nacional voltada para a instituição de Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), a partir da década de 1980 no Brasil. Para apresentar a referida escola retomamos brevemente esse contexto.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados pelo governo de Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), quando governava o Estado do Rio de Janeiro, juntamente com Darcy Ribeiro, naquela época senador da República, em maio de 1985.

## Quando iniciou sua gestão

[...] o Governador Leonel Brizola pensou em multiplicar pequenas escolas por todo o Estado, como já fizera quando administrou o Rio Grande do Sul, objetivando atender à demanda por maior número de matrículas nas regiões de alta densidade demográfica. Entretanto, logo se verificou que a ampliação do número de escolas, por si só, não resolveria a questão da jornada escolar muito reduzida, adotada pela maioria das escolas, como também não resolveria os problemas de ineficácia pedagógica que estavam gerando altos índices de repetência e de evasão escolar. (<<http://www.pdt.org.br/>>. Acessado em 10 de maio de 2015).

Daí, surgiu a ideia de criar Centros Culturais Comunitários para atender crianças por cinco horas a mais, no contraturno escolar; também cogitou-se a ideia de construir escolas-parques, modelo implantado por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira em Brasília.

Brizola, seguindo o modelo do Uruguai e Japão, ofereceu às crianças educação em tempo integral, criando o Centro Integrado de Educação Pública, com funcionamento em tempo integral. A estrutura física projetada por Oscar Niemeyer possui três blocos, sendo o bloco principal de três andares, onde funcionam de 18 a 20 salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e áreas de apoio e recreação. O segundo bloco é reservado para um ginásio coberto com arquibancada e vestiários. O terceiro bloco destina-se à biblioteca e sobre ela, um espaço reservado para estudantes residentes na escola. Preferencialmente, esses espaços foram criados em locais de população carente do Estado de Rio de Janeiro.

A intenção, quando da criação desses Centros, era de promover um salto de qualidade no ensino fundamental naquele Estado. Todavia, essa realidade mudou com o passar dos anos. O fato de o PDT não ter feito sucessor, nas eleições de meados da década de 1990, contribuiu para o declínio dos Centros.

A resistência ao desmonte do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 152).

A maioria das escolas de tempo integral da rede estadual tornou-se problemática. Escolas situadas em regiões de abandono pelo poder público ficaram à mercê de políticas de governos, pois, um dos problemas a ser enfrentado é a não implementação de uma política de Estado, que possa ter continuidade também com a mudança de governo.

Fernando Collor de Melo foi eleito presidente da República em 1989, iniciando seu mandato em janeiro de 1990. No campo educacional, visando disseminar os princípios da escola em tempo integral, apresentou a proposta de criação do CIAC (Centro Integrado de Atendimento à Criança), que

[...] fazia parte do *Projeto Minha Gente*, sendo criado em maio de 1991, e visava à construção de escolas padronizadas para atender a população de baixa renda, com assistência médico-odontológica, dois turnos (escola de tempo integral), distribuição de merenda, e incentivo à prática esportiva. Nestes aspectos, esta proposta era muito semelhante ao CIEP. (MARQUES, 2007, p. 42).

Como o Brasil vivia a falta de políticas públicas em educação, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), pressionaram os países membros, incluindo o Brasil, a priorizar o bem-estar da criança (MARQUES, 2007).

Com o *impeachment* de Collor, o vice Itamar Franco assumiu a presidência com o intuito de criar um novo governo e um novo programa educacional. Sob pressões internacionais, o Estado iniciou discussões visando formular políticas públicas educacionais, com foco na melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes carentes.

Como medida adotada, surgiu a criação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), uma nova versão do CIAC, que tinha suas diretrizes pautadas no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). “O PRONAICA surgiu como uma tentativa de manter, de certa forma, a política do governo Collor, uma vez que o mandato estava por se completar” (FERREIRA, 2007, p. 49).

O PRONAICA foi criado em 1990 e vinculava-se ao Ministério da Saúde, Ministério da Educação e à Presidência da República, cujo objetivo maior era a criação dos CAICs (LOPES e GOES, 2005).

Os CAICs deveriam funcionar em parcerias entre a União, Estados, Municípios e a comunidade. Assim, o “governo federal arcaria com toda a área física, mobiliário e equipamentos. Os recursos humanos e a manutenção que caberiam, respectivamente, ao estado e ao município, poderiam ser compartilhados com a comunidade” (MARQUES, 2007, p. 46). É importante destacar que a exemplo dos CIEPs, os CAICs também foram criados em comunidades carentes, logo, a comunidade geralmente não tinha condições de contribuir financeiramente, além de ferir o princípio da gratuidade da educação em estabelecimentos oficiais. Com o fim do governo Itamar e a posse do novo presidente, Fernando Henrique

Cardoso, esse programa de educação em tempo integral foi parcialmente abandonado e as escolas que já haviam sido construídas foram repassadas aos municípios.

Foi neste contexto, em Cáceres, que a Secretária Municipal de Educação e Cultura, à época, Maria do Socorro Souza Araújo, juntamente com a antiga Superintendência da Educação do Município, encaminharam um processo ao Governo Federal para a criação dessa unidade escolar. Foi então aprovada a criação da Escola Estadual Criança Cidadã pelo Decreto nº 1553, em 04 de julho de 1997, através do Governador Dante Martins de Oliveira e Secretário Estadual de Educação Fausto de Souza Faria.

Ainda que sem autorização, as atividades dessa escola tiveram início no dia 08 de março de 1997. Quando foi autorizada, em 04/07/1997, essa escola passou a funcionar como extensão da escola estadual Demétrio Costa Pereira, localizada no bairro Cidade Alta, e as matrículas eram realizadas por escolas municipais circunvizinhas a ela.

A Escola Estadual Criança Cidadã localiza-se à Rua Hermes da Fonseca s/nº, Bairro Jardim Cidade Nova, na cidade de Cáceres/MT, próximo à Rodovia BR 070. Lima de Andrade e Manoel Leopoldo, ex-presidentes do bairro citado, confirmam que existia uma procura pelo terreno, onde hoje se localiza a escola, cujo proprietário era o Sr. Alfredo Oliveira Garcia. A prefeitura tinha o desejo de construir um cemitério, contudo, a comunidade se manifestou e pediu que fosse construída, no lugar do cemitério, uma escola. A comunidade então elaborou um projeto e o enviou para os órgãos competentes e assim foi construída a escola (PPP 2013).

De acordo com dados do IBGE, o bairro possui, aproximadamente, 2.078 habitantes. Em conversa com a presidenta do bairro, Sra. Virgínia, ela afirma que os moradores daquela região da cidade ainda sofrem com infraestrutura inadequada, a pavimentação asfáltica e rede de esgoto ainda não é realidade em todas as ruas. A rua que dá acesso à entrada da escola não possui asfalto, e na época da chuva dificulta, sobretudo a entrada dos estudantes. Além disso, no período seco a terra solta prejudica muito, devido à poeira intensa. A cobrança para que o poder público atue mais efetivamente é grande. A luta dessa moradora agora é para que o bairro possa contar com um CRAS – Centro de Referência e Assistência Social. O posto de saúde da comunidade ainda funciona na escola, na parte do prédio que pertence ao município, pois sua estrutura física abriga uma escola municipal também.

No bairro há sete Igrejas, entre católicas e evangélicas. Na área de lazer, a praça, foi reformada por uma empresa privada que se instalou há pouco na região, em parceria com a presidenta, que hoje se esforça para manter a limpeza e manutenção do lugar. Segundo os dados levantados pela escola, em 2008, para muitas famílias daquela comunidade, o Programa “Bolsa Escola”, do Governo Federal, se constituía em sua única fonte de renda (PPP, 2010/2011). De acordo com o Projeto Político da escola, a denominação Criança Cidadã surgiu em razão de a escola receber estudantes cuja maioria apresentava baixo rendimento escolar, e muitos deles com histórico de reprovações. É interessante observar que, como a escola foi criada/construída no modelo das escolas CAICs, mesmo com o nome Criança Cidadã, ainda hoje é comum que as pessoas se refiram a essa instituição de ensino pela denominação CAIC.

Em decorrência de uma parceria entre a Secretarial Municipal de Educação e o governo do Estado de Mato Grosso, através da SEDUC, ficou acordado que o município atenderia a Educação Infantil e mais a parte médica, odontológica, psicológica, assistência social das crianças daquela escola. E o Estado seria responsável pela formação escolar dos estudantes de 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries assim nomeadas àquela época, hoje denominado 1<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano.

Contudo, com a mudança de governo no Estado na última eleição, durante o ano de 2015, em especial no segundo semestre, esteve em tramitação, entre o governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Cáceres, o repasse da estrutura física da escola, solicitado pelo município, e o fechamento da escola estadual que deveria ocorrer a partir do dia 1<sup>o</sup> de janeiro de 2016.

Diante dessa situação, a comunidade escolar se mobilizou através de diversas reuniões com a escola e a SEDUC, audiência pública na Câmara Municipal de Cáceres, diálogo com parlamentares da região, no intuito de manter a escola atendendo as necessidades da comunidade. Para aumentar a pressão sobre o governo, de acordo com o presidente da subseção do SINTEP/Cáceres, um grupo de estudantes decidiu ocupar a escola. Durante os dias em que estiveram ocupando esse espaço de formação, organizaram uma rotina, escolheram os professores para desenvolver oficinas de arte, de fotografia, de dança, etc., realizaram shows de rock. Permitiam a entrada de alguns professores e de representantes do SINTEP. Durante esse processo foram conquistando ainda mais a comunidade, limpavam e pintavam a escola. Só pernoitava na escola quem cumpria as obrigações. As merendeiras preparavam a alimentação.

A ocupação foi encerrada com a chegada dos técnicos da SEDUC para medir a área onde seria construída a nova escola durante o ano letivo de 2016, em um terreno que seria repassado pela prefeitura. Também ficou acordado que o ano letivo de 2016 seguiria da mesma que até então acontecia, no mesmo prédio.

No primeiro ano de funcionamento da escola Criança Cidadã (1997), ela contava com seis professores e uma diretora nomeada pelo governador do Estado e teve como coordenadora geral a professora Anair Rondora Barbosa Cunha, função hoje denominada coordenação pedagógica.

Dados da secretaria da escola nos mostram que, em 2015, o quadro de servidores tinha a seguinte composição: 30 professores efetivos e 34 professores atuando por contrato temporário, sendo duas professoras atuando na função de coordenadora pedagógica, uma professora na articulação e uma na direção, cinco Técnicos em Administração Escolar e oito atuando no Apoio Administrativo Educacional.

A filosofia e os objetivos formais da escola Criança Cidadã estão previstos no seu PPP (2013) e acenam para uma filosofia pautada nos princípios de uma educação que possibilite o desenvolvimento social, cultural, político e econômico, despertando o estudante para a participação crítica dos eventos sociais, e no exercício da cidadania plena, garantindo o acesso e permanência do educando à escola. Seu objetivo geral consiste em desenvolver as capacidades e competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos fundamentais, compreendendo a importância de sua relação com o meio natural, social e cultural, ampliando a capacidade de participação no exercício da cidadania (PPP, 2013).

De acordo com o Censo Escolar 2014, a escola possuía 807 estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino, sendo 416 nos anos iniciais do ensino fundamental e 391 nos anos finais do ensino fundamental. De acordo com informações da secretaria da escola, a primeira etapa do ensino fundamental contava, em 2015, com 238 estudantes matriculados e frequentes.

Os estudantes que frequentam essa escola são oriundos dos seguintes bairros: Centro, Residencial Luz do Sol, São Lourenço, Santo Antônio, Cidade Nova, Jardim Guanabara, Vitória Régia, Marajoara, Jardim Trevo, Jardim União, Junco, Paraíso, Rodeio, Garcês, São Luiz, Jardim das Oliveiras, Jardim Imperial, Parque Nova Era e Santa Cruz. Segundo pesquisa

realizada pela escola, em 2008, com 350 famílias, 60% dos estudantes da escola são do bairro Jardim Cidade Nova.

Em 2014, quando iniciamos a pesquisa nessa escola, alguns projetos/programas eram desenvolvidos: o Programa Mais Educação, programa do Governo Federal que oferece atividade no contraturno escolar para crianças que apresentam necessidade de maior acompanhamento pedagógico, no qual aconteciam as atividades de plantio de hortaliças, aulas de informática, dança, de apoio pedagógico em Ciências e Alfabetização. No ano de 2015, a escola também continuou com o Projeto “Pai vem para a Escola”, já desenvolvido em 2014, que tinha por objetivo trazer os pais e mães para a escola, e geralmente realizavam duas reuniões por ano para discutir problemas relevantes naquele momento. O projeto Sala de Educador, que é uma proposta da SEDUC para formação continuada dos profissionais da educação, é desenvolvido na escola, duas vezes por semana, após o encerramento das aulas do período vespertino. Além desses, o SIGA é desenvolvido nesta unidade escolar desde sua implantação pela SEDUC no Estado e também participa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### 3.2.1 Breve caracterização da estrutura física e material da escola

A escola Criança Cidadã é uma construção imponente no bairro, um prédio que chama a atenção, sobretudo pela quadra poliesportiva, que pode ser avistada de longe, o que inclusive facilita a localização da unidade de ensino.

A rua em que está situada a escola não possui pavimentação asfáltica. A escola não possui muro em todo o seu entorno; na parte da frente é cercada por tela. Ao se adentrar no espaço escolar avista-se um pequeno espaço livre, à esquerda, com grama. Ainda na entrada é possível identificar o refeitório e a cozinha, pois a parede lateral à direita é formada por grandes janelas, que, para facilitar a ventilação, estão sempre abertas. Do lado esquerdo da entrada localiza-se a quadra, onde acontecem atividades poliesportivas e/ou outros eventos que a escola queira realizar. Aos fins de semana a escola libera a quadra para a comunidade jogar bola, e para este uso é cobrado um valor simbólico para a manutenção das lâmpadas que são constantemente quebradas.

Sua construção é no modelo dos CAICs, com dois pisos, ambos ocupados por salas de aula. No térreo localiza-se a sala dos profissionais, secretaria, sala da direção, biblioteca, banheiros, cozinha e refeitórios, cantina, almoxarifado. Na parte superior estão a sala da

coordenação e as demais salas de aula. As salas de aula são interligadas por corredores, nos dois pisos. Nem todas as salas são climatizadas com ar-condicionado, a maioria, por enquanto, possui apenas ventiladores. A escola também conta com sala de articulação, na qual o professor atende os estudantes com desafios de aprendizagem, com um laboratório de ciências, que não está em funcionamento, e, às vezes, esse espaço é utilizado para aulas de apoio pedagógico. Um auditório/anfiteatro, atualmente utilizado para depositar carteiras em desuso.

Uma forma de ambientação do espaço ocorre por cartazes produzidos pelos estudantes, tornando o local mais agradável e com traços dos estudantes que frequentam a escola cotidianamente.

A escola ainda apresenta, em sua estrutura física, problemas de acessibilidade, pois são dezoito salas distribuídas nos dois pisos, ligadas através de escadaria. Conforme já mencionado, o mesmo prédio abriga duas escolas, e um portão, no meio de um dos corredores, separa a escola estadual da escola municipal de Educação Infantil. A parte destinada à escola municipal não possui dois pisos, sendo somente um ambiente com salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, sala dos profissionais da educação, sala da direção e secretaria.

O fato de abranger duas escolas em um mesmo espaço faz da escola Criança Cidadã um caso singular nesse município, pois, são espaços de ensino-aprendizagem, com etapas diferentes e que precisam estabelecer boa convivência, contribuindo para melhor relacionamento humano e também para a formação humana. São desafios que se colocam em direção a uma escola de melhor qualidade.

### 3.2.2 Caracterização política e administrativa da escola estadual Criança Cidadã

Como todas as escolas da rede estadual de ensino, a Escola Criança Cidadã também é regida formalmente pela Lei nº 7.040/98, que instituiu a gestão democrática nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso, e a Lei nº 7.792/2002 que altera o inciso III do Art. 56 da Lei nº 7.040/98 trata da forma como deve ser a gestão político-administrativa das escolas; prevê a forma como devem ocorrer as eleições para o cargo de direção, e as funções inerentes ao cargo; coordenação pedagógica, autonomia da escola, formas de participação da comunidade nas decisões por meio de Conselho Escolar.

Contudo, o princípio da gestão democrática vem passando por um processo de ressignificação mediante a introdução de mecanismos de gestão empresarial na educação, especialmente a partir da década de 1990, com a reforma gerencial. Por isso, a administração escolar e direção escolar é pauta para intensos e calorosos debates, de forma especial no cenário político, em que cada governo cria mecanismos para deixar suas marcas na educação pública. Para Paro (2010), o conceito de administração refere-se a utilizar, de forma racional, os recursos para realizar os fins determinados. A direção engloba administração nos momentos de racionalização e de coordenação do trabalho, porém, fica em evidência graças ao poder que lhe é inerente. Assim, pode-se dizer que direção é superior a administração.

Todavia, o papel do diretor escolar é perpassado por algumas contradições, pois, o tratamento que se tem destinado às escolas é o mesmo dado às empresas. No entendimento de Paro (2010), onde o diretor de escola é o “chefe” responsável pelo desenvolvimento da unidade escolar lhe é atribuído o sucesso ou fracasso da escola, medido nas avaliações em larga escala.

Observamos, durante a pesquisa, que as decisões no interior da escola têm ocorrido, por exemplo, na escolha do diretor, por meio de eleição, em que a comunidade escolar escolhe seu representante através do voto secreto. As demais decisões acontecem via Conselho Deliberativo, que tem a escolha de seus membros também eleitos pelos pares. Todavia, as decisões tomadas internamente por este Conselho precisam atender às exigências da Secretaria de Educação, e, semelhante ao que acontece com a utilização dos recursos destinados à unidade escolar, precisam ser aprovadas pela SEDUC, o que nos leva a perceber a existência de uma autonomia tutelada.

A equipe gestora é composta por direção, coordenação pedagógica, secretário e o Conselho, de acordo com a Lei 7.040/1998, nos princípios da gestão democrática. Apresentamos, a seguir, o modo com que esse processo tem ocorrido na escola Criança Cidadã.

A direção da escola é escolhida pela comunidade escolar, que elege o candidato ou candidata que melhor a represente. A primeira direção foi indicada pela SEDUC, no início das atividades dessa escola, ainda em 1997. No mesmo ano, em outubro, a comunidade escolar se organizou para a escolha eletiva de seu primeiro diretor, para o mandato de 1998-1999, conforme consta no Livro Ata da escola:

Aos treze dias do mês de outubro de hum mil novecentos e noventa e sete (1997) às treze horas e trinta minutos na sala de reuniões da Escola Estadual de 1º Grau “Criança Cidadã”, reuniram-se os Professores, Coordenadora Pedagógica e Diretora Escolar, com a presença da professora Anair Rondara Barbosa Cunha, Coordenadora Geral do CAIC; para juntos tomarem conhecimento da Portaria nº 1.141/97, que trata do processo de eleição de diretores das escolas Estaduais para os próximos dois anos (02 anos). [...] Ficou decido que a Profª Eliane Maria Viana da Costa Ferreira seria a única candidata da Escola “Criança Cidadã”. (Livro Ata de Atribuição, 1997, p. 1).

Em decorrência da não observância dos prazos por parte da escola, a mesma não conseguiu realizar a eleição que elegeria a professora Eliane para o cargo de diretora. Então, os profissionais reuniram-se no dia 29 de outubro de 1997, às 13h30min nas dependências da escola, onde todos falaram e manifestaram “[...] seu descontentamento por essa situação, onde passou despercebido a data para inscrição que seria até o dia catorze do mês de outubro [...]” (idem p. 4). Todos foram unânimes em dizer que não aceitariam nomeação de pessoas de fora e lutariam para manter a professora Eliane na direção. Na sequência, o livro ata não aborda o desfecho da história. Em conversa com profissionais da escola soube-se que a comunidade conseguiu fazer valer o seu desejo e manter a professora na direção pelos dois anos que se seguiram.

De acordo com a diretora, as demais eleições seguiram as instruções encaminhadas pela SEDUC, de acordo com a Lei nº 7.040/1998.

A coordenação pedagógica é eleita por professores efetivos, e se candidatam somente professores efetivos. De acordo com as portarias reformuladas e emitidas ao fim de cada ano letivo pela SEDUC, sua escolha é feita assim que os profissionais retornam das férias, no início do ano letivo. Caso não haja um professor ou professora interessado, então a SEDUC escolhe um profissional que pode ser de outra unidade escolar para o cargo. No entanto, de acordo com a diretora, essa situação nunca aconteceu na escola Criança Cidadã.

No desempenho da função de coordenação pedagógica, o profissional recebe um aditivo de 30% sobre seu salário. Na função de direção e secretário de escola, a diretora não soube informar o valor exato, pois este varia de acordo com o número de matrículas.

O Conselho Deliberativo da Escola Criança Cidadã foi criado simultâneo à escolha do diretor, quando da fundação da escola, em 1997. É composto de representantes do segmento professores, pais, estudantes, funcionários, sendo o diretor membro nato. Quanto às atribuições, compete ao Conselho Deliberativo: contribuir para o desenvolvimento da gestão,

auxiliar a elaboração e/ou reformulação do Projeto Político Pedagógico, gerir os recursos recebidos, aprovar e acompanhar os projetos em desenvolvimento na escola e outros.

Sua primeira composição, em outubro de 1997, respeitando o Art. 14 da LDB/1996 foi assim constituída: dois professores e um suplente, dois funcionários e um suplente, duas estudantes e um suplente, duas mães e um suplente e o diretor que é membro nato. De acordo com os sujeitos da pesquisa, as reuniões sempre acontecem a cada dois meses ou são convocadas caso haja alguma necessidade extra.

Ao longo dos anos, a composição do Conselho vai mudando, sempre nesse mesmo formato. Os segmentos se reúnem e escolhem, por meio de eleição, os seus representantes. Uma das atribuições do Conselho é gerir os recursos que a escola recebe. Como os recursos são enviados para fins específicos, a função do Conselho se torna, às vezes, mais consultivo do que deliberativo.

Ao perguntarmos à diretora, que é membro nato do Conselho, sobre os temas que são discutidos no Conselho, sua resposta evidencia a preocupação que os representantes têm com o recurso público: “[...] tem um que é obrigatório, que é a prestação de contas. Este é obrigatório.” A relevância desse tema preocupa, pois, diretamente, todos os membros podem ser responsabilizados por qualquer aplicação indevida do recurso.

Para Werle (2003), os Conselhos Escolares são um espaço de autonomia e participação e são compreendidos somente se forem permeados pela liberdade em seu interior. E acrescenta:

o Conselho Escolar, indicando uma tendência de transferência de responsabilidades para a sociedade, implica uma redefinição de papéis entre a escola e as demais instâncias administrativas. Há necessidade de criar e desenvolver novas relações entre o Estado e as escolas, de modo que estas sejam mais autônomas e congreguem identidades diferenciadas do Estado, revisando controles minuciosos, buscando um equilíbrio entre controle e autonomia, alterando estruturas enrijecidas. (WERLE, 2003, p. 51)

Portanto, ao exercer uma gestão compartilhada entre o público e o privado, na gerência de recursos financeiros e nas partes pedagógica e administrativa, é primordial construir um Conselho como um espaço público de atuação da sociedade dentro da esfera do Estado (WERLE, 2003). Isto porque, como resultado da descentralização, temos acompanhado a criação das Unidades Executoras dentro das escolas, possibilitando maior responsabilização aos gestores escolares quanto aos desafios educacionais.

No tocante às funções do Conselho, parece que a administração dos recursos financeiros se sobrepõe aos temas pedagógicos, dada a quantidade de programas que destinam recursos para as unidades escolares, desde recursos de Alimentação Escolar, compra de materiais didáticos a pequenas reformas. De acordo com a diretora, são quatro os repasses que a escola recebe. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que disponibiliza recursos do Governo Federal, envia o recurso ao Estado para que faça o repasse à escola. Até julho de 2014, o governo repassava R\$ 0,30 por estudante; a partir de agosto passou para R\$ 0,40. O recurso é repassado 10 vezes por ano — um a cada mês.

O Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) é o programa que disponibiliza recurso estadual quatro vezes por ano. No caso desta escola, que tem até 800 estudantes, recebe R\$ 13.600,00 em cada repasse. No primeiro e terceiro repasses a escola recebe R\$ 9,00 a mais por estudante para a manutenção do prédio. Esse recurso se destina ao que a escola julgar necessário, por exemplo, material pedagógico, material de limpeza, pagamento de contas, para locação de ônibus para aula-campo e/ou outros.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) repassa recurso do Governo Federal direto na conta da escola uma vez por ano. Em 2013, a escola recebeu R\$ 22.000,00, em 2014 recebeu R\$ 9.060,00. Para 2015 está programado o valor de R\$17.000,00, porém, a diretora diz que não há como afirmar se o recurso realmente virá. Ele é específico para a parte pedagógica da escola, que deve comprar material pedagógico e também pode ser usado para aula-campo. Para utilizá-lo, a escola faz um Plano de Ação e o envia para a SEDUC que aprova ou não o uso. Em caso de não aprovação, a escola deve reformular o Plano e reenviá-lo à Secretaria, até que esta libere o uso.

O PDDE foi criado pelo Governo Federal, em 1995, e tem por finalidade prestar assistência financeira às escolas públicas de educação básica e escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O programa objetiva melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas, contribuir para a autogestão escolar nos aspectos financeiro, administrativo e didático e, assim, melhorar os índices de desempenho da educação básica. (Disponível em <<http://www.fnde.gov.br>>. Acessado em 02 de fevereiro de 2016).

O PDDE Integral – MAIS EDUCAÇÃO – libera recurso do Governo Federal direto para a escola. O valor é calculado por oficina a ser ofertada no Programa. Na escola Criança

Cidadã são oferecidas as oficinas de: horta pedagógica, informática, aula de dança e apoio pedagógico em leitura. O programa teve início em 2014, quando a escola recebeu R\$ 47.000,00, em janeiro, para atender 270 estudantes. Em 2015 o programa não aconteceu devido à suspensão do recurso.

O PDDE – Escola Acessível —, da Secretaria de Educação Especial do Governo Federal, também recurso do Governo Federal para a escola, pela primeira vez, em fins de 2014, e está sendo usado no ano letivo de 2015. O recurso é destinado para uso em acessibilidade nas redes públicas de ensino. O valor recebido foi de R\$ 12.500,00.

O uso desses recursos sempre passa pelo Conselho Deliberativo, que faz a gerência de toda a verba. A prestação de contas sempre é feita no início do ano letivo e repassada para SEDUC via sistema web. Para os profissionais da escola o repasse é feito em reunião pedagógica e, posteriormente, é afixado em mural para que a comunidade tenha conhecimento.

Esse percurso do recurso público até seu fim específico dentro da escola, resultado da reforma do Estado brasileiro na década de 1990, que conduz, dentre outros itens, à reforma da educação, de acordo com Santos (2012), levou os profissionais da educação e a comunidade escolar a adotarem novas práticas, dentre as quais buscar “[...] maior participação da comunidade nas atividades escolares, limitando-se, na maioria dos casos, ao auxílio financeiro”. A reforma defende uma gestão escolar com ênfase nos custos e na elevação dos índices educacionais (SANTOS, 2012, p. 83).

Assim, temos acompanhado a atuação dos Conselhos Escolares, muito mais ativos na gerência dos recursos educacionais do que nos enfrentamentos aos desafios educacionais, conforme consta na Lei 7.040/1998. Essa Lei estabelece, dentre muitos outros itens, participação na elaboração do calendário escolar; o Projeto Político Pedagógico; deliberar sobre problemas de indisciplina e rendimento escolar; propor medidas que visem equacionar a distorção idade-série; ajudar a analisar o desempenho dos profissionais da unidade escolar, além de elaborar, junto com o coletivo escolar, medidas para evitar repetência, evasão, alcançar a universalização do acesso e garantia de permanência, valorização profissional, dentre muitos outros.

O Art. 3º da Lei 7.040/1998 assegura que a administração da unidade escolar será exercida pelo diretor, em consonância com as deliberações do Conselho Deliberativo da

Comunidade Escolar. Ao diretor também compete coordenar a implementação do PPP, submeter ao CDCE a prestação de contas para avaliação, divulgar a movimentação financeira da escola à comunidade, dentre outros.

O gestor pode ser considerado como a pessoa-chave para que a educação democrática possa ser implantada com sucesso nas escolas públicas, sendo que este precisa ter conhecimento na ciência da administração, todavia, não há que se esquecer que a prioridade é o conhecimento e práticas pedagógicas. (MONTEIRO, 2009, p. 70).

Monteiro (2009) diz que todo o desenvolvimento dos trabalhos em uma unidade escolar gira em torno da condução do diretor, porém, este precisa ter ciência de que a administração deve ser descentralizada; as responsabilidades devem ser compartilhadas com os demais sujeitos formadores.

### 3.2.3 Projeto Político Pedagógico: elaboração e implementação

Pensar a educação requer naturalmente fazê-lo através de um Projeto que permita sua condução por caminhos previamente discutidos para o alcance de melhorias na oferta. Compreendemos que tal organização contribui para melhores resultados na prática pedagógica, no desenvolvimento dos trabalhos da gestão. Assim, pensar a educação por meio de Projeto é fundamental,

[...] pois ele se recusa a considerar a escola um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento. (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2008, p. 40).

O Projeto Político Pedagógico de uma escola, para alcançar amplas dimensões na construção e sistematização de conhecimentos e saberes, precisa comprometer-se com a qualidade do ensino. Qualidade aqui compreendida como um atributo que propicie à escola ser reconhecida enquanto instituição que transmite conhecimentos historicamente construídos e também permite a produção de novos conhecimentos (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2008).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Criança Cidadã é um instrumento teórico-metodológico que visa contribuir para a superação dos desafios que a escola enfrenta cotidianamente. É resultado de estudos desenvolvidos na própria escola, na qual se verifica a necessidade de sua reestruturação, entendida como a

própria organização do processo pedagógico como um todo. Assim, o PPP é compreendido como um conjunto articulado de ações envolvendo toda a comunidade escolar (PPP, 2013).

É um documento que se apresenta como compromisso do grupo de profissionais da instituição com a trajetória da unidade escolar no cenário educacional, portanto, concretiza-se na interação dos diversos sujeitos envolvidos nesse processo: professores, estudantes, direção, coordenação, funcionários e pais/mães. Dessa forma, compromete as pessoas com a prática libertadora e transformadora que se efetiva na escola. Sua última reformulação ocorreu em 2013, durante a semana pedagógica, quando os profissionais se reuniram para preparar o ano letivo que se iniciava. Assim, o PPP é um instrumento direcionador das atividades escolares, pois ele não é um trabalho construído e depois arquivado, ele é pesquisado, vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo da escola (VEIGA, 2014).

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2014, p. 1).

Assim, político e pedagógico caminham juntos e é assim que deve ser considerado o PPP da escola, como um processo de reflexão e discussão dos problemas que a escola vivencia, direcionando alternativas viáveis na resolução de conflitos, somente assim ele propicia a vivência democrática no ambiente escolar. Enquanto constituição de um processo democrático o PPP contribui para o trabalho pedagógico visando a superação dos desafios, diminuindo relações competitivas, autoritárias (VEIGA, 2014).

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 2014, p. 2).

Na avaliação apresentada no PPP, a escola entende que esse documento é um instrumento passível de mudanças, portanto, e sempre que se fizer necessário haverá novas discussões, análises e técnicas para aprimorá-lo e aperfeiçoá-lo.

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender ceticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica. (Idem, p. 11).

O PPP (2013) da escola Criança Cidadã tem como finalidade enfrentar os desafios diários da escola de maneira sistematizada, científica e participativa, através da interação entre professores, alunos, coordenação, direção, pais e funcionários, expressando o desejo do grupo. Desse modo, faz-se necessária a tomada de decisões sobre a metodologia do ensino, dos conteúdos e da avaliação sobre a matriz curricular. Dessa forma, sua estrutura perpassa a pesquisa, o diagnóstico, a reflexão e a ação sobre a realidade cotidiana da escola.

De acordo com a diretora, para cumprir os objetivos e metas ali estabelecidos, a equipe de profissionais dessa escola e a comunidade escolar fazem avaliação contínua das ações realizadas, de acordo com o cronograma definido no plano de ação, fazendo interferências quando necessário.

A partir do exposto, entende-se que o PPP é um documento fundamental no direcionamento dado às ações da escola, visando contribuir para avanços na melhoria do sistema educacional.

### 3.2.4 Conselho Deliberativo

O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) da escola Criança Cidadã é um órgão com personalidade jurídica, de deliberação coletiva, sem fins lucrativos, com membros eleitos por seus pares o para mandato de dois anos e vinculado à Secretaria de Estado de Educação, e todos os segmentos da escola têm representação (PPP 2013).

De acordo com o PPP (2013), o CDCE busca o melhor desenvolvimento das atividades de ensino, na perspectiva democrática, em que todos os segmentos representados têm o direito de se manifestar e serem ouvidos pelos demais membros, quanto às discussões das questões pedagógico-administrativo-financeiras.

O CDCE da escola Criança Cidadã tem por objetivos promover o entrosamento da Escola com a comunidade; participar das decisões sobre o funcionamento da escola; **participar do Planejamento Curricular a fim de garantir conteúdos que atendam aos anseios da comunidade e respeitem suas raízes culturais**; dialogar com a Secretaria de

Estado de Educação e com a comunidade, buscando apoio para o bom andamento das atividades educacionais; supervisionar e colaborar com funcionários administrativos, professores, estudantes, diretor e demais responsáveis pela escola no cumprimento de seus deveres para com a educação; incentivar e participar das comemorações e demais acontecimentos cívicos e culturais; conhecer e observar as normas do Regimento Escolar, propor alterações e encaminhá-las à respectiva Unidade Regional de Ensino (PPP 2013 – grifo nosso).

#### Quadro 2 - Quanto à função do Conselho

(CDCE – apoio) – A função é tomar as decisões que a escola não deu conta. A gente se reúne para ver qual, caso contrário é encaminhado à assessoria.

(CDCE – P 1) – [...] acho que a função do conselho deve ser primeiro, zelar pela boa qualidade do ensino ofertado na instituição, segundo, fiscalizar a aplicação do recurso público e terceiro, zelar pela participação democrática, ou seja, dar voz e vez para todo o segmento do conselho.

(CDCE – P 2) – [...] é deixar a gestão mais democrática [...] e não autoritária, como era antes, quando não tinha o conselho, era uma ditadura [...].

(CDCE – D) – É para tomar algumas decisões, a quantidade de pais e aluno é muito grande, e como é impossível reunir todo mundo, então o Conselho tem representação de todo segmento da escola para deliberação.

(CDCE – estudante) – [...] Como os projetos também..., com as verbas, tem as verbas que o Conselho recebe aí tem reunião para decidir [...].

Fonte: Elaborado pela autora.

Curiosamente, estando o SIGA implantado na escola há cinco anos, nenhum dos membros do Conselho, sujeitos da pesquisa, tem conhecimento do programa. Todos disseram não conhecer o programa. Observando a fala do estudante, ele diz que uma das funções é a análise dos projetos, o Conselho tem a função de analisá-los e, sendo aprovados, libera a verba.

Também não observamos na fala dos sujeitos, a preocupação com a discussão sobre o Planejamento Curricular visando atender aos anseios da comunidade e respeitar suas raízes culturais. Ao perguntar sobre os temas discutidos nas reuniões, todos foram unânimes em falar sobre as discussões relativas aos recursos destinados à escola. Salvo algumas exceções, também se discutem problemas de relações humanas no ambiente de trabalho que porventura venham a surgir.

O Conselho de uma comunidade escolar é um grupo diferenciado de discussões, que contribui para com a gestão escolar visando o alcance de resultados positivos no processo

educacional, o qual contribui para a formação humana dos diferentes participantes, pois o momento das reuniões propicia amplos debates, calorosas discussões, quando este é composto por um grupo coeso, que pensa o Conselho como espaço importante de participação na promoção da educação (WERLE, 2003).

A questão do Conselho Escolar é desafiadora pela composição admitida: um conjunto de pessoas que são diferenciadas entre si, mas que se reúnem para discutir os problemas da escola e que, assim, expressam um compromisso com as instituições de ensino da rede pública. (WERLE, 2003, p. 58).

Sendo o Conselho, esse espaço amplo de participação é também um espaço público de construção da educação pública. Todavia, temos acompanhado sua atuação principal como gestor do recurso público, pois, como Unidade Executora (Adrião; Peroni, 2007), responsabiliza seus membros pela aplicação correta dos recursos, que, como descrito acima, cada recurso já vem para fins específicos.

Ressalta-se também que, de acordo com o Art. 49 da lei 7.040/1998, pela indevida aplicação dos recursos responderão os membros do Conselho que tenham autorizado a despesa ou efetuado o pagamento. Vemos então o caráter punitivo, ou seja, a responsabilização de gestores escolares pela aplicação do recurso contrário ao seu fim específico, ou caso ocorram erros na prestação de contas. Cabe lembrar que tanto os gastos quanto a prestação de contas são da total responsabilidade dos sujeitos escolares, que sequer têm formação na área contábil. O correto seria a contratação de um profissional com formação específica para o desempenho dessa função, semelhante ao ocorre em países como Portugal que descentralizou os recursos da educação.

A responsabilização é um sério agravante para a participação e tem contribuído para afastar cada vez mais a comunidade das esferas de decisões coletivas na escola. Um trabalho exercido por um coletivo de pessoas que exerce trabalho voluntário, pois este se realiza em horário diferente da carga horária dos profissionais e dos pais e, que, se não exercido na forma determinada pelo Estado, pode sofrer sanções, é, no mínimo, incoerente com o princípio da gestão democrática.

### 3.2.5 Autonomia de professores e equipe dirigente

Um dos preceitos que caminha em consonância com a gestão democrática é a autonomia. Como esta é questão relevante, ainda que já dito, não é demais repetir que o

programa pensado pela SEDUC inibe a autonomia docente, pois esta envia para as escolas os Direitos de Aprendizagem que devem ser desenvolvidos com as crianças ao longo do I ciclo.

Historicamente, em nosso país, as pessoas em maior vulnerabilidade social estiveram fora da escola, bem como os portadores de necessidades especiais. Enfim, aqueles que estiveram à margem do direito à educação hoje chegam à escola, e os professores têm sido responsabilizados pelo sucesso escolar, e a eles são atribuídas as causas pelo seu fracasso, principalmente através de avaliações institucionais que medem a abstrata “qualidade” do ensino. (PERONI, s/d, p. 17).

Culturalmente, a responsabilização pelo insucesso escolar tem sido atribuída aos professores. A gestão democrática prevê autonomia aos docentes e aos gestores escolares na elaboração do PPP, nos Conselhos, nas eleições de gestores, além de o princípio constitucional que afirma que o ensino será ministrado tendo por base a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

Essa condição de participação não é algo dado, mas conquistado com lutas pelo movimento de educadores, todavia, “a questão aqui colocada é que ao mesmo tempo em que lutamos por gestão democrática da educação, os professores tiveram que assumir novos encargos sem que tivessem a formação adequada e as condições de tempo e salário para executá-las” (PERONI, s/d, 17).

Como mostram as falas das professoras no item 3.4., adiante, o programa tem promovido alterações no trabalho docente, à medida que este retira sua autonomia no planejamento, que precisa atender às propostas de trabalho da SEDUC. A direção da escola do campo entende que esse Programa serve para dar respostas a algumas questões.

Entendemos que essas formas de intervenção no desenvolvimento das atividades tem relação com o gerencialismo, que vem conquistando espaço no âmbito educacional e promovendo confusões no cotidiano escolar, pois suas ações são focadas em resultados, condição para o controle. Para tanto, pauta-se na eficiência e eficácia e assim convence gestores educacionais que trabalham com afinco para o alcance de resultados satisfatórios nos índices de ranqueamento (THIESEN, 2014). Nesse sentido, o SIGA é voltado exatamente para o acompanhamento e monitoramento de leitura e matemática no 1º ciclo, ou seja, atende aos conteúdos de duas avaliações aplicada a essa fase: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Como resultado da adoção do modelo gerencial na educação, docentes e gestores escolares têm visto seu trabalho ser tomado pelo controle externo, e como resultado, a sua

capacidade de pensar estratégias de superação dos desafios que cotidianamente se apresentam tem sido inibida pela sobrecarga de trabalho, dificuldade de buscar formação que de fato contribua para diminuir suas angústias. Como cada um tem papéis a serem cumpridos e resultados a serem alcançados, o trabalho torna-se mais individualizado do que coletivo. Quando coletivizado, ocorre por área de atuação, assim, os professores tendem a ficar sós, senão podem contar com a ajuda da coordenação, que está ali para esse auxílio.

O aprofundamento da autonomia docente, segundo Contreras (2002), significa a defesa de um programa político para a sociedade, um compromisso social que se cria com a profissão. Para formar um sujeito autônomo, obrigatoriamente a autonomia é uma necessidade educativa.

### 3.3 Escola Estadual Madre Cristina

Essa escola situa-se em área de reforma agrária, demandada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no município de Mirassol d'Oeste-MT. Por se tratar de uma escola do campo, com características peculiares, entendemos que o contexto é determinante para conhecê-la.

Pensar educação do campo, organizada pelo Movimento Sem Terra, nos condiciona a pensar também na grande e intensa batalha que se trava na luta pela terra. Um misto de lutas e sofrimentos, alegria e muita esperança que, às vezes, se torna elemento constante. A história do assentamento do Movimento Sem Terra, Roseli Nunes, não é diferente.

O PPP (2013) da escola nos apresenta que sua história começou no acampamento na fazenda Facão, no município de Cáceres, na década de 1990. Lá funcionava uma escola denominada “itinerante”<sup>5</sup>, que atendia as crianças e adolescentes do acampamento. No início, atendia turmas de 1º ao 5º ano. Os primeiros educadores foram Jair Furlan, Ana Luiza Furlan, Sônia Inês Neves, Valdirene Balduino, Geralda S. G. Miranda, Maria José de Souza Gomes e Luiza Avelino, que desafiaram todas as dificuldades e fizeram acontecer a educação formal dentro do nomeado comodato.

---

<sup>5</sup> Para Camini (2009, pp. 156-7), “[...] a Escola Itinerante é considerada como experiência de maior autonomia pedagógica e por isso espaço privilegiado de fazer a mudança, dado as condições objetivas que a organicidade do MST tem de mexer com ela.”

De acordo com o PPP (2013), o nome de “Madre Cristina” foi dado pelos acampados e acampadas em homenagem ao empenho da educadora, psicóloga e estudiosa, Célia Sodré Dória, ou melhor, Madre Cristina como era conhecida, autora de vários livros na área do conhecimento da psicologia; uma mulher valorosa, com uma visão de sociedade voltada para os mais pobres, sofridos e oprimidos e que foi perseguida por querer uma vida melhor para todos.

O contato diário que as pessoas tinham, devido à vida no acampamento, permitiu maior experiência dos educadores com as famílias dos educandos que se aproximavam uns dos outros, novas existências educativas surgiam, cultivando os valores do campo, participando da dinâmica do acampamento e adaptando-se à vida nova. Dessa forma, a escola integrava e ajudava a desenvolver, nas crianças, um sentimento de pertença ao Movimento, o que em muito fortalecia cada educando na luta do dia-a-dia, esperando a concretização da conquista da Terra (PPP, 2013).

O documento também relata que a implantação da escola foi gradativa e cheia de dificuldades. No início, sua estrutura física era de coqueiro, coberta de lona e só atendia até o 7º ano (1999). Depois, foi construída de madeira e telhas usadas, e foram implantadas as turmas de 8º e 9º ano (2000/2001).

O ano de 2002 foi marcante para a escola pelo fato de ter sido muito difícil para a educação no assentamento. Foi o período de parcelamento da área, as famílias começaram a ir para seus lotes a partir de julho de 2002. A maioria delas ficou longe da escola e sem estradas, principalmente na comunidade Conquista da Fronteira, onde foi criada uma extensão, diversas evasões aconteceram, devido à distância e à falta de condições de frequentar as aulas. (PPP 2013).

Em 2003, as aulas começaram um pouco tarde, pois como as estradas estavam em péssimo estado não havia possibilidade de fazer o transporte dos estudantes, e esse problema só foi resolvido no período da estiagem, assim, o ano letivo só iniciou em maio. Com toda essa dificuldade, um ônibus começou percorrer, em média, 10 quilômetros adentrando o assentamento para buscar os estudantes e levá-los para estudar na escola São José da Veredinha, que fica há uns 30 quilômetros do assentamento. Nesse mesmo ano começou a construção da escola Madre Cristina, com recursos do Estado e dos próprios assentados; também iniciou a construção da ponte e das estradas em junho do mesmo ano (PPP 2013).

Após algum tempo, para alegria dos assentados, em 2004 tiveram a conquista tão sonhada, foi inaugurado o prédio da Escola Madre Cristina que passou a ser Estadual e não mais municipal. No PPP consta que, no período da construção, o prefeito de Mirassol D'Oeste não assumiu os gastos, deixando a responsabilidade das despesas para o Estado.

A Escola Madre Cristina está situada no assentamento do Movimento Sem Terra (MST) Roseli Nunes, município de Mirassol D'Oeste – MT, mantida pela rede oficial de ensino do Estado de Mato Grosso através da Secretaria de Estado de Educação; criada através do Decreto nº 3.021, de 06 de maio de 2004 (PPP 2013).

O transporte escolar é viabilizado pelo Estado, que repassa uma verba para a prefeitura e esta faz a licitação e contrata uma empresa que se responsabiliza em fazê-lo, e, para tanto, dois ônibus foram disponibilizados.

Como o número de estudantes aumentou foi necessário que a escola tivesse uma diretora, sendo, inicialmente, indicada pela SEDUC para o cargo a professora Maria José de Souza Gomes, e também uma secretária para a organização dos documentos, sendo indicada a professora Marlene Aparecida da Silva de Jesus. Essa indicação, em conversa com a coordenação pedagógica e membros da secretaria, e de acordo com as atas do Conselho Deliberativo, foi realizada pelos moradores do assentamento que, em assembleia, em comum acordo, escolheram o nome, formalizando assim uma eleição, e fazendo o envio do resultado para a SEDUC.

Em 2005, a luta pela organização da escola continuou, foi um ano de conquistas internas, porém, de muito trabalho. Em 06 de fevereiro de 2006, de acordo com a ata do Conselho, a comunidade se reuniu para a escolha da nova direção da escola, porém, houve divergência na comunidade e não foi escolhida uma pessoa que continuaria à frente dos trabalhos na escola. Assim, esse fato foi encaminhado à SEDUC que, no dia 13 de fevereiro de 2006, indicou a professora Geralda S. G. Miranda, que elaborou metas de trabalho para dois anos de mandato, visando adequar-se à realidade do assentamento, aos saberes da comunidade e à pedagogia do Movimento (Ata do Conselho).

De acordo com dados da secretaria da escola, em 2015 o quadro de servidores estava assim organizado: quatro Técnicos em Administração Escolar, 20 professores por contrato temporário de trabalho e cinco professores efetivos, sendo duas professoras atuando na função

de coordenadoras pedagógicas e uma na direção da escola, e 12 funcionários no Apoio Administrativo Escolar.

Obedecendo às normas legais, a escola oferta o curso de Ensino Fundamental organizado por Ciclos de Formação Humana; Ensino Médio Regular, dividido em três anos, com idade mínima de ingresso aos 15 anos. Atualmente, funcionam o 1º, 2º e 3º ano vespertino e 1º, 2º e 3º ano noturno; multisseriado (EJA); Ensino Médio Integrado e Profissionalizante, Educação em Agroecologia (EMIEP), tem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com disciplinas as específicas: Introdução a Agroecologia, Manejo Ecológico de Agrossistemas, Agro biodiversidade em Unidade de Produção Familiar, Uso e Manejo Sustentável do Solo e Agropecuária de Base Ecológica e Produtos Alternativos. O Ensino Médio Diversificado tem como disciplinas específicas: Agroecologia, Economia Solidária, Holericultura e Agricultura Familiar; Ensino Médio Diversificado (EMD); Articulação; Sala Multifuncional e o Programa Mais Educação. A EJA funciona nos períodos vespertino e noturno ocupando três salas anexas, como já descrito. Não encontramos disponibilizados dados da EJA, por fase (PPP 2013).

A escola atende, de acordo com o censo escolar 2014, o total de 336 estudantes: são 90 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental; 74 nos anos finais; 53 no ensino médio; 26 na Educação de Jovens e Adultos, ensino fundamental, na modalidade presencial, em que o estudante frequenta diariamente a escola; e 47 na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade semipresencial, em que o estudante tem flexibilidade de horário no desenvolvimento de suas atividades; 46 na Educação de Jovens e Adultos, ensino médio na modalidade presencial.

Tendo-se apresentado um pouco da história do surgimento da escola, contada pelos trabalhadores/moradores e também presente em seu PPP e em atas do Conselho Deliberativo, passamos ao nosso contato com a escola e nossas percepções sobre a mesma.

O nosso primeiro contato com essa instituição foi numa aula-campo do mestrado. Em geral, a escola se prepara com um momento de mística para receber os visitantes, um momento muito importante em sua organização. De acordo com trabalhadores da escola, essa é uma atividade semanal, envolvendo diretamente os estudantes em sua realização. Apresentar todos os espaços da escola aos visitantes é algo do qual fazem questão.

A escola tem por filosofia a formação integral do sujeito, com base nos seguintes princípios: Educação de qualidade social para todos; compromisso com a educação básica do campo, que ajude a preparar os sujeitos para as transformações sociais; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que cultiva valores humanistas; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana, considerando o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, conforme preceituam as diretrizes operacionais para as escolas do campo (PPP 2013).

A escola tem por objetivo promover a escolarização e a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que sejam sujeitos da construção de sua própria história; buscar uma ação educativa engajada no interesse criativo e na cooperação com a disposição e dedicação dos estudos referentes ao ensino fundamental organizado por ciclo de formação humana e ensino médio, procurando desenvolver conteúdos significativos para promover a escolarização e a formação social, moral e cultural dos educandos do campo. Incentivar a continuidade dos estudos, fortalecendo o compromisso com o sucesso do educando, reduzindo o índice de repetência, garantir sua permanência na escola, proporcionando um ambiente educativo que os desenvolva integralmente como sujeitos sociais e históricos, e criando ambiente que fortaleça as relações entre educadores, direção, educandos, pais, funcionários e comunidade em geral. Valorizar e garantir nas escolas do campo os educadores do campo, proporcionando-lhes formação para a sua atuação pedagógica, em especial nas escolas de assentamento, de modo que sejam sensíveis aos inúmeros problemas que compõem o cotidiano de uma escola do campo (PPP 2013).

Em conversa com a diretora, constatamos que a escola desenvolve alguns projetos, que fazem parte das políticas do Estado, como o Projeto Qualidade de Vida, que visa promover atividade física aos profissionais da escola, pela própria escola; projeto Sala de Educador, que oferece formação continuada aos profissionais da escola *in loco* e o programa Mais Educação, que oferece atividades para os estudantes da escola. O SIGA também é desenvolvido na escola desde sua implantação no Estado pela SEDUC.

### 3.3.1 Breve caracterização da estrutura física e material da escola

A entrada para a escola chama a atenção pela arborização. Ao chegarmos, ainda na estrada, podemos ver à direita, o posto de saúde da comunidade. Ao atravessarmos o portão, à

esquerda, está localizada a quadra poliesportiva coberta e com arquibancadas, com seu telhado multicolorido. À direita podemos ver o barracão de múltiplo uso, um espaço que atende a comunidade local e também é utilizado pela escola para a realização das aulas do programa Mais Educação, que oferece oficinas de violão, música, coral, artesanato, dança e letramento, às segundas, terças e quintas-feiras. Ao lado desse barracão, no pátio da escola, há um poço artesiano e uma caixa d'água, onde está fixada, majestosamente, a bandeira vermelha do MST. Mais adiante há uma pequena sala que funciona como depósito de materiais inservíveis e ainda uma salinha que serve para abrigar os estudantes nas aulas de apoio pedagógico, também do Programa Mais Educação.

No bloco I da escola estão as instalações do laboratório de informática, banheiros; refeitório e cozinha ficam na parte central, e ambos dão acesso às demais partes da escola. Esse bloco possui também três salas de aulas contendo ar-condicionado, uma sala multifuncional e a secretaria da escola. Logo depois desse bloco está a cantina. O bloco II, que fica paralelo ao bloco I, é ainda de madeira, uma construção antiga, com piso de cimento queimado, a primeira construção da escola. Nesse bloco há uma sala de aula que atende aos estudantes da Educação Infantil, e sala de professores com mesa, cadeiras e armários. O bloco III é de alvenaria, onde está localizada a biblioteca, o alojamento dos professores e motoristas que não residem no assentamento, em um total de seis alojamentos, ainda inacabados. O bloco IV fica defronte ao bloco I, e entre os dois há um jardim com flores e grama. Nesse bloco, o mais novo de todos, há quatro salas de aulas, todas climatizadas. A escola possui ainda salas anexas que atendem a modalidade EJA, nas comunidades: Santo Rei, Beira Rio e comunidade dos Trezentos.

As salas são decoradas com trabalhos feitos pelos estudantes, corredores e refeitório mostram quadros de fotos de pessoas acampadas, frisando rostos, olhares sofridos de pessoas do campo. Os corredores são ambientados com telhas artesanais penduradas nas paredes, também trabalho desenvolvido pelos estudantes. Nota-se uma preocupação muito grande com a higienização, a todo o momento há alguém fazendo limpeza de algum ambiente ou área externa, e, segundo a diretora, é muito importante para o melhor aprendizado dos estudantes.

A escola é cercada por pastagem e vegetação de pequenas árvores, possui ainda um campo de futebol onde os estudantes fazem atividades físicas e jogam bola, e serve também para uso da comunidade nos fins de semana, pois este é também um espaço da comunidade, portanto, não fecha aos fins de semana.

A Sala de Articulação atende estudantes do 1º Ciclo, onde se trabalha com limitações de aprendizagem. A sala Multifuncional atende estudantes com necessidades especiais e auto-habilidades, tendo o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para auxiliar na coordenação motora e nas necessidades especiais e locomoção do educando. O Programa Mais Educação atende estudantes do Ensino Fundamental com as oficinas de letramento (Conhecimento das áreas), teatro, dança e artesanato.

### 3.3.2 Caracterização política e administrativa da escola Madre Cristina

Neste item apresentamos a organização política e administrativa da escola Madre Cristina. Por se tratar de uma escola situada dentro de um assentamento de reforma agrária, demandada pelo MST, sua gestão apresenta algumas características que não presenciamos na escola urbana. Uma delas refere-se à tomada de decisões coletivas pelos membros da comunidade, e que ao longo dos anos foram respeitadas pelo poder público, diga-se SEDUC.

Inicialmente, partimos do pressuposto de que “uma escola competente dá aos filhos dos trabalhadores condições intelectuais e sociais para que eles possam construir um espírito de solidariedade e de autodesenvolvimento, e, não se limita a reproduzir o saber sabido” (RODRIGUES, 2011, p. 90), e é sobre a tentativa de construir uma escola nessa perspectiva que os assentados participam na gestão da escola.

Como a escola está situada em área de reforma agrária, sua organização política e administrativa não está desvinculada da forma de organização do próprio MST. Nesse sentido, a escola pensada a partir dos trabalhadores e para atender seus interesses conta com uma gestão que articula a administração às decisões tomadas coletivamente e que extrapola as deliberações vindas da SEDUC.

A gestão da escola Madre Cristina está organizada com base na Lei 7.040/1998, e nos demais decretos e portarias instituídas anualmente pela SEDUC, em que a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola deve ser efetivada pela direção, coordenação pedagógica, técnico em apoio educacional e Conselho Escolar e, no caso da escola do campo, pelas decisões tomadas em assembleias da comunidade. Assim, como a escola da cidade, a “autonomia” da escola vincula-se à gestão dos recursos financeiros descentralizados por meio de vários programas tanto do governo Federal quanto do governo estadual. A seguir, discorre-se sobre o funcionamento de cada uma dessas questões.

O cargo de direção nessa escola tem sido definido de forma diferente daquele instituído a cada dois anos, pela SEDUC, conforme constatamos na pesquisa. Para a escolha da nova direção, desde a criação da escola até o ano de 2013, de acordo com informações da técnica da escola, a comunidade assentada se reunia na escola, e dentre os profissionais que manifestavam interesse em se candidatar à direção era escolhido o novo gestor ou gestora, sem a efetivação do voto secreto, conforme acontece no processo eleitoral. A SEDUC aceitou essa forma de deliberação da comunidade até a penúltima eleição realizada em 10 de dezembro de 2013, quando foi eleita a diretora Maria José de Souza Gomes, que teve sua escolha oficializada por meio do voto, semelhante às demais escolas estaduais do Estado.

De acordo com a técnica da escola, a primeira equipe gestora foi formada pela diretora Maria José, que não foi eleita nos moldes da SEDUC, mas indicada democraticamente pela comunidade. A coordenação do assentamento, à época, formada por 24 núcleos de Base encaminhou a discussão que foi avaliada por todos os núcleos. Depois dessa discussão foi marcada a assembleia geral, na qual todos os membros do assentamento consumaram a indicação.

Atualmente, vários entraves se apresentam no desenvolvimento do papel do diretor. A Lei nº 7.040/1998 assegura, dentre as funções do diretor, coordenar junto com o CDCE a elaboração, avaliação, reestruturação do PPP, submeter a prestação de contas ao CDCE, divulgar à comunidade a prestação de contas, coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas, etc. Todavia, Monteiro (2009) chama a atenção para o excesso de atribuições dada aos gestores, o que faz com que essas atribuições prejudiquem o desempenho de suas atividades.

Dentre as atribuições do gestor está a busca pela construção de uma sociedade mais justa e humana partindo do fortalecimento do processo de educação nas escolas públicas. Assim, é necessário como instrumentos desta construção sejam utilizados a democratização, autonomia, participação e boa gestão da escola e os conselhos escolares, sendo que estes últimos devem ser fortalecidos pelo gestor para que este tenha um bom suporte no desempenho de suas atividades. (MONTEIRO, 2009, p. 68).

A autora ainda enfatiza que, com as diversas atribuições dadas aos gestores, seu papel tornou-se mais complexo, e em muitos casos ainda perpetua a figura do diretor autoritário. Nesse sentido, Paro (2006) chama a atenção para as limitações na participação, afinal, esperava-se que a eleição de diretores desse ao gestor mais autonomia, e que também possibilitasse inibir práticas clientelísticas nas escolas, no entanto, a autonomia ficou aquém do desejado.

Uma consciência política mais desenvolvida e voltada para os interesses de todos na escola, sem restringir-se ao corporativismo estreito ou às imposições muitas vezes antieducativas do Estado, só poderá desenvolver-se num ambiente escolar em que todos possam conviver como sujeitos, com direitos e deveres percebidos a partir da discussão aberta de todas as questões que afetam a vida de todos na escola. Embora a simples existência da eleição de diretores não tenha a possibilidade de instituir, por si só, esse ambiente na escola, parece certo que ela é uma prática que tem concorrido, de alguma forma, para isso. (PARO, 2006, p. 8).

Toda decisão, mesmo que tomada com o envolvimento do Conselho, recai sobre o gestor. Seu papel é o de supervisor, mediador dos interesses da escola pública, e, por isso, seu papel se torna tão complexo, desafiador (MONTEIRO, 2009).

Ao avaliar o seu papel na escola, percebe-se que o gestor democrático está inserido em uma prática de gestão complexa, visto que necessita centralizar as ações de administração da entidade, ao mesmo tempo, que não pode ser o precursor de um processo de centralização e autoritarismo. Compreende-se assim, que a democracia traz não apenas o direito há dividir as decisões, mas a necessidade de existir um gerenciador que executa práticas de gestão sem fazer uso de sua autoridade, sendo este uma figura impar no contexto da estrutura escolar. (MONTEIRO, 2009, p. 70).

Conseguir desenvolver a gestão sem exercer a prática de sua autoridade precisa ser considerado um enfrentamento necessário para avançarmos em direção a uma escola autônoma, que crie condições para participação dos diversos sujeitos que contribuem para a oferta da educação pública. É preciso firmeza para superar as práticas de dominação que não deixam acontecer uma gestão mais democrática.

O PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) destina recurso do Governo Federal diretamente para a escola. Em 2014, a escola recebeu R\$ 3.171,49 para custeio e R\$ 892,00, e em 2015 o recurso ainda não foi disponibilizado. Esse recurso é destinado para o desenvolvimento de ações pedagógicas com o educando.

O PPDE Integral – MAIS EDUCAÇÃO – é um recurso enviado pelo Governo Federal para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, artísticas com o educando. Em 2014, a escola recebeu R\$ 16.741,67 para custeio e R\$ 2.143,27 e, como não foi gasto todo o dinheiro no mesmo ano, o restante foi gasto até o mês de maio de 2015, a partir de então o Programa foi suspenso na escola, pois o recurso não foi novamente disponibilizado.

O PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) é enviado pelo governo estadual para gasto na alimentação das crianças. Em 2014, a escola recebeu R\$ 47.253,00 divididos em dez parcelas. Em 2015, a escola recebeu R\$ 57.073,60.

PDE (Programa de Desenvolvimento Escolar) – é recurso enviado pelo governo estadual para ser gasto em material de limpeza, manutenção e conservação do prédio escolar, limpeza do pátio. Em 2014, a escola recebeu R\$ 38.690,00, e em 2015, R\$ 49.200,00. No montante destes valores está incluso o recurso para climatização da escola, que começou a ser feita em fins de 2013 e concluída em 2015.

Como podemos observar cada recurso vem com finalidade específica. Assim, concordamos com Amboni (2007), de que a gestão democrática de fato não é um processo simples, pois a escola se organiza numa estrutura hierárquica. Há regras preestabelecidas que necessitam ser seguidas, até para que não ocorra a suspensão de verbas e/ou outras penalidades, como diz a diretora.

Essa hierarquia contribui, para direcionar os trabalhos dentro da instituição, moldando-a, no caso da escola, aos ordenamentos do governo, que institui políticas que ditam as regras a serem cumpridas.

### 3.3.3 Projeto Político Pedagógico: elaboração e implementação

A gestão democrática na escola pública, hoje, é um princípio da educação pública assegurado em documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988, Art. 206, VII, LDB 9.394/96, e a legislação específica do estado de Mato Grosso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assegura, em seu Art. 14, I, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Seguindo esse preceito, o PPP da escola Madre Cristina é construído coletivamente, envolvendo todos os profissionais e reformulado, no início do ano letivo, durante a Semana Pedagógica. Nele, assegura-se a gestão escolar pautada nos princípios democráticos, buscando sempre a participação coletiva acerca de seu projeto administrativo e pedagógico, que se vincula aos objetivos políticos, pedagógicos e culturais, visando sempre a melhoria na qualidade do ensino. Uma gestão escolar democrática propositiva pode criar condições materiais e humanas necessárias ao seu bom funcionamento, fazendo a diferença em como ela se organiza com a direção, educadores, pais, comunidade e coordenação do assentamento, a maneira como o currículo é organizado, a metodologia do ensino, a clareza dos objetivos que persegue, e contribui para o processo da aprendizagem (PPP 2013).

Dessa forma, a construção do projeto político pedagógico da escola faz uma opção coletiva pelo caminho que a escola deseja seguir. O Projeto se torna um elemento central, pois direciona as ações da escola e promove mudanças quali e quantitativas tanto no espaço escolar quanto no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, torna-se necessário compreendê-lo, pois, nele estão refletidas a missão da escola, sua visão, seus valores e conteúdos pedagógicos que são elementos essenciais para fortalecer ações e para transformar a escola em um centro de saber humanizado (PPP 2013).

O projeto político-pedagógico, como documento construído na escola e para a escola apresenta algumas características que se observadas ajudam a modificar e solidificar a identidade da escola. As principais particularidades que evidenciam a elaboração do PPP da escola estão centradas na gestão democrática do ensino, no trabalho coletivo, na reflexão sobre a realidade. (POLON; MARCOCCIA; 2013, s/p).

A escola Madre Cristina propõe uma educação específica e diferenciada, isto é, educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas no educando, por meio do trabalho pedagógico que lhe promova um senso crítico enquanto cidadão participante e transformador da sociedade. Também busca uma ação educativa baseada no interesse, criatividade, disposição para os estudos, procurando desenvolver um conteúdo significativo para o educando, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na realidade do campo, promovendo a integração dos conteúdos (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e cidadania) nas diversas disciplinas (PPP 2013).

Os movimentos sociais indicam que a escola não está desvinculada dos acontecimentos sociais, assim, os direitos à saúde, moradia, educação, justiça, trabalho digno, transporte entre outros, devem ser temas a serem tratados quando da elaboração ou avaliação dos PPPs, pois a conjuntura política, social e econômica que envolve a escola do campo apontam caminhos para se pensar a educação. (POLON; MARCOCCIA, 2013, p. 8).

A elaboração do PPP nessa escola é feita de forma participativa, com todos os membros da escola, durante a realização da semana pedagógica, no início do ano letivo, e sua concretização depende do esforço conjunto e da vontade política de todos os que estão envolvidos e interessados na qualificação e transformação da escola (PPP 2013).

Todos os sujeitos desta escola disseram nas entrevistas participar na elaboração/reestruturação do PPP. Todavia, quando perguntados sobre a consonância entre o PPP e o SIGA, as respostas “[...] o planejamento do SIGA a gente tenta aprimorar junto ao PPP [...]” (P – 1 – campo); “Sim, nas avaliações, principalmente, em sala, como trabalhar

[...].” (P – 3 – campo), nos mostram que o PPP não contempla o SIGA, o professor é que tenta aprimorar seu planejamento, construído a partir do programa enviado pela SEDUC, ao PPP.

A preocupação, sobretudo dos professores, com as avaliações em larga escala também tem contribuído para alterar os rumos da educação brasileira. “A avaliação em larga escala é um dos principais pilares das políticas educacionais. Entendemos que o destaque dado às avaliações é parte de uma concepção atual em que o Estado não é mais o executor das políticas; ele passa a ser o coordenador e por vezes o financiador.” (PERONI, 2009, p. 287).

A partir dessa concepção, sob o olhar dos neoliberais, o Estado deve buscar o parâmetro de qualidade que se apresenta no mercado e eximir as instituições públicas da execução de políticas públicas. Essas ações têm relação direta com as avaliações em larga escala, pois seus conteúdos se parametrizam em competências e habilidades que a reestruturação produtiva exige; e, ainda, o Estado se torna mais avaliador do que executor (PERONI, 2009).

E de acordo com o PPP, a escola mantém seus objetivos de acordo com a proposta pedagógica, com o conteúdo que atende os anseios, a realidade da comunidade, visando integrar o educando para as mudanças sociais. Dessa forma, proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem incentivando os estudantes a continuarem seus estudos, mostrando ser este o melhor caminho para a formação geral e preparação para a vida. No PPP consta que, através da observação e a vivência em sala de aula, recreações e outras atividades do cotidiano, é possível perceber que a escola Madre Cristina contempla o trabalho na terra, trabalhando vínculo entre educação e cultura, fazendo do espaço escolar um ambiente em que todos desenvolvam o amor a terra e à própria cultura (PPP 2013).

Por ser uma escola do Movimento Sem-Terra, há a preocupação quanto ao currículo que envolva a formação dos sujeitos em consonância com o espaço onde vivem. A escola tem conseguido trabalhar melhor com os anos finais da educação básica, até porque a escola oferece cursos técnicos. Na I fase do I Ciclo, como podemos constatar na fala da diretora, o SIGA tem contribuído para desconstruir essa prática, pois o programa não traz especificações para escolas do campo, abrangendo todos, campo e cidade, de forma igualitária. Preocupada, a diretora desabafa: “Eu queria mais respeito com o conhecimento da criança do campo.”.

É interessante observarmos “[...] que o currículo tem uma vinculação central com o trabalho que é a razão de ser da escola: o ensino como a transmissão do conhecimento social e

historicamente produzido.” (OLIVEIRA, 2008, p. 48). Essa observação nos conduz ao alerta de Oliveira, a de que um currículo democraticamente construído exige uma escola democrática, e uma das alternativas para tanto é o PPP, que é uma forma de organização do trabalho pedagógico. Na contramão desse processo, uma proposta pedagógica construída por um seleto grupo e enviado às escolas para ser desenvolvido, inicialmente fere o princípio da gestão democrática, alcançada com intensas lutas, conforme já se mencionou neste estudo. Para que possamos ter uma escola democraticamente organizada é necessário que ela “[...] seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva.” (PARO, 2001, p. 84). Esse “poder de decisão” precisa estar também na liberdade de escolha do planejamento, da metodologia, no respeito à individualidade de aprendizagem de cada criança e das condições de trabalho do professor, da realidade da estrutura das escolas públicas, dentre muitos outros fatores que precisam ser considerados quando pensamos escola como espaço de formação humana, na construção de sujeitos autônomos, conscientes.

### 3.3.4 Conselho Escolar

O Conselho Deliberativo da escola Madre Cristina foi criado em 2004, ao ser fundada a escola, para o primeiro mandato no biênio 2004/2005, período em que também foi criado o estatuto do Conselho. Para a formação do Conselho, todos os segmentos se reuniram, em separado, para fazer a escolha de seus representantes que comporiam o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

O Conselho Escolar tem um importante papel a ser exercido, que é o papel político e educativo. Esse papel se destaca, sobretudo por ser o Conselho o responsável pelo desenvolvimento de relações recíprocas entre escola e comunidade, pelo estímulo à participação e para suscitar em todos os sujeitos o desejo comum de promover uma educação de qualidade social (PPP 2013).

Ao perguntarmos aos entrevistados sobre a função do Conselho, obtivemos as seguintes respostas:

#### Quadro 3- Quanto à função dos Conselhos Deliberativos

CDCE – P1 – É estar a “par” de tudo, trabalhar junto com a diretora, coordenadoras, não para mandar, mas a gente tem que estar junto com eles.

CDCE – P2 – A escola é o ponto de referência da comunidade, [...] então o conselho ajuda a resolver, a comunidade participa da escola então o conselho também ajuda resolver os problemas também da comunidade

[...].

CDCE – Apoio – Fiscalizar e acompanhar como estão sendo gastos os recursos que vem para a escola.

CDCE – D – Ele é o pilar da escola [...]. imagina uma gestora sem alguém para ajudar? [...] Para gerenciar recurso..., não tem como sozinho, [...] o risco de errar é muito grande [...].

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos olhares diferentes para o mesmo objeto. A primeira função é a do trabalho em equipe. Na segunda resposta vemos a interação que há entre a comunidade e a escola. O trabalho é conjunto. Observamos, durante a pesquisa, que a escola Madre Cristina caminha em conjunto com a comunidade pela qual é formada, é um trabalho em equipe, e quando um precisa o outro está pronto para servir. A escola contribui para a resolução de problemas da comunidade e a comunidade participa ativamente nos problemas da escola.

A resposta da entrevistada D nos remete a discussões anteriores estabelecidas neste estudo. A preocupação com os recursos financeiros, geridos pela escola, que ficam sob a responsabilidade não apenas do gestor, mas da equipe que participa, forma a gestão. Ao decidirem participar, pais, estudantes, professores e funcionários estão se comprometendo com a gestão da escola, e esse comprometimento vai além da resolução de problemas da estrutura física; significa comprometer-se com os sujeitos ali presentes (WERLE, 2003).

Talvez possamos dizer que uma das maiores, senão a maior, preocupações do Conselho é a gestão dos recursos públicos por meio da Unidade Executora (PERONI, 2007). Essa preocupação ocupa lugar hegemônico nos Conselhos dada a responsabilização a que os membros do Conselho estão sujeitos caso ocorram problemas com o uso e a prestação de contas dos recursos destinados à escola.

Gohn (2002) chama a atenção para o fato de que ainda que a legislação inclua o Conselho como parte da gestão, tornando-a descentralizada e participativa, este tem se tornado apenas consultivo, tornando suas ações restritas à opinião, consulta, aconselhamento.

Nos municípios sem tradição organizativa-associativa, os conselhos têm sido apenas uma realidade jurídico formal, e muitas vezes um instrumento a mais nas mãos dos prefeitos e das elites, falando em nome da comunidade, como seus representantes oficiais, não atendendo minimamente aos objetivos de mecanismos de controle e fiscalização dos negócios públicos. (GOHN, 2002, p. 22).

São vários os mecanismos que tornam o Conselho refém de gestores que ainda não conseguem visualizar a educação como o mais importante caminho para a transformação social. Para Werle (2003, p. 66), “faz-se necessário construir o Conselho Escolar como um

espaço eminentemente público, dentro do âmbito do Estado, como um organismo que exerce funções de interesse coletivo, com recursos públicos”; um Conselho que, de fato, propicie voz e vez aos representantes e representados, que amplie a preocupação para além da gestão dos recursos públicos, e possa preocupar-se e contribuir para a descoberta de estratégias para superar evasões, repetências, analfabetismo, dentre outros desafios a serem superados.

### 3.3.5 Autonomia dos professores – Responsabilização da escola e/ou professor-dirigente

Como se observa no item a seguir, 3.4, quanto à interferência que o programa faz na autonomia do desenvolvimento dos trabalhos, constata-se que a diretora e as professoras percebem que a autonomia fica inibida, afinal o Estado cria meios legais para obrigar a escola a cumprir as atividades que lhe designa.

Para Contreras (2002), a autonomia no espaço do ensino não é somente direito trabalhista, mas uma necessidade educativa. Logo, a autonomia se torna essencial no processo de formação para a emancipação do sujeito. A minimização da autonomia docente que a implantação do SIGA promove torna o professor refém de algo que não lhe foi permitido refletir sobre o processo, atuando apenas no cumprimento de metas preestabelecidas para o alcance de resultados positivos, medidos pelas avaliações em larga escala, característica do gerencialismo.

Contreras (2002) nos lembra que o desenvolvimento da autonomia ocorre no contexto das relações estabelecidas e não isoladamente. Portanto, há fatores que contribuem para sua efetividade: participação, grupos de discussão, formação continuada, liberdade de criação, valorização profissional, dentre outros, características estas que permitem a construção de um currículo participativo, o que, por sua vez, permite a construção de uma gestão democrática.

São muitas contradições que permeiam a educação. Uma delas é a postura desarticuladora do governo para não deixar que a gestão democrática se efetive, implantando programas que visam apenas resultados, sem levar em conta os sujeitos que contribuem para a oferta da educação pública e suas distintas realidades. Em uma escola que se organiza com base legal na gestão democrática, há a necessidade de ampliar os espaços e as condições de participação dos sujeitos.

Como é possível a relação entre gestão democrática com o avanço do gerencialismo? São contrapontos que nos inquietam, quando desejamos uma educação pública livre de cerceamentos, com ampla participação dos profissionais, com formação e valorização profissional, com estrutura que vise melhor qualidade na oferta.

### 3.4 Implementação do SIGA

Conforme já mencionamos, após findar a parceria da Secretaria Estadual de Educação com o Instituto Ayrton Senna, a Secretaria pensou em como conseguir acompanhar a aprendizagem das crianças em alfabetização no I Ciclo, e a partir dessa inquietação encontrou um caminho para resolver o problema: a criação do SIGA.

Em continuidade ao que descrevemos no Capítulo I, no nosso percurso metodológico, partimos para a análise dos dados sobre a implantação do SIGA nas escolas, com a fala das professoras, gestores e membros dos Conselhos Deliberativos.

Quadro 4 - Manifestação dos sujeitos da pesquisa quanto à gestão democrática, desenvolvimento da política educacional, diálogo com as escolas na implantação do programa e a participação na gestão da escola

P1 (cidade) – Não sei. Só implantaram aqui na escola, não **tivemos nenhuma participação**. Quem trouxe o SIGA para a escola foi o CEFAPRO e quem deu a formação foram as formadoras do CEFAPRO, desde a época no primeiro ciclo foi a professora Cleuza. (Grifo nosso).

P1 (campo) – Não, do SIGA não.

P2 (cidade) - Não, não tenho.

P2 (campo) – Não. É levemente... nós estávamos no encontro do Alfabeletrar e a nossa Assessora comentou que uma colega (...) que é uma das mentoras, das lutadoras do SIGA e que ela viu em outro Estado, então ela gostou e começou a lutar para implantar no Estado, mas essa foi uma breve fala. Mas, assim, documento para eu ter para estudar, não. Nossa assessora que veio trabalhar com a gente sobre o SIGA também, ela falou para gente sobre a Cidinha Toló, que ela é uma das mentoras, que ela estava sempre pronta para poder explicar ou fornecer informações que a gente precisasse [...].

P3 (cidade) – Olha, na verdade quando eu entrei eu tive que buscar informações, aprender sobre o SIGA, geralmente é assim, você vai, você tem que fazer as avaliações, jogar as presenças, então você procura a coordenação e a coordenação te orienta, mas assim..., o meu mesmo foi com colega de trabalho, um foi se ajudando, um ao outro.

P3 – (campo) – Não. [...] Meu papel é mais dentro da minha sala de aula, é **fazer com que esses objetivos sejam cumpridos** e que eu consiga **fazer com que meu aluno atinja todos aqueles objetivos que tem lá**, todos os conteúdos propostos lá. (Grifos nossos).

PA (cidade) - Não, ele veio passado para os professores, **foi colocado na escola e a gente tem que cumprir**. (Grifo nosso).

T (campo) – Da elaboração do SIGA não.

CP1 (cidade) – Então, eu não sei te dizer, porque eu não me recordo totalmente o ano que foi. Não sei se a coordenação da época teve a oportunidade de discutir, eu não sei te dizer.

CP1 (campo) – A minha função, como coordenadora pedagógica é estar analisando cada processo da sequência didática do educador e o efeito na vida do aluno, do aprendizado do aluno. Então tem que estar, assim

diariamente, constantemente, acompanhando e, nesse sentido, por exemplo, se eu observar que um aluno que não está conseguindo sobressair, o meu papel é junto com o educador e educadora estar discutindo uma proposta diferenciada, com metodologia diferenciada, para vermos como é que esse aluno vai sobressair.

[...] o que eu sei, onde eu sei, **já foi discutido, pensado por um grupo e mandado para as escolas**, eles achavam assim, que isso é bom para as escolas... foi desse jeito, assim ..., que nem eu falei antes, **não foi discutido antes, não foi dialogado na base... tem que construir junto uma proposta**. (Grifos nossos).

CP 2 (campo) – Eu não participei.

A minha função é acompanhar os professores do I Ciclo na seleção de capacidades, é montar o planejamento e ver se está coerente com as capacidades, e também ficar olhando se o professor lançou a avaliação dos alunos e estar cobrando e os avaliando no sistema.

Diretora (campo) – Quando você gesta uma ideia e participa dessa gestão, você sabe do resultado, mas..., eu sei que tem dados, muito dado para passar.

Enquanto gestora da escola eu tenho responsabilidade muito grande sobre o SIGA. Faço o que eu posso, até onde eu entendo também [...] eu tenho um papel fundamental, então eu considero que sou a *ponte*, que tem que estar em consonância tanto com o educador quanto com o próprio sistema, com os dados [...]

AP (cidade) – De forma nenhuma.

#### **Controle, monitoramento e controle das ações.** (Grifo nosso).

AP (campo) – Eu acompanho o trabalho dos professores, visito as escolas, visito as salas de aula e, no ano anterior, no primeiro ano de implantação eu quero dizer, eu fui às salas, eu acompanhei a Cleuzinha do CEFAPRO, verificamos caderno, fizemos leitura, participamos dos cursos, participo dos cursos de formação junto com os alunos e com as professoras [...].

CEFAPRO – Nós, como professoras pertencentes à rede, a gente não tem tanta informação como esse processo se deu.

A partir de 2010, após todos os professores formadores da alfabetização serem convocados para a formação, já de início saímos de lá com os nomes das escolas que iam participar do projeto, em 2011 acontece de forma geral para todas as escolas, todos os professores alfabetizadores que atuavam no I Ciclo, foi feita uma reunião e a gente começou a trabalhar com os professores no sistema.

CDCE (apoio – cidade) – Sim, quando é chamado reuniões para discutir o que há, o que deve fazer [...].

CDCE (prof 1 – cidade) – Olha, eu participo, porque algumas vezes [...] a gente solicita do professor para ver o que está sendo feito, para ver qual que é a medida que está sendo adotada, por exemplo, aquela medida que está sendo feita pra evitar que algumas coisas aconteçam no futuro, [...] se o aluno está ruim de nota, o que é que tá sendo proposto pra que esse aluno melhore a qualidade do ensino dele, então a gente coloca isso, às vezes é questionada [...] a didática da escola, a política, a educação do aluno [...].

CDCE (prof 1 – cidade) – Ajuda a tomar decisão, sempre as decisões, a maioria é tomada no coletivo, o conselho, direção, é claro que a diretora da escola tem autonomia para fazer as coisas para não ficar também... porque tudo que vai fazer, ah... tem que reunir o conselho para fazer, então tem que dar autonomia para direção, tomar as decisões.

CDCE (estudante - cidade) – Sim. Em votações, em projetos [...] teve uma reunião que nós fizemos, que foi para aprovação e descarte de alguns projetos que os professores mandam para gente e a gente aprova ou não.

CDCE (Prof 2 – cidade) – [...] por exemplo [...] amanhã vai ter dia dos pais na escola, onde os pais vão vir para escola..., para estar decidindo o que nós vamos oferecer para esses pais, que tipo de lanche, porque tem um gasto, tem um custo [...] o conselho se reúne para decidir que tipo de merenda [...] tudo isso tem que ter participação do conselho [...].

CDCE (D – cidade) – Sim. Muitas vezes eu dou minha ideia, dou minha opinião, e **algumas vezes a gente tem que tomar a decisão, muitas vezes eu tomo a decisão**, eu mesma, eu enquanto diretora, fica um impasse... então eu decido, então eu decido sim e, muitas vezes dependendo do que for, vai a maioria, os professores, a gente estar reunido é melhor, mas às vezes não tem jeito. Não é questão de dar tempo... às vezes fica um impasse ou outro a gente tem que decidir.

CDCE (apoio 1 – campo) – É... raramente...

CDCE (apoio 2 – campo) – [...] é uma gestão democrática, a gente discute, tudo é levado para o coletivo então todo mundo participa, todo mundo opina, [...] ninguém decide sozinho, todo mundo tem uma contribuição, uma participação.

CDCE (prof. 1 – campo) – Opinando, o que eu acho certo e o que eu acho errado.

CDCE (prof. 2 – campo) – Dando sugestões [...] nas reuniões a gente sempre dá sugestões e acata aquelas sugestões também que for de mais valia.

CDCE (estudante – campo) – Muitas vezes sim, porque reúne todos e todo mundo dá um palpite e ajuda, quando vem o “negócio” (referindo-se a documentos da escola) nós assinamos, se nós concordamos ou não.

CDCE (D – campo) – [...] eu levo propostas, mas quem toma a decisão é o conselho e, assim, eu não gosto de ultrapassar por cima, assim, quando é algo assim, que a gente vai discutir para comprar coisas, a gente não compra [...] sem... ter o conselho junto.

SEDUC – Eu sou gestora no SIGA, eu faço a parte, por exemplo, tem que fazer uma adequação, trabalho com a Coordenadoria de Tecnologia, **eu levo a ideia, faço o meu desenho e eles fazem a implementação.** (Grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora.

A fala desses profissionais nos remete à forma como geralmente as políticas educacionais são implantadas, quase sempre isenta de amplas discussões com a categoria, sem possibilitar participação, sem ouvir quem enfrenta a realidade diária nas escolas, nas salas de aula. Essas políticas não são pensadas coletivamente, mas implantadas, são colocadas e os trabalhadores devem seguir/executar as decisões de um grupo. PA diz que o programa foi “colocado” e a escola tem que cumprir; que a gestão democrática encontra dificuldades de se concretizar na escola, pois são vários os mecanismos contrários à sua implementação e esse é apenas um deles.

É interessante observarmos a fala da entrevistada D (campo), sobre *gestar*, no sentido de participar de uma ideia, e que esta é uma condição para que se vejam os resultados. Não menos importante pode-se observar na fala de AP (cidade), sobre seu papel, sua participação no SIGA, que é de controle, de monitoramento; e de AP (campo) que participa acompanhando o trabalho dos professores.

O CEFAPRO reafirma o que vemos acontecer: “quem está na *base* não participa das discussões de elaboração das políticas educacionais.” Um grupo decide e manda que executem, e cria mecanismos para gerenciar a execução (Grifo nosso).

A SEDUC mostra como a gestão democrática se faz presente na educação pública em Mato Grosso. Os verbos se apresentam na primeira pessoa do singular, expondo a individualidade e a falta de diálogo com as inúmeras pessoas que, em um trabalho conjunto contribuem para a oferta da educação pública no Estado de Mato Grosso.

O Conselho busca desenvolver uma gestão mais democrática no interior da escola, todavia a fala de D (cidade), nos mostra que esta não é prática consensual entre todos e todas. E a fala do professor 2 do CDCE afirma que, às vezes, a diretora toma as decisões de forma individual, devido à autonomia que tem que ter, pois não dá para convocar reunião do Conselho o tempo todo.

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. (HÖFLING, 2001, p. 39).

As políticas educacionais implantadas buscam, seguindo o contexto da reforma do Estado, ampliar a eficiência e a eficácia também no processo ensino-aprendizagem, na gestão escolar, na descentralização de recursos, sem a devida atenção às políticas que contribuem para o alcance de melhorias, que ajudem na formação humana, na formação para uma vida autônoma do sujeito.

Uma sociedade desigual permite que pessoas com melhores “condições” estejam nos “melhores lugares”. Responsáveis diretos pelas políticas desenvolvidas, não observamos preocupação por parte dos gestores governamentais em desenvolver uma política educacional que possibilite condições de igualdade aos desiguais.

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”. (HÖFLING, 2001, p. 40).

Muitos são os atores envolvidos no desenvolvimento da educação pública, de forma especial atentamos aqui para os professores, por serem os que lidam diretamente com as mazelas do setor público, que não raro apresenta políticas educacionais para serem cumpridas nas escolas. A prática do diálogo não se faz presente em muitos momentos.

É pela prática da participação democrática que se constrói a democracia. É decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, a *coragem cívica* que nos impele a correr os riscos inerentes à participação activa. (LIMA, 2005, p. 76).

Nas falas que agrupamos no quadro acima, nenhum dos profissionais entrevistados disse ter participado e/ou ter sido consultado para a elaboração do programa. Lima (2005) nos lembra o conceito de participação dado por Rousseau, o qual implica participar do poder de

decisão, processo através do qual ocorre o ato educativo. Através da participação o cidadão aprende tanto a ser um cidadão público quanto privado.

A falta de participação na elaboração de políticas educacionais dificulta até mesmo um amplo conhecimento daquilo que vem para a escola implementar, tal qual acontece nos objetivos do SIGA, em que identificamos nas falas dos sujeitos que nem todas as pessoas envolvidas no Programa conhecem seu objetivo.

Compreendemos que as “[...] políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino” (DOURADO, 2007, p. 923). Seguramente, esse é um caminho para o alcance de melhores resultados.

A gestão da educação tem natureza e características próprias para além da aplicação de métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, em virtude da especificidade e fins a que se destinam (DOURADO, 2007).

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. (DOURADO, 2007, p. 925).

Como já apresentado, o Estado de Mato Grosso não está distante dessa realidade, pois vimos um apanhado de programas que vão sendo enviados às escolas para que sejam desenvolvidos e nem sempre há sequência lógica, continuidade, o que possibilita a ampliação da jornada de trabalho dos professores, conforme Hypólito (2007), dificultando o alcance de melhores resultados.

Gadotti (2014, p. 1) diz que “a participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país”. E ainda “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2008, pp. 17-18).

Observamos que em ambas as escolas os desafios foram os mesmos quando da implantação do Programa. São angústias que se somam quando as novas políticas se apresentam para serem cumpridas. Observamos também que nem sempre os gestores

escolares caminham em condição de igualdade com os demais membros que compõem a gestão, pois a Lei de gestão democrática estabelece, com a criação dos Conselhos, que o diretor não mais conduz sozinho a gestão de uma escola. Ainda assim, facilmente encontramos práticas de uma gestão individualizada e muitas são as razões para tal escolha.

Assim, compreendemos que a educação é fator primordial na transformação da sociedade, desde que ela se comprometa a cumprir seu papel na formação de um sujeito autônomo, consciente de direitos e deveres.

Quadro 5- Manifestação dos sujeitos entrevistados quanto à interferência na autonomia no desenvolvimento de suas atividades

P1 (cidade) – [...] precisamos adequar nosso planejamento de acordo com as orientações do SIGA.

P1 (campo) – Não, ele ajuda, dá um suporte. (Referindo-se ao programa)

P2 (cidade) – Sim, de certa maneira, a gente tem que estar atenta a tudo [...].

P2 (campo) – Com certeza.

P3 (cidade) – O SIGA vem com muitas habilidades e competências para você avaliar, e o aluno não consegue aquelas competências, como que você vai avaliar se o aluno não alcançou, e aí?

P3 (campo) – Eu acredito que sim, porque a gente tendo as avaliações do SIGA como parâmetro para trabalhar os conteúdos, o planejamento em sala de aula.

PA – Sim, **interfere e muito** porque tudo o que for planejar tem que ter as habilidades que temos que trabalhar em cima disso [...]. (Grifo nosso)

CP (cidade) – Estou na coordenação este ano [...] não posso dizer [...].

CP 1 (campo) – Sim. Houve. [...] eu percebi que dentro deste **acompanhamento que tem que ser mais profundo na questão do sistema** [...]. (Grifo nosso)

[...] é um item a mais que você tem que cumprir, então, antes o que você não tinha uma data, hoje tem. Então essa é a mudança, mas assim, a perspectiva de trabalhar a qualidade já tínhamos antes.

CP 2 (campo) – [...] esse acompanhamento que a gente tem que fazer, tem que avaliar, e também alterou que a gente tem que fazer avaliação, tem a data certa, se o professor não fizer na data certa aí fecha, você tem que estar pedindo para abrir para o professor estar inserindo, entendeu.

D (campo) – Não, não teve porque nós já vínhamos fazendo, eu acho que aumentou mais um pouquinho [...].

T (campo) – É uma coisa a mais, entre tantas obrigações é mais uma [...]

AP (cidade) – Vejo que o processo de você observar com muito mais frequência a dinâmica de trabalho de qualquer instituição, então eu abro, por exemplo, o programa dentro da assessoria, **eu consigo monitorar as oito escolas** da nossa jurisdição.

AP (campo) – Como eu já vinha no mesmo procedimento como assessora pedagógica, porque a gente tinha o Circuito Campeão antes e a gente fazia o acompanhamento [...].

CDCE (apoio – cidade) – não conhece o SIGA.

CDCE (prof 1 – cidade) – não conhece o SIGA.

CDCE (prof 2 – cidade) – não conhece o SIGA.

CDCE (estudante – cidade) – não conhece o SIGA.

CDCE (estudante campo) – não conhece o SIGA.

CDCE (prof – campo) – Teve um bom desenvolvimento a escola, tanto para os alunos como para funcionários, professores, para todos que aqui trabalham.

CDCE (apoio – campo) – não conhece o SIGA.

CDCE (D – campo) – [...] em partes tem autonomia em partes já é muito imposto, vai ser assim, tem que ser assim, e você acaba gestando isso, **porque você é obrigada a fazer**, senão a escola já perde recurso, que a escola já vai fazer parte *não sei de quê*, então fica nisso. (Grifo nosso)

CDCE (D – cidade) – O SIGA é só mesmo para gente responder algumas questões.

CEFAPRO – [...] a escola já tem certo quadro de profissional, o que muda nisso é quando existe um professor efetivo que vai sair de Licença Prêmio, médica, ou férias, é contratado outro professor para substituir (no sistema) [...].

SEDUC – Com certeza. Como eu disse não é 100% [...] acredito que vai chegar um momento de 100% nas escolas, mas há sim mudança, [...] aquelas capacidades não eram trabalhadas no 1º ciclo, que dava importância mais no eixo de numerais, operações e numerais, numerais e outras capacidades. Eles nem trabalhavam (*referindo-se aos professores*), porque era aquela questão, às vezes ficava deixando para o final do ano e chega o final do ano não dá tempo e acaba não trabalhando as capacidades, e a gente sabe que se não trabalhar um eixo desse, por exemplo, “tratamento e informação”, se ele não for trabalhado no I ciclo ele vai ter dificuldade no II, no III, no resto da vida [...].

Fonte: Elaborado pela autora.

A fala da entrevistada PA mostra a interferência do programa no desenvolvimento de seu trabalho. P2 (campo) afirma que o SIGA alterou sua autonomia profissional, P3 (cidade) aborda a preocupação que há quando a criança não alcançou os objetivos, até porque nem todos aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma. CP1 do campo fala sobre o acompanhamento do sistema, portanto, há uma grande preocupação dos sujeitos com o sistema, com a parte técnica, que serve de acompanhamento da SEDUC. É interessante também percebermos que os sujeitos, membros do CDCE, em sua grande maioria, não conhecem o SIGA, que foi implantado na escola há alguns anos. AP (cidade) fala sobre a facilidade que passou a ter, com o programa, para *monitorar* as escolas.

A entrevistada D (campo) fala sobre a *obrigatoriedade* em fazer, ou seja, na retirada da autonomia, da liberdade do profissional para desenvolver suas atividades. O CEFAPRO levanta a discussão de uma questão muito relevante no sistema educacional em Mato Grosso, referente ao professor substituto por contrato temporário de trabalho, o que dificulta a

sequência do profissional no Ciclo, também contribuindo para a precarização do trabalho docente.

CDCE (D – cidade) se refere ao Programa como um instrumento para responder questões, no caso, questões que seriam de interesse do Estado.

Com a inserção do modelo gerencial, diz Lima (2005, p. 81), “a educação passa a integrar-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição”, em que as regras são pensadas em nível técnico, em alguns casos por profissionais técnicos, como é o caso do SIGA que, pensado por uma equipe técnica da SEDUC, foi implementado nos anos iniciais do ensino fundamental pelas escolas.

O SIGA considera fundamental para o seu desenvolvimento efetivo o planejamento da prática pedagógica; o envolvimento de todos os profissionais no acompanhamento; o reconhecimento da necessidade do ambiente alfabetizador; a produção de textos e de leitura como parte da rotina pedagógica na alfabetização; a construção do cantinho da leitura para que as crianças tenham acesso a diferentes tipos de texto; o alcance de metas a serem atingidas pelo número de livros lidos; execução de tarefas a serem feitas em casa enquanto recurso importante para consolidar o processo de alfabetização; acompanhamento criterioso da frequência dos alunos do 1º Ciclo, como condição para o sucesso do trabalho; o cumprimento dos dias letivos tendo a frequência do professor como fator condicional para o sucesso no trabalho; participação do professor nas Reuniões de Planejamento; acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem das turmas pelo Coordenador Pedagógico (SANTANA, 2012, p. 5).

Diversos profissionais têm atividades a serem desenvolvidas no Programa, todavia, a participação deles restringe-se à de executores, pois, à exceção da Secretaria de Educação, nenhum sujeito da pesquisa disse ter participado das discussões de elaboração do Programa. Como formar sujeitos autônomos, se quem trabalha diretamente com as crianças não tem autonomia no desempenho de suas funções?

Participar dessa sociedade vai além de decifrar letras e sons, mas de entender e compreender a mensagem implícita ou explícita nos objetos de leitura. Inserir-se nesse contexto e participar dele, pertencer a esse grupo como agente autônomo e capaz de promover transformação na sociedade. (SANTANA, 2012, p. 7).

Do contrário, afirmam Neto e Castro, (2011, p. 751), “[...] a participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão e consenso, despolitizando,

assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política”.

É importante atentarmos para a despolitização que o SIGA pode permitir aos sujeitos formadores e em formação. O fato de ser um programa pronto, pensado, elaborado e enviado para a escola apenas executar, inibe a capacidade criadora, a capacidade de ir em busca da superação dos desafios, até porque nas falas de alguns sujeitos acima aborda a questão do aumento de trabalho.

Debrey (2003, p. 63) chama a atenção para o fato de que “a educação deve se preparar para o mundo produtivo e *para a vida*, não de forma *estranhada*, alienada, mas com autonomia intelectual, ética e política.” Como é possível preparar com essa autonomia, *intelectual, ética e política*, se o profissional já nem tem mais autonomia na realização de seu planejamento de trabalho e todo o seu trabalho é gerenciado? Como trabalhar na perspectiva autônoma, emancipadora e democrática se o trabalho do profissional é completamente engessado, com eixos e capacidades mínimas nas áreas de leitura, escrita e matemática para serem cumpridas? Como trabalhar a formação humana com foco em apenas duas áreas do conhecimento?

Neto e Castro (2011) dizem que a gestão democrática, nas escolas brasileiras, está garantida na legislação, todavia, sua implementação é lenta, gradual, conforme evidenciam estudos, devido à permanente tensão entre gestão democrática e gestão gerencial. E talvez pudéssemos dizer que em alguns casos ela não exista, semelhante à falta de participação dos profissionais na elaboração do SIGA.

Como já descrito, a partir de 2015 a SEDUC passou a enviar as habilidades e o professor não mais seleciona, dentre as enviadas, aquelas que melhor se adaptem ao seu planejamento, porque as recebidas devem ser seguidas, desenvolvidas.

Gadotti alerta que,

desde os anos 1980, Marilena Chauí (1983) nos chamava a atenção para a despolitização da educação, dos cidadãos e da sociedade, causada pela ideologia da competência, da meritocracia que separa dirigentes e executantes, os que sabem e os que não sabem, os que sabem as razões do que fazem e os que desconhecem as finalidades de sua ação. Essa ideologia considera as decisões como sendo de natureza puramente técnica e não política. Quem sabe comanda quem não sabe. Quem sabe comanda e quem não sabe obedece, não tem voz, não pode manifestar sua opinião, mesmo quando o assunto diz respeito à qualidade de suas vidas. Assim, se afasta a participação popular com o discurso de que só participa quem “entende”, quem “está preparado” tecnicamente para participar. Nos formamos para a

participação participando, enfrentando os desafios técnicos e políticos da participação. A participação é conquista político-pedagógica. (2014, p. 4).

Autonomia e participação caminham juntas em uma gestão democrática. No caso do ensino público em Mato Grosso percebe-se muita controvérsia. A Lei que regulamenta a gestão democrática na educação é de 1998. A implantação do SIGA é mais recente, 2011, e o que observamos até aqui é que esse Programa não tem estabelecido “diálogo” com a gestão democrática, pois a participação dos profissionais tem sido de execução do programa, que também tem interferido em sua autonomia enquanto educadores. Esse foi um dos mecanismos que a Secretaria de Educação encontrou para monitorar constantemente os profissionais no interior da escola.

O PDRAE destaca que o compromisso do Estado não é realizar todas as funções que a sociedade demanda, mas assegurar ou facilitar sua realização tendo o foco no controle dos resultados e não no processo, pois assim pode punir os que falharem (BRASIL, 1995).

Os Orientativos do SIGA nos mostram que o Programa atende as áreas de Linguagem e Matemática. Nessas áreas, a SEDUC estabeleceu os Direitos de Aprendizagem das crianças em alfabetização. Durante nossa pesquisa nenhum dos sujeitos questionou o fato de o Programa fazer essa restrição, ainda considerando que a formação é naturalmente muito mais ampla.

Não é objetivo nosso discorrermos sobre as avaliações em larga escala, que têm contribuído para alterar os caminhos da educação pública no Brasil. Todavia, não podemos deixar de citá-las, pois, nosso objeto de pesquisa não se desvincula de tal prática, até porque os projetos educacionais culminam em avaliação. O SIGA tem como foco as áreas de Linguagem e Matemática e isto nos leva a entender que esse Programa busca preparar as crianças para o alcance de resultados satisfatórios nas avaliações institucionalizadas.

De acordo com Peroni (2009), para avaliar a educação básica o MEC criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), iniciado em fins da década de 1980 e reestruturado metodologicamente em 1995. Dentre as provas que compõem o Sistema temos a Provinha Brasil, aplicada aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental no início e fim do ano letivo, e tem por objetivos:

[...] avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode permitir corrigir possíveis distorções; investir em medidas que garantam melhor aprendizado e melhorar a qualidade de ensino e redução das

desigualdades; e diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. (PERONI, 2009, p. 290; *in*: <<http://portal.mec.gov.br/>>).

Ainda que a formação humana do sujeito perpassasse diferentes áreas do conhecimento, a Provinha Brasil limita-se a áreas específicas, contribuindo para restringir o trabalho do professor, que precisa fazer com que os educandos sob sua responsabilidade alcancem resultados satisfatórios, pois uma das finalidades das avaliações é a do *monitoramento*.

Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. (Disponível em <<http://inep.gov.br/>>. Acessado em 12 de janeiro de 2016).

Ainda na avaliação da etapa de alfabetização, além da Provinha Brasil o MEC criou, em junho de 2013, a Prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), também tendo como matriz de referência a Língua Portuguesa e Matemática. Realizada anualmente, tem como objetivos:

i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (Disponível em <<http://inep.gov.br/>>. Acessado em 12 de janeiro de 2016).

No 3º ano do I Ciclo a criança está encerrando o ciclo da alfabetização. São crianças do campo e da cidade, com realidades sociais acentuadamente diferentes, avaliadas com a mesma medida, diz Peroni (2009). Outro importante destaque que a autora faz é que,

[...] ao mesmo tempo em que o conhecimento é mais valorizado pelo capital, a educação está cada vez mais pauperizada. A teoria de administração gerencial de custo-benefício aponta a necessidade de racionalizar recursos e fazer mais com menos. O que teve e tem consequências diretas para o trabalho do professor, que está cada vez mais complexo, embora com salários e horas para formação não compatíveis com tantas novas demandas. Resta avaliar e induzir a qualidade através da pressão, apontando que os culpados são os professores. (PERONI, 2009, p. 298).

Portanto, as avaliações institucionais contribuem para redirecionar a educação, tratando de forma “igualitária” os socialmente “desiguais”; aumentando a sobrecarga de trabalho dos professores e a pressão, pois estes são diretamente responsabilizados, pela sociedade neoliberal, pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, na vida.

Com a finalidade de melhorar os índices educacionais, muitos projetos que são lançados na educação “não objetivam [...] discutir pormenorizadamente os programas e, sim,

a lógica presente na proposição e os limites interpostos à sua materialização no âmbito dos sistemas de ensino [...]” (DOURADO, 2007, p. 923). Quando são apresentados aos profissionais, as discussões giram em torno de sua execução, sua materialidade, discussão técnica. Ressaltamos o que já discutimos aqui: o problema da formação não é culpa do professor. Há hoje uma intensa sobrecarga e precarização do trabalho docente, e podemos dizer que isso é resultado da mercantilização da educação.

Como discutido, a avaliação é fator muito relevante no SIGA, e o Programa Ihe dá especial atenção, como constatado na fala de D (campo), que diz que em relação às avaliações,

“[...] resume no IDEB, baixo ou alto [...] na prova ANA, às vezes ele conseguiu uma média, acho uma contradição da escola ciclada, por que como que você avalia num todo o educando e volta na Provinha Brasil, você vale 8, você vale 10 e lá no sistema você tem *bom, regular* e tem o questionário ainda. O Ciclo não prevê avaliação de nota. Eu vejo uma contradição, parece que são dois grupos, grupo do SIGA, grupo da escola normal [...]. (2014).

É necessário atentarmos para o fato de que,

ainda que anunciado como instrumentos de alcance do ideal da melhoria da qualidade educacional, a adoção de sistemas de avaliação por diferentes governos nem sempre corrobora para esta melhoria já que, em muitos casos, tomam como ponto principal o resultado obtido por alunos em testes padronizados em detrimento de outros instrumentos de avaliação e indicadores de qualidade, o que tem gerado consequências diversas para as redes, escolas e sujeitos que a eles estão submetidos. (ALMEIDA, 2014, p. 32).

Como são testes padronizados, as avaliações em larga escala acabam por ditar as regras na educação pública. Todos são medidos da mesma forma, desrespeitando a diversidade, a cultura de cada lugar e a especificidade dos diferentes sujeitos que participam do sistema educacional. Portanto,

[...] as avaliações em larga escala partem de pressupostos identificados com medidas de qualidade da educação, estabelecendo mecanismos que permitam avaliar os produtos obtidos no processo educativo. Estão baseadas em desenho de instrumentos que visam medir a qualidade dos sistemas de ensino com ênfase nos indicadores de qualidade de produto – a aprendizagem dos alunos – e qualidade do processo de ensino, isto é, a implementação de medidas de acesso, índices do fluxo escolar e de investimentos financeiros na área. (MARTINS, 2002, p. 96).

Para Martins (2002), essas intervenções em larga escala se justificam na mensuração sistemática por fornecer informações que ajudam a consolidar uma cultura de avaliação, dando base para um gerenciamento eficiente e eficaz da educação:

[...] uma grande variedade de termos utilizados para descrever as políticas educacionais que vinculam avaliação externa da educação aos mecanismos de

bonificação dos docentes e/ou escolas por meio dos resultados, tais como: “pagamento por performance”; “pagamento por desempenho”; “remuneração variável”; “remuneração por desempenho”; “incentivos e bonificação monetários”; e, “bonificação por mérito”. (PASSONE, 2014, p. 39).

São modelos de mercado que tomam conta da educação, com forte espaço para a meritocracia, permitindo a competição entre os profissionais e até entre escolas, intensificando o trabalho docente e dificultando a autonomia no desempenho de suas funções. “Todo esse quadro dá lugar, como efeito fundamental [...] à *perda da autonomia dos professores* na realização de seu trabalho profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 38 – grifo do autor). O controle que o Estado tem exercido sobre o trabalho docente tira-lhe a autonomia e o torna dependente das decisões externas, dos programas decididos nas instâncias macro e enviados para serem executados. É importante destacar que “[...] há pesquisas empíricas que permitem [...] alegar com consistência que o trabalho dos professores e professoras sofreu, e se encontra sofrendo, um processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 45), o que causa prejuízos para a educação, pois, professores e professoras estão perdendo habilidades e conhecimentos para atender à demanda imposta.

Nas escolas pesquisadas percebemos que há uma forte preocupação das professoras com o resultado final do Programa, ou seja, a alfabetização as crianças. Ainda que esteja em desenvolvimento nas escolas desde 2011, nem todos o conhecem. Resultado de políticas educacionais que chegam e mexem com as estruturas das escolas, alteram a prática docente e nem sempre contribuem para melhorar a oferta da educação pública.

Quadro 6 - Manifestação dos sujeitos sobre o gerenciamento por meio da tecnologia no trabalho docente, no sistema educacional

P1 (cidade) – [...] no começo foi muito complicado, não funcionava, o sistema caía, você colocava as competências dos alunos, ao voltar no outro dia tinha sumido tudo, você tinha que refazer, era muito complicado, mas agora o sistema já está operacionalizando bem tranquilo, bem legal.

P1 (campo) – Eu achei fácil, bem tranquilo.

P2 (cidade) – Sim, eu senti porque aquele tempo (*referindo-se ao período de implantação do programa*), quem não sabe mexer..., acha que está lançando tudo e se depara com nada lançado e você volta à estaca zero. O primeiro impacto foi frustrante.

De certa maneira acaba sim interferindo, porque a gente fica preocupada porque tem que lançar [...] fica preocupada em estar cumprindo aquilo [...].

P2 (campo) – [...] no começo eu quase *endoidei a chefe* [...] eu não sabia fazer e ninguém sabia, nós não tínhamos recebido formação sobre isso [...]. (Grifo nosso)

[...] querendo ou não você precisa estar sempre em estado de alerta, observando, fazendo coisas novas, porque

você precisa disso para colocar na avaliação do aluno, se você não faz nada, se você fica tranquilo, o que é que vai colocar lá em medidas adotadas? Que justificativa você vai dar?

[...] cinco dias após o término do bimestre tem que estar pronto lá no sistema [...].

P3 (cidade) – Ainda encontro porque desde que eu comecei a inserir, trabalhar com o SIGA eu não tive um treinamento, então não tivemos esse treinamento de sentar com cada professor e falar é assim, assim e assim. Não! Não tivemos essa formação. A gente vai aprendendo aqui, aprendendo ali, com quem já tem mais experiência e vamos repassando. Se está correto ou não ninguém veio falar. Não tivemos uma orientação.

[...] terminou hoje o prazo nós temos dois dias para estar olhando tudo o que a gente fez. (Refere-se à coordenação pedagógica).

P3 (campo) – [...] eu acredito que deve ter algum acompanhamento, não é só a gente inserir no sistema e ficar lá. Eu acredito que alguém deve estar acompanhando.

PA – No início sim porque são novas tecnologias, são várias “janelinhas” para você estar clicando, mas, não foi uma dificuldade enorme não.

CP (cidade) – [...] tem uma certa controvérsia porque a escola ciclada é [...] respeitar o desenvolvimento do aluno, respeitar as fases de desenvolvimento do ser humano e de repente vem o SIGA, o aluno no primeiro ano precisa disso, isso, isso e isso, mas, espera. Se eu tenho que respeitar o aluno no seu desenvolvimento enquanto ser humano, tem aluno no primeiro que vai atingir aquilo ali, tem aluno que não vai, então a escola ciclada abre e o SIGA vem mesmo para fechar. Então você tem uma certa..., está errado, é meio incoerente, porque o SIGA te fecha, [...] se você marca lá que o Joãozinho, por exemplo, não atingiu isso aqui, ele já abre lá: medidas adotadas, o que você fez, resultados obtidos? O que eu já fiz várias vezes, enquanto professora no caso de aluno especial mesmo: aluno com a CID tal, tal, tal, eu cito a CID do aluno então eu coloco lá que ele não atingiu porque infelizmente ele tem uma deficiência intelectual que não permite atingir, entendeu. Ou então outro aluno que falta demais, não frequentou 50 dias do bimestre letivo, frequentou 10 ou 15 dias letivos. Então, a escola ciclada dá uma abertura e ele vem ao mesmo tempo..., voltando para o tradicional.

CP 1 (campo) – [...] tem professor que já passou a noite aqui, porque de madrugada... porque aqui nós não temos internet nas nossas casas, a internet é aqui na escola, então... *amanhã* já tem que estar lá. É outra coisa que eu falo que eles atropelam muito a gente, não procuram saber como que é a nossa realidade, esse problema, porque nós temos problema com a internet, [...] porque tem muito tempo que a gente reivindica uma internet melhor e a gente não consegue. Então para nós é uma tortura ter que fazer tudo no sistema. Às vezes está tudo prontinho no papel, quando vai *jogar* no sistema o *negócio* não vai, e dentro do SIGA tem esta... limitação de tempo, essa proposta de fazer dentro do prazo. **Então eu acho isso injusto, é questão de ordem e disciplina, mas eu gostaria que..., igual, veio alguém da SEDUC, nós explicamos para ela, nós gostaríamos que entendessem a nossa realidade também. Nós fizemos justificativa, documento, está lá, vamos ver se eles vão ouvir nós.** (Grifo nosso).

CP 2 (campo) – se o professor não cumpriu direitinho eu vou ter que arrumar uma medida adotada para aquele professor.

AP (cidade) – Muita resistência principalmente da modernização. O hábito do profissional ainda de o processo papel, do processo físico, ainda existem muitas e muitas aversões quanto a isso, a alimentação diária do sistema, então eu acho principalmente neste sentido. É claro que toda proposta, toda evolução ela, é gradativa e eu acho que hoje há uma absorção muito mais intensa, do que digamos, cinco, seis anos atrás quando o processo foi iniciado.

[...] é um sistema mais de lançamento de dados, na verdade do banco de dados que ele é alimentado periodicamente, claro que ele traz toda a vida acadêmica do educando, onde você tem toda a dinâmica de trabalho da instituição.

[...] acho que dinamizou a questão do acesso a informações, tendo em vista que as informações ficaram mais visíveis [...] então nós podemos recorrer a todo momento a todos os dados que nós precisamos de qualquer aluno dentro do Estado.

Hoje não, hoje a 30, 20 segundos, nós conseguimos vasculhar a vida do educando, das atividades profissionais,

de tudo o que foi elaborado e ministrado no ano letivo.

AP (campo) – A dificuldade das pessoas aceitarem [...] principalmente os alfabetizadores bem antigos [...] teve uma resistência de não querer mexer no computador.

[...] a burocracia, eu sou contra, é cansativo, eu fico com dó dos professores. Hoje eu me vejo, se eu voltar para a sala de aula, eu fico..., porque você tem que preencher o diário eletrônico, preencher o do SIGA e do PACTO, então este ciclo, o 1º ciclo então muito atarefados [...].

As vantagens são estes encontros, as trocas de experiências, o incentivo a preparar bem a aula, os alunos realizarem mais leituras [...].

D (campo) – Eu vejo muita resistência, inclusive..., parece que tudo o que é novo e quando não discute vem muita interrogação. Eu participei de várias reuniões de gestores em Mirassol com a Assessoria, eu via o desespero de todo mundo eu também fiquei lá no meio... desesperada, imagina eu, no campo, que a dimensão é bem maior.

Gerenciar as nossas ações que são feitas, pela necessidade da escola, tem que aprovar a prestação de contas, tem que partilhar tudo ali dentro, então está o tempo todo em ação.

D (CDCE – cidade) – [...] vindo da SEDUC a gente tem que cumprir.

CEFAPRO – Alguns municípios mais distantes que a gente acompanha, a internet deixa a desejar.

[...] na minha visão, acompanhando as escolas no ritmo que elas estavam, os professores, e a gente vê as duas coisas, aquele professor compromissado que se preocupa se o aluno está aprendendo, seu planejamento, aula de reforço, para esse professor eu tenho certeza que ele não tem resistência nenhuma para trabalhar o SIGA e, para aquele professor que está na correria do dia-a-dia, que mal tem tempo para fazer seu planejamento e está sempre reclamando do aluno, esse vai encontrar fraqueza, e eles não querem isso de jeito nenhum.

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns sujeitos<sup>6</sup> entrevistados demonstram mais nitidamente as dificuldades com a tecnologia e a realidade colocada nas escolas com o avanço do gerencialismo na educação.

P1 (cidade) fala sobre a grande dificuldade que foi a implantação do Programa pelo mau funcionamento do sistema. P2 (campo) relata a pressão psicológica que sofreu devido ao não funcionamento do sistema. P3 (cidade) fala sobre a falta de formação. CP (cidade) faz uma interessante observação sobre a contradição que há entre o SIGA e a escola organizada por Ciclo de Formação Humana, que respeita as fases de desenvolvimento do ser humano e o SIGA desconstrói, afinal, os Direitos de Aprendizagem estão para serem Introduzidos, Aprofundados e Consolidados. AP (cidade) considera o programa como facilitador no acesso a informações. AP (campo) relata a burocratização do trabalho docente e do desgaste, do cansaço que o Programa gera para o profissional.

A tecnologia nem sempre contribui para avanços e, às vezes, diversos são os desafios que ela impõe ao trabalhador no sentido de se preparar, se adaptar ao universo tecnológico,

<sup>6</sup> Esta categoria não interferiu no trabalho dos sujeitos membros do CDCE.

dada a rapidez com que esse setor avança. Nesse caso, a tecnologia é usada para a implantação do gerencialismo; acaba constituindo o que Lima (2012) denomina de ciberburocracia.

O Programa SIGA foi lançado no século XXI, apresentado **pelas mídias** como o das inovações tecnológicas, todavia ainda com grandes enfrentamentos a serem superados. Diversos sujeitos da pesquisa afirmaram terem encontrado problemas na operacionalização do programa, inclusive P3 afirma que ainda hoje tem dificuldades. AP fala sobre a dificuldade com modernização. D (CDCE campo) fala sobre a obrigatoriedade em cumprir o que a SEDUC determina.

O Programa é todo preenchido por meio eletrônico, meio que a SEDUC tem para acompanhar a alfabetização das crianças no Estado. Os dados a serem lançados são todos preenchidos em computadores conectados à internet, que “[...] passaram a desempenhar papéis cada vez mais complexos com a sua explosiva evolução, automatizando atividades manuais ou mesmo mecanizadas” (TSUKUMO, PIMENTA, TERACINE, 2011, p. 26).

Outro fator relevante nas falas acima é que as pessoas entrevistadas não se referem ao conteúdo da proposta do SIGA, à sua formação unilateral baseada em eixos e capacidades nas áreas de leitura, escrita e matemática, mas às dificuldades em operacionalizar o sistema. Tudo isso contribui para a despolitização do profissional, que precisa se ater à parte técnica muito mais do que a pedagógica.

Esse modelo de gerenciar a educação pública no Estado requer atenção pelo fato de apresentar características gerenciais, provenientes do meio empresarial, como adverte Shiroma:

O gerencialismo é apresentado como estratégia racional para fazer o melhor uso dos recursos públicos podendo ser aplicado em qualquer organização transcendendo às diferenças de serviços e setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho, os resultados. É voltado à inovação, requer dinamismo, é centrado no cliente. (SHIROMA, 2006, p. 5).

Durante nossas entrevistas, os sujeitos entrevistados disseram não saber o que é feito com os resultados do SIGA, se há alguma sistemática de avaliação, todavia, disseram que o Programa busca atender as avaliações em larga escala, no caso, a ANA, avaliação que os profissionais da escola não têm acesso aos resultados.

Uma das dificuldades levantadas pelos sujeitos professores refere-se à formação para lidar com o sistema. Shiroma (2006) fala sobre a formação dos sujeitos docentes da educação básica, que se apresenta como alvo das políticas educacionais, não só a formação inicial, mas formação em serviço, moldando-se a normas e regras estabelecidas pelas instituições em que atuam. Com precárias condições de trabalho, ampliação da jornada, resta-lhes aceitar as condições impostas. A responsabilidade pela formação passa a ser do profissional, tal qual no SIGA, em que o profissional precisa aprender a executá-lo para cumprir em tempo hábil o que é determinado pela Secretaria de Educação.

O Ciclo de Formação Humana respeita o tempo do educando, não se atém às avaliações em larga escala, coisa que não acontece no SIGA, que tem proposta e prazo de trabalho definidos para serem cumpridos e visa preparar os educandos para resultados positivos nas avaliações institucionalizadas. Dessa forma, o SIGA contribuiu para aumentar “[...] a capacidade de controle hierárquico e centralizado, agora de tipo automático, mesmo no interior de ‘redes’ que não são necessariamente policêntricas nem menos hierarquizadas [...]” (LIMA, 2012, p. 142). Afinal, conforme o interesse do Estado o monitoramento pode acontecer em tempo real.

Observamos nas escolas pesquisadas que há olhares diferentes quanto ao gerenciamento do Programa. A fala do CEFAPRO aponta para a responsabilização do docente, afinal, o que leva o professor a viver numa correria no ambiente de trabalho senão uma sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas em tempo hábil, dada a quantidade de programas e estratégias governamentais descentralizadas para as escolas? Por que esse profissional mal tem tempo para planejar? São questões que merecem ser aprofundadas em outro momento.

Percebemos também olhares diferentes dos Assessores Pedagógicos. O Assessor da cidade nos evidencia uma fala técnica, assim como é o Programa, que permite conhecer a vida do educando de qualquer lugar do Estado, desde que conectado à rede web. A fala da Assessora da escola do campo nos mostra a preocupação de quem hoje está em um cargo de gestão, mas pode retornar ao seu lugar de concurso e ser também uma profissional com funções a serem desenvolvidas no SIGA. Mostra alguém que se preocupa com o outro, com o humano, que valoriza as conversas, as trocas de experiência. Coisa que o mundo conectado tem nos tirado, sem que o percebamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa *Interfaces entre Gestão Democrática e Gerencialismo: o caso do SIGA na educação básica em Mato Grosso*, desenvolvida em duas escolas da rede pública do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, uma localizada na cidade e outra no campo, sendo esta uma área de reforma agrária, procuramos atender ao questionamento sobre como ocorrem as interfaces entre gestão democrática e gerencialismo na educação básica do sistema estadual de ensino de Mato Grosso. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral analisar as implicações do SIGA na gestão democrática da educação pública em Mato Grosso. E nos objetivos específicos buscamos analisar o papel da SEDUC e dos gestores escolares no acompanhamento e monitoramento do SIGA na escola; entender as concepções de participação e gestão democrática no contexto das reformas administrativa e compreender a relação entre princípios do gerencialismo e sua interface com a gestão democrática.

As respostas foram tratadas a partir de um quadro teórico que aborda as alterações no papel do Estado desde a segunda metade da década de 1990, quando o governo de Fernando Henrique Cardoso iniciou o Plano de Reforma do Estado Brasileiro, estruturado no PDRAE, sob o comando de Bresser-Pereira, responsável por conduzir o MARE (BRESSER-PEREIRA, 2001). Com esse Plano buscou-se implementar um Estado gerencial, que não apresenta preocupação com a elaboração/implementação de políticas públicas. Muitos aspectos dessa reforma não chegaram a se concretizar, enquanto outros estão em pleno desenvolvimento, alterando o formato da gestão educacional e implantado políticas com foco em resultados, *accountability*, performatividade, entre os quais os testes padronizados que visam à formação em apenas duas capacidades (leitura, escrita e operações aritméticas) e têm induzido a implantação de políticas de viés gerencial, como o SIGA em desenvolvimento no Estado de Mato Grosso.

Com base no referencial teórico e metodológico, organizado a partir dos eixos *Estado, democracia, participação e gerencialismo*, previamente selecionados e que serviram de base a este estudo e os dados da pesquisa coletados na SEDUC, CEFAPRO, Assessorias Pedagógicas e nas duas escolas, optamos por apresentar as considerações a partir de algumas categorias que emergiram da pesquisa e que formaram pares dialéticos, sem, no entanto, delimitar uma rigidez entre eles: elaboração e implementação da política versus participação

na gestão; autonomia de professores e gestores versus acompanhamento e monitoramento do programa SIGA; Ciclo de Formação Humana versus resultados, avaliações por habilidades e competência/Direitos de Aprendizagem; gerencialismo versus gestão democrática, sem, no entanto, separar por *lócus*, mas deixando claro como essa realidade ocorreu nas duas escolas pesquisadas – cidade e no campo.

A partir da análise dos dados, estruturada nos eixos mencionados, analisados nesta pesquisa, compreendemos que a elaboração do SIGA ocorreu por um seletivo grupo de profissionais técnicos da SEDUC e enviado para implementação nas escolas para ser desenvolvido pelos professores e acompanhado pelos demais profissionais, que acabam tendo que agir como fiscais do Estado, como mostrado na fala da diretora da cidade, “se a SEDUC manda, tem que cumprir”.

O SIGA foi criado e desenvolvido em Mato Grosso na gestão do então governador Blairo Maggi, pertencente ao agronegócio, no ramo da produção de soja. Na gestão da educação pública estava Ságuas Moraes, representante do PT, o mesmo partido que estava governando o país. Mesmo com essa consonância, a forte influência neoliberal não permite ao Estado romper com a inserção do privado no público. Neste contexto o Estado vai redefinindo seu papel para com a oferta da educação pública.

Quanto à autonomia de professores e gestores versus acompanhamento e monitoramento do programa SIGA identificamos que há redução na liberdade de planejamento docente e da equipe gestora quanto a criar caminhos para a alfabetização. O monitoramento inibe a criatividade, pois há prazos e atividades preestabelecidos para serem cumpridos.

Na relação Ciclo de Formação Humana versus resultados, avaliações por habilidades e competência/Direitos de Aprendizagem percebemos, de forma muito evidente, o princípio da contradição. A escola organizada em um Ciclo que respeita o tempo da criança não trabalha com foco em resultados, não se atém às formações em larga escala. Sendo formação “humana”, ela é ampla, não foca em apenas duas áreas do conhecimento.

O gerencialismo caminha em interface com a gestão democrática, que se apresenta cada vez mais ameaçada.

Como nosso *locus* de investigação centrou-se em escolas diferentes e os eixos de análise são idênticos, optamos por tratá-los isoladamente. A partir dos eixos percebemos maiores desafios colocados aos profissionais que trabalham na escola do campo na implementação dessa política. Como nos relatou a diretora da escola do campo, o fato de se pensar um programa para as crianças do campo igual ao das crianças da cidade é um complicador, pois, são realidades distintas. As crianças do campo não têm as mesmas condições das crianças da cidade. Em ambas as escolas, os profissionais precisam superar obstáculos constantemente para cumprir as determinações da SEDUC, pois a demanda de trabalho e o cumprimento de prazos muitas vezes inibem até o diálogo entre os sujeitos.

Na escola da cidade a gestão fez uma divisão, à coordenação coube a responsabilidade pelo acompanhamento do Programa. Na escola do campo a equipe trabalha coletivamente e a direção procura acompanhar o desenvolvimento das atividades.

Como vimos em Harvey (2005), o Estado está a serviço do capital, por isso exerce a dominação de classes. A reorganização do Estado brasileiro no governo FHC introduziu novos padrões, pois a reforma empreendida ocorreu na perspectiva do gerencialismo, considerado um modelo ideal para tornar o Estado menos burocrático, mais eficaz e eficiente. De acordo com Camini (2013), o modelo gerencial permite introduzir regras de mercado na gestão de políticas públicas, em que o cidadão passa a ser tratado como cliente.

Na área educacional, muitos enfrentamentos se apresentam no sentido de efetivar uma gestão democrática, com ampla participação dos agentes envolvidos na oferta da educação pública, porque, de acordo com Ball (2005), o gerencialismo destrói os sistemas éticos profissionais que até então existiam nas escolas. São mudanças que vão reduzindo a autonomia, a liberdade de criação e moldando os profissionais para desenvolver seu trabalho visando a atender os interesses do Estado.

As políticas educacionais são, costumeiramente, pensadas e elaboradas visando a atender instâncias macro que, como resultado do mundo globalizado e capitalista, trabalha na perspectiva do alcance de grandes índices, da lógica perversa de nivelar todos com as mesmas medidas, não respeitando as individualidades, os tempos dos diferentes sujeitos, inversamente ao que o Ciclo de Formação Humana se propõe a fazer. O SIGA não estabelece esse respeito, pois para cada fase do ciclo há um currículo preestabelecido que o professor precisa atender. O fato de a SEDUC enviar os Direitos de Aprendizagem que a escola precisa dar conta de

desenvolver até o fim do Ciclo mostra a contradição existente entre o Programa e a organização escolar na rede estadual, pois o SIGA delimita tempo e currículo.

O modelo gerencial implantado na educação pública em Mato Grosso, com o SIGA, tem permitido o aumento da pressão sobre o trabalho dos diversos atores que contribuem para a oferta da educação pública e permitido fortes interferências na gestão democrática, considerando que todo o trabalho a ser desenvolvido nas escolas é elaborado e enviado pelo Estado. Na escola do campo percebemos que as professoras passam por maiores dificuldades, pois os recursos disponíveis são poucos. A internet, que pode ser uma grande aliada, para as professoras é problema, pois não podem contar com esse recurso. Essa minimização ocorre porque, como alertam Wood (2011, 2006) e Boron (2009), o capitalismo é incompatível com a democracia, pois esta não se concretiza nas sociedades marcadas pelas desigualdades sociais.

Em virtude desse contexto, a educação pública tem sido marcada, ao longo dos anos, pelas constantes e intensas mobilizações dos profissionais na luta voltada a conquistar e assegurar direitos, pela melhoria na infraestrutura das escolas, pela ampliação da oferta e pela permanência, pela formação e valorização profissional e a imposição de padrões preestabelecidos que contribuam para a manutenção da segregação social.

O processo de construção e desenvolvimento do SIGA nas escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso nos permite entender a necessidade que temos, na qualidade de profissionais da educação, de nos mantermos atentos às políticas educacionais que são produzidas por seletos grupos, inibindo a participação democrática, e impondo padrões que contribuem para desvirtuar a formação de um sujeito autônomo, crítico e participativo. O SIGA foi pensado, elaborado e enviado para que todas as escolas da rede estadual, à exceção das indígenas, possam desenvolvê-lo, como um sistema de monitoramento e acompanhamento da gestão da aprendizagem das crianças do I Ciclo (MATO GROSSO, 2015).

Como mostrado ao longo deste estudo, a gestão democrática no ensino público não é um presente dado pelo governo, mas uma conquista alcançada com a organização e intensa mobilização dos trabalhadores em educação. Todavia, essa é uma conquista que hoje se apresenta ameaçada pela implantação de políticas de um governo neoliberal, que, visando a

meritocracia, desconsidera os desnivelamentos sociais existentes na estratificação da sociedade brasileira.

Como mostrado nesta pesquisa, até 2014 as *habilidades e competências* eram enviadas pela SEDUC para as escolas e os professores as selecionavam de acordo com seu planejamento. A partir de 2015 todos os *Direitos de Aprendizagem* enviados devem ser necessariamente Introduzidos, Aprofundados e Consolidados ao longo do I Ciclo. Percebemos a naturalidade com que o Estado lida com as imposições e os nivelamentos. Os estudantes são tratados como se tivessem as mesmas condições. A criança moradora do campo não tem as mesmas necessidades de aprendizagens da criança residente na cidade. São necessidades de saberes diferentes, até porque sua realidade é diferente.

Também percebemos, ao longo desta pesquisa, que a falta de participação tem se naturalizado. À exceção da SEDUC, todos os demais sujeitos, assessores, diretoras, coordenadoras, CEFAPRO e professoras disseram não ter participado das discussões que levaram à elaboração e implantação do programa nas escolas. Esse engessamento que o capitalismo provoca nos trabalhadores, confirma a fala de Wood (2006), de que a democracia atualmente está mais nos direitos que o povo tem do que no seu poder.

Ao final de nossa pesquisa e das análises, constatamos que o SIGA interfere na gestão democrática à medida que intervém no planejamento pedagógico do professor, ao estabelecer metas que o professor precisa alcançar na alfabetização das crianças, ampliando o controle que a coordenação pedagógica precisa exercer no acompanhamento da atividade docente.

Constatamos que o CDCE atua como órgão de fiscalização dos recursos públicos, pois o dinheiro é destinado para fins específicos e o Conselho pouca atuação tem no desenvolvimento de uma gestão democrática, participativa.

A investigação nos conduziu a constatar que a gestão democrática está legalmente assegurada, porém, não faltam instrumentos para que a mesma seja tolhida. Como resultado de uma política neoliberal, que promove a segregação social, facilmente o Estado cria instrumentos para interferir no que hoje é direito assegurado, resultado de lutas e conquistas. Os meios de participação também são reduzidos, e se houver interesse do Estado também podem ser inexistentes, como mostrado na pesquisa referente à construção do SIGA.

A autonomia está cada vez mais sendo diminuída. Modelos de gerenciar o trabalho docente, hoje, são realidade, e a sobrecarga de trabalho também se torna cada vez mais intensa. Há excesso de trabalhos burocráticos que pouco ou em quase nada contribuem para a formação humana, e mantêm os profissionais cada vez mais reféns de um sistema que só engessa as pessoas ao invés de permitir sua emancipação.

Assim, compreendermos que a relação entre os princípios do gerencialismo e sua interface com a gestão democrática ocorre a partir da sobreposição, de forma que o modelo gerencial ganhe cada vez mais espaço na gestão da coisa pública e permita ao Estado exercer maior controle sobre o profissional.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf>. Acessado em 15 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf>. Acessado em 15 de maio de 2015.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública.** Disponível em: [http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302007000100013&pid=S0101-73302007000100013&pdf\\_path=es/v28n98/a13v2898.pdf](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302007000100013&pid=S0101-73302007000100013&pdf_path=es/v28n98/a13v2898.pdf). Acessado em 07 de junho de 2015.

AFONSO, Almerindo Janela & RAMOS, Emílio Lucio-Villegas. **Estado-nação, educação e cidadanias em transição.** Revista Portuguesa de Educação, CIED, Universidade do Minho, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420104>. Acessado em 26 de agosto de 2015.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico?** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania.** RJ: DP&A, 2003.

ALMEIDA, Luana Costa. **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: COMPARANDO O TEXTO DA CONAE E DO PNE SANCIONADO.** In: ANAIS do IV Seminário Internacional do GREPPE: “Privatização da Educação Básica na América Latina”. Campinas, 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/seminario-greppe/anais-greppe-2014.pdf>. Acessado em 16 de março de 2015.

AMARAL, Maria Clara Ede. **Relações público-privado na educação pública de Mato Grosso.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Gestão democrática: recuperar sua radicalidade?** In: CORREA, Bianca Cristina e GARCIA, Teise Oliveira. Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. SP: Xamã, 2008.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acessado em 20 de junho de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** (Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro) SP: Edições 70, 2011.

BASTOS, João Baptista. **Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas.** In: BASTOS, João Baptista (org). **Gestão democrática.** RJ: DP&A: SEPE, 1999.

BORGES, Liliam Faria Porto. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995 – 2002).** Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2006.

Disponível em:  
[http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1130](http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1130).  
 Acessado em 02 de junho de 2015.

BORON, Atilio A. **Os “novos Leviatãs” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina.** In: BORON, Atilio A. (et. al); Emir Sader e Pablo Gentili (org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que Democracia?** 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acessado em 09 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acessado em 04 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** (Elaboração Ignez Pinto Navarro et al.) Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado.** 1995. Disponível em:  
<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acessado em: 05 de junho de 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do estado patrimonial ao gerencial.** Disponível em:  
<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73estadopatrimonial-gerencial.pdf>.  
 Acessado em 08 de março de 2015.

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise de plano de desenvolvimento da educação / plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009).** SP: Outras Expressões, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Lígia Martha. **Para onde caminham os CIEPs? Uma análise 15 anos depois.** Disponível em <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Para-onde-caminham-os-CIEPS-Uma-an%C3%A1lise-ap%C3%B3s-15-anos.pdf>. Acessado em 16 de abril de 2015.

CEPIK, Marco; CANABARRO, Diego R; POSSAMAI, Ana Júlia. Do Novo Gerencialismo à Era da Governança Digital. In: CEPIK, Marco e CANABARRO, Diego R. (org.). **Governança de TI Transformando a Administração Pública no Brasil.** Porto Alegre: WS Editor, 2010.

CICONELLO, Alexandre. **A Participação Social como processo de consolidação da democracia no Brasil.** Disponível em:  
[file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/A Participa%C3%A7%C3%A3o Social como p  
 rocesso de consolida%C3%A7%C3%A3o da democracia no Brasil-  
 Alexandre Ciconello - %20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/A%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20Social%20como%20processo%20de%20consolida%C3%A7%C3%A3o%20da%20democracia%20no%20Brasil-Alexandre%20Ciconello%20-%20(1).pdf). Acessado em 20 de outubro de 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Marilena Chauí e a classe média: ‘Como se o mundo tivesse posto em risco todos os seus valores.** Disponível em:  
<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/09/marilena-chauí-debate-ascensao-conservadora-sao-paulo.html>. Acessado em 11 de maio de 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. 13ª reimpressão.

CLEIDE, Fátima. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF. (s/d)

COLLEONI, Cristini; MALANCHEN, Julia. **Brasil – anos de 1980 o desejo da democratização e a democracia existente no século XXI**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2037.pdf>. Acessado em 01 de junho de 2015.

CONTI, Celso; SILVA, Flávio Caetano da. **Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos**. *IV*: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. SP: Xamã, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. (Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta) SP: Cortez, 2002.

COSTA, Marilda de Oliveira. **CONCEPÇÕES DE GESTÃO NOS PROGRAMAS DO INSTITUTO AYRTON SENNA NO CONTEXTO DE ALTERAÇÕES NO PAPEL DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL**. Porto Alegre, 2011. (Tese de Doutorado).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

DRABACH, Nadia Pedrotti, e SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil**. Revista Pedagógica, v. 16, n. 33, jul/dez, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/2851-10015-1-PB.pdf>. Acessado em 07 de outubro de 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acessado em 06 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?** Goiânia, 1990. Dissertação de Mestrado.

DUQUE-ARRAZOLA, Luana Susana e SILVA, Maria Zênia Tavares da. **Sociedade contemporânea: gênero e cultura do consumo em estratos sociais da emergente classe média**. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/17redor/paper/view/302>. Acessado em 06 de outubro de 2015.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619>. Acessado em: 25 de junho de 2014.

FONSECA, Dirce Mendes da. **Gestão e educação**. In: FONSECA, Dirce Mendes da (org). Administração educacional: Um compromisso democrático. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FONSECA, Francisco. **As três crises do governo Dilma**. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/As-tres-criises-do-governo-Dilma/4/33990>. Acessado em 15 de dezembro de 2015.

GADOTTI, Moacir. **GESTÃO DEMOCRÁTICA COM PARTICIPAÇÃO POPULARNO PLANEJAMENTO E NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. (Texto foi produzido como uma colaboração para a discussão do tema geral da Conae 2014: “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”). Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti\\_final.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf). Acessado em 09 de dezembro de 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Lutas e movimentos pela educação no Brasil**. Disponível em: [http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais\\_V\\_coloquio/Conferencia%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20GOHN.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Maria%20da%20Gl%C3%B3ria%20GOHN.pdf). Acessado em 03 de junho de 2015.

GONÇALVES, Francisco Williams de Assis Soares; LUZ, Liliene Xavier; CRUZ, Rosane Evangelista. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional do Estado contemporâneo**. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.5/GT5\\_6\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.5/GT5_6_2004.pdf). Acessado em 13 de julho de 2015.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação**. In: Retratos da escola / Escola de Formação dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 3, n. 4, jan./jun. 2009, Brasília: CNTE, 2007.

GROPPO, Luís Antonio. **Das origens ao colapso do estado de bem-estar: uma recapitulação desmistificadora**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07\\_20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07_20.pdf). Acessado 03 de abril de 2015.

GUTIÉRREZ, Gustavo Luis & CATANI, Afrânio Mendes. **Participação e Gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 5 ed., SP: Cortez, 2006.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. (Tradução: de João Alexandre Peschanski). SP: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. SP: Edições Loyola, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**. Disponível em: [http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/alvaro\\_hypolito/hypolito.pdf](http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/alvaro_hypolito/hypolito.pdf). Acessado em 10 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Gestão do trabalho docente e gestão da educação.** Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/16.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf). Acessado em 20 de junho de 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Caderno CEDES, ano XXI, nº 55, 2001.

LIMA, Licínio. **Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia.** Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>. Acessado em 15 de dezembro de 2014.

LIMA, Newton. **Combate à Corrupção nos Governos Lula e Dilma.** Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Opinioao/Combate-a-Corruptcao-nos-Governos-Lula-e-Dilma/30283>. Acessado em: 01 de julho de 2015.

LIMA, Antonio Bosco de, PRADO, Jeovandir Campos do, SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **GESTÃO DEMOCRÁTICA, GESTÃO GERENCIAL E GESTÃO COMPARTILHADA: NOVOS NOMES VELHOS RUMOS.** Disponível em: <http://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2015.

LÖWY, Michael e NAÏR, Sami. **Lucien Goldmann, ou A dialética da totalidade.** (Trad. Wanda Caldeira Brant). SP: Boitempo, 2008.

LÜCK, Heloísa, FREITAS, Kátia Siqueira de, GIRLING, Robert e HEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 10 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALDONADO, Carlos Alberto Reyes (et al.). **Gestão Democrática: uma proposta para Cuiabá.** Cuiabá: Edições Aguapé (FESMAT), 1993.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético.** SP: Editora Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

MARINI, Caio. **Gestão Pública: o debate contemporâneo.** Fundação Luís Eduardo Magalhães. Salvador: FLEM, 2003.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas escolas públicas.** SP: Cortez, 2002.

MARQUES, Amaro Sérgio. **Arquitetura, poder e educação no Brasil: o Centro de Atenção Integral à Criança.** Dissertação de mestrado. Montes Claros/MG, 2007.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária nº 7.040 de 1998.** Disponível em: [http://novo.sintep.org.br/sintep/mais\\_leitura.php?lendo=3&id\\_1=92](http://novo.sintep.org.br/sintep/mais_leitura.php?lendo=3&id_1=92). Acessado em 06 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Manual de Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem.** (Cedido pela SEDUC/MT)

\_\_\_\_\_. **Orientativo do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem 2013.** (Disponibilizado pela Seduc/MT).

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer.** 2 ed., Cuiabá: Seduc, 2001.

MARQUES, Luciana Rosa. **Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>. Acessado em 24 de junho de 2014.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** (trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares). 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Lúcia de Fátima. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola.** Belo Horizonte, 2010. (Tese de Doutorado).

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática do ensino público no Brasil.** Revista Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302001000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302001000200007&script=sci_arttext). Acessado em 08 de março de 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** [Tradução de Isa Tavares]. 2 ed, São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Tereza Leones. **Gestão democrática: o papel do gestor escolar na construção de processos democráticos na escola.** Dissertação de mestrado. UFMT-Cuiabá/MT, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/Tereza Leones Monteiro%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/Tereza%20Leones%20Monteiro%20(1).pdf). Acessado em 08 de março de 2015.

MILANI, Carlos R. S. **O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e européias.** Rio de Administração Pública - Rio de Janeiro, maio/jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a06v42n3.pdf>. Acessado em 12 de maio de 2015.

NASCIMENTO, Carlos Carlão. In: MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso – um diálogo com a família.** Cuiabá, 2001.

NASSIF, Maria Inês. **Para Dilma, a crise política começou com um prolongado terceiro turno.** Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Para-Dilma-a-crise-politica-comecou-com-um-prolongado-terceiro-turno/4/33270>. Acessado em 01 de junho de 2015.

NETO, Antonio Cabral & CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>. Acessado em 27 de março de 2014.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>. Acessado em 08 de março de 2015.

NOSELLA, Paolo. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005 Disponível em: [http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302005000100010&pid=S0101-73302005000100010&pdf\\_path=es/v26n90/a10v2690.pdf](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302005000100010&pid=S0101-73302005000100010&pdf_path=es/v26n90/a10v2690.pdf). Acessado em 03 de junho de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Mudanças na organização e na gestão da do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). Política e gestão da educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Revista educação e Sociedade, vol. 25, n. 89, Set/Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acessado em 21 de junho de 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de e FONSECA, Marília. **A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada**. Revista Impulso, Piracicaba, 2005. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40art03.pdf>. Acessado em 10 de dezembro de 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. **Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional**. VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul, Santa Maria, junho de 2006. Disponível em: <http://louderdesign.net/gepeto/trabalhos-em-eventos/finish/25-trabalhos-em-eventos/113-gerencialismo-e-lideranca-novos-motes-da-gestao-educacional.html>. Acessado em 10 de março de 2015.

**Os Centros Integrados de Educação Pública**. Disponível em: <http://www.pdt.org.br/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/os-centros-integrados-de-educacao-publica>. Acessado em 16 de abril de 2015

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3 ed., 12 reimp., SP: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. SP: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **O princípio escolar da gestão democrática no contexto da LDB**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. & ADRIÃO, Theresa (et al). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. SP: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores de escola pública: avanços e limites da prática**. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291>. Acessado em 08 de junho de 2015.

PAULA, Ana Paula Paes. **Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a05>. Acessado em 23 de junho de 2014.

PASSONE, Eric F. K. **AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS INCENTIVOS MONETÁRIOS POR DESEMPENHO ESCOLAR**. In: ANAIS do IV Seminário Internacional do GREPPE: “Privatização da Educação Básica na América Latina”. Campinas, 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/seminario-greppe/anais-greppe-2014.pdf>. Acessado em 16 de março de 2015.

PEREIRA, Benedito Dias. **A abertura comercial, a inserção de Mato Grosso no cenário internacional e seus principais eixos viários**. Disponível em: <file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/172-163-1-PB.pdf>. Acessado em 25 de maio de 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. SP: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado**. In: Revista de Educação Pública, v. 19, nº 40 (maio/agosto) Cuiabá: EdUFMT, 2010. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/viewFile/372/340>. Acessado em 13 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acessado em 22 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **A privatização do público: implicações para a democratização da educação**. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

\_\_\_\_\_, OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de, FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **ESTADO E TERCEIRO SETOR: AS NOVAS REGULAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**. Revista Educação e Sociedade, vol. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>. Acessado em 13 de julho de 2015.

POLON, Sandra Aparecida Machado; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico das escolas localizadas no campo no Estado do Paraná**. Disponível em: <file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/D14-REFLEXOES%20ACERCA%20DO%20PROJETO%20POLITICO-%20PEDAGOGICO%20DAS%20ESCOLAS%20LOCALIZADAS%20NO%20CAMPO%20NO%20ESTADO%20DO%20PARANA.pdf>. Acessado em: 02 de julho de 2015.

PPP da Escola Estadual Madre Cristina.

PPP da Escola Estadual Criança Cidadã.

PRZEWORSKI, Adam. **A social-democracia como fenômeno histórico**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n15/a04n15.pdf>. Acessado em 22 de setembro de 2015.

RAMMINGER, Reinhard; GRASEL, Dirceu; ZAVALA, Arturo Alejandro Zavala. **Agricultura e indicadores de renda no Estado de Mato Grosso (1980-2005)**. Disponível em: <file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/1757-8065-2-PB.pdf>. Acessado em 25 de maio de 2015.

RAMOS, Gêssica Priscila & FERNANDES Maria Cristina. Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil. *IN*: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. SP: Xamã, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. (José Augusto de Souza Peres, org. et. al.). 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. *IN*: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. SP: Xamã, 2010.

ROCHA, Luiz Alberto G. S. **Estado, democracia e globalização**. RJ: Forense, 2008.

ROSSETTI, Adroaldo Guimarães. **O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a09v36n1.pdf>. Acessado em: 23 de junho de 2014.

SABADO, François. **A crise profunda da social-democracia**. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/A-crise-profunda-da-social-democracia/6/33887>. Acessado em 23 de setembro de 2015.

SADER, Emir. **Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século**. *In*: BORON, Atilio A. (et. al); Emir Sader e Pablo Gentili (org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que Democracia?** 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTANA, Maureilde Lemes da Silva. **Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem: uma proposta de alfabetização e letramento em Mato Grosso**. 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2585p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2585p.pdf). Acessado em 02 de junho de 2014.

SANTIAGO, Rui A. et al. **Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 75-99, Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37416104.pdf>. Acessado em 27 de março de 2014.

SANTO, Fabiano Antonio dos. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo**. Tese de doutorado. Florianópolis-SC, 2012.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>. Acessado em 15 de maio de 2015.

SHIROMA, Eneida Oto e CAMPOS, Roselane Fátima. **La Resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa**. Disponível em: <http://louderdesign.net/gepeto/capitulos/finish/22-capitulos/44->

la-resignificacion-de-la-democracia-escolar-mediante-el-discurso-gerencial-liderazgo-gestion-democratica-y-gestion-participativa.html. Acessado em 16 de março de 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. **Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional**. VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul, Santa Maria, junho de 2006. Disponível em: <http://louderdesign.net/gepeto/trabalhos-em-eventos/finish/25-trabalhos-em-eventos/113-gerencialismo-e-lideranca-novos-motes-da-gestao-educacional.html>. Acessado em 10 de março de 2015.

SILVA, Domingos Pereira; RODRIGUEZ, Vicente. **O “Novo Gerencialismo” na perspectiva do neoliberalismo reconfigurado**. In: ANAIS do IV Seminário Internacional de Pesquisa do GREEPE – Privatização da educação básica na América Latina. Ano IV / Publicação I, agosto de 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/seminario-grepe/anais-grepe-2014.pdf>. Acessado em 15 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **A política educacional brasileira no contexto do gerencialismo contemporâneo**. In: ANAIS do VII Seminário sobre “A produção do conhecimento em educação” Política Educacional do século XXI: paradoxos, limites e possibilidades. PCU: Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/out/anais-do-vii-seminario---2013.pdf>. Acessado em 30 de junho de 2015.

SILVA, Maria Vieira, PERONI, Vera Maria. **As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática**. Revista Brasileira de Política e administração da Educação, v. 29, p. 243 – 263. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/43522-174966-1-SM.pdf>. Acessado em 15 de setembro de 2015.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. **Gestão democrática e eleição de diretor: do exercício da autonomia à realização do direito**. In: Retratos da escola / Escola de Formação dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 3, n. 4, jan./jun. 2009, Brasília: CNTE, 2007.

SOUZA, Luciana da Costa e. **Democracia: representativa, deliberativa ou participativa? O espaço dos Conselhos neste debate**. Revista Multidisciplinar da UNIESP – Saber Acadêmico – nº 10 – Dez. 2010.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. **A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico**. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2012/IE\\_Teixeira\\_Pinto\\_2012\\_TD006.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2012/IE_Teixeira_Pinto_2012_TD006.pdf). Acessado em 11 de maio de 2015.

THERBORN, Göran. **As teorias do Estado e seus desafios no fim de século**. In: BORON, Atilio A. (et. al); Emir Sader e Pablo Gentili (org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que Democracia?** 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THIESEN, Juares da Silva. **Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais**. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>. Acessado em 13 de janeiro de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa materialista dialética**. (Documento Preliminar). Porto alegre, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. <http://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/veiga-ilma-passos-ppp-uma-construcao-coletiva.pdf>. Acessado em 02 de julho de 2015.

VICENTE, Maximiliano Martin. **A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/b3rzk/pdf/vicente-9788598605968-08.pdf>. Acessado em 27 de março de 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. RJ: DP&A, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. SP: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estado, Democracia e Globalização**. In; BORON, Atílio A; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina. **A teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. Bueno Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes. **Os caminhos para a democratização da educação no Brasil: qual o papel dos educadores neste processo?** Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/art10\\_34.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/art10_34.pdf). Acessado em 01 de junho de 2015.

## APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### **Roteiro de entrevista aos professores (as) sobre a implantação do SIGA na unidade escolar.**

- 1) Há quanto tempo o SIGA está implantado nesta unidade escolar?
- 2) Você conhece os objetivos do SIGA? Se sim, quais são?
- 3) Há consonância do PPP da escola com o SIGA? Em caso afirmativo, de que forma?
- 4) Qual o seu papel na execução do SIGA nesta unidade escolar?
- 5) Em sua opinião, o SIGA contribui para gerar avanços na aprendizagem dos estudantes, no sistema educacional de Mato Grosso? Se sim, de que forma?
- 6) O SIGA interfere na mediação do saber (professor – estudante)? Se sim, de que forma?
- 7) Há relação entre a implantação do SIGA e as ações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa?
- 8) Existe relação entre o SIGA e os programas do Instituto Ayrton Senna?
- 9) Você encontrou algum tipo de dificuldade para operacionalizar o sistema? Se sim, que tipo?
- 10) A implementação do SIGA tem gerado alterações para o trabalho docente quanto à sua formação em serviço, sua organização e a avaliação?
- 11) O plano de carreira docente prevê a avaliação do desempenho docente? Que critérios são levados em conta na avaliação docente (quantitativos, qualitativos, outros)? O que é feito com os resultados?
- 12) O SIGA sofreu alguma alteração? Quando? O que foi alterado?
- 13) Quais as principais vantagens do SIGA para a educação no Estado?
- 14) Você identifica desvantagens do SIGA para a educação no Estado? Quais?
- 15) Que dificuldades observou na implantação do SIGA (resistências, dificuldades materiais, etc.)
- 16) Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o SIGA?

### **Roteiro de entrevista com assessores pedagógicos**

1. Há quanto tempo o SIGA está implantado na escola Madre Cristina/Criança Cidadã?
2. Você conhece os objetivos desse sistema? Você poderia dizer quais são?
3. Em sua condição de gestor, de assessor, qual o seu papel na execução do SIGA nas escolas?
4. Em sua opinião, o SIGA contribui para o avanço na aprendizagem dos estudantes no sistema educacional em Mato Grosso?
5. Houve alteração no seu trabalho, na função de assessor pedagógico, com a implantação do SIGA? Se sim, poderia elencar as alterações?
6. Qual a avaliação que você faz do seu papel de assessor na implantação do SIGA nas escolas?
7. Como foi o diálogo com as escolas no momento da implantação do SIGA?

8. Você sabe dizer o que motivou o Estado a implantar o SIGA?
9. Como começou o processo que desembocou em todo esse Programa que implanta/implementa o SIGA nas escolas?
10. Que setor da administração pública foi responsável por essa decisão? Houve reuniões para divulgar o sistema?
11. E eles reuniram os assessores ou diretores quando o programa foi levado para as escolas ou somente o enviaram às escolas e a cada assessor no seu município?
12. No âmbito da administração estadual, quais foram as pessoas envolvidas na implantação do SIGA?
13. Houve envolvimento de pessoas de outras instituições na elaboração do SIGA?
14. Quais foram os principais objetivos e interesses do Estado com a implantação desse sistema?
15. Quais os procedimentos que são usados para acompanhar e para avaliar o sistema?
16. Quem responde por essa avaliação?
17. Há alguma sistemática de avaliação dos resultados do SIGA? Se sim, está previsto em alguma normativa?
18. O SIGA, ao longo desses anos, sofreu alguma alteração? Se sim, quando, qual foi a alteração?
19. Quais seriam vantagens e/ou desvantagens do SIGA para a educação em Mato Grosso?
20. Que dificuldades você observou na implantação do SIGA? Houve resistências, dificuldades quanto a materiais, algum equipamento?
21. Você acredita que as diretrizes educacionais foram alteradas com esse processo?

**Roteiro de entrevista com coordenadoras pedagógicas e diretoras, relacionada à implantação do SIGA na unidade escolar.**

1. Há quanto tempo o SIGA está implantado nesta unidade escolar e desde quando ele existe?
2. Você conhece os objetivos desse sistema? Se sim, quais são?
3. Há consonância do PPP da escola com o SIGA? Em caso afirmativo, de que forma?
4. Qual o seu papel na execução do SIGA nesta unidade escolar?
5. Em sua opinião, o SIGA contribui para gerar avanços na aprendizagem dos estudantes, no sistema educacional de Mato Grosso?
6. Houve alteração no seu trabalho com a implantação do SIGA? Se sim, quais?
7. Que avaliação você faz do papel da coordenação pedagógica, da direção, da Assessoria Pedagógica, do CEFAPRO e da SEDUC na implementação do SIGA?
8. Como foi o diálogo com as escolas no momento da implantação do programa?
9. O que motivou o Estado a implantar o SIGA?
10. Quem decidiu implantar o SIGA? Como começou o processo que desembocou na elaboração e implementação do SIGA?
11. Quais os procedimentos usados para acompanhar e avaliar o sistema?
12. Há alguma sistemática de avaliação do processo e resultados do SIGA? Se sim: é previsto em normativas?

13. (se houver sistemática/instrumentos de avaliação) O que é feito com os resultados da avaliação?
14. O SIGA sofreu alguma alteração? Quando? O que foi alterado?
15. Quais as principais vantagens do SIGA para a educação do Estado?
16. Você identifica desvantagens do SIGA para a educação do Estado? Quais?
17. Que dificuldades você observou na implantação do SIGA (resistências, dificuldades materiais, etc.)?
18. Você acredita que as diretrizes educacionais foram alteradas? Houve alteração no oferecimento de serviços educacionais? Quais?
19. Há algum tipo de avaliação por parte do CEE sobre os resultados e procedimentos propostos pelo Programa implantado?
20. Há relação entre a implantação do SIGA e as ações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa?
21. Você tem conhecimento do IDEB no Estado e das metas previstas? O SIGA pode auxiliar na melhoria desse índice? Como?
22. O Sistema Integrado da Gestão da Aprendizagem (SIGA) foi desenvolvido a partir do "Sistema Ayrton Senna de Informação" (SIASI), implantado nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso? (SEDUC)
23. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o SIGA?

#### **Roteiro de entrevista com secretária da escola**

1. Há quanto tempo o SIGA está implantado nesta unidade escolar?
2. Você conhece os objetivos do SIGA? Se sim, quais são?
3. Há consonância do PPP da escola com o SIGA? Em caso afirmativo, de que forma?
4. Qual o seu papel na execução do SIGA na escola?
5. Em sua opinião, o SIGA contribui para gerar avanços na aprendizagem dos estudantes, no sistema educacional de Mato Grosso? Se sim, de que forma?
6. Você percebe se houve alteração no seu trabalho com a implantação do SIGA?
7. Você ou alguém da secretaria, à época, chegou a participar da elaboração do SIGA?
8. Quais os procedimentos que são usados pra acompanhar e avaliar o sistema?
9. O SIGA sofreu alguma alteração? Quando? O que foi alterado?
10. Quais as principais vantagens do SIGA para o sistema educacional de Mato Grosso?
11. Quais as desvantagens do SIGA para o sistema educacional de Mato Grosso? Quais?
12. Você gostaria de acrescentar algo mais nesta entrevista?

#### **Roteiro de entrevista com Membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar**

1. Como acontece a escolha dos membros do Conselho?
2. Com que frequência o Conselho se reúne?
3. Qual a função do Conselho?
3. De que forma o conselho participa na gestão da escola?
4. Você participa das decisões escola? De que maneira?

5. É você tem alguma atribuição no conselho? Se sim, quais?
6. Quais são as atribuições do CDCE?
6. Que temas são mais discutidos no Conselho e com que frequência?
7. Você participa da elaboração do PPP da escola? Se sim, como isso ocorre?
8. Os conselheiros encontram algum tipo de dificuldade no desempenho de suas funções? Se sim, quais?
9. Você conhece todos os projetos em andamento da escola?
10. A nossa pesquisa é sobre o SIGA e a pergunta que eu faço é: você conhece o SIGA, o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem?
11. Você tem conhecimento de como foi elaborado o SIGA?
12. Em sua opinião, o SIGA contribui para gerar algum avanço no sistema educacional de MT?
13. Como foi o diálogo com as escolas na implantação do SIGA?
14. Quem é que decidiu implantar o SIGA em MT?
15. Quais as vantagens ou desvantagens do SIGA para a educação em MT?
16. Como você avalia o papel do CDCE na escola?
17. O que a escola vinha fazendo para a melhoria da gestão e da aprendizagem dos/as estudantes antes de implantar o SIGA?
13. Como você avalia a autonomia da escola e a autonomia do CDCE após a implantação do SIGA?
14. Você pode relacionar três pontos positivos que você considera no conselho e três negativos?
15. Você gostaria de acrescentar algo mais nesta entrevista?

### **Roteiro de entrevista com a SEDUC**

1. O que motivou o Estado a implantar o SIGA?
2. Desde quando o SIGA existe?
3. Quem decidiu implantar o SIGA? Como começou o processo que desembocou na elaboração, na implementação do SIGA?
4. Qual setor da administração foi responsável pela implantação do SIGA?
5. O que motivou a administração pública a escolher esse sistema? Você o conhecia antes?
6. No âmbito da administração estadual, quais foram as pessoas envolvidas nesta decisão, na escolha, na estruturação do Programa? Que funções administrativas exerciam essas pessoas?
7. Há envolvimento de pessoas de outras instituições na elaboração do SIGA?
8. Quais os principais objetivos e interesses do Estado com a implantação desse sistema?
9. Qual o seu papel no SIGA?
10. Em sua opinião, o SIGA contribui para gerar avanços na aprendizagem dos/as estudantes no sistema educacional de MT?
11. Há algum tipo de avaliação por parte do Conselho Estadual de Educação dos resultados e procedimentos que são propostos pelo Programa?
12. Há relação entre a implantação do SIGA e as ações do Pacto pela Alfabetização na idade certa?
12. Você tem conhecimento do IDEB no Estado e das metas previstas? Em sua opinião, o SIGA pode contribuir para melhorar esse índice?

13. Há relação entre o SIGA e os programas do Instituto Ayrton Senna?
14. Há alguma forma de controle do sistema? Se sim, como é realizado?
15. O que normaliza a implantação do SIGA?
16. Há um setor responsável por orientar, supervisionar, acompanhar o SIGA?
17. Quais são os procedimentos usados para avaliar, acompanhar o sistema?
18. Há alguma sistemática de avaliação do processo e dos resultados do SIGA?
19. Quais foram as principais dificuldades encontradas na implementação do SIGA?
20. Quais as fontes de recursos que são utilizadas para financiamento do sistema?
21. Qual o montante de recurso que é repassado para esse acompanhamento, essa manutenção?
22. Houve reunião, discussão com as escolas para a implantação do sistema?
23. Você sabe dizer como as escolas reagiram quando a proposta chegou?
24. A implementação do SIGA tem trazido implicações para o trabalho docente quanto à formação em serviço, referente à organização, avaliação, formas de seleção? Há contradições?
25. Você sabe dizer se o Plano de Carreira dos profissionais prevê avaliação de desempenho docente?
26. Você disse que o SIGA sofreu alteração, a última há uns dois anos, em 2012. O que foi alterado?
27. Você identifica vantagens ou desvantagens para o SIGA?
28. Qual a sua opinião sobre esse sistema?
29. Você gostaria de acrescentar algo mais?