

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

ESTER ASSALIN

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E O MODELO GESTIONÁRIO NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA DE MATO GROSSO: ESTUDO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE JACIARA-MT**

CÁCERES-MT

2018

ESTER ASSALIN

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E O MODELO GESTIONÁRIO NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA DE MATO GROSSO: ESTUDO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE JACIARA-MT**

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 Mestra em Educação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Marilda de Oliveira Costa.

CÁCERES-MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

A844	<p>ASSALIN, Ester.</p> <p>Gestão democrática e o modelo gestor na Educação Pública de Mato Grosso: Um estudo de uma escola da rede pública estadual em Jaciara-MT / Ester Assalin – Cáceres, 2018.</p> <p>186 f.; 30 cm. (ilustrações) II. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.</p> <p>Orientadora: Marilda de Oliveira Costa</p> <p>1. Reforma Educacional. 2. Diretor escolar. 3. Gestão Democrática. 4. Gestor Gerencial. I. Ester Assalin. II. Gestão democrática e o modelo gestor na Educação Pública de Mato Grosso: Estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT. CDU 37.014(817.2)</p>
------	--

ESTER ASSALIN

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E O MODELO GESTIONÁRIO NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA DE MATO GROSSO: ESTUDO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE JACIARA-MT**

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

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Marilda de Oliveira Costa (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

Dr^a. Nádia Bigarella (Membro Externo – PPGedu/UCDB)

Dr^a. Maria Clara Ede Amaral (Membro Interno – CEFAPRO/UNEMAT)

APROVADA EM: 08/02/2018.

Dedico esta dissertação à Deus, meu escudo e protetor.

Aos meus pais (*in memoriam*) pelo amor incondicional me dado.

Aos meus filhos Diego, Thaila, Anahi e Kawana que são partes integrantes de mim.

Aos meus irmãos, irmã e esposo por me acompanharem me dando apoio em todos os momentos.

A minha orientadora Marilda pela paciência, dedicação e orientação a mim concedida.

Agradeço,

A minha orientadora, professora Dr^a. Marilda de Oliveira Costa, pelo prazer de ter me acompanhado no percurso do mestrado demonstrando ser uma pessoa maravilhosa.

Aos membros da banca de qualificação pela contribuição e considerações.

A coordenação do PPGEduc/Unemat , professores e funcionarios.

Aos profissionais da educação participantes da pesquisa por terem partilhado as suas vivencias.

A direção da Escola Estadual Modelo Santo Antonio por ter me recebido como pesquisadora na escola.

A Assessora Pedagógica do Municipio de Jaciara-MT, professora Mariley de Oliveira Freitas por ter sido prestativa quando solicitada.

A Diretora do Cefapro do Polo de Rondonópolis, Professora Ms.Valdelice de Oliveira por estar sempre aberta ao dialogo.

Às amizades que contruimos no mestrado, pelo apoio e incentivo, em especial a Karina, Claudia, Krys, Tatiana, Elina, Lucinalda, Edileusa, Márcia, Laecio, Everaldo, Emanuel e Waldemir

A minha familia especialmente o Eduardo, irmãos e meus filhos Diego, Thaila, Anahi e Kawana por serem meu porto seguro.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente me apoiaram e sonharam juntos comigo

“A contribuição de uma educação crítica para a cidadania democrática será relevante no sentido em que vier também a contribuir para a ampliação dos actores participantes na deliberação democrática e esta ampliação acarretará, por sua vez, uma ainda maior diversidade cultural. Não parece, pois, possível continuar a insistir em processos democráticos elitistas e formalistas, nem simplesmente na ideia de uma cultura nacional comum e homogénea, a partir da qual se modela um sistema educativo apenas baseado na igualdade de oportunidades, mas em tensão permanente com o reconhecimento das diferenças”.

Licínio Lima (2005).

RESUMO

A dissertação intitulada “Gestão democrática e o modelo gestor na educação pública de Mato Grosso: estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT”, tem por objetivo analisar a redefinição do papel do diretor escolar na rede pública estadual de educação do Estado de Mato Grosso, a partir dos últimos 10 anos (2007 a 2017), tomando como *lócus* da pesquisa a E.E. Modelo Santo Antônio, no Município de Jaciara-MT. Pretende-se analisar este período, para melhor compreensão da gestão que se tem desenhado, com as profundas mudanças no papel do Estado e da administração pública, a partir das reformas neoliberais e compreender, especialmente, se o papel do diretor escolar está sendo ressignificado, em razão do cumprimento de tarefas impostas pelas políticas, propostas, programas e estratégias governamentais que chegam à escola. Referenciais teóricos pautados em Harvey (2010), Cury (2000), Costa (2005; 2011), Peroni (2003; 2008; 2013), Lima (1997; 2005; 2013), Bianchetti (2005) Shiroma; Moraes; Evangelista (2007; 2011), Paro (2000; 2002; 2007; 2011; 2015) deu sustentação às análises. De abordagem qualitativa, a pesquisa pautou-se em análise bibliográfica e documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas a 16 sujeitos, sendo: dois oriundos de órgãos gestores externos à escola, como Assessora Pedagógica do Município de Jaciara-MT, e diretor (a) do CEFAPRO, responsável por acompanhar a implementação de políticas de formação, nas escolas da região e 14 profissionais da escola pesquisada, sendo ex-diretores, diretor (a), coordenadores (as) pedagógicos (as), secretário (a), professores e representante do CDCE. Observa-se que o princípio de Gestão Democrática tem passado por mudanças profundas, em decorrência da hegemonia da ideologia neoliberal e conservadora, no campo educacional. Assim, emerge o modelo de gestão, pautado na área econômica, empresarial e cujas características gerenciais tem alterado significativamente o papel do diretor escolar. Por fim, os resultados apontam para uma corrosão da gestão democrática, e uma nova configuração de escola, no contexto da Nova Gestão Pública.

Palavras-Chave: Reforma Educacional, Diretor Escolar, Gestão Democrática, Gestor Gerencial.

ABSTRACT

The dissertation entitled "Democratic management and the managerial model in the public education of Mato Grosso: study of a school of the state public network of Jaciara-MT", aims to analyze the redefinition of the role of the school director in the state public education network of the State of Mato Grosso, from the last 10 years (2007 to 2017), taking as the locus of research to EE Model Santo Antônio, in the Municipality of Jaciara-MT. It is intended to analyze this period, to better understand the management that has been designed, to the profound changes in the role of the State and the public administration, from the neoliberal reforms and to understand especially if the role of the school director is being resignified, due to the fulfillment of tasks imposed by the policies, proposals, programs and governmental strategies that arrive at the school. Theoretical references based on Harvey (2010), Cury (2000), Costa (2005, 2011), Peroni (2003, 2008, 2013), Lima (1997, 2005, 2013), Bianchetti (2005) Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, 2011), Paro (2000, 2002, 2007, 2011, 2015) supported the analysis. With a qualitative approach, the research was based on bibliographic and documentary analysis and semi-structured interviews applied to 16 subjects, being: two from management bodies external to the school, as Pedagogical Advisor of the Municipality of Jaciara-MT, and director of CEFAPRO , responsible for accompanying the implementation of training policies in the region's schools and 14 professionals from the researched school, being former directors, director, pedagogical coordinators, secretary, teachers and representative of the CDCE. It is observed that the principle of Democratic Management has undergone profound changes, due to the hegemony of neoliberal and conservative ideology, in the educational field. Thus, the management model emerges, based on the economic, business area and whose managerial characteristics have significantly altered the role of the school director. Finally, the results point to a corrosion of democratic management, and a new school configuration, in the context of New Public Management.

Keywords: Educational Reform, School Director, Democratic Management, Manager Manager.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ADEPE - Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso
- ADIN - Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ADUNEMAT - Sindicato dos Profissionais das Instituições Públicas de Ensino Superior
- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar
- AVA - Avaliação Nacional da Aprendizagem
- AVALIA-MT - Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM – Banco Mundial
- CAEd/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem
- CDAP's – Conselhos Deliberativos das Assessorias Pedagógicas.
- CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
- CEE – Conselho Estadual da Educação
- CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
- CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF – Constituição Federal
- DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT - Educação para Todos
- ETEs – Escolas Técnicas
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FICAI – Ficha de Identificação do Aluno Infrequente
- FMI – Fundo Monetário Internacional.
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

FUNDEF- Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FUNDESCOLA - Fundo de Desenvolvimento da Escola

GAECO - Grupo de Atuação Especial de Repressão ao Crime Organizado

GQT - Gestão Qualidade Total

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHG - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA - Lei Orçamentária Anual

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

OBMEP - Programa Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OLP- Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

ONGs – Organizações Não Governamentais

OSs – Organizações Sociais

OSCIPs - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PACTO-EM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PAPED – Programa de apoio a Educação a Distância

PAPED - Programa de apoio à pesquisa em educação a distância

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDDE - Dinheiro Direto na Escola, Programa de Renda Mínima.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PE – Profissional da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNLD - Programa Nacional de Livro Didático

PNTEE - Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais

PPA – Plano Plurianual

PRINART - Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROEP – Programa de Expansão da educação Profissional

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência

PROINFANCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo.

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão.

SECEL- MT – Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer.

SECITEC/MT - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

SECITES/MT - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior

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

SigEduca - Sistema Integrado de Gestão Educacional

SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso

SINTRAE - Sindicato dos Trabalhadores e Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso

TCE – Tribunal de Contas do Estado

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEE - União Estadual dos Estudantes

UESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade de Santa Catarina

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade de Campinas

USP - Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento das pesquisas encontradas com o descritor Reforma Educacional...	33
Tabela 2 - Mapeamento das pesquisas encontradas com o descritor Diretor Escolar	35
Tabela 3 - Mapeamento das pesquisas encontradas com o descritor Gestão Gerencial.....	37
Tabela 4 - Governadores do Estado de Mato Grosso a partir da Reforma de Estado	81
Tabela 5 - CEFAPROs do Estado de Mato Grosso	94
Tabela 6 – Quadro dos Professores da E.E. Modelo Santo Antônio	125
Tabela 7 - Quadro dos Funcionários da E.E. Modelo Santo Antônio	126
Tabela 8 - Função do Conselho Deliberativo	129
Tabela 9 - Reuniões do CDCE do ano de 2016 e 2017	135
Tabela 10 - Competência do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.....	137
Tabela 11 - Competência do Conselho Fiscal	139
Tabela 12 - Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação para a Educação Básica	149
Tabela 13 - Políticas e Programas do Ministério da Educação - MEC	149
Tabela 14 - Ações do Governo Federal - Programa 2030 – Educação Básica.....	150
Tabela 15 - Lista dos Programas e Projetos da Coordenadoria de Programas e Projetos Educativos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.	151
Tabela 16 - Programas e Projetos implementados no ano de 2016 na Escola Estadual Modelo Santo Antônio do Município de Jaciara-MT	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gestão Democrática e Participativa	110
Quadro 2 - Participação da Comunidade Escolar.....	114
Quadro 3 - Participação na elaboração do PPP e do Regimento e desenvolver os Programas dos Governos Federal e Estadual.....	119
Quadro 4 - O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é atuante? Por quê?	130
Quadro 5 - Como avalia o papel da escola e seu papel frente às avaliações em larga escala e o IDEB?	141
Quadro 6 - Quais políticas, projetos e programas dos governos Estadual e federal a escola implementa e quem é o principal responsável por esta função?.....	152
Quadro 7 - Qual é o seu papel na implementação dessas políticas, projetos e programas, etc.?	158
Quadro 8 - O trabalho exigido na implementação de políticas, projetos, programas, etc.; que chegam à escola altera sua função? Como e por quê?.....	160
Quadro 9 - Na sua avaliação as políticas, projetos e programas encaminhados para a escola alteram a sua autonomia para elaboração do PPP e demais atividades previstas, em uma gestão democrática?.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Reforma Educacional	32
Gráfico 2 - Diretor Escolar	34
Gráfico 3 - Gestão Gerencial	36

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Estado de Mato Grosso	78
Fotografia 2 - Município de Jaciara-MT	96
Fotografia 3 - E.E. Modelo Santo Antônio	99

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	24
2.1 Bases Teórico-Metodológicos da Pesquisa	24
2.2 Balanço de Produção	31
3 O PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO DE EROSÃO POLÍTICA DO CONCEITO DE DEMOCRACIA	41
3.1 Reforma e alterações do papel do Estado no contexto da crise Capitalista	41
3.1.2 Reforma e a Nova Gestão Pública (novo gerencialismo)	53
3.2 Estado, Política e Administração Educacional	60
3.3 Organização Escolar e o papel do diretor	66
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO E DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO A PARTIR DA DÉCADA DE 2000.....	78
4.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso	78
4.2 A Gestão do Sistema e da Escola Pública	83
5 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JACIARA-MT E DA E.E. MODELO SANTO ANTONIO	96
5.1 Município de Jaciara e a organização da educação – breves considerações.....	96
5.2 Breve caracterização Política e administrativa da E.E. Modelo Santo Antônio	99
6 O PAPEL DO DIRETOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTONIO: GESTOR, GERENTE OU BUROCRATA?.....	107
6.1 Gestão democrática da escola pública: fundamentos e mecanismos	107
6.2 O diretor e o Conselho: distribuição de poder e responsabilidades na gestão Escolar	128
6.2.1 Atribuições do diretor na implementação de políticas e estratégias educacionais (Programas e Projetos) na escola e a redefinição da sua função a partir dos anos 2000	139

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DO CEFAPRO E ASSESSORIA PEDAGOGICA.....	181
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EX-DIRETORES E DIRETOR ATUAL	183
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E FUNCIONÁRIOS.....	185

1 INTRODUÇÃO

Administrar uma instituição pública de ensino sempre foi um desafio para os Gestores, frente às mudanças provocadas por um processo intenso de transformações em nossa sociedade, o que tem proporcionado alterações no comportamento e no modo de vida das pessoas. Tal problemática traz exigências desafiantes e necessita de habilidade profissional, de quem pretende ser gestor nessas Instituições.

Dessa forma, com Harvey (2003), podemos identificar que o panorama político, econômico e social, pós século XX, foi marcado por um processo de profundas mudanças no capitalismo e aponta que ao longo do tempo, estas mudanças têm provocado uma série de transformações, induzindo comportamentos, modos de vida, hábitos e costumes, com uma nova sociabilidade, exclusivamente para o consumo de bens materiais, foco principal da acumulação de capital.

Podemos observar que ao longo do tempo, a educação tem sido palco dessas mudanças e transformações, com o intuito de atender as demandas do mercado e suas teorias políticas liberais que, segundo Holfing (2001), concebem as funções de Estado, essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, destacando que é um direito natural, a propriedade privada. Assim, o Estado não tem a função de regular¹ os conflitos como deveria, mas sim, de arbitrar, e caso surja conflitos, os proprietários e trabalhadores devem estabelecer relação de “diálogo” e realizar contrato regido em “comum acordo de interesses”; no entanto, o trabalhador, na maioria das vezes, é quem acaba perdendo.

Observa-se que o papel exercido pela escola, em nossa sociedade capitalista, tem sido desempenhado com práticas centralizadoras, autoritárias e reprodutoras da ideologia burguesa, ao reforçar a “manutenção das relações sociais de produção”, em seu cotidiano, legitimando o poder da classe dominante (HORA, 1994, p. 33).

No contexto da educação brasileira, Paro (2000), salienta que, após ser constatada a existência de que na administração escolar em vigor, a teoria e a prática possuem uma natureza conservadora, torna-se necessário criar um ambiente aberto ao debate no espaço escolar, sobre a importância de uma administração que seja capaz de ser “comprometida com

¹ O novo Estado regulador, pode ser caracterizado pela criação de agências reguladoras independentes, pelas privatizações de empresas estatais, por terceirizações de funções administrativas do Estado e pela regulação da economia segundo técnicas administrativas de defesa da concorrência e correção de 'falhas de mercado', em substituição a políticas de planejamento industrial (MATOS, 2006).

transformação social”, pois muitas vezes, os processos práticos acabam sendo abdicados, para atender os interesses do capital e não do social (PARO, 2000 p. 149-150):

Assim, o tipo de gestão escolar constituído á imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa capitalista e da escola revolucionária, não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si. É que, sob o capitalismo, o fim último da empresa não é a simples produção de bens e serviços, mas a reprodução ampliada do capital, através da produção de mais valia, a que tudo o mais está subordinado, constituindo a produção mercadorias apenas meio para atingir esse objetivo (PARO, 2000 , p. 150).

Bresser-Pereira (1998) apresenta os modelos de Gestão Pública burocrática e gerencial, demonstrando que os modelos não são recentes. O modelo de administração burocrática, no Brasil, surgiu “através da criação, em 1936, do DASP — Departamento Administrativo do Serviço Público” e o surgimento da administração pública gerencial, vindo a dar o seu primeiro sinal em 1938, “com a criação da primeira autarquia“. No entanto, foi no ano de 1967, que deu início a primeira tentativa de realizar a reforma da administração pública gerencial (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 10-11).

No decorrer dos anos, o modelo de direção de escolas, em destaque, foi idealizado na figura do diretor sem voz própria, com caráter burocrático, dentro do estabelecimento de ensino, tendo sua função resumida a guardião e regente da Instituição Pública de ensino. Assim, o tema da pesquisa em questão: “Gestão democrática e o modelo gestor na educação pública de mato grosso: estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT”, pretende analisar este período, para melhor compreensão da gestão que se tem desenhado, com as profundas mudanças no papel do Estado e da administração pública, a partir das reformas neoliberais.

Costa (2010) destaca a importância de compreender que o nascimento da proposta da Reforma do Estado, no Brasil e na América Latina, data seu início nos anos de 1980, no mundo ocidental, onde ocorreram mudanças profundas no contexto político-ideológico, caracterizadas pelo capitalismo globalizado, onde ocorreram vitórias de governos conservadores, que possuíam propostas neoliberais de Reforma do Estado. O argumento usado, partia da premissa de que as medidas se davam, diante da necessidade de reduzir custos, devido à crise econômica gerada pelas demandas crescentes da sociedade que o modelo de “Welfare State²”- Estado de bem-estar Social gerava, levando o aparelho do Estado a um crescimento desordenado. Justificava-se, ainda, que diante das despesas da

² O Estado do Bem-estar também é conhecido por sua denominação em inglês, Welfare State. Os termos servem basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos, com variações, nos Estados europeus e da América do Norte.

máquina, havia a necessidade de, cada vez mais, cobrar impostos, e assim. a alta taxação espantaria a “iniciativa privada e reduziria o crescimento das atividades produtivas” (COSTA, 2010, p. 137).

Seguindo esta lógica, encabeçada pelos governos norte americano e britânico, outros países saíram imitando o receituário o qual passou a compor a agenda política dos países em desenvolvimento ou desenvolvido. Assim, Bresser Pereira, com a justificativa de que no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, aprovado em setembro de 1995, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, apresentou o modelo de administração gerencial, como sendo algo inovador e necessário para o desenvolvimento da forma de administrar com mais transparência e com garantias de qualidade e eficiência, nos serviços públicos (BRASIL, 1995).

A sociedade brasileira que se apresenta extremamente desigual e heterogênea, produz a sua própria contradição e a política educacional deve desempenhar importante papel com relação à democratização da estrutura ocupacional, da formação do cidadão, do sujeito, em termos mais significativos do que apenas torná-lo competitivo, frente à ordem mundial globalizada (HÖFLING, 2001).

Dessa forma, tratando da democratização da escola, Hora (1994) aborda a existência de aspectos importantes a serem analisados, que trata das diferentes concepções existentes, com relação ao entendimento da democratização da escola. Na concepção dos órgãos oficiais, trata-se do acesso da camada pobre da população à educação pública com maior facilidade, garantindo programas para ampliar o número de vagas. Os educadores acreditam que, ao desenvolver os processos pedagógicos, possibilitam a permanência. Outro grupo de educadores, com olhar voltado para a participação da comunidade escolar, acreditam na escolha de gestores e na desburocratização, em prol da democracia.

Nesse sentido, faz-se necessário a importância de entender a lógica que norteia as políticas educacionais na atualidade, gerando uma atuação consciente e comprometida com um modelo de gestão escolar que favoreça a construção da qualidade da educação, a diminuição das desigualdades e da exclusão social, e favoreça a formação humana.

Estudos e pesquisas, realizadas neste campo, apontam para adoção de um modelo de gestão escolar mais participativo, democrático e que o indivíduo que venha a ocupar este posto de diretor, seja portador de uma visão compartilhada de gestão, numa ótica de responsabilidade com a comunidade na qual a escola pública está inserida, de modo que eles se sintam corresponsáveis pelo processo de tomada de decisões e participem, de forma consciente, dos destinos da escola.

A trajetória de gestão de escola em andamento, nada se configura como modelo de gestão democrática. Na realidade, colocou-se para a gestão dos sistemas e das escolas, um modelo orientado pelos princípios da gestão burocrática e gerencial, com vistas a maior eficiência e eficácia do sistema.

Nesta perspectiva, Peroni (2008) nos aponta a ideia de como a gestão democrática das escolas públicas foi submetida por outras lógicas de gestão que vem trazendo aos gestores novos papéis e objetivos, com uma escala organizacional, com divisão de trabalho, com proposições gerenciais, com base na competitividade e planejamento, sob o conceito de modernização, com vistas em resultados de eficiência e eficácia.

Com a democratização do conhecimento e a gestão democrática da educação pública, constituindo-se um princípio constitucional presente na CF/1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBD nº 9 394/1996 e leis infraconstitucionais, como a Lei Estadual de Mato Grosso nº 7.040/1998 que regulamenta este princípio na educação pública no estado de Mato Grosso. O papel do diretor escolar vem sendo ressignificado, frente às atribuições a ele exigidas, na implementação de inúmeras políticas, projetos, estratégias governamentais, propostas educacionais, tanto da União, quanto da própria Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, seja política própria e/ou adotada do setor privado, em regime de parceria, descentralizadas para as escolas da rede. Nesse contexto, cabe questionar: a implementação desse conjunto de ações redefine o papel do diretor escolar, tornando-o gestor, gerente ou burocrata?

Para compreendermos o papel do diretor escolar de escolas públicas de Mato Grosso, pós década de 2000, estruturou-se o trabalho em sete seções: apresentação, referências bibliográficas, considerações finais e apêndices.

A primeira seção aborda a introdução, com uma breve reflexão sobre as questões educacionais e apresentação da pesquisa, em seções.

Na segunda seção são apresentados os aspectos teórico-metodológicos que deram base ao desenvolvimento da pesquisa, a metodologia empregada, apontando os critérios de escolha dos referenciais teóricos, os instrumentos utilizados para coleta de dados, o lócus da investigação, o processo de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e as entrevistas desenvolvidas com os profissionais que estiveram envolvidos no processo de construção desta investigação.

Na terceira seção, está o levantamento bibliográfico sobre Estado e o seu papel, o paradigma educacional ao longo do tempo, as reformas educacionais no contexto da crise capitalista e os tipos de administração escolar.

Na quarta seção, está à contextualização histórica e educacional do Estado de Mato Grosso e do Sistema Estadual de Educação, a partir da década de 2000, no Estado de Mato Grosso e a organização escolar e o papel do diretor.

Na quinta seção, está à caracterização do Município de Jaciara-MT e da Escola Estadual Modelo Santo Antônio, conhecendo a política administrativa, sua estrutura física e material e a organização e gestão administrativa e pedagógica. A partir dessa seção, inicia-se as análises das entrevistas

Na sexta seção, faz-se a reflexão sobre a gestão democrática em seus fundamentos e mecanismos, sobre o papel do diretor escolar na implantação das políticas e estratégias educacionais (programas e projetos), implementados na Escola Modelo Santo Antônio e a distribuição de poder e responsabilidade na gestão e a redefinição de sua função, a partir do ano 2000.

Na sétima seção, estão às considerações finais, retomando o objetivo e o problema da pesquisa, na qual procura-se responder, a partir das entrevistas, análises e reflexões desenvolvidas em cada capítulo desta dissertação, articulando-os com os dados da pesquisa de campo.

Para finalizar, conclui-se que o Estado de Mato Grosso tem atendido a Gestão Democrática concomitantemente com a Gestão Gerencial, de forma que este último modelo, tem se tornado hegemônico na administração educacional, provocando a ressignificação do papel do diretor escolar, tornando-o, às vezes, gestor e, na maioria das vezes, gerente e até mesmo um burocrata.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, tratar-se-á de aspectos teórico-metodológicos que deram base ao desenvolvimento da pesquisa intitulada “Gestão democrática e o modelo gestor na educação pública de Mato Grosso: estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT”. No decorrer da seção, será apresentado um relato breve do percurso que motivou realizar a pesquisa e a metodologia empregada, apontando os critérios de escolha dos referenciais teóricos, os instrumentos utilizados para coleta de dados, o lócus da investigação, o processo de escolha dos sujeitos participantes e as entrevistas desenvolvidas com os profissionais que estiveram envolvidos com o objeto desta investigação.

2.1 Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa

O contexto da pesquisa leva a refletir sobre a gestão democrática da educação pública, por se tratar de um princípio constitucional presente na legislação e que deve orientar a educação escolar pública no país e no estado de Mato Grosso. Nota-se que o papel do diretor escolar vem sendo ressignificado frente às atribuições a ele exigidas na implementação de inúmeras políticas e/ou estratégias governamentais (projetos, programas, propostas educacionais), tanto da União quanto da própria Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, descentralizadas para as escolas da rede pública. Nesse contexto, frente ao problema, cabe questionar: a implementação desse conjunto de ações redefine o papel do diretor escolar, tornando-o gestor, gerente ou burocrata?

A opção pelo tema e desenvolvimento deste trabalho está diretamente ligado às vivências, ao meio social e profissional no qual estive inserida, por isso acredito ser relevante abordá-lo. Por se tratar de uma experiência pessoal utilizarei neste momento a primeira pessoa do singular, contudo no desenvolvimento dos capítulos utilizarei a primeira pessoa do plural, pois para a constituição deste trabalho foram necessárias discussões com vários autores, diálogos com diversos sujeitos que colaboraram com esta pesquisa.

Assim, traz indignação, a forma autoritária com que a administração escolar foi conduzida, desde o início da minha trajetória, enquanto profissional da educação, a partir de 1990, no Estado de Mato Grosso do Sul, onde tive início os primeiros passos como professora da educação básica.

Em fevereiro de 1994, estabeleci na cidade de Jaciara-MT e desde então continuei exercendo a profissão de professora, com formação em Magistério. Na época, a falta de professores era consideravelmente grande, nas diversas áreas existentes e lecionei Ciências, Geografia, Religião, Educação artística e história, até que em 1998, iniciei Licenciatura em História, concluindo em 2002.

Ocorreu atraso na conclusão do curso em decorrência do período conturbado em que passava o país, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que promovia a insatisfação das Instituições Universitárias. Dessa forma, não era animador o que se vislumbrava para os rumos da Universidade Pública e da política salarial, diante de um cenário difícil e com a implementação de políticas neoliberais pelo governo, além do sucateamento em que se encontrava a Universidade Pública. Essa política neoliberal de estrangulamento da Universidade Pública, durante o Governo de FHC, desencadeou longo período de greve no percurso do Curso de Graduação-Licenciatura em História, pela UFMT, na cidade de Rondonópolis-MT, não sendo possível concluir no ano de 2001, como previsto.

Oportunizou-me, ser aprovada em concurso público da rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, em 1999, ainda com formação em magistério. Foi o último concurso que aceitava apenas o magistério como formação e assim, tomei posse em março de 2000. Como a minha primeira habilitação superior e especialização em História, senti a necessidade de fazer uma complementação pedagógica em pedagogia, que foi concluída em 2012, concomitantemente com outra especialização em Gestão Escolar.

A partir de 1996, com a implantação do “Projeto Terra³”, foi o período em que me senti realizada como professora da educação básica e percebi que realizar um trabalho diferenciado, era possível. Trabalhar um projeto do qual os profissionais tinham, naquele momento, 40 horas de dedicação exclusiva e poder comprovar que era viável, foi muito importante para a minha vida profissional. Assim, foi implantado o Ciclo de Formação no Estado de Mato Grosso, com base no projeto piloto, implantado em 22 escolas. Por opção política dos gestores governamentais, após década de 2000 e o Ciclo de Formação ter sido ampliado no Estado, os investimentos públicos foram reduzidos e os profissionais da educação com contratos temporários perderam o direito à hora-atividade ampliada e aos poucos, o modelo original foi sendo descaracterizado.

³ Inicialmente o Projeto Terra foi implantado de forma experimental em 22 escolas públicas do Estado de Mato Grosso, em 1996, que passaram a ser estruturadas em Ciclo de Formação cujos resultados foram considerados satisfatórios, pois evidenciaram uma redução dos índices de retenção e evasão e por este motivo a Secretaria de Estado de Educação, no final do ano de 1999, ainda no Governo de Dante Martins de Oliveira (PSDB), já em seu segundo mandato, propôs que todo o Ensino Fundamental tivesse o Ciclo de Formação implantado com o objetivo de ampliação gradativa até que se extinguisse o sistema seriado.

Em meio à trajetória conturbada das políticas neoliberais e a luta do Sintep-MT, pela garantia da gestão democrática, culminou com a implementação da Lei 7.040 de 1998, que orienta, até então, a gestão democrática no Estado de Mato Grosso. Esse princípio de gestão orientou, também, a implantação do “Projeto Piloto Terra”, em duas Escolas do Município de Jaciara-MT, a partir de 1996, que visava a redução dos índices de retenção e evasão. Tal projeto considerou possível a democratização dos espaços escolares, época na qual tive a oportunidade de adquirir experiência por meio de eleição direta e fui eleita pela comunidade escolar nos seguintes pleitos: 2008 -2009; 2010 - 2011 e 2014 – 2015, na extinta Escola Estadual Santo Antônio.

No percurso dessa experiência, na direção escolar, a inquietação produzida, tratava-se ao constatar que o papel exercido pelo diretor escolar, vinha sendo desempenhado em um contexto, embora tenhamos apresentado avanços concernentes à legislação, que regulamenta a gestão democrática, mas em contraposição ocorreriam e ocorre intensificação de políticas, programas e projetos educacionais, que visam, somente, eficiência e resultados. Portanto, a pesquisa nasceu no meio dessas inquietações, conflitos e contradições adquiridos enquanto professora, diretora, e busco, por meio da investigação, preencher algumas lacunas.

Com base nas questões elencadas, esta dissertação tem por objetivo geral, analisar a redefinição do papel do diretor escolar na rede pública estadual de educação do Estado de Mato Grosso, a partir dos últimos dez anos (2007 a 2017). Nesta perspectiva, apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar a participação da comunidade na escolha dos gestores escolares e Conselheiros para o CDCE e se esta repercute na democratização da gestão;
- Identificar as políticas, projetos, programas dos governos Estadual e Federal implementados na escola e analisar sua repercussão no papel do diretor escolar;
- Mapear, categorizar e analisar as Portarias/SEDUC-MT, para a eleição de diretores e se estas redefinem o papel do diretor escolar.

A pesquisa teve como *lócus* a Escola Estadual Modelo Santo Antônio, sito à rua Irahy, 778, Bairro Santo Antônio, no município de Jaciara-MT, criada pelo Decreto nº 411, publicado no Diário Oficial nº 26.703, de 22 de janeiro de 2016, página 09. A Unidade Escolar foi criada, através da união de duas outras unidades escolares: Escola Estadual Francisco Araújo Barreto e Escola Estadual Santo Antônio, as quais tiveram grande importância e contribuição para a Educação do Estado de Mato Grosso, pois elas estiveram

entre as 22 escolas pilotos do projeto Terra, do qual originou a Organização Escolar por Ciclo de Formação Humana, no Estado de Mato Grosso.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados dezesseis, sendo dois sujeitos externos da escola estadual pesquisada: uma Assessora Pedagógica do Município de Jaciara-MT e uma diretora do CEFAPRO – Polo de Rondonópolis, responsável por acompanhar a implementação da política de formação nas escolas da região e catorze sujeitos do âmbito da escola pesquisada, e para isso, contamos com dois ex-diretores das escolas remanejadas para E.E. Modelo Santo Antônio, a diretora atual, os dois coordenadores (as) pedagógico (as), cinco professores, dois técnicos(as) administrativos(as) e duas pessoas do apoio administrativo, levando em consideração, como critério para a escolha, maior tempo e vivência entre os sujeitos da escola, considerando a presença de representantes do CDCE.

Afim de preservar a identidade das pessoas entrevistadas, são utilizados os nomes fictícios dos participantes citados, a partir da seção seis, sendo atribuída a sigla PE (Profissional da Educação) acompanhado da numeração um a catorze e, no final da fala de cada sujeito, está discriminado a função com as letras: P para professores; T para técnicos administrativos; AP para apoio administrativo; D para diretor; ED para ex-diretor e CP para coordenador pedagógico, aos profissionais pertencentes ao quadro de profissionais lotados na E.E. Modelo Santo Antônio. Aos participantes externos à escola, utilizou-se à sigla A (Assessora Pedagógica) e DC (Diretora do Cefapro).

A escolha por uma abordagem qualitativa na pesquisa se justifica segundo Ludke e André (1986), porque para este tipo de metodologia é necessário promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado, a respeito dele. Trata-se de construir uma porção do saber. Esse conhecimento é, não só fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa da pesquisadora, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado, pelos que já trabalharam o assunto anteriormente.

Certifica-se que a qualidade dessa modalidade metodológica, está na certeza de que o processo de envolver sujeitos, homens e mulheres, proporciona novos laços de vida, sonhos e expectativas e que potencializa a transformação da realidade social bem como “[...] o nível de vida das pessoas que estão imersas nessa realidade” (BRANDÃO, 2006, p. 113).

Na primeira fase da pesquisa, realizou-se a análise documental, como documentos oficiais como a legislação da Gestão escolar; documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico, Regimento interno, Livro Ata do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, quadro dos profissionais lotados na unidade escolar envolvida na pesquisa, bem como

programas e projetos, federal e estadual, geridos pelas escolas públicas do Estado de Mato Grosso.

Nessa perspectiva, para melhor compreender a forma de escolha de diretor escolar e do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e verificar se o mesmo tem ocorrido através de eleição pela comunidade escolar, conforme está previsto na legislação, ou se a escolha tem sido pelo clientelismo, ou seja, política do favoritismo e da marginalização da oposição, onde o papel do diretor não conta com o respaldo da comunidade escolar. Para esta constatação, analisou-se as portarias e as entrevistas sobre a escolha de diretores.

Na segunda etapa da pesquisa realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola Estadual Modelo Santo Antônio, localizada no Município de Jaciara-MT. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente e utilizadas parcialmente. No quadro dos profissionais da escola pesquisada utilizamos nomes fictícios, sendo para os professores nomes das Ruas da cidade de Jaciara - MT e os nomes dos outros profissionais os nomes de cidades do Estado de Mato Grosso.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada e para alguns tipos de pesquisa qualitativa, este é um dos principais meios disponíveis para que o pesquisador possa realizar a coleta de dados. O autor acredita que a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o sujeito entrevistado disponha de liberdade e tenha espontaneidade necessária para enriquecer as informações a serem fornecidas. Afirma que as perguntas não nascem a priori, que não são resultados apenas da teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas também de toda a informação resgatada, na entrevista.

Para realizar esta etapa, foram elaboradas perguntas semelhantes, por se tratar de profissionais de educação, aos sujeitos entrevistados e este roteiro permitiu um momento de diálogo, proporcionando resgatar períodos importantes e históricos, no processo de formação da história da escola pesquisada.

Na terceira etapa, realizamos análise dos dados coletados e, para tanto, utilizamos a técnica da análise de conteúdo que, para Bardin (2011), tem a função primordial de desvendar o senso crítico e analisar as diferentes fontes de dados, superando as incertezas, enriquecendo as leituras com a sistematização das mensagens. A autora indica que a análise de conteúdo, já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade, de interpretar os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método, apenas na década de 20.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo, prevê três fases fundamentais: a primeira fase é a pré-análise, onde se realiza o primeiro contato com o

material e a sua organização, 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 para os analisar e toma-se conhecimento do texto, deixando-se envolver por impressões e orientações. Na segunda fase, ocorre a seleção dos documentos; e a terceira, consiste na formulação de hipóteses e objetivos. Para Richardson (2007, p. 21), “é a etapa suprema do conhecimento humano, a única que possibilita a transformação da natureza”.

Com o objetivo de buscar respostas à investigação, ou seja, a questão central desta pesquisa e os objetivos apontados, há a fundamentação do estudo, em referenciais teóricas que abordam as contradições presentes na sociedade capitalista, realidade na qual observa-se no objeto de investigação e no confronto desse referencial, os dados empíricos – documentais, entrevistas e bibliográficos. O estudo foi realizado em conformidade com a pesquisa qualitativa, cuja abordagem dialética possibilitou compreender o objeto investigado, em múltiplas dimensões e interações, com outros fatores da realidade analisada.

Gamboa (2007) sugere pensamento crítico no estudo e uma metodologia assumida com as principais características:

(...) a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão totalizante. A realidade é entendida como um todo concreto que tem suas propriedades, sua estrutura e seu desenvolvimento que, inclusive, se refletem sobre princípios epistemológicos e aspectos metodológicos da produção científica. A relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância. O conhecimento deve partir do real concreto para alcançar algo novo. Pisando no chão firme da realidade, caminha-se em direção a algo melhor. Assim, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada. (GAMBOA, 2007, p. 06).

Cury (2002, p. 26) descreve a dialética como um movimento que possibilita a “reflexão do próprio real” e nos oportuniza a aproximação com as contradições e facetas em torno do existente objeto pesquisado, pois num espaço dinâmico como é a escola, é necessário que o método tenha uma teoria capaz de interpretar a realidade e desta forma, apontar caminhos para sua transformação. Para Konder (2004, p. 49), “a dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar”.

Através de Cury (2002) e Konder (2004), destaca-se três categorias importantes para a sustentação da teoria dialética, o que dará base na condução da pesquisa, sendo a contradição, a totalidade e a mediação. A contradição é a base de sustentação da dialética, enquanto metodologia, pois a teoria que assume a contradição, “leva em conta que ela é o elemento chave das sociedades” (CURY, 2002, p. 27). Nessa perspectiva, “Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico” (CURY, 2002, p 27). Assim,

buscamos em nossa pesquisa “realizar o aparente esforço de ir além da aparência, em busca da essência dos fenômenos” (KONDER, 2004, p. 45).

A totalidade é a categoria que permite conectar dialeticamente a outros processos, de forma articulada, de maneira que se possa criar a parte de um todo e não apenas a percepção limitada e particular daquilo que está visível. Assim, Cury (2002, p. 27), faz uma alerta, para que não se elimine a totalidade, considerando “a educação como processo particular da realidade”, mas que seja em consonância com o ponto de vista de Konder (2004, p. 36), quando diz que “para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro”. Nesse contexto, Meszáros (2013) fala que o outro extremo da não dialética é:

[...] o culto da imediatez e a negação da totalidade, das interconexões objetivas entre os complexos individuais, também é perigoso e produz a desorientação, a defesa da fragmentação, a psicologia da insignificância de nossas ações, a rejeição cínica da atividade inspirada pela moral e a aceitação impotente de nossas condições, por mais inumanas que sejam. Não surpreende que Lukács rejeite os dois extremos. (MESZÁROS, 2013, p. 58).

A categoria da mediação para Cury (2002) se apresenta nas relações concretas e relaciona dialeticamente os momentos distintos de um todo e não como uma caixinha contendo divisórias, mas que haja “reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (p. 27) Por isso a mediação do conhecimento é tão importante, para que seja possível o surgimento da possível superação das contradições:

O isolamento de um fenômeno priva-o do sentido, porque o remete apenas as relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade (CURY, 2002, p. 43, grifo nosso).

Sob esse ponto de vista, para Meszáros (2013, p. 58), as categorias centrais da dialética de Lukács: “são os conceitos intimamente inter-relacionados de totalidade e mediação” e, fortalecendo mais a sua concepção, afirma que “totalidade social sem mediação” é como “liberdade sem igualdade”: um postulado abstrato- vazio”.

Não há como negar que em nossa sociedade existe a contradição no movimento histórico. A totalidade que surge nesse contexto, dentro da perspectiva de que a compreensão, não seja apenas do real particular, sem estabelecer relações entre os mesmos, mas ligados entre outros processos, extraindo uma ampla síntese. Assim, o real passa a ser visto com

reciprocidade entre si, em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório, superando a distância existente entre ideias e ação (CURY, 2002).

As categorias acima abordadas estão em estreita conexão com nosso objeto de estudo. Nada está solto; os fenômenos da realidade concreta estão em ação, em interconexão com a realidade mais ampla. A totalidade é sempre a totalidade de algo, é relativa. É nesta perspectiva, que se procurou abordar o objeto de investigação. Começou-se pela busca de estudos desenvolvidos sobre essa temática, em programas de pós-graduação.

2.2 Balanço de Produção

O balanço de produção trouxe as condições de melhor identificar os trabalhos existentes e que pode contribuir com o problema de investigação, bem como compreender os avanços que a pesquisa trará para a área da política e gestão da educação, ao abordar um aspecto da temática, ainda não explorado em trabalhos de pesquisa, aqui apresentado. Assim, fizemos a busca no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir da década de 1990, para que se pudesse fazer um maior levantamento de dados. Todavia, o dado disponibilizado, no momento da pesquisa, não contemplou satisfatoriamente os nossos descritores, sendo necessário realizar a busca em outro site. Optamos pelo site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia⁴, o link Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ e optou-se por busca avançada. Através deste procedimento na página <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> deu-se a busca cada descritor, Reforma Educacional, Diretor Escolar e Gestão Gerencial, primeiramente sem filtros e na sequência, filtramos as pesquisas realizadas entre o período de 1990 a 2015, na língua portuguesa e na área da educação.

Neste trabalho, produzimos levantamentos da produção, considerando o nível da pesquisa (mestrado ou doutorado), a Universidade, ano da produção, o pesquisador e o tema da pesquisa. Após leitura dos resumos considerados importantes ao nosso objeto de pesquisa, ainda destacamos os de maior relevância.

a) Reforma Educacional

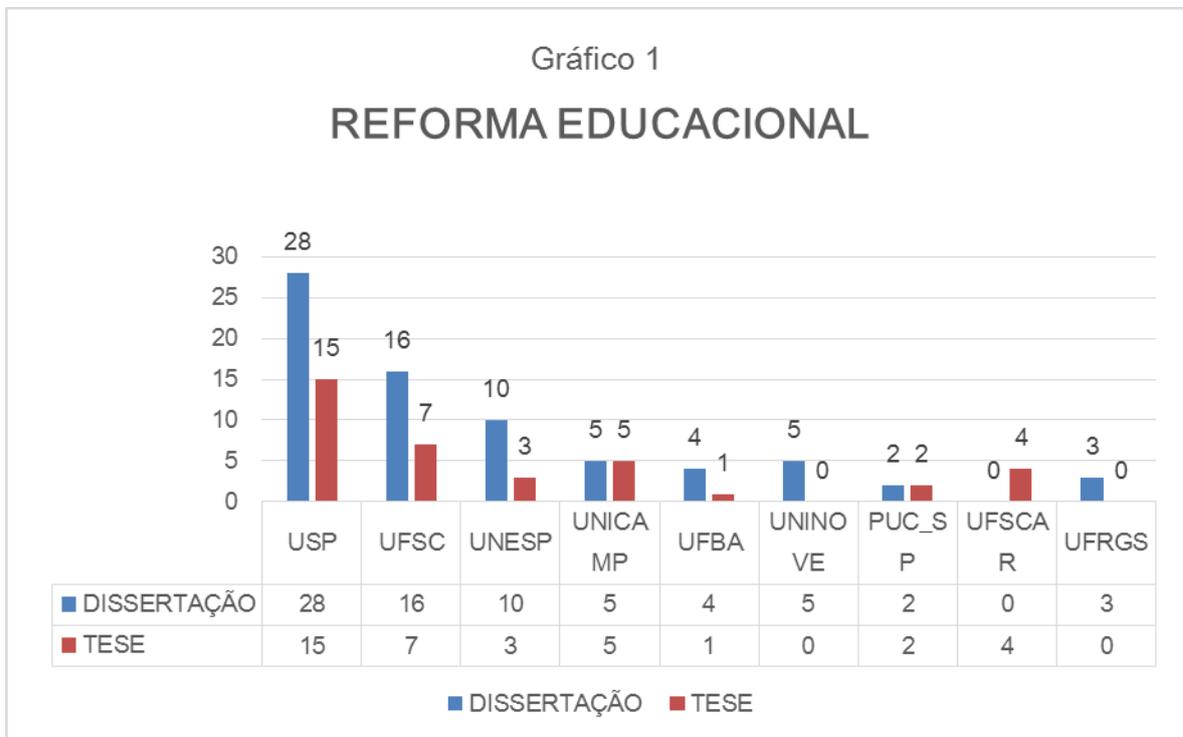
⁴ Disponível em: <<http://www.ibict.br>>. Acesso em: 20 Mai. 2017.

⁵ Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-einovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 20 Mai. 2017.

Nosso primeiro descritor: Reforma Educacional, na análise do banco de dados da Biblioteca Brasileira de Tese e Dissertações (BDTB), no primeiro momento, sem a atualização de filtros, trouxe-nos um universo de 30 programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), que possuem pesquisas com esta temática de Reforma Educacional. Nessa, obtivemos um total de 659 dissertações e 319 teses.

Com a utilização dos filtros, observou-se a existência de 80 dissertações e 55 teses, em um total de 27 instituições com programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), numa porcentagem, conforme o que se apresenta no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Reforma Educacional



Fonte: Elaborado pela autora

O número de dissertações no Brasil, sobre a Reforma Educacional, corresponde a uma porcentagem superior à de teses, sendo 59,2%, enquanto a porcentagem de teses, representa um total menor, de 40,7%. Analisando os resumos das teses e dissertações e aproximando com o objeto da pesquisa, filtramos aqueles que mais contribuem com a dissertação e destacamos três dissertações e três teses, por apresentar maior relevância.

Tabela 1 - Mapeamento das pesquisas encontradas com o descritor Reforma Educacional

Universidades	Título	Autor	Tipo	Ano	Relevância
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação	Reforma educacional e interesses capitalistas: gestão da qualidade total em educação e teoria do capital humano	Iara Manata Pontes	Dissertação	2002	X
Universidade de São Paulo	Escola Plural	Juarez Melgaço Valadares	Tese	2008	X
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação	Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar.	Marleide Rodrigues da Silva Perrude	Tese	2013	
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	O modelo pedagógico das competências: gênese e apropriação na reforma da década de 1990	Carvalho, João Mauro Gomes Vieira de	Dissertação	2014	
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Novas formas de gestão da escola pública	Nascimento, Leila Procópio do	Tese	2015	X
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir da reforma educacional de 1990.	Silva, Odair Vieira da	Dissertação	2015	X

Fonte: Elaborada pela autora.

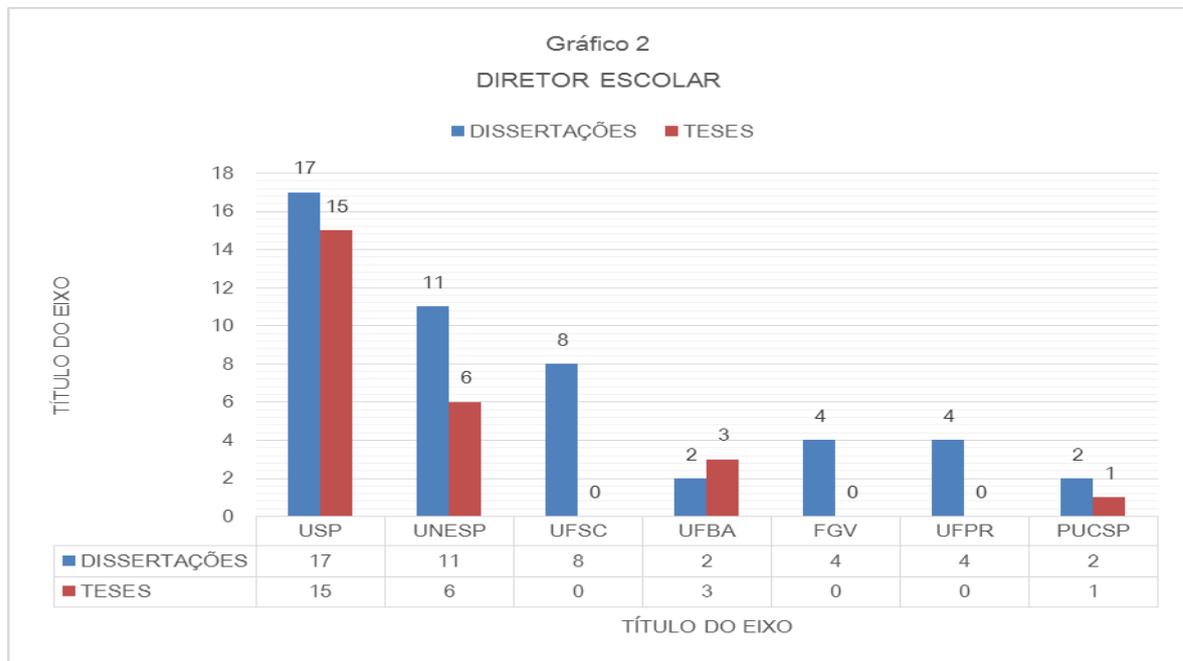
b) Diretor Escolar

Esta pesquisa, com este descritor, possibilitou analisar as pesquisas existentes, que discutiram sobre o papel que o diretor de escola pública deve desempenhar, para construir uma gestão escolar de referência, visando uma educação pública com qualidade social e democrática. Possibilitou indagar quem são os diretores das escolas públicas? Como chegam ao cargo? Qual a formação? Como estes diretores compreendem seu papel e quais as dificuldades encontradas?

Com relação ao descritor “Diretor Escolar”, encontramos um universo geral de 810 dissertações e 206 teses em 30 instituições de ensino de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), no Brasil. Em português, obtivemos 619 dissertações e 206 teses. Com os filtros em Português e na área da educação, encontramos 70 dissertações e 32 teses nas 30 instituições de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), no Brasil.

Ao filtrar as instituições da Educação, em português e no período após a década de 1.990, obtivemos um resultado que se aproximou do objeto dessa pesquisa, proporcionando um universo de 70 dissertações e 31 teses, realizadas em 21 instituições de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), no Brasil. Observamos uma quantidade menor de pesquisas realizadas com este descritor em comparação ao Gráfico 1, sobre Reforma Educacional e em quantidade de instituições participantes de pesquisas, nesta temática. Estão representados no Gráfico 2, na sequencia, um panorama sobre como a pesquisa centrada no Diretor Escolar está configurada, nas principais instituições.

Gráfico 2 - Diretor Escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos no Gráfico 2, que novamente as instituições da Região Sudeste, aparecem em destaque na pesquisa no quesito de quantitativos de trabalhos, sobre a temática” Diretor Escolar”. As Instituições: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) possuem no banco de dados, apenas dissertações e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) possui mais teses do que dissertações. Outras instituições com apenas uma ou duas pesquisas, não aparecem no gráfico. Não se encontrou pesquisas com este descritor, na Região Centro Oeste. Observamos ainda, que entre as pesquisas relacionadas ao descritor Diretor Escolar, existe um percentual muito maior de dissertações do que teses, sendo 69,3% de dissertações e 30,7 de teses.

Tabela 2 - Mapeamento das pesquisas encontradas com o descritor Diretor Escolar

Universidades	Título	Autor	Tipo	Ano	Relevância
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (UNICAMP)	Concepções de gestão educacional: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Para	Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares	Dissertação	2000	
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Gestão escolar participativa: novos cenários de competência administrativa	Marlene Feuser Westrupp	Dissertação	2003	X
Universidade Metodista de São Paulo	O Diretor Escolar e a ideia de Democracia: Um olhar a partir da formação.	Lima, Reinaldo Inácio de	Dissertação	2006	
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	O Programa Gestão nota 10 do IAS: aproximações com a gestão da qualidade total (GQT) e o movimento das escolas eficazes	Denise Pinheiro	Dissertação	2012	X
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	As representações sociais dos diretores das escolas estaduais da diretoria de ensino de Presidente Prudente - SP sobre o seu papel e sobre a escola pública	Azevedo, Patrícia Cralcev	Dissertação	2014	
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais	Fernandes, Cássia do Carmo Pires	Tese	2014	
Universidade de São Paulo (USP)	O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo.	Christiane Oliveira Teixeira de Barros	Dissertação	2014	
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	O provimento do diretor nas escolas públicas brasileiras e suas implicações na gestão escolar	Cruz, Julianna audicelli de Oliveira	Dissertação	2015	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade	Costa, Marilda de Oliveira	Tese	2011	x

Fonte: Elaborado pela autora

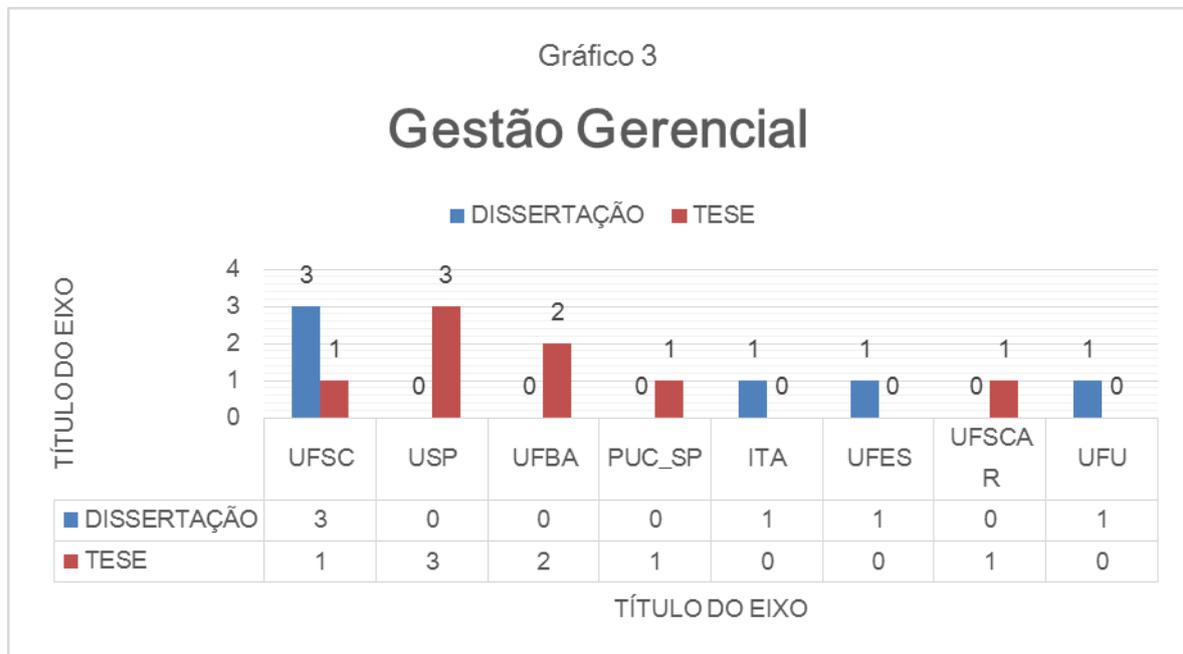
c) Gestão Gerencial

Ao abordar o tema recorreu-se a Peroni (2008 p. 11), que apresenta esse tipo de gestão, como um novo modelo, orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas à maior eficiência e eficácia do sistema:

Tal perspectiva de gestão da escola vem sendo passível de realização, em razão de que, no contexto da reforma do Estado brasileiro, a reforma da política educacional, objetivando a inserção competitiva do país, deliberou a centralidade da sua modernização. Este conceito de modernização sustenta o planejamento da gestão escolar em busca de resultados de eficiência e eficácia. (PERONI, 2008, p. 12).

Utilizando o descritor Gestão Gerencial, pude-se obter suporte teórico sobre o assunto e, inicialmente, ao realizar a pesquisa sobre o tema, foi localizado um total geral de 1.296 dissertações e 258 teses, em 30 instituições de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Filtrando a pesquisa, conforme a metodologia usada em todos os descritores, encontramos nove teses e seis dissertações no Brasil e em nove instituições de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Gráfico 3 - Gestão Gerencial



Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o Gráfico 3, sobre Gestão Gerencial, observa-se que existem mais teses no campo da pesquisa, do que dissertações. A Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(PUC-SP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) só possuem teses publicadas. Foram encontrados o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com apenas uma dissertação apresentada, em cada uma. Apenas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) possui dissertações e teses.

Diferentemente dos outros dois descritores, no descritor “Gestão Gerencial” encontrou-se, em maior quantidade, teses, do que dissertações, publicadas. Esse montante, corresponde à quantidade de 60% de Teses e 40% de Dissertações, configurando uma diferença de 20% a mais de teses, nas pesquisas.

Tabela 3 - Mapeamento das pesquisas encontradas com o descritor Gestão Gerencial

Universidades	Título	Autor	Tipo	Ano	Relevância
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Publicização da gestão escolar na Bahia: descentralização ou desresponsabilização do estado?	Lordêlo, José Albertino Carvalho	Tese	2003	
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	A nova gestão pública, a regulação da educação e a gestão democrática no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Araujo, Rosemeire Baraúna Meira de	Tese	2004	
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar	Cardoso, Alciléa Medeiros	Dissertação	2008	X
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Desescolarização ou escolarização da sociedade?	Di Pietro, Leila Oliveira	Dissertação	2008	
Universidade de São Paulo (USP)	A instituição da agenda contratual na educação mineira: arquitetura de uma reforma	Maria do Rosário Figueiredo Tripodi	Tese	2014	

Fonte: Elaborado pela autora.

No balanço de produção, localizamos e destacamos as principais dissertações e teses que se aproximam das nossas reflexões.

A primeira pesquisa analisada em relação ao descritor Reforma Educacional, intitulada: Reforma educacional e interesses capitalistas: gestão da qualidade total em educação e teoria do capital humano, dissertação produzida por Iara Manata Pontes, foi defendida na Universidade estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 2002. A pesquisa foi realizada na Secretaria de Educação de Minas Gerais, entre o período de 1991 a 1994, com o objetivo de desvendar os porquês da adoção do modelo da qualidade total, na escola. Entre

os resultados, conclui-se que as reformas ocorridas e modelo gerencial dada ao impulso das grandes transformações mundiais, tiveram grande papel na definição da qualidade total na educação, como modelo de interesses capitalistas.

A segunda pesquisa analisada em relação ao descritor Reforma Educacional, intitulada: A Escola Plural, Tese produzida por Juarez Melgaço Valadares, defendida na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2008. A pesquisa aborda a descontinuidade de políticas públicas que introduzem os ciclos de formação como mecanismos de garantir a inclusão e permanência dos alunos na escola. Neste trabalho, o autor procurou compreender os impasses criados a partir das novas formas de organização do trabalho escolar, contidas na Proposta, e as formas com que os gestores públicos lidaram com essas controvérsias, à medida que foram encontrando dificuldades em concretizar os seus eixos. A pesquisa foi realizada, compreendendo o período de 1995, quando a Escola Plural foi implantada em Belo Horizonte - Minas Gerais, até o período final da pesquisa, em 2008 e se coloca frente a questões importantes da prática pedagógica; acreditamos na viabilidade de criar outros conhecimentos para auxiliar os gestores de sistemas públicos de ensino, na compreensão das dificuldades inerentes às reformas educacionais.

A terceira pesquisa analisada em relação ao descritor Reforma Educacional, intitulada: Novas formas de gestão da escola pública, tese produzida por Leila Procópio do Nascimento, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2015. A pesquisa teve como objetivo geral, analisar as “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão; verificou as influências da modernização da gestão pública nas propostas de “novas formas” de gestão da escola; investigou como está configurada a gestão de uma escola pública atualmente; compreendeu como estão configurados o processo decisório e a participação da comunidade escolar e local na gestão da escola e verificou quais as implicações das “novas formas” de gestão sobre o processo decisório, as condições e as relações de trabalho. Constatou-se que há implicações decorrentes da inserção das “novas formas” de gestão da escola, nas condições e nas relações de trabalho – que se desdobram em problemas de ordem burocrática e administrativa, estrutura física da escola, organização do trabalho, relações de poder, entre outros.

A quarta pesquisa analisada em relação ao descritor Reforma Educacional, intitulada: Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira, a partir da reforma educacional de 1990, dissertação produzida por Odair da Silva Vieira, defendida na Universidade Estadual de São Paulo (USP), no ano de 2015. A pesquisa é decorrente de um enfoque temático centrado na análise reflexiva das políticas educacionais

brasileiras, a partir da reforma educacional da década de 1990. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelos organismos financeiros supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), e suas consequências para educação escolar. A reflexão inicial se deu em torno da reorganização e da mundialização do capital, a partir da década de 1960. Nesse sentido, o pesquisador concluiu que no decorrer das duas últimas décadas, as propostas neoliberais têm se intensificado e se cristalizado nos espaços escolares, embutindo posturas empresariais e economicistas à educação, favorecendo o predomínio da razão instrumental da adaptação e do conformismo da realidade econômica e social vigente.

A primeira pesquisa analisada em relação ao descritor Diretor Escolar, intitulada: *Gestão Escolar Participativa: Novos cenários de Competência Administrativa*, dissertação produzida por Marlene Feuser Westrupp, defendida na Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC), no ano de 2003. A pesquisa, teve por objetivo, contribuir com sugestões e/ou alguns subsídios a escolas de educação básica, com vistas ao aperfeiçoamento da gestão escolar, bem como auxiliar no desenvolvimento do processo participativo.

A segunda pesquisa analisada em relação ao descritor Diretor Escolar, intitulada: *O Programa Gestão nota 10 do IAS: aproximações com a gestão da qualidade total (GQT) e o movimento das escolas eficazes*, dissertação produzida por Denise Pinheiro, defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no ano de 2012. A pesquisa teve por objetivo, identificar a concepção de gestão escolar, proposta pelo programa “Gestão Nota 10”, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna – IAS para as redes públicas de educação, relacionando-se às concepções de gestão escolar propostas pela Gestão da Qualidade Total (GQT) e pelo Movimento das Escolas Eficazes. A pesquisa integrou o projeto “Análises das consequências de parcerias, firmadas entre os municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna”.

A terceira pesquisa analisada em relação ao descritor Diretor Escolar, intitulada: *Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna, no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil*, Tese produzida por Marilda Costa de Oliveira, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2011. A pesquisa teve por objetivo, analisar as concepções de gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna (IAS), identificando os conceitos fundamentais de sustentação da proposta de gestão desse Instituto e as possibilidades de sua materialização, na educação pública municipal de Cáceres-MT. Na pesquisa realizada, as concepções de gestão dos Programas do IAS na educação, foi analisada por intermédio de realização de ações da Secretaria Municipal

de Educação e de quatro escolas da rede pública municipal: uma localizada na periferia urbana e as demais compondo um Núcleo no campo, localizadas em área de fronteira Brasil-Bolívia à luz da teoria das organizações. Com todas as mudanças ocorridas na escola, deixando-a vulnerável frente às demandas do Estado, em decorrência do caráter reorganizador do capitalismo, gerando alteração no papel do Estado e da sociedade. Portanto, o paradigma de gestão, resultado da materialização desses Programas, parece seguir um modelo gerencial-burocrático-tecnológico.

A pesquisa analisada em relação ao descritor Gestão Gerencial, intitulada: O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência, produzida por Alciléia Medeiros Cardoso, defendida na Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2008. A pesquisa teve por objetivo, conhecer os determinantes e analisar as transformações no trabalho do diretor das escolas do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no período de 1997 a 2007. Por intermédio da pesquisa, foi possível o pesquisador afirmar que o trabalho do diretor sofreu profundas transformações com essa reforma da gestão, o que acarretou sobrecarga nas atribuições administrativas e o distanciou, contra a sua vontade, do fazer pedagógico, aproximando sua prática àquela de um gerente escolar: é cobrado pela produtividade da sua unidade, assim como, pelo desempenho dos alunos e pelos resultados do coletivo escolar.

Concluiu-se, portanto, que o presente balanço de produção demonstrou, a partir dos descritores pesquisados: Reforma Educacional – Diretor Escolar – Gestão Gerencial -, que embora tenha muitos trabalhos sobre o tema, poucos são os que se aproximaram para discutir estes três descritores, que contribuiriam para melhor delimitar o objeto de investigação.

Sabemos que estas buscas não nos trouxeram todos os resumos que tratam do assunto e, com certeza, outros trabalhos importantes podem ter ficado de fora. Todavia, foi oportunizado ter noção dos trabalhos existentes e as disciplinas cursadas no PPGedu contribuíram, principalmente a disciplina referente ao semestre 2016-2, intitulada: Políticas Educacionais, Estado e Sociedade, sob a responsabilidade da professora Dr^a. Marilda de Oliveira Costa da linha de pesquisa Formação de professores, políticas e Práticas Pedagógicas, sendo de fundamental importância e pode-se verificar que esta pesquisa irá enriquecer, ainda mais, as pesquisas existentes no Estado de Mato Grosso e da Universidade do Estado de Mato Grosso, com um trabalho inovador, sobre o assunto.

3 O PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO DE EROSÃO POLÍTICA DO CONCEITO DE DEMOCRACIA

Para analisar o papel do Estado no contexto de erosão política da Democracia, faz-se necessário compreender as transformações que ocorreram na “economia política do capitalismo, no final do século XX” e sua consequência para a formação da democracia no Brasil (HARVEY, 2003, p. 117). Ao longo da história, o Estado assumiu as mais variadas faces, em um processo de transformação constante. Essas mudanças foram tão profundas e radicais, que provocaram alterações no modo de vida e nas relações de trabalho, influenciando fortemente, não apenas a economia, mas os costumes e os hábitos da sociedade, visando ampliação e acumulação do capital. Carnoy (1988, p. 09) assegura, que se tratando de compreender o sistema econômico mundial, “compreender o Estado nacional no contexto desse sistema, é compreender a dinâmica fundamental de uma sociedade”. Neste texto, discutir-se-á que muitas mudanças impulsionadas pelo neoliberalismo alteraram profundamente o papel do Estado com sua reforma em inúmeros países de todos os continentes, para atender os interesses do mercado, privatizando, provocando ataques aos direitos e às políticas sociais e, conseqüentemente, à democracia.

3.1 Reforma e alterações do papel do Estado no contexto da crise Capitalista

Cabe destacar, em primeiro lugar, que definir o papel do Estado pós anos de 1970, é tarefa praticamente impossível, em razão da complexidade que resultou da avalanche de reformas que sobre ele se abatera. No entanto, é notório que o Estado teve diferentes papéis ao longo da história, porém, as mudanças orientadas pela ideologia neoliberal, a partir da década de 1980, marcaram significativamente a redução drástica do papel do Estado no planejamento e na atuação direta, tanto na área econômica, quanto na social, com atuação direta na oferta pública de políticas sociais. As reformas pós década de 1980, em países centrais, logo virilizaram por praticamente todos os continentes do mundo globalizado, incluindo-se países de capitalismo tardio, como o Brasil, a partir dos anos de 1990.

Harvey (2003), em sua análise sobre as transformações no capitalismo, traz grandes contribuições para se compreender como o Estado altera o seu papel para atender o contexto do capitalismo, em sua crise. Aliado a forças produtivas e a necessidades crescentes de acumular cada vez mais riqueza, faz com que o capital busque novas formas que assegure

desejáveis níveis de acumulação. Tal modelo possuiu, como grandes fundadores, o engenheiro norte americano Frederick Winslow Taylor e o empresário Henry Ford:

A tarefa que o “taylorismo” concentrou imediatamente seus esforços – e a qual a imagem da administração “científica” era identificada – era como conseguir que os operários trabalhassem mais. Esse objetivo foi conseguido por três métodos principais: (1) isolando cada operário de seu grupo de trabalho e transferindo o controle do processo de trabalho do operário ou do grupo a agentes da administração, que dizia ao operário exatamente o que fazer e quanto produzir a luz de (2) uma divisão sistemática de cada processo em unidade componentes cronometradas (“estudo do tempo e do movimento”), e (3) de vários sistemas de pagamento dos salários, o que incentivaria o funcionário a produzir mais (HOBSBAWM, 1998, p. 71-72).

Essa visão negativa do período de organização autônoma da produção, por parte dos trabalhadores, fica bem evidenciada na forma como ele visualizava o ambiente de trabalho das fábricas, antes da implementação de seu modelo. Visão que qualificava o ambiente laborativo, como impregnado de uma intensa vadiagem no trabalho (*soldering*) que, para Taylor (1966), o trabalhador, propositalmente, realizava seus afazeres vagorosamente, com o intuito de enrolar e não concluir o que seria de sua responsabilidade, no dia.

O fordismo, segundo Harvey (2003), possuía uma forma corporativa de organização de negócios e que já estava ganhando espaço desde o século XIX, através de construção das estradas de ferro, as fusões e formações de trustes e cartéis entre as empresas, mas o seu início data no “ano de 1914”. Embora a característica do fordismo seja muito complexa, destaca-se, por exemplo, a implantação de uma jornada de trabalho e a criação de uma rígida divisão do trabalho, ficando, os trabalhadores, em posição fixa no trabalho e recebiam gratificação de cinco dólares para os trabalhos da linha automática de montagem de carros, aumentando a produtividade e o lucro.

Com oito horas de trabalho diário, na visão empresarial, os trabalhadores poderiam ter mais tempo para a ociosidade e o lazer, dessa forma, havia maior controle e disciplina necessária para a operação do sistema de montagem, aumentando a produtividade e atingindo seu principal objetivo. Dessa forma, gastavam a renda obtida, comprando os produtos produzidos pelos seus próprios trabalhos, utilizando os produtos industrializados e outras atividades, retornando parte dessa renda para o bolso do próprio empregador, tornando ainda mais lucrativo (HARVEY, 2003).

O espaço de tempo da história do fordismo foi marcado por aproximadamente quase meio século, sendo uma longa trajetória, dura, difícil e complicada, com uma série de decisões políticas centralizadas, individuais, corporativas, institucionais e estatais. Assim,

recebeu várias críticas e resistência popular, o que levou a uma “Grande Depressão dos anos 30”. O taylorismo também sofreu serias resistências:

A subsequente mobilização da época da guerra também implicou planejamento em larga escala, bem como uma completa racionalização do processo de trabalho, apesar da resistência do trabalhador à produção em linha de montagem e dos temores capitalistas do controle centralizado. Era difícil, para capitalistas e trabalhadores, recusar racionalizações que melhorassem a eficiência numa época de total esforço de guerra. Além disso, as confusões entre práticas ideológicas e intelectuais complicavam as coisas. A direita e a esquerda desenvolveram sua própria versão de planejamento estatal racionalizado (com todos os seus atavios modernistas) como solução para os males a que o capitalismo estava tão claramente exposto, em particular na situação dos anos 30 (HARVEY, 2003, p. 122-123).

Apenas após a Segunda Guerra mundial, em 1945, ocorreu o auge do fordismo que se expandiu nos principais países industrializados do mundo e, nesse período, aliando-se com o keynesianismo, ampliou seu alcance a nível mundial, até mesmo em nações descolonizadas, tendo o próprio Estado como protecionismo. Os sindicatos, durante o período fordista, ampliaram, consideravelmente, o nível de poder, realizando negociações coletivas nas indústrias, fazendo pressão para reajustes salariais dos trabalhadores e leis trabalhistas que beneficiassem os trabalhadores. Keynes buscava um caminho para poder “salvar o capitalismo de si mesmo” e se dedicou a isso, para que a sociedade capitalista soubesse, que somente poderiam “sobreviver”, se os estados capitalistas controlassem, administrassem e até planejassem boa parte do perfil geral de suas economias, transformando-as, se necessário, em economias mistas público/privada” (HOBSBAWM, 1998, p. 460).

Ford (1995) tinha a concepção, de que era um absurdo e um desserviço prestado à humanidade, defender a ideia de que “somos todos iguais”. Defensor da concepção de que pela própria natureza “somos todos desiguais” e tentar pela democracia defender a ideia de igualdade humana, seria “retardar o progresso”. Ele defendeu uma ideia contrária à democracia igualitária a todos, por considerar que a mesma produz a decadência (FORD, 1925, p. 17).

Somente no Pós-Guerra, com a criação do Estado Keynesiano, a força de trabalho começou a se moldar ao novo perfil do regime de acumulação fordista e o mesmo expandiu-se por todas as indústrias automobilísticas, além de outros ramos industriais, onde fosse possível, passando à produção em massa e também, a um modo de regulamentação adequado a este regime de acumulação. Essa atuação do Estado, segue as ideias do Estado provedor do bem-estar social de Keynes, recebendo em troca, a instalação de fábricas, garantindo o emprego para a classe trabalhadora e socorrendo, com ajuda financeira, as empresas que passaram momentos de crise econômica. Neste caso, o fordismo provocou desigualdades, à medida que

com a ampliação de sua tese, os Estados procuravam se organizar, administrar e realizar as suas relações de trabalho, conforme seus interesses individuais.

É importante lembrar que, por orientação Keynesiana, tal modelo foi ancorado em nível macroeconômico, pelos investimentos maciços do Estado, que levou o mundo ocidental a um grande e próspero período de crescimento contínuo, onde: de um lado, o Estado garantia, com seus investimentos no setor privado e na assistência – na forma do Estado do Bem-Estar – uma expansão da demanda agregada, resultando de imediato em acréscimos substantivos no consumo; as empresas, com uma política de bons salários e com a orientação da produção em massa, garantiam, além da oferta de grandes quantidades de produtos padronizados, condições para que seus trabalhadores consumissem os produtos por eles produzidos e, os trabalhadores, empenhavam-se por aceitar e se dedicar à forma maçante e embrutecedora de trabalho, proporcionando os ganhos na lucratividade, como nos apresenta Harvey (2003):

[...] o crescimento fenomenal da expansão de pós-guerra dependeu de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista. O Estado teve de assumir novos (Keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (HARVEY, 2003, p. 125).

Em termos internacionais, o fordismo provocou a formação de massas globais e foi marcado com a criação do Plano Marshal, com objetivo de possibilitar a reconstrução dos países capitalistas, destruídos na Segunda Guerra Mundial e outros países recebiam os excedentes da produção dos Estados Unidos. Países do mundo inteiro abrem-se, comercialmente, para as grandes potências mundiais, vencedoras da Guerra, ofertando matéria prima e os países subdesenvolvidos recebiam produtos industrializados dos países desenvolvidos.

O fordismo e o Keynesianismo, no período entre 1965 a 1973, mostram suas fraquezas e a incapacidade de conter as contradições capitalistas, após a crise mundial do petróleo no ano de 1973. Entre os problemas, podemos citar os que foram causados pela rigidez dos investimentos de capital fixo, a inflexibilidade do planejamento, rigidez dos mercados, rigidez do Estado, em investimentos sociais, provocando as inflações, rigidez dos contratos de trabalho, o que gerou descontentamentos, seguidos de ondas de greve e problemas trabalhistas.

Segundo Bianchetti (2005), diante de crises ocorridas, revolução e guerras, “a teoria Keynesiana de um Estado forte e interventor” ganhou força e, por meio século, apresentou

uma reativa prosperidade, mas aos poucos, o capitalismo foi avançando, mostrando as suas garras, gradativamente, e os Estados que já se apresentavam sem forças para conter a exclusão social, acumulação e centralização de capital, “assume uma expansão e um poder sem precedentes e subordina os Estados nacionais e as empresas”, tornando-se “Os novos senhores do mundo, o poder de fato, como assinala Noam Chomski, situa-se no Fundo Monetário Internacional, no Banco Mundial, etc” (BIANCHETTI, 2005, p. 11),

O Neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 40, as teses Keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-Estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é que o mercado é a lei social soberana (...) A adoção das teses neoliberais e a implementação econômica e político-social tem início, todavia, apenas no contexto da crise do capitalismo avançado, na década de 70 e da crise do colapso do socialismo real. Os líderes desta investida pragmática são Margaret Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos (BIANCHETTI, 2005, p. 10-11).

Uma forma de discussão esclarecedora demonstra como a alternativa neoliberal tem sido avassaladora, privatizando, provocando a exclusão social da maioria da população e ataques à classe trabalhadora, de forma brutal. Para o autor, as últimas três décadas do “século XX”, são consideradas um período de “hegemonia neoliberal” e representante de um “novo modelo de sociedade, para o mundo Ocidental” (BIANCHETTI, 2005, p. 19).

Entre as décadas de 1970 e 1980, foi um período de reestruturação econômica e reajustamento social e político, em diversos países do mundo. “O mercado de trabalho passou por essa radical reestruturação”, devido à “volatilidade do mercado, o aumento da competição e o estreitamento das margens de lucro”. Assim, com o enfraquecimento sindical, os grandes capitalistas se aproveitavam e, com a grande quantidade de mão de-obra excedente, faziam contratos de trabalhos mais flexíveis, reduzindo, assim, o emprego regular para trabalho temporário, passando-se a valorizar o trabalho doméstico, artesanal, familiar, patriarcal, e paternalista, que ressurgem como peças centrais para a produção, terceirização de serviços, com o crescimento do circuito inferior da economia e do mercado informal,

Este processo complexo, que vive o final do século, não pode ser considerado simplesmente como uma nova estratégia de acumulação capitalista – se bem que o modelo neoliberal se propõe este objetivo – mas, pelas características e dimensões das mudanças que se experimentam no mundo, devemos pensar que nos encontramos frente a uma situação de crise de paradigmas[...] (BIANCHETTI, 2005, p. 20).

Desenvolve-se a passagem do processo de produção fordista para a acumulação flexível, que com ele, surgem novos setores de produção, novos mercados, novas maneiras de fornecimento de serviços, avanços tecnológicos, novos espaços e produtos para atender o mercado capitalista. O trabalho se caracteriza por múltiplas tarefas, com pagamento pessoal,

através de bonificações e gratificações, com longo treinamento no trabalho, com aprendizagem no trabalho, e ênfase na corresponsabilidade do trabalhador, com segurança no emprego, para trabalhadores centrais e sem segurança para os contratados temporários.

O advento da acumulação flexível não acabou, com a produção fordista, como uma descontinuidade; a produção fordista continua a ser empregada em diversos lugares do mundo, juntamente com a produção flexível, mostrando a contradição e os meios que o capital empresarial se utiliza, para se chegar ao seu mais importante prêmio, o lucro.

O papel do Estado se baseia no mercado, impulsionado pelo neoliberalismo que foi mostrado ao mundo, através das políticas “exemplares” de Reagan e Thatcher e disseminaram-se pelo mundo. No Brasil, essas políticas neoliberais foram iniciadas por Fernando Collor de Mello, e seu auge ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995. Um dos lemas do neoliberalismo é a não intervenção do Estado, mas os diversos pontos ditos anteriormente mostram o contrário, que o neoliberalismo não ganharia existência, sem a forte atuação do Estado, no desenvolvimento das políticas neoliberais:

O papel fundamental do Estado é de fato o de ser regulador, é o de definir e de se constituir no sistema constitucional-legal. Mas também pode ser protetor, indutor, capacitador (enabling) O neoliberalismo, além de não querer um Estado com estas últimas qualidades – as formas que o Estado democrático e social assumiu ou estava assumindo durante os “30 anos gloriosos do capitalismo” (1945-1975) –, também não queria um Estado regulador. O nome “Estado regulador” era vazio e, nas fases iniciais do desenvolvimento econômico, produtor (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 08) (grifo do autor).

Com a globalização, o processo de competição se desenvolveu mundialmente. Embora os Estados-nação houvesse se tornado mais independentes, foram criadas estratégias para impulsionar o crescimento econômico e reduzir as desigualdades econômicas e para isso, segundo Bresser-Pereira (2010), precisava criar regras de competição e estratégias de desenvolvimento dos Estados:

- a) Estratégias de desenvolvimento - para que atingisse sucesso e avanço na industrialização latino-americana, tomando como base que não haviam sido autossuficientes para crescer e romper com as desigualdades sociais. Ex-colônias, como no caso do Brasil, os resultados foram insatisfatórios, até 1930, dada dependência, tanto da metrópole, como de outras potências;
- b) Nacional-desenvolvimentismo e estruturalismo - o Brasil e praticamente todo continente cresceram bastante, no período que correspondeu de 1930 a 1970, fruto da fragilidade no entre guerras, protegendo a indústria local, com a garantia do mercado interno. Cabia ao Estado, os investimentos em infraestrutura e base, mas

empresários, industriais, trabalhadores, classe média, todos buscavam inserir o país no âmbito capitalista, tendo o Estado como capitão das ações, o principal instrumento. O estadista, símbolo e pioneiro dessa política, foi Getúlio Vargas (Governo do período de 1930–1945 e 1950–1954). O conceito foi formulado por economistas e cientistas sociais, que formaram a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em Santiago, e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), no Rio de Janeiro;

- c) Falência do nacional-desenvolvimentismo - este modelo começou a enfraquecer na década de 1960, mas somente na década de 1980, no entanto, com a dívida externa levando os latinos à exaustão e a crescente onda neoliberal pelo mundo, sendo a partir deste momento, o modelo, substituído pela ortodoxia convencional;
- d) Ortodoxia Convencional – em substituição ao desenvolvimentismo, a proposta dos EUA aos latinos eram as políticas mais ortodoxas, com base na liberalização financeira. Foi o chamado Consenso de Washington, que trouxe resultados ruins. A principal consequência foi o baixo crescimento econômico na década de 80 e 90, entre os países que o adotaram. Em comparação, países asiáticos que tinham um modelo mais desenvolvimentista, como China, Índia e Indonésia, conseguiram, no mesmo período, avanços consideráveis no PIB. Segundo Bresser-Pereira (2010), a ortodoxia convencional traz promessas de prosperidade, mas acaba beneficiando apenas os países ricos, pois inibe a capacidade de competição dos emergentes;
- e) Novo desenvolvimentismo - os maus resultados do Consenso de Washington fortaleceram partidos políticos de esquerda, que defendiam um projeto de desenvolvimento econômico com o Estado mais ativo, uma proposta mais keynesiana. Muitos chegaram ao poder. O conjunto de novas estratégias econômicas adotadas por eles, foi chamado de “novo desenvolvimento”. A base dessa nova macroeconomia, diferente do nacional-desenvolvimentismo e oposta ao neoliberalismo, é o exemplo asiático. A principal medida seria o controle da taxa de câmbio. Sem controle, há apreciação do câmbio, o que acaba prejudicando o balanço das contas correntes, endividando os países e, quando a situação fica insustentável, os credores internacionais interrompem a remessa de dividendos e a poupança externa, tida como motor do crescimento, não existirá mais.
- f) O antigo e novo desenvolvimentismo - o novo desenvolvimentismo não é protecionista, como o primeiro. A indústria já está mais madura para esse tipo de defesa. O foco agora é uma taxa de câmbio competitiva. A ideia, por trás, é fugir da

doença holandesa, que atinge os países com vantagem relativa na venda de produtos com baixo valor agregado. A apreciação do câmbio pela conta corrente inibe investimentos em tecnologia industrial;

- g) O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional – a ortodoxia ainda é regra para a América Latina, em relação à macroeconomia e deriva do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, subordinados ao Tesouro dos Estados Unidos e de Nova York, sede dos maiores bancos privados do mundo. Desde os anos 80, tem sido identificada com o Consenso de Washington. É a ideologia do mercado contra o Estado, como se as duas instituições vivessem um jogo de soma zero. Há ineficiências dos dois lados. O Estado não consegue controlar a tendência sobre a apreciação das taxas de câmbio e fazer com que o crescimento dos salários não seja maior do que a produtividade dos trabalhadores. Já o mercado não consegue distribuir a riqueza de forma menos injusta, por favorecer a elite empresarial, estimulando a redução de custos, com salários baixos e demissões.

Destaca-se neste contexto, que há objetivos comuns dos dois lados. O novo desenvolvimento apoia uma reforma da gestão pública, para se construir um Estado tido como mais eficiente. Já a ortodoxia defende a mesma reforma, porém com o objetivo de se reduzir a carga tributária em desenvolvimento. Na realidade, o capitalismo estava propondo o conjunto de estratégias, para a retomada de elevadas taxas de lucro, redução de direitos, o que acarretaria amargas consequências para a garantia de direitos sociais e para a consolidação da democracia. Portanto, o que podemos compreender, é que as estratégias apontadas são, na realidade, uma tentativa de superação da crise do capital, gerada pela globalização e o neoliberalismo, realizando uma reestruturação produtiva, por intermédio da terceira via e dessa forma, redefine-se o papel do Estado, principalmente, para com as políticas sociais.

Assim, no neodesenvolvimentismo, a Terceira Via se apresenta como o caminho proposto pelo neoliberalismo, como alternativa de superação da crise, como forma de ajustar, estrategicamente, a economia brasileira, em conformidade com o capital financeiro. Peroni (2003, p. 14) reforça, dizendo que “tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via”, possuem a intenção de “esvaziar as instituições públicas de decisões”, o que compromete o projeto democrático e o responsabiliza com as demandas sociais, pois há a crença de que a sociedade é quem deve se responsabilizar pela execução das políticas sociais.

A Terceira Via surgiu, apresentando uma alternativa ao neoliberalismo de Thatcher e da antiga social democracia. A Terceira Via, atual social democracia, “é uma Terceira Via no

sentido de que é uma tentativa de transcender, tanto a social democracia do velho estilo, quanto o Neoliberalismo” (GIDDENS, 2005, p. 36).

Peroni (2013) aponta que a Terceira Via, atual social democracia, não põe fim a esta situação de crise gerada pelo neoliberalismo e a globalização e, nesse sentido, “o Estado não deve mais ser o executor de políticas, como ocorria com a antiga social democracia” (PERONI, 2013, p. 4). Giddens (2005) faz uma reflexão acerca do século XIX, que no período do partido trabalhista britânico, possuía uma preocupação, no sentido de que a sociedade fosse tratada com igualdade e proteção social, num processo longo “de evolução dos direitos de cidadania”. Dessa forma, é que o terceiro setor aparece, como sendo uma das alternativas apresentadas pela terceira via, como a saída. A ideia seria “que o Estado não seja mais o executor das políticas sociais, para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas” (GIDDENS, 2005, p. 20).

Ball e Olmedo (2013) discutem os novos conceitos usados no tratamento das mudanças em contínua evolução,

Dentro dessa nova configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos. O que há de ‘novo’ na ‘nova filantropia’ é a relação direta entre a caridade e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

O debate em torno dessa questão, está no fato de que os novos filantrópicos, possuem a ideia de querer ver breves resultados, com grande impacto positivo e claro, com investimentos, inclusive internacionais, trazendo características de modelos e práticas empresariais, “estabelecendo novos papéis e relações políticas de desenvolvimento, criando novos terrenos de políticas e retrabalhando as redes de políticas existentes” (BALL; OLMEDO, p. 34). Sobre isso, Montão (2004) é enfático em afirmar, que “a crise e a suposta escassez de recursos, servem de pretexto para justificar a retirada do Estado, da sua responsabilidade social e a expansão dos serviços comerciais ou desenvolvidos num suposto terceiro setor” (MONTÃO, 2004, p. 53-54).

Nesse contexto e pelo fato do neoliberalismo responsabilizar a democracia pelo déficit fiscal causado pelas demandas sociais, no Brasil, na década de 1990, ocorreu a “descentralização do aparelho do Estado para a sociedade”, proposto, através da Reforma do Estado do Brasil, por meio do Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado, em 1995, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Era em período de alta competitividade internacionalmente, o pretexto para a realização de privatização e

terceirização. Nesse aspecto, a descentralização, no que se refere à “participação da sociedade e ao controle social”, é considerado um “retrocesso no processo democrático”, pois na realidade, propunha uma desobrigação do Estado, no que refere às suas políticas públicas e sociais, realizando a transferência de responsabilidades, para a sociedade (PERONI, 2003, p. 68-69).

Dessa forma, a terceira via não havia apresentado um caminho devastador para os cidadãos, considerando os caminhos percorridos. Giddens (2005) apresenta o que a Terceira Via deveria ter por objetivo, em atendimento à sociedade, em suas necessidades, e não o faz, como por exemplo, “ajudar os cidadãos a abrir o seu caminho, através das mais importantes revoluções de nosso tempo: globalização, transformações na vida social e no relacionamento com a natureza” (GIDDENS, 2005, p. 74):

A política da terceira via deveria preservar uma preocupação essencial com a justiça social, aceitando ao mesmo tempo que o âmbito de questões que escapam a divisão esquerda/direita é maior que antes. Igualdade e liberdade individual podem entrar em conflito, mas medidas igualitárias também aumentam muitas vezes o espectro das liberdades abertas ao indivíduo. Liberdade para os socialdemocratas deveria significar autonomia de ação, o que por sua vez exige o envolvimento da comunidade social. Tendo abandonado o coletivismo, a política da terceira via busca um novo relacionamento entre o indivíduo e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações (GIDDENS, 2005, p. 74-75).

É por este e outros fatores, que sob este aspecto, Wood (2006) evidencia que existe uma incompatibilidade entre o capitalismo e a democracia, se a mesma for entendida como “o poder popular ou o governo do povo”:

Não existe um capitalismo governado pelo poder popular no qual o desejo das pessoas seja privilegiado aos dos imperativos do ganho e da acumulação e no qual os requisitos da maximização do benefício não ditem as condições mais básicas de vida. O capitalismo é estruturalmente antitético em relação a democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído a 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 as 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).

Nesse contexto, destaca-se a análise de Boito Júnior (2012, p. 2-3), no Brasil, que somente na década de 2000, o capitalismo brasileiro apresentou crescimento econômico um pouco mais elevado e o fato ocorreu no decorrer dos governos do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que puderam realizar uma política que se pode dizer, que foi para superar a estagnação que predominou, na década de 1990. Destaca a importância nesse processo da participação e intervenção popular, e foi este partido, “criado

pelo movimento sindical e popular”, que retomou o rumo da “intervenção do Estado, em prol do desenvolvimento do capitalismo brasileiro”.

Alves (2017) explica o golpe de Estado no Brasil, no ano de 2016, como uma ofensiva neoliberal, desencadeada a partir da década de 2010:

Portanto a veracidade da ofensiva neoliberal na década de 2010 na qual se insere o golpe de Estado no Brasil em 2016 explica-se, por um lado pelo caráter ressentido do mercado financeiro hegemônico em repor as condições de acumulação do capital predominantemente financeirizado (no caso do Brasil, os limites do neodesenvolvimentismo expunham a necessidade da oligarquia financeira local “capturar” de vez o fundo público, espoliando direitos sociais previdenciários e trabalhistas); e por outro lado, a voracidade neoliberal se explica também pelo reordenamento da hegemonia imperial dos EUA nos polos de influência norte americana (União Europeia e América do Sul) tendo em vista as novas condições de enfrentamento geopolítico com Rússia e China (o incomodo do Brasil compor os BRICS num cenário de disputa geopolítica mundial dos EUA com China e Rússia contribuiu obviamente para a articulação golpista contra o governo Dilma) (ALVES, 2017, p. 143).

Segundo Alves (2017), a complexa operação “golpe branco”, da qual destituiu a presidente Dilma Rousseff, é a fúria da burguesia, após a crise, durante o período de 2008 e 2009, que segundo Barbosa *et al* (2017), a crise foi do capitalismo mundial que “iniciou-se no mercado imobiliário dos Estados Unidos, em 2008 e se espalhou pelos mercados financeiros mundiais” (BARBOSA, 2017, p. 306). Alves (2017, p. 143) afirma que “foi expressão da necessidade compulsiva – uma verdadeira pulsão golpista – de demonstrar a sua força viva historicamente em décadas de política de Estado” neoliberal e promíscuo do capital financeiro.

Conforme Barbosa (2017, p. 308-309), “o ano de 2016 foi marcado pelo golpe empresarial/parlamentar/judiciário/midiático, que culminou com a retirada de Dilma Rouseff, da Presidência da República”. Estes setores que estiveram comprometidos com seus próprios interesses e “precarizar direitos sociais conquistados ao longo de 13 anos do governo do Partido dos Trabalhadores” (Ibid). As votações que ocorreram no legislativo, com o objetivo de realizar o impeachment, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado, “revelou que as motivações da destituição da Presidenta Dilma, eram de ordem política, dada a insatisfação dos parlamentares, com o seu modo de governar” (Ibid).

Portanto, ocorreu a fragilidade de diversos partidos políticos da base aliada do governo, inclusive do partido dos trabalhadores. O Vice-presidente da República, Michel Temer, assumiu e, como já se podia esperar, juntamente com ele, surgiram às propostas neoliberais que trata de Reforma Trabalhista e Reforma Previdenciária, como respostas aos

avanços sociais histórico dos trabalhadores, garantidos em conquistas anteriores (FREITAS; CONFORTI, 2017).

Para Barbosa (2017), antes mesmo da confirmação definitiva do afastamento por impeachment da Presidenta Dilma, quando estava afastada temporariamente do cargo e seu Vice-Presidente Michael Temer havia assumido interinamente, o mesmo já demonstrou o interesse em realizar a reforma da previdência, a trabalhista e o congelamento em “20 anos de gastos públicos com saúde, educação e salário mínimo” (BARBOSA, 2017, p. 309),

As propostas lançadas pelo governo ilegítimo de Michel Temer, em uma plataforma política chamada Ponte para o Futuro, revelam que os rumos adotados pelo governo são no sentido de reduzir sobremaneira os direitos sociais previstos constitucionalmente, em movimento de desconstitucionalização de direitos para a implantação de um modelo de Estado Mínimo Ultraliberal, com abandono total dos cidadãos mais vulneráveis socialmente (BARBOSA, 2017, p. 309-310).

Diante do exposto, mesmo com mobilização popular e por contrariedade por parte de parlamentares que são contrários à reforma, o governo ilegítimo continua sinalizando em favor da aprovação da PEC da Reforma da Previdência, pelo fato de possuir a maioria a seu favor no Legislativo⁶. Nos últimos dias, o governo de Michael Temer (PMDB) tem sofrido sérias acusações de envolvimento em corrupção, sendo alvo de inquérito que investiga suposto crime de obstrução de justiça, por parte do presidente. No meio de várias denúncias, o empresário Joesley Batista, um dos donos do grupo J&F Investimentos, em entrevista, acusou o presidente, de liderar a mais perigosa organização criminosas⁷.

Para Foro (2017, p. 83), “o projeto de desenvolvimento econômico com inclusão social que vinha em curso no Brasil desde o período de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, foi interrompido”, ainda que para “garantir a universalização da cidadania”, mas apresentou avanços consideráveis:

[...] foi insuficiente nacional e internacionalmente reconhecido com uma experiência de gestão pública que melhorou o padrão de vida de milhões de brasileiras e brasileiros, desde os segmentos populares aos médios, aos da periferia urbana e de áreas rurais. Foram ainda experiências sociais e de gestão pública fundamentais para melhorar a relação entre Estado e sociedade e reduzir as desigualdades que caracterizaram a relação entre o capital e o trabalho no contexto brasileiro. Portanto, produzir medidas que visem reduzir ou acabar com esses direitos e essas recentes conquistas é o mesmo que produzir uma máquina para demolir ao que do sentido a consciência de classe dos trabalhadores brasileiros. E também produzir mais desigualdades, mais pobreza e mais violência na vida das mulheres trabalhadoras, com destaque para as mulheres negras e rurais (FORO, 2017, p. 83).

⁶ Correio Braziliense. **Governo Federal libera R\$3,4bi em emendas para garantir votos**. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2017/07/23/internas_polbraeco,611773/governo-federal-libera-r-3-4-bi-em-emendas-para-garantir-votos.shtml>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

⁷ G1 – O seu portal de notícias. **‘Época’: em entrevista Joesley chama Temer de ‘chefe de organização criminosas’**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/epoca-em-entrevista-joesley-chama-temer-de-chefe-de-organizacao-criminosa.ghtml>>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

Assim, sabemos que as medidas não podem chegar retirando direitos, sem ao menos ouvir o que pensa a sociedade. Compreendemos que o papel do Estado, no contexto atual, tem apresentado a erosão política da Democracia, pois “em qualquer democracia ou regime de governo, o Executivo e Legislativo, caso queiram ser reconhecidos como legítimos, precisam escutar a opinião pública” (FORO, 2017, p. 83).

3.1.2 Reforma e a Nova Gestão Pública (novo gerencialismo)

A proposta de reforma de Estado no Brasil e na América Latina, segundo Costa (2010), “nasceu dentro de um contexto econômico-social e político que conflou todo o capitalismo globalizado” (p. 137). Período em que iniciou na década de 1980, mudanças profundas, que foram desencadeadas, com a eleição de governos conservadores, liderados pelos governos da Grã-Bretanha, Margaret Thatcher, em 1979 e dos Estados Unidos e Ronald Reagan, em 1980.

O sistema de ensino atual no Brasil configurou-se como resultado de importantes mudanças que ocorreram, influenciados pela globalização e as ações da política neoliberal e, através dos vários processos de reforma do Estado, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Afonso (2001) discute que a força que afeta os sistemas educativos é a globalização, com sua economia capitalista mutável e que em cada país, apresenta-se, de forma diferente, dependendo da especificidade de cada lugar.

Apple (2005) reforça o pensamento de que o sistema educativo sofreu e sofre intervenção neoliberal e faz crítica aos impactos na educação, pelas políticas neoliberais, analisa a imposição do neoliberalismo, que aflige o mundo e como este processo vem se manifestando na educação escolarizada e aponta “para ilustrar como o ideário neoliberal vem sendo avassalador para a educação” (APPLE, 2005, p. 161-162).

Foram realizadas duras críticas em defesa da Reforma do Estado, a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que pode-se dizer que se trata de críticas ideológicas realizadas pelos neoliberais, com o intuito de criar condições para a crise econômica do país e na economia globalizada e com abertura de mercado, apontando que os direitos sociais são privilégios. Nesse contexto, Bresser-Pereira coloca a administração burocrática, como a grande responsável pela crise, por assim administrar o Estado, que na concepção dele, este modelo cresceu muito, principalmente após a Constituição Brasileira de 1988 (BRESSER-PEREIRA 1998, p. 08),

Desta forma, e contraditoriamente com seu espírito burocrático racional-legal, a Constituição de 1988 permitiu que uma série de privilégios fossem consolidados ou criados. Privilégios que foram ao mesmo tempo um tributo pago ao patrimonialismo ainda presente na sociedade brasileira, e uma consequência do corporativismo que recrudescer com a abertura democrática, levando todos os atores sociais a defenderem seus interesses particulares como se fossem interesses gerais. O mais grave dos privilégios foi o estabelecimento de um sistema de aposentadoria com remuneração integral, sem nenhuma relação com o tempo de serviço prestado diretamente ao Estado. Este fato, mais a instituição de aposentadorias especiais, que permitiram aos servidores aposentarem-se muito cedo, em torno dos 50 anos, e, no caso dos professores universitários, de acumular aposentadorias, elevou violentamente o custo do sistema previdenciário estatal, representando um pesado ônus fiscal para a sociedade. Um segundo privilégio foi ter permitido que, de um golpe, mais de 400 mil funcionários celetistas das fundações e autarquias se transformassem em funcionários estatutários, detentores de estabilidade e aposentadoria integral. (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 13).

Dessa forma, ocorreu em nossa sociedade uma manipulação ideológica e manipuladora que Bresser-Pereira, reforçou ao afirmar a necessidade de se fazer uma transição da “administração pública burocrática, lenta e ineficiente para uma administração pública gerencial, descentralizada, eficiente, voltada para o atendimento ao cidadão” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 34).

Percebemos que ocorreu descontentamento por parte dos capitalistas neoliberais, com o processo de democratização que ocorria em nosso país como podemos constatar nos argumentos de Bresser-Pereira (1998, p. 13), quando disse que foi uma “visão equivocada das forças democráticas que derrubaram o regime militar” e no que se refere a seguir:

O capítulo da administração pública da Constituição de 1988 será o resultado de todas essas forças contraditórias. De um lado ela é uma reação ao populismo e ao fisiologismo que recrudescer com o advento da democracia. Por isso a Constituição irá sacramentar os princípios de uma administração pública arcaica, burocrática ao extremo. Uma administração pública altamente centralizada, hierárquica e rígida, em que toda a prioridade será dada à administração direta ao invés da indireta. A Constituição de 1988 ignorou completamente as novas orientações da administração pública. Os constituintes e, mais amplamente, a sociedade brasileira revelaram nesse momento uma incrível falta de capacidade de ver o novo. Perceberam apenas que a administração burocrática clássica, que começara a ser implantada no país nos anos 30, não havia sido plenamente instaurada. Viram que o Estado havia adotado estratégias descentralizadoras - as autarquias e as fundações públicas - que não se enquadravam no modelo burocrático-profissional clássico. Notaram que essa descentralização havia aberto um certo espaço para o clientelismo, principalmente no nível dos estados e municípios - clientelismo esse que se acentuara após a redemocratização. Não perceberam que as formas mais descentralizadas e flexíveis de administração, que o Decreto-Lei 200 havia consagrado, eram uma resposta à necessidade de o Estado administrar com eficiência as empresas e os serviços sociais. E decidiram, primeiro, completar a revolução burocrática, para depois pensar nos princípios da moderna administração pública. (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 12).

Freitas e Conforti (2017, p. 19) destacam com muita propriedade, o que se chama pelo Estado de gastos para criar, garantir e manter o “conjunto de direitos sociais”, na realidade, são discursos que sempre estiveram presentes nesse debate e constantemente sofre

alterações, pelo legislativo, nos projetos apresentados no sistema, quando se trata de acesso a direitos fundamentais à sociedade:

Não é, portanto, nova ou inovadora a discussão sobre o espaço ocupado pelos direitos sociais na estrutura do Estado em um cenário de crise econômica. Com efeito, diante da recessão econômica iniciada com a crise do petróleo em 1979, aquelas e outras premissas de semelhante conteúdo foram mobilizadas para justificar a adoção de políticas neoliberais, dentre elas, maciça flexibilização de direitos trabalhistas, como solução para o problema econômico que se impunha. Esta receita propagada de maneira bem-sucedida por Reagan e Thatcher, teve eco ao redor do mundo e, no Brasil, encontrou ambiente propício e foi desenvolvida com maior evidência no governo do Fernando Henrique Cardoso, embora tenha havido alguma continuidade, com muito menor veemência, nos governos de Lula e Dilma Rouseff. (FREITAS; CONFORTI, 2017, p. 19)

No Brasil, após a reforma educacional de 1990 e, mais precisamente, após a década de 2000, com rupturas e continuidades, as políticas de gestão para a educação efetivaram-se a partir de ações de cunho gerencial, para garantir a otimização dos recursos e a racionalização das ações administrativas. Os diagnósticos do governo, realizados pelos organismos internacionais e os problemas educacionais, não resultavam da escassez de recursos financeiros, mas sim, da má administração, cujas causas, entre outras, eram o corporativismo dos professores, sua baixa qualificação e a ineficiência do aparelho burocrático administrativo das escolas,

[...] acompanhamos apenas os discursos governamental, de organismos multilaterais e empresários brasileiros, os quais desaguam necessariamente, na afirmação de importância estratégica da escola para a “nova ordem” mundial. Não é de surpreender, portanto, que tal questão vem se configurando como uma das temáticas prioritárias não só dos órgãos governamentais, como de vários setores da sociedade (SHIROMA; MORAES ; EVANGELISTA, 2007, p. 13).

Frente a essa situação, a saída apontada pelo governo, em consonância com os interesses dos técnicos executivos de organismos internacionais, foi redesenhar a escola pública e, particularmente, os processos de gestão implementados no seu cotidiano. Questões como descentralização, autonomia e participação foram ressignificadas e ocorreram processos de transferência de ações sem a partilha efetiva das decisões e dos recursos. A saída se consolidou com o processo de reformas do Estado e da educação, além de vários dispositivos legais na esfera federal, nos Estados e Municípios, por meio dos quais se multiplicaram os programas, decretos, portarias e normativas, inspirados em conceitos e práticas importadas da gerência empresarial,

Algumas vezes, como nos anos de 1.930, reivindicou-se para a educação a função de “criar” cidadãos e de reproduzir/modernizar as “elites”, simultaneamente a de contribuir para o trato da “questão social”. Em outras, como no regime militar, a ela foi atribuído o ofício de, formatar o capital humano, moldado pela ideologia da segurança nacional. Nos anos de 1.990 renova-se o pleito da centralidade da educação, mais em termos mais adequados aos tempos de celebração - ou recelebração? – Das virtudes do mercado: realidade inescapável que coloca recursos

e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 13).

Ao mesmo tempo, com o discurso de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, efetivava-se um processo que resultou na desobrigação do poder público, articulada a novas formas de centralização e controle por parte do Estado. Estamos, a nosso ver, no caminho de um processo de privatização do ensino, que exige uma reflexão sobre novas formas de transferência de verbas públicas para instituições privadas, que complementariam a ação do Estado. Lima (2005) nos esclarece:

Com efeito, a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade econômica. As articulações invocadas, ou simplesmente subentendidas, entre este novo tipo de educação, a que venho chamando “educação contábil” (LIMA, 1996), e a cidadania democrática, estão repletas dos equívocos típicos das relações despolitizadas. Repensar criticamente as relações entre educação e cidadania é tanto mais necessário quanto o novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente econômicas, dos consumidores (LIMA, 2005, p. 73).

Neste contexto de modelo gerencial, os profissionais da educação têm sido apontados como os responsáveis pela ineficiência escolar. Por outro lado, a situação objetiva de trabalho desses profissionais, professores e funcionários, tem sido de precarização das suas condições de trabalho e fragmentação das suas atividades e, ainda, cada vez mais é requerida desses profissionais uma ação multifuncional, frente ao cenário mais complexo das relações sociais, trabalhistas e culturais:

A educação passa a integrar-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição. Espera-se que, em termos de resultados e de processos de gestão a educação possa, finalmente, adaptar-se cabalmente à «economia do conhecimento» e enfrentar com sucesso os requisitos da competitividade internacional. Para esse efeito é necessário que ensine a competir, o que só será possível se, ela mesmo, aprender a competir através da prática da competição (LIMA, 2005, p. 81).

Em que pese esse cenário, os trabalhadores em educação lutam, representados por entidade sindical, pela criação de mecanismos de participação e democratização da gestão escolar. É necessário romper com a cultura autoritária vigente, por meio da criação de canais de efetiva participação e aprendizado democrático. É fundamental registrar a importância da efetiva participação e organização dos profissionais da educação, por meio de sindicatos e por meio da realização de formação continuada.

As diferentes formas de administração pública representam, ao longo da sua história, mais do que interesses adotados pelos governantes, na determinação da forma de governar. O Brasil que teve em seus primórdios a administração pública patrimonialista, onde

predominava o coronelismo, mas desde o início havia características burocráticas e a partir da Constituição Federal de 1988, administração pública burocrática passa a consolidar normas, princípios e regulamentos com o objetivo de combater a corrupção e controlar os recursos públicos, com meta na eficácia da utilização dos recursos. Em 1938, surge o primeiro sinal de administração pública gerencial, mas somente em 1967, ocorreu a primeira tentativa de reforma nos moldes do modelo gerencial (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 11.).

Sobre o gerencialismo, Lima (1997) descreve esse modelo institucional:

Sustentado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam e concretizam cortes nas despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da *qualidade* através de *ganhos de eficiência interna* e do crescimento da *produtividade* das instituições, o modelo institucional gerencialista emerge vigorosamente, entre discursos políticos, atos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre setores conservadores e tecnocráticos, dentro e fora das universidades, e também mesmo no seio de alguns setores que inicialmente se destacaram na luta pela institucionalização do modelo político-participativo (LIMA, 1997, p. 49, grifo do autor).

Uma Nova Gestão Pública ou novo Gerencialismo com a promessa de obter resultados práticos e mensuráveis, com a aplicação dos recursos públicos, flexibiliza a gestão de pessoas e diminui o tamanho do Estado e ainda tem como o principal objetivo, o discurso de busca da eficiência em contraposição ao modelo burocrático, que segundo os críticos, apresentavam um sistema muito rígido e centralizado, preocupado com o cumprimento de regulamentos administrativos. Bresser Pereira (1998), enfatiza o modelo gerencial de administração pública, que em sua opinião “não é classificada como centralizadora”, no sentido de que a mesma irá em médio prazo, proporcionar o seu fortalecimento e “descentralizar a administração pública através da implantação de “agências executivas” de “organizações sociais”, controladas por contratos de gestão” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 21).

Costa (2010) contribui com as bases teóricas do novo gerencialismo:

Esse modelo de intervenção não nasceu apenas das cabeças pensantes do neoconservadorismo ou do neoliberalismo que inspiraram as plataformas políticas do thatcherismo ou da reaganomics nem da prática dos burocratas a serviço de um e outra, ou dos organismos internacionais que seguiram seus preceitos. É fruto de longa maturação de ideias que germinaram nos meios acadêmicos desde 1950. É a aplicação ao mundo da gestão pública de “ganhos teóricos “da nova economia política e da ciência política. Traduzidos em políticas de gestão pública, esses “avanços” ganham conteúdo ideológico, constituindo opções normativas, muitas vezes identificadas com posições partidárias. (COSTA, 2010, p. 139).

Nessa perspectiva, as políticas sociais que são de caráter compensatório, passam a ter suas execuções delegadas por terceiros e foi a partir de 1990, que passou a intensificar a política neoliberal no Brasil e na América Latina. Costa (2010) explica que o mundo ocidental sofreu mudanças radicais, em se tratando de “termos políticos e ideológicos – a

eleição de governos conservadores, a liderança de Margaret Thatcher, em 1979, na Grã-Bretanha, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos em 1980” (COSTA, 2010, p. 137). Foi no contexto político, econômico-social adverso, que em cumprimento à agenda neoliberal, os dois governos realizaram, como prioridade, a execução da reforma do Estado, sob o argumento de que, com o crescimento constante das demandas sociais de forma desordenada, através do modelo Welfare State, esgotou-se as possibilidades de crescimento.

Shiroma *et al.*(2011, p. 45) afirma que os governantes dos anos de 1990, com o objetivo de desprender-se da crise ocorrida na década de 1980, produziram longas e radicais transformações, durante o período que foram os responsáveis “de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado mínimo” (Ibid), que são pontos que fundamentam a política ideológica neoliberal que, segundo Costa (2010, p. 137), “deflagrou todo capitalismo globalizado”.

Assim, na proposta neoliberal, as organizações sociais serão as públicas não estatais com direito privado; o Poder Executivo realiza contratos, sem a necessidade de ter a devida aprovação do Poder Legislativo. O Estado deixa de dirigir as instituições, como deveria realizar, criando um clima de falsa autonomia aos gestores, ampliando, na realidade, maiores responsabilidades aos mesmos. A ideia da influência da administração privada na administração pública, não é recente, segundo Hobsbawn (1998, p. 460), pois há registro de que durante o auge do fordismo, no pós-guerra, Keynes defendeu “que a sociedade capitalista só poderia sobreviver, se tivesse, como necessário, uma “economia mista público/privado”.

Segundo Bresser-Pereira (1996, p. 5), percorria nos seios dos governos a ideia de flexibilização e descentralização administrativa e a mesma ganhava credibilidade nas discussões e, nos anos 80, com a “grande revolução no âmbito da administração pública”, como modelo gerencial, pelos países centrais:

Os países em que essa revolução foi mais profunda foram o Reino Unido, a Nova Zelândia e a Austrália. Nos Estados Unidos essa revolução irá ocorrer principalmente a nível dos municípios e condados - revolução que o livro de Osborne e Gaebler, *Reinventando o Governo* (1992) descreverá de forma tão expressiva. É a administração pública gerencial que está surgindo, inspirada nos avanços realizados pela administração de empresas. Aos poucos foram-se delineando os contornos da nova administração pública: (1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal, (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto referida (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 5-6).

A crise do Brasil, iniciada nos anos 1980/90, levou à busca de novas soluções, pois o ambiente estava marcado por crises fiscais, sociais e de gestão das Políticas Públicas; desafios e contradições centradas num regime de altíssima inflação e incertezas quanto à condução política que seria tomada, para uma nova tentativa de crescimento desse fenômeno econômico. Dessa forma, torna-se imprescindível repensar o modelo de intervenção do Estado, na economia. Nesse período, pensadores começam a discutir um novo papel do Estado, segundo o qual este deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, por meio da produção de serviços e passaria a ser o regulador e indutor do desenvolvimento,

De modo mais amplo, a lentidão excessiva da burocracia, a ausência de sensibilidade para responder às novas e diversas demandas da sociedade, sua restrita cordialidade no atendimento ao público e o alto custo da administração estatal formavam uma nova frente de ataque ao Estado. Forma-se uma situação favorável à ideia de reformar com urgência o Estado. Uma de suas ideias mais polêmicas refere-se à adequação das concepções da burocracia weberiana, visto a sua incapacidade em responder às necessidades de um Estado ágil e eficiente no contexto da globalização econômica, que se inicia em meados dos anos de 1980. Nesse período, vivencia-se no mundo o processo de reestruturação produtiva (superação do modelo taylorista/fordista pelo flexível) e hegemonia do ideário neoliberal que exige outras possibilidades de organização da sociedade, bem como da escola. Desse modo, o modelo burocrático não atendia de maneira ampla as inovadoras necessidades sociais, bem como a organização da gestão da escola que nesta realidade deveria ser norteada pelos princípios de produtividade, eficiência e eficácia (TAVARES, 2014, p. 161).

Gradativamente, ocorreram muitas mudanças nas relações de trabalho, avanços tecnológicos, a globalização do capital e principalmente perdas de direitos sociais. Estas mudanças trouxeram alterações para as políticas de gestão e de regulação da educação no Brasil. Tais mudanças que surgiram ao longo do tempo, interferiram significativamente na organização da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem seu cotidiano, mas afirma que as promessas de desenvolvimento feitas pelas reformas neoliberais não foram cumpridas e que os legados foram deixados para vários “segmentos da classe trabalhadora” (BRESSER-PEREIRA, 2013, p. 11).

Analisando os modelos administrativos ao longo do tempo, a história nos leva a refletir, que de fato, no campo educacional, a escola tem se organizado em conformidade com o contexto político, econômico e social do período, visando a atender as exigências e demandas governamentais. Compreender esse processo e a legislação dela decorrente, bem como fortalecer a discussão e as deliberações coletivas na escola, é um desafio que se coloca para toda a comunidade escolar, para todos os trabalhadores que atuam na escola pública.

3.2 Estado, Política e Administração Educacional

Ao falarmos de Administração Educacional, percebe-se o quanto o assunto é complexo e como a questão tem profunda ligação com a forma com que o Estado está configurado e como implementa as políticas públicas e se estas atendem as expectativas e necessidades da sociedade. Nesse contexto, cabe-nos compreender as concepções de Estado e de políticas sociais e compreender de que maneira as reformas educacionais, a partir do governo FHC, tem avançado, no Brasil, na perspectiva neoliberal, até os dias atuais.

Holfing (2001) contribui com este debate, conceituando, inicialmente, Estado e Governo, apresentando uma diferenciação:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HOLFING, 2001, p. 31).

Desta forma, o Estado, por ser um conjunto de instituições permanentes, que conceberiam e implementariam políticas, devem ter a responsabilidade de envolver os diferentes organismos sociais junto com o governo, nos processos de decisões.

De acordo com Holfing (2001), “políticas públicas é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Dessa forma, “as políticas públicas são de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção” e são elas que vão determinar o padrão de proteção social necessário, para ser implementado pelo Estado. A política social surgiu no século XIX, nos movimentos populares, “voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”; compreende Políticas públicas como sendo “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOLFING, 2001, p. 30-31).

Costa (2009, p. 148) explica políticas públicas como sendo “decisões coletivas de caráter imperativo, que se traduzem em decretos governamentais”. Estes decretos podem ter caráter permanente, mesmo sendo dinâmico, permitindo mudar instrumentos. Por ser distributivas, políticas e públicas e geram conflitos, há tendência de ser tratado como assuntos técnicos, não reconhecidos a sua importância social. Torres (2001, p. 116) alerta que tem uma diferença entre o modelo de Estado de bem-estar social, onde o Estado fazia um “pacto social

entre trabalho e capital”, pois o Estado Neoliberal “apoia as demandas do mundo dos negócios”.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) afirmam que as políticas públicas têm “estratégica importância” no Estado capitalista, pois “revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital” ao mesmo tempo em que asseguram a cooperação e o controle social. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8). Para autores como Peroni (2003) e Azevedo (2006), as políticas públicas são partes constituintes das mudanças no papel do Estado, sendo que essas mudanças caracterizadas por políticas neoliberais promovem a competição entre serviços em atendimento ao mercado. Afonso (2001, p. 33) explica: “tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços”.

Portanto, Afonso (2001) relata que as alterações nas prioridades, principalmente as relacionadas à educação, em decorrência do avanço da globalização econômica e com as mudanças no papel do estado, pois para o neoliberalismo, entre as principais ideias ao reformar o Estado, está a defesa de privatização de estatais e/ou a transferência de serviços sociais para a administração de iniciativa privada.

Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a educação e a administração escolar, pois tem sofrido mudanças significativas com a política neoliberal dos governos, na década de 1990, principalmente com o processo de Reforma do Estado no Brasil, a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Percebe-se que a partir desse período, ocorreu a descentralização das atribuições do Estado para o público não estatal, mediante a implantação de vários programas e projetos que foram transferidos para a responsabilidade de entidades, organizações sociais - fundações do terceiro setor.

Assim, cabe-nos refletir sobre a administração escolar e verificar que não se trata de um assunto novo, como adverte Libâneo (2001), que aborda esta questão, relatando que o assunto já vem sendo debatido desde a década de 1930, com os pioneiros da educação nova. Esses estudos sobre a administração escolar, geralmente foram marcados por “uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial” e chama atenção para a importância de observar a diferença na administração escolar entre o “enfoque científico-racional e um enfoque crítico, de cunho sócio político” (LIBÂNEO, 2001, p. 1), reconhecendo que, de fato, não é tarefa fácil para os professores, distinguir estas duas concepções,

No primeiro enfoque, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de ação feitos de cima para baixo. Este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar. O segundo enfoque vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público. A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática, conforme veremos em seguida (LIBÂNEO, 2001, p. 1-2).

Na política educacional, dentro desse contexto, Lima (2005, p. 73) fala que “a educação vem sendo transformada num capítulo de gestão de recursos”, e chama de “educação contábil”, pois está sendo pensada, orientada, exclusivamente, “para a produção de vantagens competitivas, no mercado global”.

Lima (2005) alertou sobre os ataques a cidadania e as regressões sociais:

Ou, seja, no momento histórico em que as lutas democráticas pela expansão da cidadania e pela efetivação de novos direitos ocorrem com grande intensidade, ocorrem em simultâneas regressões sociais e ataques ao exercício da cidadania. E a situação é tanto mais complexa quanto sabemos que o tradicional apelo ao Estado-Nação, contexto original de referência da cidadania prometida pela Modernidade, se, por um lado, não pode deixar de continuar ser feito (desejamos em novos termos) por outro lado acarreta dificuldades, contradições e inconvenientes vários, para além de estar cada vez mais longe de esgotar as fronteiras espaciais e as dimensões temporais consideradas críticas para um exercício da cidadania comprometido com a democratização da democracia (LIMA, 2005, p. 74).

Assim, somente teremos, de fato, uma contribuição para uma educação, voltada para a “educação crítica para a cidadania democrática” quando tivermos efetiva participação nas decisões deliberativas democráticas. Para ele, somente com a “prática da participação democrática que se constrói a democracia” (LIMA, 2005, p. 74 -75).

As políticas educacionais têm se desenvolvido, conforme ocorrem mudanças em nossa sociedade, no contexto da política neoliberal que o Estado tem desempenhado, em atendimento da política do Estado Máximo para o capital,

Na esfera da política educacional, o neoliberalismo apregoa que o Estado pode ser responsável por esse setor; a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores importantes para a redução das desigualdades; quanto ao nível básico de ensino, os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades com o setor privado, com um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, enfraquecendo o monopólio estatal, diminuindo o corpo burocrático, a máquina administrativa e, por conseguinte, os gastos públicos. Quanto ao ensino profissionalizante – por ser um meio de valorização do capital humano – deve ser totalmente privatizado. Para os indivíduos sem recursos, mas talentosos,

ocorre o financiamento mediante empréstimos públicos ou privados, com os beneficiários pagando suas dívidas depois de suas entradas no mercado de trabalho (AZEVEDO, 2006, p. 216).

Para Shiroma *et al* (2007), é obvio que o interesse do capital não é gratuito e que há forte interesse mercadológico. Na década de 1990, o governo federal Fernando Henrique Cardoso (PSDB), apresentou um extenso programa de reformas educativas, com a pretensão de assegurar o acesso e a permanência na escola. Implantou vários programas, dentre eles: Aceleração da aprendizagem, Acorda Brasil, Tá na hora da escola, Guia do livro didático e a Bolsa Escola, sendo este considerado o mais importante, na concepção do MEC, pois concedia às famílias com renda per capita abaixo de meio salário mínimo, ajuda de custo, como complemento financeiro para aquelas famílias que se encaixassem nesse parâmetro e como critério deveria manter a matrícula e a frequência dos filhos na escola, durante o Ensino Fundamental.

Bresser-Pereira (1997) esclarece que a política neoliberal empregada, tanto na reforma do Estado, quanto na reforma da gestão educacional, baseia-se no princípio de que são os fatores internos e problemas técnicos que impedem o desenvolvimento dos sistemas de ensino. Por isso, justifica-se e se defende uma gestão escolar fundada nos princípios da globalização, do neoliberalismo, inclusive, como forma de reduzir a pobreza e com o discurso de que estaria preparando trabalhadores com as qualidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Nessa perspectiva de sociedade capitalista, a Administração Educacional, conforme é apresentado por Paro (2000, p. 17), tem o mesmo conceito da Administração Geral, considerando as atividades similares, ao tratar de escassez de recursos disponíveis e no grau de dificuldade das tarefas. Dessa forma, acredita-se que “a escola, como qualquer outra instituição, precisa ser administrada, e ter na figura de seu diretor, o responsável último, pelas ações aí desenvolvidas”.

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de grande evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso, para melhor compreender a sua natureza, é preciso examiná-la inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada (PARO, 2000, p. 18).

Para Apple (2005), defensor radical dos professores e professoras em sua luta por qualidade de educação para todos, sendo uma categoria tão criticada e tão pouca atendida em suas necessidades básicas, para o desempenho de seu trabalho profissional. Denuncia o que tem acontecido, através de imposições e “expansão do projeto neoliberal”, no dia a dia dos espaços escolares, impedindo a realização do trabalho pedagógico, processos esses de tamanho controle, que tem moldado consciências e aos poucos, as consequências vão surtindo

efeito, o que citamos como exemplo, o fato de ter disciplinas que são consideradas importantes, enquanto outras são dispensáveis. Outra questão em destaque são os exames de proficiência e as comparações que são realizadas entre as escolas, com enfoque na qualidade total (APPLE, 2005 p. 8-12).

A Administração Escolar, de acordo com Paro (2000, p. 82), tornou-se foco de discussão, por merecer grande relevância, pois as competências dos diretores de escolas são imprescindíveis no “contexto da sociedade capitalista em que vivemos”; é necessário que ocorra transformação social e que a mesma seja compreendida como medida mais ampla que o caráter das reformas, que nada mais faz do que tratar dos interesses de atender o poder dominante.

Nesse tocante, é um desafio de suma importância conhecer as características da gestão escolar ao longo do tempo e seu papel a ser desempenhado pelos gestores, para que o processo democrático e autônomo, como previsto em lei, seja parte da qualidade e do desenvolvimento educacional nestas Instituições de Ensino.

Lima (2011) contribui significativamente para a discussão da organização escolar e percebe-se a sua luta por uma administração escolar descentralizadora, onde as tomadas de decisões devem ir além da autonomia, a democratização e a participação dos sujeitos nesse processo. Seus questionamentos se tornam imprescindíveis, para que possamos compreender que a organização da escola é algo complexo, que necessita de reflexões e debates constantes, em torno desse tema. Ele também nos apresenta uma discussão em torno das escolas, com relação aos modelos organizacionais, o qual aponta como tarefas difíceis, pois, a dificuldade encontrada é, muitas vezes, saber decidir e distinguir com clareza, entre os modelos normativos⁸ e modelos teóricos⁹, apresentados.

A construção do processo democrático de gestão pública nas escolas tem marco legal, estabelecido na Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, insere-se, a partir de 1996, a Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 que no seu Art. 15, onde afirma que "Os sistemas de ensino assegurarão às escolas públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e da gestão financeira observada às normas gerais do direito financeiro público" e nessa ótica, a autonomia da gestão passa pela necessidade de uma autogestão financeira, da descentralização do poder e da democratização do ensino.

⁸ Produção legislativa para além das normas constitucionais com caráter impositivo, podendo ser inconstitucional.

⁹ Modelo que possui compromisso com a perspectiva burocrática, modelo teórico, um modo aceitável e teoricamente produtivo.

Para Freitas (1998) a gestão democrática é um desafio:

Contudo, poucos são os líderes escolares que exercem gestão democrática participativa e autonomia, conforme legislam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. A grande maioria dos que compõem o escalão superior dos sistemas de ensino discursa sobre a autonomia da escola. Na prática, eles resistem e cerceiam a autonomia escolar. Eles negam o potencial dos gestores escolares, mesmo quando estes são indicados por aqueles. A participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para as comunidades escolar e local. Esses desafios são tão grandes e tão constantes que, por vezes, a almejada participação torna-se mera utopia. (FREITAS, 1998, p. 49)

No Estado de Mato Grosso, a Gestão Democrática, regulamentada pela Lei 7.040, de 1º de outubro de 1998, trouxe como principais características, a corresponsabilidade entre Poder Público e sociedade, na gestão da escola; a 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 e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares e a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos. No entanto, a formação dos diretores escolares se torna, nesse cenário, mecanismo fundamental na implementação e ressignificação do ideário de gestão educacional, haja vista que se faz necessário ter clareza de quais serão os objetivos, valores e metas a serem delineados, sob o olhar do gestor e da comunidade escolar. Sendo assim, não se pode aceitar mais, que os gestores de escolas públicas aprendam pelo ensaio e erro, mas pelo processo de formação em cursos de Pedagogia, de Pós-Graduação e qualificação continuada, pois, "A responsabilidade educacional exige profissionalismo". (LUCK, 2000, p. 29). Diante dessa concepção, o diretor escolar desempenha um papel fundamental na administração educacional, para o funcionamento inovador e eficaz da escola. Peroni (2008) chama a atenção, pelo fato da administração estar pautada em um novo modelo, orientado pelos princípios da gestão gerencial, com vistas a maior eficiência e eficácia do sistema,

Tal perspectiva de gestão da escola vem sendo passível de realização, em razão de que, no contexto da reforma do Estado brasileiro, a reforma da política educacional, objetivando a inserção competitiva do país, deliberou a centralidade da sua modernização. Este conceito de modernização sustenta o planejamento da gestão escolar em busca de resultados de eficiência e eficácia. (PERONI, 2008, p. 12).

Acredita-se que uma maior competência da escola no ato de educar os cidadãos, exige maior competência de sua gestão, na observância da legislação, que versa sobre a educação, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade urgente e um desafio para o Sistema de Ensino Superior brasileiro.

Assim, nota-se que a figura do diretor é peça chave para a concretização de um ideário de gestão de escola pública democrática e participativa, para que esta possa atender, de modo mais eficaz, as necessidades da formação de um ser humano que saiba conviver em harmonia com seus semelhantes e com a natureza, aspectos imprescindíveis, na sociedade atual. Todavia, o ingresso de Diretores escolares em cursos de Formação continuada em serviço, em curso de graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Escolar, é condição necessária para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas competências e habilidades, ao exercício de sua função.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de formação continuada aos gestores escolares, tendo como referência a gestão democrática, sob a necessidade de se construir novas práticas de gestão, onde todas as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem possam ter a oportunidade de discutir, planejar, deliberar, a fim de solucionar problemas e todas as ações voltadas ao desenvolvimento da escola, de acordo com as necessidades específicas de sua realidade local.

É necessário ressignificar a gestão escolar, com seu verdadeiro papel e deixar para trás os modelos gerencialistas, “importados” de empresas, construído, ao longo da história, onde o modo de produção e as relações de trabalho interferem significativamente no contexto da organização educacional. Diante desse contexto, faz-se necessário discutir, juntamente com a escola, estas formas de administrar a escola pública. Para isso, Veiga (2000) aponta para a necessidade de romper com modelo burocrático, que coordena o trabalho pedagógico da escola. Assim, é importante que a estrutura organizacional seja avaliada, que se questione o que está servindo de base na estruturação burocrática da escola e que “viabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou modificar a realidade social” (VEIGA, 2000, p. 8).

3.3 Organização Escolar e o papel do diretor

O texto aqui apresentado trata de refletir sobre os modelos de organização administrativa educacional pública que foram introduzidas com novas ideias e colocadas em prática, considerando os interesses neoliberais, produzindo novos paradigmas de administração escolar e novos papéis aos gestores educacionais, para além daqueles já contidos na sua atribuição, por intermédio de legislação específica.

O modelo burocrático de administração pública surge em um período de combate ao modelo Patrimonialista, orientado por privilégios a determinados grupos sociais. Com ela vieram normas e leis que controlavam as ações dos agentes públicos e os recursos, de modo a

tornar a administração pública mais eficiente, isenta de erros, a melhor maneira de se alcançar resultados (*The one best way*).

O modelo burocrático no âmbito da administração pública, configurou-se desde a primeira década do século XX, nos Estados Unidos, e na década de 1930, no Brasil. De acordo com Bresser Pereira (2001), e Tavares (2014), “a origem da organização burocrática remonta-se à época da Antiguidade”. Para ele com o intuito de alcançar os objetivos na garantia de se ter a eficiência máxima desejada, a “burocracia caracterizou-se como uma forma de organização humana” (TAVARES, 2014, p.1).

Nesse sentido, “o modelo burocrático é “o modelo de racionalidade típico do *homem econômico*, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma a racionalidade objetiva, *a priori*” (LIMA, 2011, p. 27, grifos do autor).

Na teoria Weberiana, o conceito de burocracia é bem amplo e diferente do que se comentam no senso comum, normalmente, associando com acúmulos de papéis e de documentos. A burocracia prima pela total eficiência da organização, para isso, são necessários detalhes formais, devem ser vistos com antecedência, evitando interferências e consequentemente, a sua ineficiência.

Ainda De Aragão (1997), comentando a teoria Weberiana, afirma que esta “partiu de uma análise que remonta a história antiga” (DE ARAGÃO, 1997, p. 105). No Brasil, o modelo patrimonialista foi substituído pelo da administração pública burocrática, consagrada com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu normas, princípios e regulamentos que tinham por objetivo, combater a corrupção e controlar os recursos públicos, estabelecendo algumas dimensões como: divisão do trabalho, hierarquia de autoridade, normas extensivas, separação entre administração e propriedade, salário e promoção, baseados na competência técnica. (Ibid.)

Tal como afirmou este autor, Weber observava e alertava sobre os riscos inevitáveis da burocracia frente ao aumento da democracia no século XX e De Aragão (1997), descreve que desde a década de 1930, já ocorria a expansão do aparelho burocrático do Estado. Período este que, com o intuito de criar meios estabilizadores, o Estado utilizou investimentos públicos, mais especificamente no pós-guerra. Passa a ter, a partir desse momento, o chamado Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), e passa a fortalecer a ideia de que para reduzir as desigualdades sociais, seria necessário a atuação do Estado no atendimento de serviços alicerçado no compromisso social, para a ampliação dos direitos básicos da população.

No entanto, emergiu uma nova ordem orientada pelo discurso ideológico neoliberal, que acusa o modelo burocrático de lento e ineficiente, inflexível e não voltado ao atendimento

aos cidadãos. Para justificar esta mudança, projetou-se a ideia de uma gestão considerada de resultados, eficiente e flexível, ou seja, uma gestão pública de cunho empresarial, chamada de gestão gerencial.

Com essa nova forma de administração pública, também chamada “Nova Gestão Pública”, foram introduzidos mecanismos de mercado na coisa pública e colocadas em prática dentro de uma lógica neoliberal, implementada com a Reforma do Estado, com conceitos de Estado mínimo, privatizações e alterações no papel do Estado e da gestão da educação pública. Nesse contexto, a educação é enormemente afetada, desde a carreira docente, a concepção de educação pública, obrigatória, gratuita, laica e dever do Estado, tornando-se objeto de parcerias entre Estado e setor privado. Os inúmeros arranjos daí decorrentes tem inaugurado um tipo de mercado educacional que leva a diferentes formas de privatização da educação, no país.

Para Harvey (2003), na década de 1970, e principalmente na década de 1980, foi um período de reestruturação econômica e reajustamento social e político, em diversos países do mundo. Então, ocorreu a flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos, dos padrões de consumo, com novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, com novos mercados, com inovação tecnológica, comercial e organizacional. Os empregadores passaram a exercer uma maior pressão do controle do trabalho, ocorrendo o enfraquecimento do sindicalismo da classe trabalhadora, aumentando o desemprego nos países desenvolvidos, desemprego estrutural, ocasionado pelo avanço tecnológico, destruindo e reconstruindo habilidades, tendo o trabalhador, ganhos modestos de salários.

Foi a partir deste período, que a “avassaladora ideologia neoliberal”, ganha forma e a “lei do livre mercado levou o capitalismo à esquizofrênica” corrida para a centralização e acúmulo de capital, provocando crises intensas e de forma “cíclica”, inserido numa lógica de exploração da força de trabalho, para garantir acumulação efetiva de capital (BIANCHETTI, 2005, p. 9-11). O neoliberalismo, que não é algo novo, nasce exatamente nesse contexto de forte crise, como a de 1.914, de 1929, foi se sedimentando e no pós-guerra, já na década de 1940, encontra-se bastante fortalecido, chegando ao contexto da crise do capitalismo avançado, na década de 1970. Nesse sentido, encontrou terreno fértil para implementar sua tese neoliberal, ao impor o seu modelo econômico, político e social implacável de Estado mínimo, com o falso discurso de desenvolvimento social e econômico.

Podemos dizer que, de fato, essas mudanças trouxeram um novo paradigma de gestão, considerando que há fortes aspectos de outros *ismos* na administração pública, levando a uma hibridização na administração, à hiperburocracia, à cyberburocracia. Lima

(2012) analisa as contradições entre aqueles que, com o discurso de desburocratização, defendendo a ideia de uma era chamada de pós-burocrática, de fato ocorre uma “intensificação, sem precedentes, de certas dimensões burocráticas”, ou seja, pode-se dizer que se trata de “uma burocracia aumentada”, devido ao processo de hibridização que tem ganhado configurações complexas, com mais controle e características associadas à “burocracia digital ou ciberburocracia” (LIMA 2012, p.130).

Diante do exposto, é notório que a administração pública tem sofrido severas mudanças, provocando mazelas sociais em função de suas características neoliberais, realizando reformas do Estado, com políticas do Estado mínimo e privatizações. Assim, não há dúvidas de que a escola tem a sua contribuição na transformação social, através da educação e para que a ela possa assumir, de fato, o seu papel é necessário que consiga “levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram” (PARO, 2000, p. 136). No entanto, na prática, os processos administrativos têm sido “negligenciados ou mesmo substituídos” por aquelas ações que condizem com a sociedade capitalista e que atenda as classes dominantes e sem nenhum interesse da grande maioria da população. (PARO, 2000, p. 150).

É nesse contexto de modelos organizacionais, que Lima (2011) apresenta o estudo da escola de organização burocrática, a anarquia organizada, diante da dificuldade em reconhecer “entre modelos normativos e modelos teóricos explicativos”, considerando a existência de um “conjunto de variáveis (organização formal, gestão do espaço e dos tempos escolares, gestão curricular etc.). Assim, como ponto de partida, apresentaremos uma síntese de dois modelos das organizações educacionais, dos quatro apresentados, sendo ele o modelo racional/burocrático e o modelo anárquico (LIMA, 2011, p. 17).

O controle burocrático é a máxima expressão de um modo de administração da educação; identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controle central – uma máquina burocrática gigantesca que tudo pretende centralizar, (nem que para tal, seja forçada desconcentrar), produtora de normativos que tudo contemplam e regulamentam, até ao detalhe uniformizadora e autocrática (LIMA, 1998, p. 158).

Por fim, Lima (2011) destaca uma metáfora, criada por Cohen, March. e Olsen (1972), apresentado por Ellström (1983), que caracteriza a anarquia organizada como “um modelo em que os objetivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas” contrariando o modelo racional ou burocrático (LIMA, 2011, p. 33). No entanto, esclarece que embora a expressão possa surgir de forma depreciativa

no primeiro momento, mas pelo contrário, faz afirmação que “o termo anarquia não significa má organização ou desorganização” em comparação com a organização burocrática. O que há na realidade é uma ruptura, desconexão, inconsistência entre o modelo de anarquia organizada e o burocrático em seus “objetivos e procedimentos, decisões e realizações, etc.,” mas não se caracteriza com ausência de direção ou chefe (LIMA, 2011, p. 50).

Portanto, a proposta teórica que pode descrever com precisão o “modo de funcionamento díptico da escola como organização” foi anunciada assim: “a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas” (LIMA, 2011, p. 51). Esse modelo denominado por Lima (2003), por díptico é considerado o referencial que mais se aproxima das organizações educativas, desde a promulgação de um arcabouço jurídico, a partir da Constituição Federal de 1988, na perspectiva democrática, para a educação no país.

Na atualidade, toda a educação brasileira está regida pela Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sobre a Gestão Escolar, encontra descrito no Art. 14 e define que os Estados e os Municípios devem estabelecer suas normas de gestão:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB, 1996).

Dessa forma, o Estado de Mato Grosso definiu suas normas por intermédio da Lei 7.040, de 1 de outubro de 1998 – D.O.1º.10.98, que regulamenta os dispositivos do artigo 14 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando sistema de eleição pela comunidade escolar, para a escolha de dirigentes dos estabelecimentos de Ensino e a Criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Em seu artigo V, da Lei 7.040/1998 descreve o que é de competência do diretor escolar:

Art. 5º Compete ao diretor:
 I - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;
 II - coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas as Políticas Públicas da Secretaria de Estado de Educação, e outros processos de planejamento;
 III - coordenar a implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
 IV - manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;
 V - dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino;

- VI - submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar;
- VII - divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola;
- VIII - coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico - administrativo - financeiras desenvolvidas na escola;
- IX - apresentar, anualmente, à Secretaria de Estado de Educação e à comunidade escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, avaliação interna da Escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;
- X - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente (MATO GROSSO, 1998).

Na Lei complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, no Parágrafo primeiro – Da Constituição da Carreira, apresenta na legislação citada, atribuições do Diretor Escolar:

- a) Diretor de unidade escolar, função composta das seguintes atribuições:
 1. Representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;
 2. Coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação, e outros processos de planejamento;
 3. Coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
 4. Manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;
 5. Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino;
 6. Submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar;
 7. Divulgar a comunidade escolar a movimentação financeira da escola;
 8. Coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeiras desenvolvidas na escola;
 9. Apresentar, anualmente, à Secretaria de Estado de Educação e à Comunidade Escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;
 10. Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente (MATO GROSSO, 1998).

Na Lei complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, no Parágrafo primeiro – Da Constituição da Carreira, as atribuições do Diretor Escolar são as mesmas contidas na Lei 7.040/98. No ano de 2004, a Lei Complementar n.50 sofreu alteração pela Lei Complementar nº. 26, de 29 de dezembro de 2004, publicado no Diário Oficial de 22 de março de 2005, mas reafirmou as atribuições aos diretores escolares, conforme já estava previsto.

No entanto, quando se trata de eleições nas unidades escolares da rede estadual de ensino no Estado de Mato Grosso, para a escolha dos diretores escolares, a Secretaria de Estado de Educação sempre publica em diário oficial, portarias e/ou normativas que dispõem sobre os critérios, para que os interessados possam candidatar-se e concorrer ao cargo de diretor escolar. Dessa forma, a Seduc-MT estabelece critérios com atribuições aos diretores,

para além daqueles já contidos na legislação específica (Lei 7040/1998 e Lei Complementar 50/1998). Para melhor compreensão, citamos:

A Portaria nº. 340/2007/GS/Seduc-MT, que dispõe sobre o processo eleitoral para os candidatos a direção de escola. Assim, dentre as atribuições do diretor, foram orientados apresentação de um plano de trabalho à comunidade, levando em conta os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Projeto Político Pedagógico (PPP). “Esses dados são essenciais para a formulação de metas e objetivos para o biênio 2008/2009.

A Portaria nº 320/14/GS/SEDUC-MT, de 2014, que dispõe sobre a competência de cada profissional da educação e entre eles ao diretor escolar, que é apresentado com algumas atribuições complementares, aos diretores:

Parágrafo Único da portaria - afirma que para as escolas organizadas por Ciclo de Formação Humana, é obrigatório os lançamentos, no Sistema SigEduca/GED – SubMódulo SIGA, para o 1º Ciclo, das avaliações e medidas adotadas do: Aluno, Professor Articulador, Coordenador Pedagógico, Diretor e Assessor Pedagógico, bimestralmente, durante o ano letivo, pelas instâncias responsáveis, definidas no projeto.

Art. 9º. Compete aos Gestores da Unidade Escolar e Executores, alimentar Sistema SigEduca/SEDUC/MT, com as informações acadêmicas dos alunos, com lisura e corretamente, para viabilizar o processo de importação das informações para base do INEP (Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com base no cronograma divulgado, anualmente, no Diário da União e os critérios da Portaria nº 235/2011/União.

Art. 10. Para o curso Ciclo de Formação Humana, cabe à Escola, comunicar aos pais ou responsáveis, aos Órgãos/Instituições responsáveis pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes, as ausências que podem prejudicar o desempenho com sucesso dos alunos, bem como todas as medidas de encaminhamentos contidas na (Ficha de Identificação do aluno infrequente), FICAI e as medidas adotadas, registradas no relatório do aluno. Estas intervenções são estratégias orientadas pela SEDUC/MT, para que esses alunos retornem as suas unidades de ensino.

Art. 11 - Compete ao Diretor da unidade escolar, coordenar todo o processo, fazendo cumprir as atribuições de cada instância (Professor, Secretária Escolar e Coordenação Pedagógica) adotando, juntamente com o CDCE, medidas administrativas para os casos dos - 160 – profissionais que não desempenharem, nos prazos estabelecidos, as atribuições do cargo e/ou função.

Art. 12 - Compete à Assessoria Pedagógica, orientar e acompanhar a Equipe Gestora das unidades escolares, no preenchimento Diário de Classe, Portfólio/Agenda e lançamentos do horário de aulas dos Professores, no Sistema SigEduca/GED, com o objetivo de assegurar o cumprimento das atribuições e prazos estabelecidos nesta Portaria.

Art. 13. Em caso de práticas reiteradas de descumprimento das obrigações estabelecidas na presente Portaria, a direção da unidade escolar, através da Assessoria Pedagógica, deverá documentar o fato, formalizar processo e encaminhar, imediatamente, à SUGT/Seduc/MT, para que sejam adotadas as medidas disciplinares cabíveis. (SEDUC, 2014).

Já na Portaria N°. 317/2015/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo seletivo de Diretor de Unidade Escolar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, nº 26 608, de 28 de agosto de 2015, para o biênio 2016/2017, estabelece:

Art. 3º O processo de escolha do profissional da educação básica a ser designado para a função de dedicação exclusiva de diretor escolar será realizado em duas etapas:

I - uma etapa constará de ciclos de estudos de no mínimo 20 (vinte) horas, considerando apto o candidato com 100% (cem por cento) de frequência. Nessa etapa, o candidato realizará estudo voltado às dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica;

II - outra etapa constará de seleção do candidato pela comunidade escolar por meio de votação, na própria unidade escolar e salas anexas, levando-se em consideração a proposta de trabalho do candidato, que deverá conter:

a) objetivos e metas para melhoria da unidade escolar e do ensino em consonância com a Política Educacional do Estado de Mato Grosso e com o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar onde pretende atuar;

b) plano de reavaliação e intervenção pedagógica com vista à elevação dos índices oficiais IDEB, Prova Brasil, ENEM entre outros, e da melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º O diretor em exercício garantirá o acesso do candidato ao PPP em execução na unidade escolar, bem como disponibilizará dados, informações e documentos resultantes da avaliação das metas, propostas executadas, inclusive, pontuando as facilidades e dificuldades em operacionalizá-las, objetivando subsidiar a elaboração da proposta de trabalho do candidato.

§ 2º No exercício do seu mandato, o diretor terá como balizador da sua atuação a proposta de trabalho aprovada e validada em Assembleias da comunidade escolar.

§ 3º As faltas do pré-candidato nos momentos do Ciclo de Estudos, serão consideradas justificadas decorrentes de fatos totalmente imprevisíveis, devidamente comprovados (SEDUC, 2015).

Dessa forma, podemos notar que, após o ano de 2000, tem ocorrido mudanças significativas nas atribuições aos diretores das escolas da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, alterando o seu papel para além do que está regido na legislação em vigor, através da publicação de portarias e normativas. Esta portaria do ano de 2015, chama a atenção para uma mudança do termo processo eleitoral para processo seletivo, em se tratando da forma de escolha de diretor escolar e sobre a forma de como são realizados os provimentos de cargo de diretores escolares, as nomenclaturas usadas têm um propósito, tal como descrito por Costa (2011):

Dentre outras formas de provimento já citadas, na atualidade predomina o princípio legal, democrático e participativo no processo de escolha de dirigentes escolares, por isso considero relevante trazer aqui uma breve discussão sobre três formas de provimento desse cargo: a indicação ou nomeação, a eleição direta e a seleção por competência técnica e eleição. A indicação ou a nomeação têm suas bases relacionadas com as raízes patrimonialistas da formação do Estado brasileiro. A eleição direta, por sua vez, fundamenta-se em processos participativos. A seleção por competência técnica fundamenta-se no critério weberiano, que sobrepõe a competência técnica à política. Neste caso, a participação no processo eleitoral funciona apenas de modo complementar ao primeiro (COSTA, 2011, p. 167).

No ano de 2016, outro fator merece destaque: trata-se de mudança na forma de escolha dos coordenadores pedagógicos, no início do referido ano, conforme a Portaria Nº 036/2016/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo de seleção e eleição para a função de Coordenador Pedagógico, no exercício de suas atribuições e competências na gestão de resultados, para as escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências, que não permitiu que os coordenadores fossem eleitos pelos pares na unidade escolar, e sim deveria ser aprovado por uma comissão na assessoria pedagógica. Dessa forma fica estabelecido que:

Art. 1º Determinar a abertura do processo de escolha de Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino. O candidato deverá entregar uma proposta de trabalho à Comissão das Assessorias Pedagógicas nos municípios composta por Assessores Pedagógicos e membros do CDAP e, nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral, também, integrarão a comissão os Assessores Técnicos Pedagógicos da SUEB/SEDUC/MT.

I - Analisar perfil de professor, preferencialmente efetivo e/ou estável para a função de Coordenador Pedagógico estabelecida na LEI 206/2004. Caso não haja candidato que atenda ao perfil para a Coordenação Pedagógica na/para Unidade Escolar, a Secretaria de Estado de Educação designará ou indicará um profissional aprovado nas análises de currículo, documentação, proposta pedagógica e planejamento (SEDUC, 2016).

Outra medida arbitrária por parte do governo do Estado de Mato Grosso, Pedro Taques (PSDB), e que fere o princípio da gestão democrática, refere-se à prorrogação do mandato dos diretores escolares, indicados e designados, para o ano letivo de 2016 e os eleitos e designados para o biênio 2016/2017, incluindo-se o CDCE, para exercer a função até 31 de dezembro de 2018, conforme o artigo 1º da Portaria 428/2016, publicado no diário oficial de 21 de dezembro de 2016. Já no ano de 2017, os coordenadores pedagógicos voltaram a ser escolhidos pelos pares em sua Unidade Escolar. O Sintep-MT debateu a questão em audiência com o Secretário de Estado de Educação, senhor Marco Marrafon, em fevereiro de 2017, apresentando os equívocos cometidos pelo governo, no que se refere à Lei de Gestão Democrática, com o decreto da Seduc-MT prorrogando o mandato de diretores de escolas e do CDCE para 2018, comprometendo a Lei 7.040/98 e solicitou que um novo decreto revogasse a decisão. No entanto, até o momento, não ocorreu à revogação.

A administração Escolar, no Brasil, segundo Paro (2000), possui a tendência de “movimentar-se entre duas posições antagônicas: ”apresentando de um lado os princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar.” (PARO, 2000, p. 11). Dessa forma, novas atribuições, conforme modelo empresarial, acaba sendo incorporado nas atribuições dos diretores escolares e esta visão está nitidamente sendo desempenhada na gestão das escolas do Estado de Mato Grosso.

As reformas educacionais vieram acompanhadas de novos desafios para os diretores escolares, para organizar e gerir a escola e dentro do modelo gerencial proposto pela política neoliberal é imprescindível que seus gestores tenham um perfil inovador, que executem novas práticas em contextos de mudanças e inovações constantes, visando melhor eficiência e qualidade na educação. Costa (2011) faz uma discussão, onde procura aprofundar o debate acerca da gestão educacional, que vem se materializando com a implementação de programas e políticas executadas em regime de parcerias público-privadas. Sobre o papel do diretor, Saviani (1996) define e atribui resumidamente a responsabilidade máxima ao diretor, pelo funcionamento da escola e o seu papel poderia ser resumidamente definido, como a pessoa que fará acontecer o adequado funcionamento de forma positiva. Isso supõe que o diretor, de forma harmoniosa, realizará articulação entre todos os segmentos no interior da escola e como a unidade escolar faz parte de uma rede integrada, “o papel do diretor extrapola o âmbito da unidade, articulando-a com as exigências do complexo escolar configurado no chamado “sistema de ensino“ (SAVIANI, 1996, p. 207).

As reformas educacionais instituídas no Brasil, a partir dos anos 1990, estão intimamente relacionadas a medidas neoliberais, de inspiração mercadológica, que provocaram mudanças significativas que corroboram com a redefinição do papel do diretor escolar, pôs década de 2000. Tanto a organização do ensino, quanto a educação, a gestão e o papel do diretor de escola, assumem novas e complexas finalidades que fogem ao horizonte de uma educação e gestão democrática, participativa, na perspectiva libertadora, tal como pode ser percebido nas mudanças legislativas da educação pública de Mato Grosso.

Nessa perspectiva, com as políticas educacionais implementadas pelo Estado e pelo Governo Federal, que tem refletido na redefinição do papel do diretor, constatamos, na pesquisa realizada, que a gestão escolar no Estado de Mato Grosso não vem respondendo às reais necessidades educacionais em atenção aos princípios democráticos. Constata-se que a intensificação de políticas, projetos, programas, tanto federal quanto estadual, descentralizados para implementação nas escolas, a partir da década de 2000, exigem a redefinição de papéis dos gestores escolares, e que nos últimos anos, está tornando essa função mais gerencial e burocrática, que democrática e participativa.

Estas observações são possíveis ser atestadas nos últimos tempos, através dos constantes debates ocorridos e que apresentamos nas seções anteriores. Segundo Peroni (2008), a partir da década de 1990, se instala na educação, no Brasil, políticas neoliberais¹⁰

¹⁰ São políticas com a mínima intervenção estatal, com privatização, com incentivo à competição e a obtenção de lucro.

que se manifestam no país nesse período, modelo gerencial de gestão, que “reordenou e redefiniu o papel do Estado e da política educacional.” (p. 11). Esse modelo, oriundo do universo de gestão privada e tendo como base no neotaylorismo¹¹, traz para o espaço público os princípios de flexibilização, descentralização e autonomia, dentre outras categorias, criando vínculos entre a educação e o mercado. Esta forma de gestão se apropria de termos da gestão democrática, porém apresenta característica própria que contradiz com o sentido da gestão democrática.

Observa-se que os discursos do empresariado no âmbito educacional são emissores de políticas e diretrizes para a gestão da escola pública, através de ações, na sua maioria, voluntárias e/ou assistencialistas, com programas estruturados, considerados neotecnista e com pouca possibilidade de serem alterados no chão da escola. A participação nesse processo de gestão, ao contrário do modelo democrático, tem como objetivo, reduzir as ações do Estado no provimento de recursos para educação pública, colocando em xeque a garantia da educação como direito público – por isso é importante avançar nas políticas do período neodesenvolvimentista¹². Não sem contradições, o Estado, no período (Gestões do Partido dos Trabalhadores), protagoniza um papel fundamental de rompimento com a ideia de Estado mínimo, advogada pelos neoliberais e se faz presente na garantia do direito à educação – da Educação infantil à educação superior; como disse, não sem contradições.

A legislação do Estado de Mato Grosso - Lei 7.040/98 que institui Gestão Democrática do Ensino Público Estadual de Mato Grosso, está respaldada no princípio da gestão democrática da educação vigente no Brasil, consolidada na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9394/96 e trazem artigos que sugerem uma gestão participativa, colegiada e dialógica, envolvendo os diversos segmentos dispostos no processo de ensino e aprendizagem, sendo desnecessário criar portarias e normativas que possam definir o papel do diretor escolar, sendo que os mesmos já estão definidos no princípio da gestão democrática.

Portanto, para Paro (2000), existe uma solução para o debate sobre o papel do diretor escolar, que hora tem se apresentado de maneira contraditória, em relação ao que determina a legislação, a fim de atender as demandas neoliberais. O caminho a percorrer é simples, pois, para isso, basta estar em conformidade com aquele perfil que é exigido para uma gestão

¹¹ O modelo neotaylorista é um modelo de produção, baseado nos princípios de produção em massa que foi adaptado à nova era de automatização de processos produtivos.

¹² “O chamado neodesenvolvimentismo é um fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileira na segunda metade dos anos 2000” (SAMPAIO JR, 2012, p. 7).

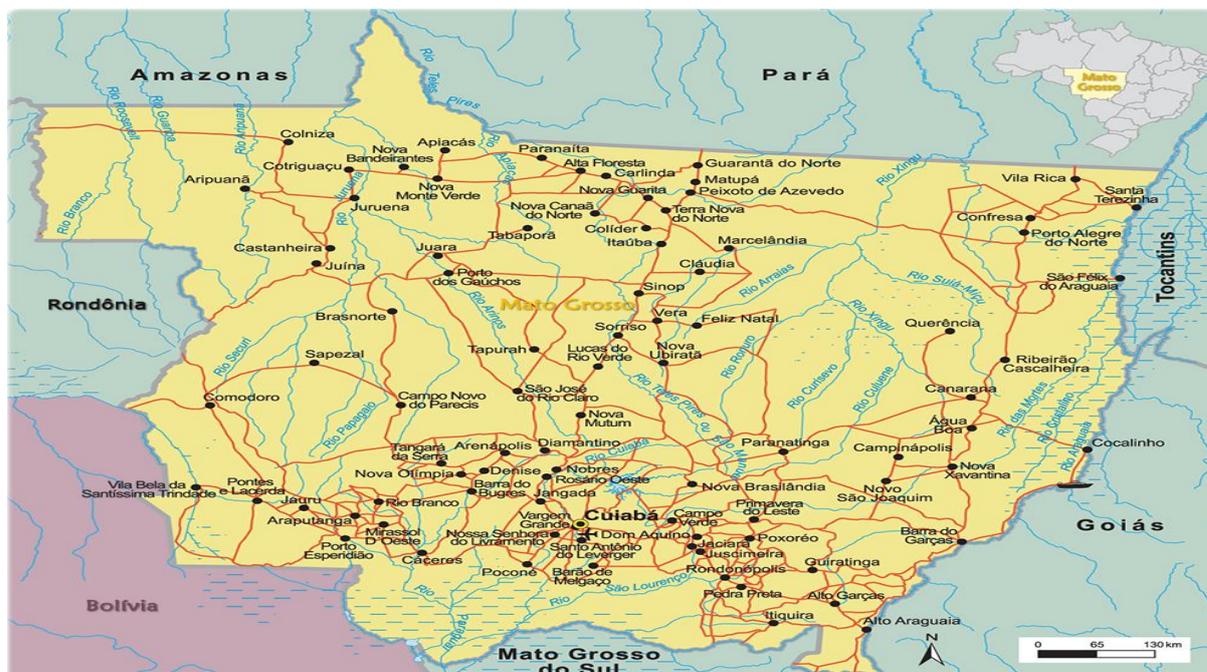
democrática. É necessário romper com o autoritarismo e substituí-lo “pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia, nas relações vigentes, na escola” (PARO, 2000, p. 12). No entanto, o que percebeu-se com este estudo, é que o papel do diretor escolar tem sido alterado significativamente por medidas de cunho mercadológico, revelando uma tendência autoritária, de cunho liberal e conservador, na definição da educação pública de Mato Grosso.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO E DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO A PARTIR DA DÉCADA DE 2000

Nessa seção, abordar-se-á a contextualização histórica do Estado de Mato Grosso e a Reforma do Estado, a fim de atender a principal ação que hoje objetiva, para impulsionar o agronegócio, que é a sua principal atividade econômica. Trataremos da Gestão do Sistema de Ensino e da Escola, sua organização e as principais mudanças que ocorreram pós-década de 2000, no Estado de Mato Grosso, em consonância com a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 e leis infraconstitucionais, como a Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências, Lei nº 7.040/1998, que estabelece Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema eletivo, para a escolha de dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, nas Unidades de Ensino.

4.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso

Fotografia 1 - Estado de Mato Grosso



Fonte: Disponível em: <<http://www.mapas-brasil.com/mato-grosso.htm>> Acesso em: 20 Jan. 2017.

O Estado de Mato Grosso, segundo IBGE (2010), possui uma área de 903.378,272 km² de extensão; a área urbana corresponde a 519,7 km² e a sua densidade demográfica é de 3,36 hab./km². O Estado chegou a ter uma extensão de 1.477,041 km², antes do desmembramento territorial, que desmembrou o Estado de Rondônia (1943) e o Estado de Mato Grosso do Sul (1977). Mesmo com a divisão territorial, a sua extensão corresponde à terceira maior do país. Localizado no Centro-Oeste brasileiro, o Estado de Mato Grosso se encontra no centro geodésico da América Latina. Cuiabá, a capital, está localizada exatamente no meio do caminho entre o Atlântico e o Pacífico, ou seja, em linha reta; é o ponto mais central do continente. Segundo o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, Mato Grosso possui 141 municípios com um total de 3.035.122 habitantes, o que representa 1,59% da população brasileira. Desses, 81,9% da população vivem na zona urbana, contra 18,1% da zona rural. O número de homens corresponde a 51,05%, sendo ligeiramente superior ao das mulheres, que representa 48,95%¹³.

Desde o período colonial, a população de Mato Grosso foi formada por diversos povos, uma mistura de índios, negros, espanhóis e portugueses, que se miscigenaram nos primeiros anos do período colonial. Com a miscigenação e com a vinda de migrantes de outras partes do país, cerca de 45% da população é constituída por imigrantes e ocorreu uma concentração maior da população, na região sul do estado e que “grande parte desse crescimento se deve aos processos migratórios das décadas de 1960 e 1970 em direção as áreas rurais de Mato Grosso e, nos anos de 1980 e 1990, em direção aos núcleos urbanos” (COSTA, 2005, p. 82):

A Amazônia e o Centro-oeste, especialmente a partir da década de 1970, foram representados como a “nova fronteira agrícola”, cuja ocupação talvez evitasse o recrudescimento de conflitos na região sudeste e, sobretudo na região Sul do país. Em 1938, no entanto, Getúlio Vargas, ao anunciar a Marcha para o Oeste, já apresentava os sintomas das preocupações do governo em ocupar “grandes vazios”. A intenção à época era não apenas manter a unidade política do Brasil, mas também preencher os vazios entre as ilhas econômicas que formavam o país (MACEDO, 2016, p. 158).

Para Macedo (2016), a chegada de milhares de imigrantes no Estado de Mato grosso contribuiu, não apenas para crescimento populacional, que de 1950 a 2000 quintuplicou, mas principalmente, para impulsionar o agronegócio, que é, hoje, a principal atividade econômica.

Para Penna (2011), o Estado de Mato Grosso seguiu o mesmo modelo de gestão gerencial do Governo Federal, para a administração pública, com a implantação do Programa

¹³ Disponível em: <<http://www.seplan.mt.gov.br/documents/363424/2889565/Estudo+Retrospectivo/91b5c136-0fde-4eba-8483-99f49cb2b67e>> Acesso em: 15 Ago. 2017.

de Reforma no Estado de Mato Grosso, durante o Governo de Dante Martins de Oliveira (PDT), em 1995, com o objetivo de obter resultados:

[...]. As ações de alteração tiveram início com a Lei n ° 6.695, de 19/12/95, que autorizou o estado a aderir ao Programa de Apoio à Reestruturação e ao Ajuste Fiscal dos Estados. Por meio do Decreto n° 752, de 22/01/96, criou-se o Programa de Reforma do Estado de Mato Grosso. Este Programa tinha como objetivos fundamentais concentrar a atuação do Estado em suas atribuições típicas, absorver na Administração Direta as entidades da Administração Indireta que não disponham de recursos próprios para se auto sustentar (ressalvadas as de caráter social, assistencial e educacional), reverter aos municípios as atividades e serviços de sua competência constitucional, promover ações articuladoras para o desenvolvimento do estado e eliminar gradualmente o déficit público, assegurando o equilíbrio econômico-financeiro. (PENNA, 2011, p. 62).

Dessa forma, para dar continuidade ao Programa de Reforma, no Estado de Mato Grosso, ainda no Governo de Dante Martins de Oliveira (PSDB), em seu segundo mandato, por meio da Resolução n° 002/2000 do Conselho Diretor, foi constituído um Grupo de Trabalho em 20/03/2000, com o objetivo de avaliar a execução da Reforma Administrativa de Mato Grosso. A ideia era propor um modelo que pudesse trazer resultados, com respaldo na legislação. Penna (2011) diz que a fundamentação para este modelo é a “administração gerencial, voltada para resultados, com fixação de diretrizes, objetivos, metas e prazos a serem cumpridos” (p. 63). A partir da implantação do modelo, conceitos como qualidade, produtividade e responsabilização são incorporados pela administração pública do Estado:

Os principais objetivos do modelo eram reorganizar o estado nos moldes vigentes do neoliberalismo e visavam: reduzir custos; equilibrar as contas públicas; aumentar a transparência e a articulação com a sociedade; atender bem o cidadão; trabalhar com definição de prioridades e cobrança de resultados; introduzir entre os servidores públicos a cultura da qualidade, produtividade, trabalho por resultados e responsabilidade; superar modelos burocráticos; incorporar técnicas gerenciais; descentralizar a administração pública, transferindo recursos e competências para órgãos, municípios e servidores; redefinir as funções do Estado (PENNA, 2011, p. 62-63).

A partir da Reforma do Estado, os próximos governadores do Estado de Mato Grosso deram continuidade ao modelo neoliberal, implementado pelo Governador Dante Martins de Oliveira (PDT) em 1995. São eles:

Tabela 4 - Governadores do Estado de Mato Grosso a partir da Reforma de Estado

GOVERNADORES	PARTIDO	INICIO DE MANDATO	TÉRMINO DE MANDATO	OCORRÊNCIA
Dante Martins de Oliveira	PDT	01-01-1995	31-12-1998	Eleito
Dante Martins Oliveira	PSDB	01-01-1999	06-04-2002	Reeleito e Renunciou
José Rogério Salles	PSDB	06-04-2002	31-03-2002	Vice Governador assumiu o Governo
Blairo Borges Maggi	PPS	01-01-2003	31-12-2006	Eleito
Blairo Borges Maggi	PPS- PR	01-01-2007	31-03-2010	Reeleito e Renunciou
Silval da Cunha Barbosa	PMDB	31-03-2010	31-12-2010	Vice Governador assumiu o Governo
Silval da Cunha Barbosa	PMDB	01-01-2011	31-12-2014	Eleito
José Pedro Gonçalves Taques	PSDB	01-01-2015	31-12-2018	Eleito

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já abordamos anteriormente, compreendemos que a Reforma do Estado de Mato Grosso fez parte de um processo amplo de reforma, que ocorria mundialmente, atendendo as orientações internacionais, da chamada Crise do estado de Bem-Estar Social, que consistiu em reduzir o papel do Estado, na garantia dos direitos sociais. Dessa forma, o Governador do Estado de Mato Grosso, Dante Martins de Oliveira (PDT), deixou a sigla para se filiar ao PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Dante Martins de Oliveira, que ficou conhecido como o autor do projeto de emenda constitucional, propôs eleições diretas para a Presidência da República e no Estado, representava aquele que pretendia romper com a oligarquia que se revezava no poder; seguiu os ditames do Consenso de Washington e estava totalmente alinhado às ideias reformistas em curso (NOVAIS; SANTOS, 2015),

Após a sua posse, Dante de Oliveira reorienta todo o seu grupo no sentido de um alinhamento total ao governo federal. Dessa maneira a administração Dante de Oliveira passa a seguir fielmente a cartilha proposta por Brasília. Reduzir a máquina para uma melhor atuação nos setores essenciais para a população. Na prática o governo Dante de Oliveira mostrou-se como extremamente neoliberal e representante do novo coronelismo que nascia em Mato Grosso. Não mais o patrimonialismo sustentado pela pecuária, mas aquele travestido de moderno, futurista tendo por base o modelo de agricultura exportadora com forte uso de tecnologia e concentradora de renda. Um dos principais pilares dessa política foi a prática da chamada “renúncia fiscal” que trouxe benefícios para os setores da agroindústria (NOVAIS; SANTOS, 2015, p. 9).

Dessa forma, percebe-se que a Reforma do Estado, proposta por Dante Martins de Oliveira, não trouxe absolutamente nada de novo do que já existia desde o Brasil Colônia, valorizando a lógica da acumulação de capital e exclusão de grande parte da população. O Governo Estadual, além de seguir os ditames do governo federal, atendeu as exigências do mercado internacional,

A mundialização do capital e o projeto de reforma definiram que para colocar o estado de Mato Grosso como peça importante no mercado de commodities era preciso tornar a administração mais ágil e enxuta. Assim o governador Dante de Oliveira impôs um duro ajuste fiscal ao estado e iniciou um ambicioso programa de privatizações de setores que eram, segundo a ótica reformista, deficitárias. Empresas como a CEMAT (Centrais Elétricas de Mato Grosso), CASEMAT (Cia. Silos e armazenagem de Mato Grosso), o BEMAT (Banco do Estado de Mato Grosso), a SANEMAT (Cia. de Saneamento de Mato Grosso) foram vendidas em leilões na Bolsa de Valores sob o argumento de que o capital seria revertido para os setores problemáticos da administração de Mato Grosso como a saúde, educação e segurança pública (NOVAIS; SANTOS, 2015, p. 10).

Novais e Santos (2015) afirmam que essa foi a lógica que se seguiu entre os demais governos subsequentes. Blairo Maggi fez uma campanha com um discurso que prometia acabar com os desmandos do governo de Dante, no entanto, logo implantou a visão administrativa gerencial, beneficiando-se das renúncias fiscais e ampliando o escoamento de soja, com demonstração tímida nos programas de políticas sociais. Amaral (2014) reforça este debate, ao dizer que os “incentivos fiscais consideráveis, especificamente a Lei Kandir, que regulamenta a isenção do ICMS sobre a exportação da soja em grão” (p. 47), iniciou, na década de 1990, mas foi a partir de 2003, com o governo do estado Blairo Maggi, que se consolidou:

Sua gestão, nos dois mandatos, se caracteriza pela explícita adoção dos princípios da Administração Gerencial e da focalização das atividades econômicas para a manutenção da soja como carro chefe da economia estadual. Isto acaba por acentuar o abandono das outras regiões do estado e o consequente desmantelamento da pecuária como importante fonte de emprego e renda, principalmente no sudeste de Mato Grosso, onde se localiza Cáceres (AMARAL, 2014, p. 47).

Nesse contexto, segundo SEDEC-MT, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico do Estado de Mato Grosso (2016)¹⁴, no Estudo Brasil – estudo realizado pela Secretaria de Política Agrícola do Mapa e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), as Projeções do Agronegócio 2015-2016 a 2025-2026, que foram divulgados pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa), em julho de 2016, demonstra que Mato Grosso é destaque e possui a hegemonia no setor agrícola nacional, com perspectiva de se manter na liderança em produção de grãos até 2026, com destaque para a soja e o milho, que deverão crescer em torno de 39%, além do açúcar e da carne, que também apresentam evolução.

O atual governo do Estado de Mato grosso, Pedro Taques (PSDB), assumiu o comando do Estado no início de 2015, com o slogan de “Estado de Transformação”, no entanto, deu continuidade aos interesses empresariais, atribuindo a gestão da Secretaria de Estado de Planejamento a Marcos Marrafon, que coordenou o processo de integrar Mato

¹⁴ <<http://www.sedec.mt.gov.br/>>

Grosso a um Consórcio Interestadual, presidido por Marconi Pirilo (PSDB), governador do Estado de Goiás. Não satisfeito, após serias denúncias de corrupção, envolvendo o Secretario de Estado de Educação Permínio Pinto (PSDB), que se encontra preso. Então, foi nomeado Marcos Marrafon, para dar continuidade ao seu espirito privatista, na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

4.2 A Gestão do Sistema e da Escola Pública

O Sistema Nacional de Ensino, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei nº. 9394/96 e ambas as legislações preveem a Gestão Democrática do Ensino público. Os avanços democráticos, frutos de grande luta e participação popular, garantidos em legislação federal, serviram de base e desafios para a implementação da gestão democrática nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais de diversos Estados e municípios brasileiros.

Neste contexto, o Estado de Mato Grosso, em consonância com a política nacional, pois a Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, estabeleceu a Gestão Democrática como um dos princípios da educação escolar pública no Estado, através da Constituição Estadual, Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. Esta Lei dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.

O Estado de Mato Grosso, seguindo a luta Nacional, deu início ao processo de democratização do sistema educacional, em meados da década de 80, e este movimento está associado à gestão escolar e ao que se compreende por gestão democrática. Neste percurso, o debate sobre a gestão democrática no Estado de Mato Grosso, possui um diferencial importante que trata da introdução do trabalho pedagógico na escola, que embora fosse designada como necessária no art. 206, V da Constituição Federal de 1988 e no art. 67, V da LDB- Lei 9394 de 1996, não indicou percentual claro. O Estado de Mato Grosso saiu na frente e, enquanto a maioria dos Estados garantia um percentual de hora-atividade em torno de 20%, Mato Grosso aplicou entre os anos de 1990 ate 1998 um percentual de 50% e hoje, o percentual é de 33,33%.

Há uma perda considerável, ao diminuir para este percentual, a hora-atividade, pois o trabalho pedagógico é importante, em termos de qualidade na educação e oportuniza maior tempo e dedicação, ao fazer educacional. No entanto, as Políticas e gestão da educação no

Brasil têm sido marcadas pela “lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo, que evidenciasse políticas de Estado, em detrimento de políticas e gestão da educação” (DOURADO, 2007, p. 925-927).

Durante a histórica trajetória das políticas educacionais no Brasil, a forma como tem sido organizada a gestão da educação nacional e estadual, tem sido marcada por um sistema de ensino sem a devida articulação entre o sistema e a organização da gestão educacional. Com a ocorrência de mudanças na educação brasileira, através da redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a “educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988” (CURY, 2002, p.167), destaca-se, que ocorreu uma compreensão mais ampla de educação, como sendo um “direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional” (DOURADO, 2007, p. 926).

Nesse sentido, é importante destacar a maneira como o governo federal, na década de 1990, por intermédio da reforma do Estado, implementou novo modelo de gestão e os Estados, a exemplo do Estado de Mato Grosso, procurou seguir rapidamente em sua esfera pública; modelo este que segue a lógica capitalista e introduz na administração, noções de eficiência e produtividade, como sinônimo de “modernidade”:

Tais constatações evidenciam limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa (DOURADO, 2007, p. 926).

Analisar estas mudanças, não é uma tarefa nada “fácil, exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais” (CURY, 2002, p. 169).

A Constituição Federal de 1988, no art. 211, trata sobre o sistema educacional, antes concentrado na União e Estados, passa a ser descentralizado. Neste artigo, fica estabelecido que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de

colaboração, seus sistemas de ensino” e é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no art. 8, que estabelece que a responsabilidade da Educação Básica é de competência das três esferas dos quais devem se organizar, para garantir a oferta gratuita e pública, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, no § 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino - terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Com essa liberdade dos Estados se organizarem, o art. 10 destaca as incumbências:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
 - II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
 - III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
 - IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 - V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 - VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;
 - VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual;
- (LDB, 1996).

Segundo Ramos (2005), o governo do Estado de Mato Grosso, Dante Martins de Oliveira (PDT), apresentou propostas para uma educação descentralizadora e com gestão democrática, através do Decreto nº 99, de 17 de abril de 1995. Com esse decreto, a Secretaria de Estado de Educação -SEE/MT, ganhou uma nova estrutura e também nova sigla - SEDUC/MT. As Superintendências Regionais de Educação, que funcionavam como órgão de Administração Regionalizada desde 1990, deixaram de ser mantidas.

Através do Decreto nº 99/95, a estrutura organizacional da SEDUC/MT é praticamente mantida a mesma instituída anteriormente pelo Decreto nº 1.199¹⁵, de 28 de

¹⁵ O Decreto inclui, na estrutura da Secretaria de Estado de Educação sete unidades de apoio assim denominadas: I- Órgãos de Direção Superior; II- Órgão de Gerência Superior; III- Órgãos de Assessoramento Superior; IV- Órgãos de Administração Sistêmica; V- Órgãos de Execução programática; VI- Órgãos de Administração Regionalizada; VII- Órgãos de Administração Descentralizada. Esses órgãos desdobram-se em Coordenadorias, Assessorias, Divisões e outros, mas destacamos apenas o órgão de Execução Programática, que se desdobra em Coordenadorias: Técnica, de Educação e os órgãos da Administração Regionalizada, que são as Superintendências e Unidades Escolares. As Coordenadorias desdobravam-se em: 1-Coordenadoria Técnica: composta pela: Divisão de Administração Escolar; Divisão de Apoio ao Educando; Divisão de Articulação com

janeiro de 1992. A nova estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação permanece com seis dos sete órgãos já criados anteriormente, e as alterações ocorreram apenas em seus desdobramentos. O Órgão da Administração Regionalizada é substituído pela Administração Local e a “Secretaria passa a contar, não mais com duas Coordenadorias, como na estrutura anterior, mas com três Coordenadorias e um Núcleo¹⁶” (RAMOS, 2005, p. 90).

Com o intuito de dar suporte às escolas, a SEDUC-MT cria as assessorias pedagógicas, através da Portaria 956/95, de 1º de junho de 1995, para delegar “algumas competências no sentido de prestar assessoramento às escolas públicas estaduais e municipais e orientar as escolas particulares no âmbito das questões administrativas e pedagógicas” (RAMOS, 2005, p. 91),

Esses Assessores seriam, sem dúvida, as peças fundamentais para que se rompessem o atendimento fragmentado, uma vez que poderiam ser os orientadores e supervisores diretos das unidades escolares sem a criação de setores diversos no interior das Assessorias, o que fragmentava os serviços e o atendimento, mas não foi o que ocorreu. A falta de estrutura, escassez de equipamentos, recursos materiais, financeiros e de pessoal preparado dificultou o processo (RAMOS, 2005, p. 91).

A Portaria nº 038/99/SEDUC/GS/MT, de 29 de junho de 1999, estabelece critérios para a designação e composição, definindo as competências das Assessorias Pedagógicas instaladas nos municípios, que não possuem seus próprios sistemas de ensino, mas através da Portaria nº 175/00- SEDUC/GS/MT, estabelece o número¹⁷ de Assessores Pedagógicos, conforme o número de escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. A Portaria citada toma por base, a designação dos profissionais, apenas o número de escolas da rede pública estadual, mas os assessores ficam com a responsabilidade de realizar supervisão, também, nas escolas da rede municipal e particular.

No ano de 2004, a Assembleia Legislativa de MT, aprova a Lei Complementar 206/04, que estabelece as funções dos assessores pedagógicos, em acompanhar a gestão:

os Órgãos Municipais de Educação; 2- Coordenadoria de Educação: Divisão de Educação Pré-escolar e Ensino fundamental; Divisão de Ensino Médio; Divisão de Educação de jovens e Adultos; Divisão de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais; Divisão de Desporto Escolar.

¹⁶Com essa reestruturação organizacional, as Superintendências desapareceram e as unidades escolares, antes, entendidas como Órgãos de Administração Regionalizada, passam a ser concebidas como Órgãos de Administração Local: 1- Coordenadoria de Política Pedagógica; 2- Coordenadoria de Política de Ensino Superior; 3- Coordenadoria de Política de Cooperação Estado-Município; 4- Núcleo de Programas/ Projetos Estado /Município. 4.1- Gerente de Serviços.

¹⁷ De acordo com o Artigo 2º, da Portaria 175/00-SEDUC/GS/MT, de duas a cinco escolas da Rede Pública Estadual – um assessor pedagógico; de seis a dez - dois assessores; de onze a quinze- três assessores; dezesseis a vinte quatro assessores; de vinte e um a vinte e cinco – cinco assessores; de vinte e seis a trinta- seis assessores; de trinta e um a quarenta – sete assessores; de quarenta e um a cinquenta- oito assessores. Onde existir apenas uma escola da Rede Estadual não haverá assessor e nos municípios onde existir acima de dez escolas da Rede Particular, será designado mais um Assessor.

pedagógica, administrativa de pessoa, financeira e jurídica¹⁸. A referida Lei em vigor estabelece normas organizacionais aos profissionais da educação e acompanha as ações dos coordenadores pedagógicos e diretores. Essas disposições estão estabelecidas nas Diretrizes do Plano de Ação das Assessorias Pedagógicas da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais e Superintendência de Gestão Escolar /SEDUC–MT,

[...] os assessores pedagógicos são atores educativos que devem fazer a articulação entre o Órgão Central e as Unidades Escolares, apoiando estas últimas na implementação das políticas educacionais tanto no nível de orientações quanto no acompanhamento e monitoramento de ações das escolas de suas jurisdições. Daí ser importante saber em que medida as assessorias pedagógicas têm contribuído para que a gestão escolar democrática se efetive na prática. (CORTEZ, 2015, p. 28).

Assim, a organização da Secretaria de Estado de Educação, reconhecendo a descentralização e a autonomia do Sistema Estadual na organização e definição de prioridades e competências em sua esfera educacional, o Estado de Mato Grosso oferece todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), educação tecnológica por intermédio da Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologias (SECITEC), além de atender educação superior pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atende as modalidades: educação especial, educação indígena, educação quilombola, educação de jovens e adultos – EJA, educação do Campo Educação e educação infantil em poucos lugares, pois a responsabilidade maior dessa oferta esta a cargo das redes municipais de ensino.

A Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat¹⁹, fundada em 1978, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, tornou universidade em 1993. Atualmente conta com 13 campus, 17 núcleos pedagógicos e 24 pólos de ensino à distância e atende cerca de 22 mil acadêmicos. Possui 19 Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, aprovados pela Capes e iniciou em 2006. Estes programas contemplam 23 Cursos, sendo 16 Mestrados (11 acadêmicos e 05 mestrados profissionais em rede), bem como 07 doutorados, sendo 04 doutorados institucionais e 03 doutorados em rede. No quadro de pessoal, a Unemat conta com 832 professores efetivos, sendo 407 doutores e 353 mestres e 634 servidores técnico-administrativos.

¹⁸ § 4º Nos municípios onde houver mais de 01 (um) Assessor Pedagógico o número de escolas sob sua responsabilidade será definida pela média entre as escolas públicas estaduais no Município e o número de assessores previsto no quadro de correspondência, a saber: I - de 02 (duas) a 10 (dez) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, 01 (um) Assessor; II - de 11 (onze) a 20 (vinte) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, 02 (dois) Assessores; III - de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, 03 (três) Assessores; IV - de 31 (trinta e um) a 40 (quarenta) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, 04 (quatro) Assessores; V - de 41 (quarenta e um) a 50 (cinquenta) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, 05 (cinco) Assessores; VI - de 51 (cinquenta e um) a 60 (sessenta) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, 06 (seis) Assessores; VII - de 61 (sessenta e um) a 70 (setenta) Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, 07 (sete) Assessores.”

¹⁹ Disponível: em <<http://www.novoportal.unemat.br/>> . Acesso em: 19 de Ago. 2017.

A Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior - SECITEC/MT, criada através da Lei Complementar Nº 96, de 12 de dezembro de 2001 e pela Lei Complementar nº 151, de 08 de janeiro de 2004, passou a ser denominada Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECITEC/MT²⁰, com a finalidade de elevar a capacidade científica e tecnológica em setores estratégicos, para o desenvolvimento sustentado do Estado, coordenando o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia. É um órgão da Administração Direta Estadual, integrando o Sistema Estadual de Ensino. Possui oito Escolas Técnicas – ETE's, localizados em Tangará da Serra, Sinop, Rondonópolis, Lucas do Rio Verde, Diamantino, Cuiabá, Barra do Garças e Alta Floresta.

Essas novas atribuições da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECITEC/MT, que passou a integrar o Sistema Estadual de Ensino, levou o Governo do Estado a editar a Lei Complementar nº 209, de 12 de janeiro de 2005, que levou o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso a agregar a responsabilidade de assessorar a Secretaria de Estado, fato este, apontado pelo Conselho, como sendo inusitado, servindo de referência nacional, como um novo modelo de gestão²¹.

Segundo o Censo Escolar (2015), a rede estadual possuía 752 estabelecimentos de ensino, atendendo somente na Rede Estadual 408.441 alunos do Ensino Regular (zona urbana e rural), 16.018 da educação profissional, 66.198 da Educação de Jovens e Adultos – EJA e 46.421 da Educação Especial.

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação, para atender a rede de ensino com 763 escolas e mais de 400 mil alunos, possui 38 mil servidores, sendo cerca de 23 mil professores.²² Considerando que no Censo Escolar de 2000, o Estado possui 603 escolas Estaduais e hoje 752 nas diversas etapas da educação básica e modalidades de ensino, tivemos em 17 anos um aumento de 24,7% de unidades escolares. Considerando ainda, que há no Estado de Mato Grosso, escolas antigas para serem desativada, cujas comunidades escolares foram abrigadas em Escolas Novas, esta porcentagem pode ser reduzida, significativamente.

A SEDUC conta com duas secretarias adjuntas: Administração Sistêmica e Política Educacional, e nove superintendências: Gestão de Pessoas; Orçamento, Convênios e Finanças; Tecnologia da Informação; Administrativa; Formação dos Profissionais da Educação; Educação Básica; Diversidades Educacionais; Gestão Escolar e Acompanhamento

²⁰ Disponível em <<http://www.secitec.mt.gov.br/>>. Acesso em: 20 Ago. 2017.

²¹ Disponível em:

<<http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrearconteudo.aspx?1,Hist%C3%B3rico+Conselho+Estadual+de+Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 Ago. 2017.

²² Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Institucionaln.aspx>>. Acesso em: 19 Ago. 2017.

e Monitoramento da Estrutura Escolar. Além disso, possui setores de Apoio Estratégico Especializado: Ouvidoria Setorial; Unidade Jurídica; Unidade Setorial de Controle Interno; Unidade de Articulação de Políticas; Núcleo de Gestão para Resultados; e Unidade Setorial de Correção. Em nível de decisão colegiada, conta com um órgão vinculado: o Conselho Estadual de Educação (CEE).

A Secretaria de Estado de Educação²³, em conformidade com o Decreto nº 637 de 13 de julho de 2016, dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, a redistribuição de cargos em comissão e funções de confiança,

Art. 1º À Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC compete propor e executar políticas públicas voltadas à Educação Básica e ao Esporte e Lazer, assegurando ao estudante o desenvolvimento de capacidades e a construção de conhecimentos para a formação de valores humanos na conquista da cidadania e a participação do esporte no desenvolvimento social, econômico, político e ambiental do Estado de Mato Grosso (SEDUC, 2016).

No Art. 3º, trata da estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC e compreende um total de sete níveis de unidades administrativas: I – Nível de Decisão Colegiada, II – Nível de Direção Superior, III – Nível de Apoio Estratégico e Especializado, IV – Nível de Assessoramento Superior, V – Nível de Administração Sistêmica, VI – Nível de Execução Programática e VII – Nível de Administração Regionalizada e Desconcentrada.

Conforme a Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, no art. 26, o Sistema Estadual de Ensino, por intermédio de seus órgãos normativos e executivos, das instituições públicas, privadas e comunitárias, compete elaborar, executar, manter e desenvolver as ações político - administrativas, as relações pedagógicas, as legislações e as políticas e planos educacionais em Mato Grosso, integrando e coordenando suas ações com as dos municípios; garantindo uma educação de qualidade em todos os níveis. No Parágrafo único, fica assegurada a representação estadual de profissionais da educação, dos estudantes e da comunidade escolar, através da efetiva participação na elaboração e execução das políticas a que se refere este Artigo e no art. 27, que assegura que a administração geral do Sistema Estadual de Educação será exercida pela Secretaria de Estado de Educação, pelo Conselho Estadual de Ensino e pelo Fórum Estadual de Educação.

²³ A Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, criada pela Lei nº 2.090, de 19 de dezembro de 1963, regida pela Lei Complementar nº 14, de 16 de janeiro de 1992, constitui órgão da administração direta, regendo-se por este regulamento, pelas normas internas e pela legislação pertinente, cuja missão é de garantir à sociedade uma educação com qualidade social, que proporcione ao aluno a aquisição de conhecimentos historicamente acumulados, competência e formação de valores conquistado em um ambiente democrático e de valorização humana

Assim, o Nível de Decisão Colegiada é composto pelo Conselho Estadual de Educação e, para garantir o assessoramento ao colegiado com suas câmaras e comissões, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE/MT, conta com quatro órgãos da administração interna, sendo: Diretoria Executiva, Coordenadoria Educacional, Coordenadoria Técnica e Coordenadoria Administrativa e Financeira, com suas respectivas competências, dispostas no Regimento Interno do CEE/MT, aprovado pelo Decreto Nº 2.943, de 20 de agosto de 2001, publicado em Diário Oficial, de mesma data.

O Art. 1º do Decreto nº 2943/2001 - O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso-CEE/MT, criado pela Lei nº 1.815, de 07 de fevereiro de 1963 e modificada pela Lei nº 1.922, de 05 de novembro de 1963, “ex-vi” do artigo 10 da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, revogada, e constituído à luz do que dispõe a atual Lei 9394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 9424²⁴, do FUNDEF, em seu novo perfil, através da Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, com as alterações constantes da Lei Complementar nº. 77/00²⁵, é órgão normativo, deliberativo, consultivo do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, e de assessoramento superior da Secretaria de Estado de Educação, com representação paritária entre o Governo do Estado e entidades da sociedade civil organizada.

No decorrer da trajetória histórica do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), houve dois períodos distintos, relacionados aos critérios estabelecidos para a nomeação de seus membros. Primeiramente, durante o período compreendido entre 1.963 ate 2.001, os Conselheiros eram escolhidos pelo Governador e nomeados dentre aquelas pessoas consideradas com notório saber, na área educacional,

O predomínio de representantes do poder público somado ao critério de escolha pelo notório saber, revela tendências a ações burocráticas, nas quais prepondera o controle do Executivo, que conflitam com as exigências do processo de construção democrática, pois intercorrem, por exemplo, na ausência de representantes da escola: pais, alunos e professores das redes pública e privada, bem como alunos, pais e professores, indígenas, negros, quilombolas, comunidades rurais e outros grupos que, de modo geral, não são ouvidos nos momentos de decisões. Isso suscita questionamentos sobre o pluralismo representativo do Conselho de Educação, na medida em que na sua composição não há representatividade de todos os grupos usuários das escolas (BIGARELLA, 2015, p. 114).

O Estado de Mato Grosso, após aprovação da Constituição Federal de 1988, atendendo as reivindicações de segmentos organizados da sociedade, período em que os

²⁴ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

²⁵ Altera dispositivos da Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Movimentos Sociais e Políticos eram efervescentes na discussão dos princípios democráticos e de descentralização, foi aprovada a Lei Complementar nº 049/98 de 01 de outubro de 1998. Essa Lei significou um marco descentralizador, mas não foi suficiente para garantir a participação imediata dos segmentos representativos da sociedade civil organizada como Conselheiros. Somente a partir de 2009, 11 anos depois da aprovação da Lei Complementar nº 049/98, foi possível garantir a participação paritária de Conselheiros, entre o Governo e Entidades da Sociedade Civil²⁶.

Através do Decreto 2.943 de 20 de agosto de 2001, que trata do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, em seu art. 2 - Cabe ao Conselho Estadual de Educação:

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

O Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso foi instituído a partir do dia 20 de julho de 2009, pela Portaria nº 280/2009, da Secretaria de Estado de Mato Grosso, conforme determina a Lei Complementar nº 49/98.

26

Disponível

em:

<<http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrearconteudo.aspx?1,Hist%C3%B3rico+Conselho+Estadual+de+Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 Ago. 2017.

Conforme Art. 1º do seu Regimento Interno, o Fórum é um órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e de assessoramento, que tem como função, coordenar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação, promovendo o debate permanente sobre as Políticas da Educação do Sistema Estadual de Ensino.

Os objetivos do Fórum Estadual de Educação são: Elaborar, acompanhar e avaliar o Plano Estadual de Educação; Acompanhar a execução dos programas da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria de Ciência e Tecnologia, bem como dos demais componentes do Sistema Estadual de Educação; Propor divulgação dos resultados obtidos na execução das políticas e programas na educação do Estado e Coordenar e articular suas atividades, bem como as atividades dos Fóruns Municipais de Educação.

A Portaria Nº 204/2015/GS/SEDUC/MT²⁷ designou membros representantes para a composição do Fórum Estadual de Educação, para o biênio 2015/2017, em conformidade com o seu Regimento Interno.

O Art. 1º designa os membros representantes para a composição do Fórum Estadual de Educação, para o biênio 2015/2017, de acordo com o Artigo 2º, do Regimento Interno.

No Art. 2º, O Fórum Estadual de Educação é constituído por representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), do Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/MT), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Desporto da Assembleia Legislativa, do Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública (SINTEP), Sindicato dos Profissionais das Instituições Públicas de Ensino Superior (ADUNEMAT), do Sindicato dos Trabalhadores e Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso (SINTRAE), da Associação Mato-grossense dos Estudantes, da União Estadual dos Estudantes (UEE).

Art. 7º O Plenário é o órgão deliberativo do Fórum Estadual de Educação com as seguintes atribuições:

I - propor matérias para compor as pautas das reuniões;

II - debater sobre os assuntos que sejam submetidos à apreciação do Fórum Estadual de Educação, buscando otimizar as conclusões quer do ponto de vista técnico, quer do aspecto operacional;

III – acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação, bem como mantê-lo contextualizado com as demais políticas nesta área, desenvolvidas pela União e pelos Municípios;

IV - apreciar, avaliar, emitir parecer e subsidiar as decisões do Fórum Estadual de Educação;

V - aprovar ou rejeitar matéria que seja posta em votação pela Coordenação;

VI - propor à Coordenação a convocação de sessões extraordinárias;

²⁷ Disponível em: <<https://www.iomat.mt.gov.br/ver-pdf/14123/#/p:76/e:14123?find=F%C3%B3rum>>. Acesso em: 19 Ago. 2017.

VII - propor alterações no Regimento Interno com anuência de no mínimo dois terços das entidades que compõe o Fórum.

VIII - exercer as funções não só por intermédio da garantia de realização das reuniões, como também executando as tarefas que lhe forem confiadas (SEDUC, 2015).

A Administração Regionalizada e Desconcentrada contida na estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação consta o número de 131²⁸, das Assessorias Pedagógicas no Estado de Mato Grosso, criadas pela Lei Complementar nº 206/2004²⁹. Os assessores pedagógicos são escolhidos através do voto direto dos trabalhadores da educação efetivos, em seus respectivos municípios de lotação, somente após serem aprovados em prova de verificação de conhecimentos sobre legislação educacional e sobre aspectos da gestão democrática, sendo duas etapas: uma de prova escrita e outra de apresentação de plano de ação, com mandato de três anos consecutivos, com direito a uma recondução. O Art. 3º, inciso II, alínea ‘c’ da referida Lei define o assessor pedagógico como função, cujas atribuições relacionadas a este trabalho, são as que seguem:

c) Assessor pedagógico, função composta das seguintes atribuições:

1. Fornecer orientação técnica e administrativa às Unidades Escolares públicas e privadas;
2. Assessorar técnica e administrativamente as secretarias municipais de educação, nos termos de convênio;
3. Orientar e acompanhar a aplicação da legislação educacional e administrativa às unidades escolares públicas e privadas quanto a:
 - 3.a. Assessorar as secretarias municipais de educação (SME) quanto à aplicabilidade da legislação educacional e administrativa advindas do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Estado de Educação;
 - 3.b. Orientar e acompanhar as escolas do Sistema Estadual de Ensino na elaboração e execução da matriz curricular, calendário escolar, quadro de pessoal, regimento escolar e demais documentos necessários e de interesse da escola;
 - 3.b.1. Aprovar os documentos mencionados no caput quando se tratar de estabelecimentos privados e, em se tratando de escolas públicas, a aprovação dar-se á pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE);
 - 3.c. Monitorar, bimestralmente (in lócus) as Escolas da Rede Estadual de Ensino, objetivando o cumprimento do estabelecido na legislação pertinente, referente à composição de turma e quadro de pessoal;
 - 3.d. Manter sob seu controle o quantitativo de pessoal estabelecido pela secretaria de estado de educação, bem como as disponibilidades para outros órgãos públicos;
 - 3.e. Emitir parecer sobre as irregularidades constatadas nas unidades escolares e submetê-lo a apreciação e homologação da Secretaria de Estado de Educação;
 - 3.f. Subsidiar as unidades escolares na execução e consolidação dos atos administrativos;
 - 3.g. Dar atendimento e resposta, em tempo hábil, às solicitações emanadas das superintendências da secretaria de estado de educação e unidades escolar, no âmbito da sua competência;
4. Encaminhar para a assessoria jurídica da Secretaria de Estado de Educação, para emissão de parecer técnico, os processos referentes à criação de Escola, bem como a autorização para o seu funcionamento, seu reconhecimento, nova denominação, transferências de mantenedora, encerramento de atividade, suspensão temporária de

²⁸ Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Unidades-Escolares.aspx>> Acesso em: 19 Ago. 2017.

²⁹ Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Comiss%>>. Acesso em: 19 Ago. 2017.

- atividade e extinção de cursos do sistema estadual de ensino, observando rigorosamente as documentações pertinentes a cada processo;
5. Articular e monitorar programas e projetos emanados da SEDUC na área de abrangência das unidades escolares pública, privadas e ONGs;
 6. Expedir documentação referente a alunos das escolas desativadas, através dos documentos mantidos sob sua guarda;
 7. Chancelar as atas de resultados finais, juntamente com o diretor e secretário escolar;
 8. Elaborar relatório circunstanciado de verificação prévia da situação da escola, através de visita objetivando regularidade no processo;
 9. Orientar, acompanhar e analisar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), tendo por base instrumentos emanados do órgão central;
 10. Monitorar a execução do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) nas unidades escolares, através de instrumentos avaliativos emitidos pelo órgão central;
 11. Participar do processo de elaboração dos atos administrativos no que refere a atribuição de classes e/ou aulas (MATO GROSSO, 2004).

Dessa forma, nos Municípios, as Unidades Escolares possuem assessoramento pedagógico fornecido pelas Assessorias Pedagógicas, que são os representantes legais da SEDUC-MT nos Municípios e contam, ainda, nas cidades polo, com os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPROs.

Segundo Bezerra e Cespedes (2011), em 1997, foram criados, no Estado de Mato Grosso, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs). Inicialmente, a formação realizada foi denominada de Projeto Sala do Professor e a partir de 2011, como Sala do Educador, expandiu-se, gradativamente e, atualmente, constam quinze CEFAPROs.

Diante desses desafios, surge a necessidade dos educadores se manterem atualizados, aliando teoria e prática, na construção do conhecimento e melhoria do ensino, amparado, pela Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, Bezerra e Cespedes (2011) esclarecem que os Centros de Formação do Cefapro, possuem professores formadores em áreas diversas, que participam de seletivo, com etapa de prova escrita e expositiva, fazem parte dos professores efetivos da rede estadual de ensino.

Tabela 5 - CEFAPROs do Estado de Mato Grosso

ANO	PÓLO	DECRETO DE CRIAÇÃO
1997	Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis	2007 de 29/12/1997
1998	Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres	2319 de 08/06/1998
1999	Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa	0053 de 22/03/1999
2005	Tangará da Serra	6824 de 30/11/2005
2008	Primavera e Pontes Lacerda	Lei 9.072 de 24/12/2008

Fonte: Cefapro de Pontes Lacerda.

Nos últimos anos, pós-década de 2000, identificamos alguns avanços consideráveis nas políticas educacionais desenvolvidas em nosso país e no Estado de Mato Grosso e entre eles, podemos destacar a implantação do Piso Salarial dos Profissionais da Educação, instituído por meio da Lei Federal nº 11.738, de 16 de junho de 2008, Decreto 7.415, de 30 de dezembro de 2010 que institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial, a serviço dos funcionários da escola; Lei Complementar nº 510/2013, que dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, hora de trabalho pedagógico aos professores contratados e a Organização em Ciclo de Formação.

As conquistas acima citadas, entre muitas outras, efetivaram-se ao longo dos 52 anos de Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP (sindicato Livre, Democrático e de Luta), filiado à Central Única dos Trabalhadores - CUT³⁰ e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE³¹.

³⁰ CUT se consolida como a maior central sindical do Brasil, da América Latina e a 5ª maior do mundo, com 3.806 entidades filiadas, 7.847.077 trabalhadoras e trabalhadores associados e 23.981.044 trabalhadoras e trabalhadores na base. A CUT defende a liberdade e autonomia sindical com o compromisso e o entendimento de que os trabalhadores têm o direito de decidir livremente sobre suas formas de organização, filiação e sustentação financeira, com total independência frente ao Estado, governos, patronato, partidos e agrupamentos políticos, credos e instituições religiosas e a quaisquer organismos de caráter programático ou institucional.

³¹ A Confederação conta, hoje, com 50 entidades filiadas, sendo 26 estaduais, 22 municipais e duas distritais. CNTE têm respaldado a luta dos trabalhadores em educação por políticas públicas focadas nas reais e urgentes necessidades do ensino público. São pesquisas sobre saúde e condições de vida dos educadores, análise crítica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), condições dos trabalhadores aposentados, dentre outras.

5 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JACIARA-MT E DA E.E. MODELO SANTO ANTONIO

Fotografia 2 - Município de Jaciara-MT



Fonte: Disponível em: <<http://conhecendomt.com.br/conheca-jaciara-uma-das-mais-belas-de-mato-grossobrasil/>> Acesso em: 20 Fev. 2017.

Nessa seção, realizou-se breves considerações da história do município de Jaciara, que é a Cidade onde está situada a Escola Estadual Modelo Santo Antônio, Locus da pesquisa. Apresentar-se-á a história, caracterização política administrativa da escola, bem como a sua estrutura física e material, organização democrática e participativa e gestão (administrativo e pedagógico).

5.1 Município de Jaciara e a organização da educação – breves considerações

O município de Jaciara está localizado na Região Sul do Estado de Mato Grosso. O mesmo compõe a Microrregião de Rondonópolis e a depressão denominada Rio Paraguai, calha do Rio e a calha do Rio Lourenço. Possui uma extensão territorial de 1 676.921 km²³², distante da capital 144 km, cortada pela rodovia BR-364. Limita-se ao Norte: Campo Verde;

Sul: São Pedro da Cipa; Leste: Dom Aquino; Oeste: Santo Antônio de Leverger e Juscimeira. O Município consta apenas com o Distrito de Celma, localizado a 60 km da sede.

Jesus (2007) explica que, quando a cidade não tinha um nome, as pessoas chamavam de CIPA, que era o nome da companhia colonizadora e, quando a região estava em fase de crescimento, tiveram a ideia de realizar um concurso para a escolha do nome e muitos foram sugeridos, no entanto, houve maior agrado pela sugestão realizada por um dos sócios da empresa, Sr. Coreolano de Assunção, que ao ler a Lenda da índia Jaciara³³, a Senhora da Lua, do texto *Vitória Régia* da obra de Humberto de Campos, pois parecia com a região, ficou encantado.

A cidade recebeu o nome de Jaciara, de origem Tupi-Guarani. Todos os nomes das ruas e logradouros que foram abertos por Paulo da Costa Ferreira, o qual foi peça fundamental na fundação e colonização de Jaciara, são nomes indígenas, também.

Assim, após ser considerado o trabalho de colonização exitosa, o então governador do Estado de Mato Grosso, João Ponce de Arruda, sanciona a Lei Estadual de nº 1.188, criando o Município de Jaciara, em 20 de dezembro de 1958. Ainda em 1958, tem início a abertura da rodovia MT-15, hoje, BR-364, que trouxe novos impulsos à agricultura, pois viria permitir o escoamento da produção, aos centros de consumo nacional. Homenageando um dos fundadores da região, Antônio Ferreira Sobrinho, cuja data de seu aniversário é 21 de outubro, passou a ser a data de comemoração de aniversário da cidade de Jaciara, conforme Lei Municipal nº. 30, de 15 de julho de 1968. Em 30 de junho de 1978, através da Lei Municipal

³³ Lenda de Jaciara: “A canoa, puxada a quatro remos, descia o pequeno afluente do Amazonas, desviando se, ligeira, das grandes manchas de plantas aquáticas que a correnteza preguiçosamente arrastava. Quando o velho índio Tibúrcio, sutando a remada, começou a contar-me a mais formosa lenda daquelas Ribeiras: - Antigamente, meu senhor, este rio era limpo de toda sorte de água - pé, e de corrente tão clara que se podia ver, de dia, as traíras, os pias e os mandis rabeando no fundo, no grande leito de areia dourada. Nesse tempo, morava na cabeceira do rio, onde as águas são mais puras, um velho índio, o famoso Tauí, cuja filha JACIARA, assim chamada por ser a Senhora da Lua, era com os seus olhos mais negros do que o Acapri, a mais formosa moça da redondeza. O Caboclo enfiou, de novo, o úmido remo no grande leito do rio, fê-lo roncar saturno, nas profundezas d’água silenciosa, e levantando - o gotejante, continuou a narrativa: - Um dia, voltando da caça, adivinhou Tauí, de longe, a presença de um estranho na palhoça que lhe servia de casa. Arrastando - se, como uma cobra, sobre as folhas, estava o pobre pai a poucos passos da porta de esteiras, quando de lá pulou um homem, que desapareceu, de um salto, no seio da mata. Duas remadas ressonaram, de novo, profundas no leito do rio, impelindo a canoa. E Tibúrcio reatou a História: Furioso com a traição da filha, o índio, feroz, atirou - se contra ela, esganou - a e abriu-lhe de lado a lado, com a ponta da flecha, a caixa do peito moreno. Feito isso, enfiou no seu corpo as grandes unhas de tamanduá e arrancou-lhe, sangrento, o coração ainda palpitante que atirou da porta da palhoça à clara correnteza do rio. Impeliu, mais uma vez, a canoa ligeira, fazendo roncar no seio da água o seu pesado remo de massaranduba, e rematou: - Desde esse tempo, meu senhor, começaram a aparecer no rio estas verdes plantas, errantes, cuja flor, alva como a Lua, dorme no fundo das águas e rebenta, à noite, com grande estampido, espalhando por tudo, em redor, a doçura do seu perfume. E, apontando-me uma “Vitória Régia”, que descia, alva e enorme, nos braços carinhosos das águas, acrescentou, compungido: - Olhe, lá vai uma, é o coração de JACIARA...E impeliu a canoa com força”. (LENDA DE JACIARA, de Humberto de Campos, do livro “A Serpente de Bronze”).

nº 4.004, foi criada a Comarca de Jaciara, composta, além do município sede, pelos distritos de São Pedro da Cipa (hoje município) e Celma (antigo Jatobá).

Pedroso (2015), afirma que a maior parte da população de Jaciara é composta por pessoas do sexo masculino, que se encontram localizada na zona urbana. Para ela, ocorreu uma evolução do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, no período de 1.999, que apresentou evolução de 0,495, de 2006 evolui para 0,634 e alcançou no ano de 2010, um índice de crescimento de 0,735. A população, segundo censo de 2010, que era de 25.647 habitantes e a densidade populacional de 15,51 hab/km².

Essa população, de maioria masculina e urbana, vem apresentando um crescimento do IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), segundo os Censos do IBGE. Para Pedroso (2015), esse crescimento indica uma melhoria na qualidade de vida da população, no período. Acrescenta-se que mais de 84% da população é alfabetizada e no Censo de 2010 estavam devidamente matriculados no Ensino Fundamental 3.918 alunos e no Ensino Médio, mais 1.411 alunos. Outro indicador econômico favorável é o PIB (Produto Interno Bruto) médio municipal, que no ano de 2012 era de R\$ 18.661,61 anuais, o que significa, aproximadamente, uma renda média mensal de 3,5 salários mínimos.

As atividades econômicas na região têm como base a prestação de serviços, que a preços correntes em 2011 gerou cifras de R\$ 479.736 mil, no qual se inclui o comércio, que teve produção de R\$ 231.766, o que equivale a 48,31% da produção municipal. O setor primário da economia havia sido responsável pela produção de R\$ 131.702, ou seja, 27,45% de toda a produção municipal. O segmento industrial produziu R\$ 79.454 ou 16,56% da produção total municipal (PEDROSO, 2015).

Na educação, o Município de Jaciara possui 4.817 alunos distribuídos em 05 unidades de atendimento a educação infantil, com 681 alunos atendidos e 119 docentes; 12 unidades de atendimentos à educação do Ensino Fundamental, com 3.741 alunos atendidos e 261 docentes e 06 unidades de atendimento ao Ensino Médio, com 1.395 alunos e 41 docentes (IBGE, 2015)³⁴.

A rede estadual atende a maioria dos alunos, seguido pela rede municipal e, por fim, a rede privada. Segundo dados do PME (2015)³⁵, ocorreu, na rede municipal, a partir de 2008 até 2011, um declínio no número de matrículas e, em 2012, um pequeno aumento, porém volta a declinar nos anos seguintes. Atribui-se essa situação, à reorganização de atendimento, priorizando a Educação Infantil. Assim, uma escola parou de atender o Ensino Fundamental,

³⁴ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/jaciara/panorama>>. Acesso em 17 Fev. 2017.

³⁵ Disponível em: <<http://leismunicipa.is/urpcj>>. Acesso em 17 Fev. 2017.

dando prioridade a sua principal demanda que era o atendimento à Educação Infantil e houve o fechamento de salas anexas em uma escola estadual e ainda diminuiu o número de alunos de uma escola do campo, a qual foi paralisada e passou a ser sala anexa de outra. Na rede privada ocorreu uma elevação nas matrículas, a partir do ano de 2013 (PME, 2015).

No caso do número de matrículas de alunos, pertencente aos anos finais, do Município de Jaciara, entre 2008 a 2014, ocorreu declínio no número de matrículas nos anos finais, na rede Estadual. De 2008 a 2014 houve a diminuição de 471 matrículas. Já na rede Municipal, os anos de maior atendimento compreendem 2009 e 2010 e partir de 2011, até 2013, houve declínio, voltando a elevar o número de matrículas, em 2014. Na rede privada, ocorreu oscilação no número de matrículas ano a ano, porém, sem grandes impactos (PME, 2015).

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, foram alcançadas, nos anos de 2009, 2011 e 2013, pela rede municipal e estadual de ensino de Jaciara, uma média superior ao Brasil, exceto os anos iniciais, da rede municipal, em 2013. Todavia, ambas as redes oscilaram na conquista das médias, deixando cair alguns décimos e os anos iniciais da rede municipal assumiu o compromisso de atingir média 6.2 até 2021; a rede estadual, 5.9 e o Brasil, 5.8. Já os anos finais da rede municipal têm como meta, elevar a média em 5.6 até 2021, a rede estadual e o Brasil, em 5.2 (PME, 2015).

5.2 Breve caracterização Política e administrativa da E.E. Modelo Santo Antônio

Fotografia 3 - E.E. Modelo Santo Antônio



Fonte: Disponível em: <http://www.jaciara.mt.gov.br/ver_noticia/34/2350/Jaciara-sediara-o-mutirao-da-justica-comunitaria-com-diversos-servicos-gratuitos-para-a-populacao/> Acesso em: 20 Abr. 2017.

A Escola Estadual Modelo Santo Antônio, situada a Rua Irahy, 778, Bairro Santo Antônio, no município de Jaciara-MT, mantida pela Rede Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, foi criada pelo Decreto nº 411, publicado no Diário Oficial de 22 de janeiro de 2016, página 09. Em consonância com as Leis Educacionais que regem o Estado de Mato Grosso, funciona como Ensino Fundamental de 09 anos, sendo a modalidade: “Ciclos de Formação Humana”; a Escola atende as comunidades em dois turnos: Matutino (4º ao 9º ano) e Vespertino (1º ao 5º ano).

Esta Unidade escolar nasceu da unificação das Escolas Estaduais Francisco Araújo Barreto e Santo Antônio, que apresentavam um histórico de infraestrutura bastante precário. Entre as duas escolas, a Santo Antônio, cujo prédio era patrimônio do Governo Municipal, até junho de 2008, mas mantida pela rede Estadual de Ensino – SEDUC-MT e por mobilização da comunidade escolar, que sofria por falta de reformas, solicitou ao poder público municipal a doação do prédio escolar ao Estado, para que o mesmo realizasse as reformas necessárias que somente poderia ser efetivada, em prédio próprio. Assim, atendendo a comunidade da referida escola, através da Lei Municipal nº 1131/2008, de 1º de Julho de 2008, foi autorizado pelo Prefeito Municipal, a realização da doação dos lotes correspondentes à Escola Estadual Santo Antônio, para o Estado de Mato Grosso. A Escola Francisco Araújo Barreto apresentava problemas de indefinição de propriedade do terreno, onde estava instalado.

Em 09 de julho de 2008, o Assessor Pedagógico, responsável, no Município de Jaciara, Auro Antonio Merenguelli, protocolou junto à SEDUC-MT, a Lei de doação dos lotes, citados através do protocolo 386500/2008. Sobre a Escola Estadual Francisco Araújo Barreto não foi possível fazer o mesmo procedimento de doação, por não ser patrimônio público. Após esta iniciativa, o Conselho Deliberativo da Comunidade escolar da Escola Estadual Santo Antônio encaminhou projeto de reforma no mesmo ano, para sanar problemas de rachaduras em parede, telhado com risco de desabamento, situação atendida pelo Secretário de Estado de Educação, Saguas Moraes (PT), sensível à necessidade da escola e, no início de 2009, a escola recebeu o primeiro repasse financeiro do Estado, para a realização de pequenos reparos.

No dia 26 de junho de 2009, o vereador Claudinei Pereira (PMDB), protocolou, no Gabinete da Vice-governadora do Estado de Mato Grosso, o ofício de nº 024/2009 da E.E. Santo Antônio, solicitando ampla reforma e quadra coberta. Em sequência, dia 30 de junho a Vice-governadoria solicitava, via ofício nº 561/2009/GVG, ao Secretário de Estado de Educação, atendimento ao ofício da escola. Em 18 de novembro, através do ofício 1515/2009-

GAB/SEDUC/SEE, o Secretario de Estado de Educação respondeu ao ofício da Vice-governadoria, que seria possível atender a solicitação a respeito da quadra coberta da escola, no ano de 2010 – processos 466451/2009.

Ao iniciar o ano de 2010, no dia 15 de janeiro, o Gabinete da Vice- Governadoria, através do ofício nº 0037/2010/GVG, ao Secretario de Estado de Educação, fez a gentileza de atender ao ofício 024/2009 da Escola Estadual Santo Antônio. Na ocasião, a direção da escola, Prefeito Municipal e Vereador estiveram em audiência com Secretario de Estado de Educação para tratar da referida reforma, que estava sendo solicitada. Na reunião ficaram acordados recursos para duas escolas para o Município de Jaciara, sendo uma no distrito de Celma. A prefeitura municipal de Jaciara iria providenciar um terreno amplo e a SEDUC-MT, via MEC, conseguiria uma “Escola Modelo”, que iria atender a demanda da Escola Santo Antônio e a Escola Francisco Araújo Barreto, que não funcionava em prédio próprio.

No dia 15 de março de 2010, o Secretario de Estado de Educação, Saguas Moraes, através do ofício nº 415/2010 – GAB/SEDUC/SEE, encaminhou ao Gabinete do Vice-governador, a resposta do ofício 0037/2010: “Informamos que construiremos nesse município, uma escola com 18 (dezoito) salas de aulas e quadra coberta, que substituirá a Escola Santo Antônio e outra escola do mesmo bairro”. Assim, no dia 29 de março de 2010, a Vice-governadoria, pelo ofício de nº 0524/2010/GVG, encaminhou para o conhecimento da Escola Estadual Santo Antônio, copia de todo o diálogo entre o Secretario de Estado de Educação e o Gabinete da Vice- governadoria, para que a comunidade escolar pudesse conhecer o que ficou acordado que, ao invés de reforma, seria construído uma escola. Com certeza, a comunidade recebeu a noticia com muita alegria, pois era naquele momento, que a menor escola do Município de Jaciara, com apenas cinco salas de aulas, localizada no maior bairro da cidade, que não conseguia atender toda a demanda, veria, o sonho que parecia tão distante, preste a ser realizado.

Como os problemas de infraestrutura eram enormes, foi necessário que os CDCEs realizassem, a cada ano, projetos para receber repasse financeiro de caráter emergencial, para a realização de pequenos reparos, como troca de portas e lâmpadas, instalação elétrica, reforma de banheiros, pinturas, construção de barracão para reuniões e refeitório.

Diante deste contexto, era necessário e foi realizada a construção de uma nova unidade escolar que encampasse as duas comunidades e a mesma foi entregue no inicio do ano letivo de 2016. Trata aqui, de uma escola nova com prédio de dois pisos, salas bem arejadas e climatizadas. O nome da escola se justifica, segundo o PPP da Escola Estadual Modelo Santo Antônio, devido ao reconhecimento à comunidade Santo Antônio e por estar

situada neste bairro, zona periférica urbana de Jaciara, localizada a 3km do centro da cidade. No entanto, a Escola Estadual Santo Antônio, por ter sido protagonista na história da conquista desse prédio novo, não aceitou passivamente a proposta de desativação da escola, conforme foi imposto pelo atual governo do Estado de Mato Grosso Pedro Taques (PSDB) e Secretário de Educação Permínio Pinto (PSDB).

O conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, com representação de todos os segmentos da comunidade escolar da Escola Estadual Santo Antônio – desativada - esteve em audiência com o secretário de Estado de Educação, Permínio Pinto, no mês de junho de 2015, levando, em mãos, a história da luta da comunidade, em busca de melhoria do espaço físico da escola, com o intuito de dar conhecimento ao novo secretário, que tinha pouco tempo que havia assumido a pasta da educação e solicitar o reconhecimento desse histórico, no sentido de preservar a sua continuidade, no novo prédio. Este é um exemplo de participação efetiva e propositiva da comunidade escolar e Paro (2002) alerta para o interesse na difusão de ideias e, muitas vezes, a própria história oficial se responsabiliza na divulgação das notícias, de forma que omite as verdadeiras histórias trazidas pelas lutas das classes subalternas ou oriundas dos movimentos populares.

No mês seguinte, o então Secretário de Estado de Educação veio a Jaciara conhecer a obra e visitou as escolas da cidade. Na visita, a Escola Estadual Santo Antônio foi entregue em suas mãos, o Ofício nº 016/2015 da escola e abaixo-assinado da comunidade, pois havia interesses políticos em desativar a escola e inaugurar uma nova escola. Ainda no site oficial do governo³⁶, foi publicado que a construção tratava da “nova Escola Estadual Santo Antônio” e que era um “convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a atual estrutura da unidade não comporta a demanda da comunidade” (MATO GROSSO, 2015).

Diante do exposto pode-se constatar que a desativação das escolas, criando uma Nova Unidade Escolar e não a mudança de endereço, foi influenciada por interesses políticos, que proviam daqueles que pudessem beneficiar a comunidade escolar, considerando que se perdeu Programas importantes do Governo Federal.

Em agosto de 2015, quando ocorreu uma sessão itinerante da Câmara Municipal³⁷ de Jaciara, na Escola Estadual Santo Antônio e entre a pauta em discussão foi tratado da

³⁶ Disponível em: <<http://www3.mt.gov.br/imprime.php?cid=147838&sid=171>>. Acesso em: 20 Jul. 2017.

³⁷ Disponível em: <<http://jaciaranews.com.br/noticia/508/camara-de-vereadores-de-jaciara-realiza-sessao-itinerante-no-bairro-santo-antonio>>. Acesso em: 20 Jul. 2017.

possibilidade de mudança de nomenclatura da escola, ao se mudar para o novo espaço e o Prefeito do Município de Jaciara-MT – Gestão 2013- 2015 Ademir Gaspar de Lima (PR) fez uso da palavra e assegurou que seria sim alterado o CNPJ da Escola e que era uma necessidade, mas que o nome da mesma, permaneceria Santo Antônio:

[...] um dos momentos mais vibrante da sessão foi à participação do morador do bairro, Devair Pereira dos Santos, fazendo uso da palavra foi categórico em dizer que sem olhar o lado político da história da troca de nome da nova escola do bairro não tinha sentido. Moro aqui há muitos anos, conheci a minha esposa a vinte e sete anos nesta escola, aqui estudei e meus filhos também, não vejo motivos para que se troque o nome da Escola Santo Antônio de forma alguma! “Precisamos manter a nossa história, pois sem a mesma somos uma sociedade morta” (JACIARANEWS, 2015).

Por que valeria a pena criar uma nova escola, passando por todos os trâmites burocráticos de documentação e solicitação de autorização, via Conselho Estadual da Educação (CEE)? Que cuidados tiveram para com a comunidade escolar, ao deixar perder programas federais como o Mais Educação e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), além de perder recurso existente em conta corrente da escola? Será que apenas a abertura de garantia para nomear equipe com Diretora, Secretária e duas coordenadoras, justificaria esta ação?

A Escola Estadual Modelo Santo Antônio, segundo Censo (2016), atende 512 alunos no Ensino Fundamental. A maioria dos alunos compõe a faixa etária de 05 a 14 anos, mora nos bairros periféricos próximos a escola; são oriundos da classe trabalhadora, estão inseridos em programas sociais oferecidos pela prefeitura municipal e Programa Bolsa Família do Governo Federal. Existe uma demanda de matrícula fixa e outra flutuante, devido às condições de trabalho temporais dos pais, em firmas e usinas da região. Esta escola recebe alunos oriundos de outros estados, principalmente do norte e nordeste. São famílias que vêm em busca de melhores condições de vida e emprego ou apenas comparecem em período de funcionamento das firmas e usinas de cana de açúcar, no Município, e retornam no final da atividade. A maioria das crianças permanece, a maior parte do tempo, sozinha, em seus lares, enquanto a família trabalha; outros são cuidados por avós e ainda tem aqueles alunos que executam o trabalho ilegal, por não ter idade apropriada para o trabalho, conforme a legislação prevê e, mesmo assim, realizam pequenos serviços em empresas locais, para ajudar na renda familiar (ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO, 2016).

A equipe de profissionais pertencente ao quadro da escola é caracterizada pelo PPP (ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO 2016), como sendo compromissada e que estão sempre na busca de inovações, a fim de oferecer um ensino que realmente valorize a construção do conhecimento dos alunos, por ter metodologia diferenciada, materiais didáticos

diversificados e projetos inovadores e tem a preocupação de tornar o ambiente acolhedor, destacando o lúdico e as manifestações artísticas, como formas de interação e desenvolvimento das potencialidades de realização humana e com vistas ao exercício da cidadania.

Quanto ao espaço físico, a escola nova, que foi construída nos moldes da Escola Atrativa e/ou Escola Modelo, padrão esse adotado nos três últimos governos do Estado: Governo Blairo Maggi (PR) Sinval Barbosa (PMDB) e Pedro Taques (PSDB), é realmente um padrão moderno de construção, com dois pisos que aqui irei denominar de térreo e primeiro piso, para melhor entendimento.

A escola ocupa toda uma quadra ou quarteirão da planta da cidade, que está toda murada ao redor, com portões de entrada na frente e na lateral. A princípio, foi idealizada para atender a Região Norte da cidade, zona urbana periférica de Jaciara-MT, onde havia duas escolas antigas, remotas, a quatro ou cinco décadas, que foram construídas pela prefeitura municipal e que já não possuíam condições físicas legais para atender as novas necessidades dos vários bairros, que foram criados nessa região (Norte) da cidade.

Assim, para atender os anseios da grande população que se concentrou nessa redondeza, mais precisamente na comunidade do Bairro Santo Antônio e a Escola Estadual Santo Antônio, lançou-se a partir de 2008 uma campanha por uma reforma e ampliação da escola e, após muitas lutas, ocorreu a proposta de construção de uma escola, na gestão do governo Blairo Maggi (PR), que na época, participou da base de sustentação política do segundo mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) e com o apoio significativo do então Secretário de Estado de Educação, Ságua Moraes (PT) e, com o apoio político local, foi adquirido uma área (terreno), legalizada junto ao então Governo Federal.

O pátio externo da escola é calçado e fornece acesso ao pátio interno, espaçoso que liga as demais dependências do prédio escolar, a saber: para a direita e para a esquerda tem-se corredores que levam às salas de aulas, dependências administrativas e banheiros no final dos corredores e escadarias que dão acesso ao primeiro piso.

Voltando ao pátio interno e seguindo em frente, tem-se uma rampa coberta e espaçosa e toda com proteção de segurança – guarda mão e piso antiderrapante - com ida e volta que leva ao primeiro piso, chegando de imediato a um segundo pátio interno, que tanto para a direita como pela esquerda também dá acesso a salas de aulas, dependências administrativas e banheiros. Paralelos à rampa, há dois pátios nas laterais que dão acesso aos fundos da escola, onde ficam vestiários masculino e feminino, cozinha, cantina, refeitório e

quadra poliesportiva coberta. A escola possui uma boa arborização, toda gramada e o acesso entre todas as dependências é feito com calçamento.

Para maior clareza, o prédio possui 18 salas de aulas e dependências administrativas, a saber: secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, sala de professores, sala de multimeios, biblioteca, sala de reuniões, cozinha, refeitório, dois banheiros femininos, dois banheiros masculinos, quatro banheiros para portadores de necessidades especiais, ginásio de esportes coberto, laboratório de informática, depósito e arquivo. No total, a Escola Modelo Santo Antônio está localizada num terreno que mede 10.000 m² e a área construída é de 2.408,33m².

No Município de Jaciara, os Bairros atendidos e, principalmente, a comunidade, os alunos, professores e todos os funcionários que trabalham na Unidade Escolar, receberam o prédio da Nova Escola, com bastante alegria. No entanto, não poderíamos deixar de elencar aqui os problemas apresentados a esta tão vultuosa construção, para o contexto local. A construção apresenta sérios problemas na rede elétrica, chegando a não funcionar lâmpadas, ventiladores e ar condicionados que a escola possui em todas as salas e dependências e por várias vezes o cheiro de queimado é exalado, por toda parte da escola. A rede hidráulica também apresenta sérios defeitos e problemas, chegando a faltar água constantemente na escola, por defeito na rede hidráulica interna. Outro fator caótico é o acabamento em relação às águas fluviais; o piso da escola não possui caída, ao chover, a água acumula toda, dentro da escola, e em várias partes, a água do primeiro piso cai via infiltração, em vários lugares.

A construção da escola, no município de Jaciara-MT, foi realizada com recursos de convênio via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), orçamento de R\$4.790.809,41. A obra foi visitada em 2015 pelo Secretário de Estado de Educação, Permínio Pinto (PSDB), que também avaliou as condições estruturais das oito escolas do município³⁸ e fez previsão de entregar a escola pronta no mês de outubro de 2015, no entanto, a comunidade recebeu para o início do ano letivo de 2016.

Através da operação denominada de Rêmora³⁹, o Grupo de Atuação Especial de Repressão ao Crime Organizado (GAECO), deflagrou, no dia 03 de maio de 2016, esta

³⁸Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Nova-escola-em-Jaciara-ser%C3%A1-entregue-em-outubro-.aspx>> . Acessado em: 21 Ago. 2017.

³⁹ Tubarão e Peixe Rêmora – O tubarão é reconhecidamente o maior predador dos mares, ou seja, o indivíduo que normalmente ocupa o ápice da cadeia alimentar no talassociclo. Já o peixe-rêmora é pequeno e incapaz de realizar a façanha do predatismo. O peixe-rêmora vive então associado ao grande tubarão, preso em seu ventre através de uma ventosa (semelhante a um disco adesivo). Enquanto o tubarão encontra uma presa, estraçalhando-a e devorando-a, a rêmora aguarda pacientemente, limitando-se a comer apenas o que o grande tubarão não quis. Após a refeição, o peixe-rêmora busca associar-se novamente a outro tubarão faminto. Para a rêmora a relação é

operação de combate a fraudes em licitações e contratos administrativos de construções e reformas de escolas, que teriam ocorridos na Secretaria de Educação de Mato Grosso. Foram encontradas irregularidades nos processos licitatórios, que teriam começado a ocorrer em outubro de 2015 e envolveram, pelo menos 23 obras de reforma e construção de escolas públicas, totalizando um prejuízo de mais de R\$ 56 milhões⁴⁰. O esquema envolvia servidores da SEDUC-MT, sendo entre eles o Superintendente de Acompanhamento e Monitoramento da Estrutura Escolar e o Secretário de Estado de Educação, que se encontram presos. O ex-Secretário Permínio Pinto, que gerenciou a pasta da educação de janeiro de 2015 a maio de 2016, é apontado como o “Manda-Chuva”⁴¹ da organização criminosa, que orquestrou o esquema, para fraudar as licitações da SEDUC.

benéfica, já para o tubarão é totalmente neutra. Disponível em: <<http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Ecologia/relacoesecologicas2.php>>. Acesso em: 21 Ago. 2017.

⁴⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/05/gaeco-faz-operacao-contrasupostas-fraudes-em-licitacao-em-secretaria.html>>. Acesso em: 21 Ago. 2017.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.rdnews.com.br/judiciario/mpe-diz-que-perminio-era-manda-chuva-de-organizacao-criminosa/73387>>. Acesso em: 21 Ago. 2017.

6 O PAPEL DO DIRETOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTONIO: GESTOR, GERENTE OU BUROCRATA?

Nessa etapa, será discutida a gestão democrática da escola pública, a forma como ocorrem às distribuições das responsabilidades com os representantes do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e se são participativos. Para isso, será analisada a ata de reunião do CDCE da escola e as falas dos entrevistados. Apontamos os principais Programas, Projetos e estratégias governamentais do governo Federal e Estadual, e suas principais características. Conhecemos os programas e projetos implementados na escola *locus* da pesquisa.

A partir dessa seção, é organizado as falas dos sujeitos da pesquisa, por meio da apresentação dos Quadros de um a oito e, conforme já destacamos na Seção 2, é utilizado os nomes fictícios dos participantes citados, sendo atribuída a sigla PE (Profissional da Educação), acompanhado da numeração de um a catorze, no final da fala a identificação: CP (coordenação Pedagógica), D (direção), ED (Ex diretor), P (professor), AP (apoio administrativo) T (técnico Administrativo) aos profissionais pertencentes ao quadro de profissional lotados na E.E. Modelo Santo Antônio e para os participantes externos a escola utilizarei a sigla A (Assessora Pedagógica) e DC (Diretora do Cefapro), a fim de preservar a identidade das pessoas entrevistadas. Utilizamos ainda no quadro dos profissionais lotados na Unidade Escolar *locus* da pesquisa nomes fictícios.

6.1 Gestão democrática da escola pública: fundamentos e mecanismos

A gestão democrática da escola pública, considerada um marco importante na educação, constitui o princípio da educação pública no Brasil, incorporado na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI, no qual explicita os princípios que regem a educação brasileira: Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9 394/96, no seu artigo 3º trata dos seguintes princípios: inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. O artigo 14 da referida Lei afirma: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação, na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Silva (2002), o debate acerca do processo histórico de construção da Gestão Democrática Escolar no Estado de Mato Grosso tem como marco, o ano de 1987. Posteriormente, essa implantação foi interrompida logo após a promulgação da Constituição Estadual, em 05 de outubro de 1989. Em 1990, todo o conjunto de inovações produzidas no âmbito da gestão escolar, no sentido de assegurar a sua democratização, foi suspenso, através da arbitrária Medida Liminar nº 282-1/MI, denominada ADIN – que questionou a constitucionalidade das eleições para diretores de escola, já que este é um cargo gratificado e, portanto, considerado de confiança da autoridade constituída.

Para Neto (2004), o que ocorreu foi que a atitude do Bezerra⁴², foi populista, ao instalar a gestão democrática em 1987, já que ele possuía apenas propósito temporário e sem nenhum compromisso. Estava desprovido de um projeto estratégico para, de fato, realizar a democratização dos espaços escolares:

[...] posteriormente, o seu vice entra com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) no Supremo Tribunal Federal, suspendendo a lei e não somente o artigo que regulamenta a gestão democrática no Estado de Mato Grosso. Não foi o artigo que foi suspenso, mas a lei, porque havia vício de origem⁴³. O projeto deveria ter saído do Executivo Estadual (NETO, 2004, p. 54).

Nesse contexto, a rede estadual de educação no Estado de Mato Grosso, no período correspondente entre 1990-1994, não ocorreu a eleição de diretores nas escolas, “sendo retomada em 1995, após luta de muitos educadores, através do Decreto nº 740, de 20/12/95, que regulamentou a gestão democrática e definiu a eleição direta, nos estabelecimentos de ensino” (SILVA, 2002, p. 110). Somente com a Lei nº 7.040/98 aprovada, que os

⁴² Carlos Bezerra foi prefeito de Rondonópolis, governador do Estado de Mato Grosso (implantou a Lei de Gestão Democrática em 1987, patrocinou a implantação gradativa do projeto de hora-atividade com 50% da jornada de trabalho dedicado à preparação de aulas). Atualmente, Bezerra deputado federal.

⁴³ A lei que regulamentou a gestão democrática por meio de iniciativa da Assembleia Legislativa deveria ter sido de iniciativa do Executivo, por isso havia na lei o que se chama juridicamente de “vício de origem”. O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL deferiu todas as cautelares para suspender disposições em que haja participação popular nos atos de investidura de cargos e funções de direção escolar. Assim, ocorreram nas ADINs números 387-9, 573-1, e 578-2, encontrando-se pendente, com pedido de vista do Ministro Sepúlveda Pertence, após voto do Ministro Octavio Galotti, relator da ADIN 606-1 (cf. o voto do Ministro Ilmar Galvão, em sessão plenária realizada no dia 30 de outubro de 1991, nos autos da petição nº 518-0/170 – medida cautelar incidental na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 282-1, requerente o Governador do Estado de Mato Grosso e requerida essa Assembléia Legislativa, cf. o ofício nº 160/91 – P/MC, em 07 de novembro de 1991: “Por votação unânime, o Tribunal deferiu a medida cautelar de suspensão da eficácia do inciso IV art. 237 da Constituição do Estado de Mato Grosso. Votou o Presidente”).

profissionais da educação tiveram suas lutas em defesa da Gestão Democrática, legalmente reconhecida.

A gestão democrática no Estado de Mato Grosso ainda é regida pela Lei 7040/1998, de 01 de outubro de 1998, regulamentada pelos dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

Considerando que entre os princípios que regem a educação brasileira encontra-se o da gestão democrática e o princípio da democracia como “métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo.” (LUCK, 2006, p. 36), do ensino público faz necessário analisar e caracterizá-la para melhor compreender. Hora (1994), nos fala de como a sociedade capitalista, sob a influência da ideologia burguesa, tem realizado a estruturação da organização escolar.

Nesse contexto, a “Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino, como um todo” (LUCK, 2006, p. 35). Quando se trata da educação em geral, não se pode esquecer a gestão do sistema educacional e assim, o conceito de gestão não se refere apenas à escola e sim, aos órgãos centrais, como MEC e secretarias de educação,

[...]. Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelo princípio democrático é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação [...] (LUCK, 2006, p. 36).

Para Apple (2001), “o significado da democracia é tão confuso na sociedade como um todo, então, como definir o seu significado para a vida cotidiana das escolas?” (p. 16). Realmente o seu significado é bastante crítico e necessário à realização do debate em torno da democracia, não apenas na sociedade, mas na gestão educacional, bem como no interior da escola, principalmente nesse momento de retiradas de direitos e desmonte do Estado pelo governo federal, pois, as definições sobre a democracia, as mais benignas são apontadas, “aquelas noções convencionais que tendem a identificar democracia com constitucionalismo, proteção das liberdades civis, e um governo limitado – a classe de noções que frequentemente escutamos, descritas como direitos democráticos.” (WOOD, 2006, p. 383).

Dessa forma, no âmbito educacional, quando falamos de gestão democrática, é importante pensarmos que para tanto, é necessário termo modo de vida democráticos, para

que este “modo” possa refletir nas escolas, dando condições para a compreensão de que não basta apenas falarmos em democracia e não praticarmos, em nossas relações e práticas cotidianas.

Ao perguntarmos aos entrevistados: Para você, o que é uma gestão democrática e participativa? Você considera que a escola implementa o princípio da gestão democrática e participativa? Em caso negativo, quais os principais condicionantes que impedem essa implementação? Obtivemos as seguintes respostas para o conjunto de perguntas:

Quadro 1 - Gestão Democrática e Participativa

PE1 - *É uma participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar em todos os aspectos como professores, pais, alunos, funcionários e deve haver compreensão e estar vinculados aos mecanismos legais e institucionais. Gestão participativa é onde todos participam e decidem numa ação conjunta de uma vontade coletiva (P).*

PE2 - *Onde todos da comunidade, pais, alunos, funcionários e professores participem das decisões dentro da escola. Não considero a comunidade participativa e o que impede a implementação é a não participação de todos nas decisões dentro da comunidade escolar (AP).*

PE3 - *Gestão democrática é aquela onde todos participam, onde todos dão a sua opinião, onde todos podem colaborar com a gestão escolar o que é muito difícil de ter pois a maior parte dos diretores não esta abrindo para discutir o democrático, não está levando para o lado do coletivo e está ficando no individualismo. A escola deveria implementar o principio da gestão democrática e participativa, mas infelizmente não implementa. O condicionante trata de muitos projetos que vem dos governos que muitas vezes tira a visão do democrático e do coletivo e fica mais no individual porque são coisas que já vem imposta para a escola e tem que ser feito para poder vir verbas, para receber implementos para comandar a escola (ED).*

PE4 - *Eu acho que na democracia é a pessoa participar de todos os eventos e ser livre no direito de opinar sim ou não e não ser o tipo de pessoa que a direção fala e você acatar [...]. A escola não implementa o principio da gestão democrática e participativa (AP).*

PE5 - *A gestão democrática e participativa é quando todos podem opinar nas situações da escola, tanto situações problemas como situações de convívio na escola. Todos os envolvidos, alunos, pais, servidores. Todos podem participar dando a sua opinião no que acha ser melhor para a escola. Para ser participativa depende muito do gestor, porque cada pessoa tem um jeito de trabalhar [...] Tem momento que tem decisões que tem que tomar de forma meio rápida e o gestor precisam fazer essas decisões sem que atenda o processo se não fica atropelado. O processo de diretor como ele tem que acompanhar todo o processo que é muito corrido, então há momentos que se atropela a situação. Os principais condicionantes que impedem essa implementação é porque tem momentos que a decisão precisa ser tomada de imediato e não da tempo de consultar a base (ED).*

PE6 - *A gestão democrática e participativa é aquela que todos os profissionais da educação ele além de participar dando sua opinião eles decidem sobre alguma coisa. Atualmente o que a gente vê é que as reuniões que se disse democráticas são na verdade só apenas participativas onde você vai se reunir pra escutar uma notícia de algo, que já está decidido, então assim não é uma participação democrática onde todos contribuem pra uma decisão em comum na verdade e só uma apresentação de algo que já foi elaborado e já está sendo implementado. Eu acredito que a escola não implementa o principio da gestão democrática e participativa [...](P).*

PE7 - *A gestão democrática para mim é uma gestão que não é só aquela visualizada pelo diretor ou gestão escolar: coordenador e secretário. A gestão que tenha a participação da comunidade escolar como um todo: professores, toda parte de técnicos e funcionários também. Participativa seria a atuação de todos eles na participação realmente: vamos decidir alguma coisa, vamos chamar esta comunidade e tratar juntamente para visualizar os melhores caminhos para decidir as coisas da escola. [...] O que impedem essa implementação ser 100% são as urgências administrativas que necessitam de respostas rápidas (T).*

PE8 - *Para mim uma gestão democrática e participativa é uma gestão onde todos têm os direitos e os deveres*

e compromissos por que não adianta a gente dizer que estamos numa gestão democrática e aí esta gestão democrática só tem a ver com o diretor e com o coordenador? Não. Eu acho que a gestão democrática tem que partir e envolver todos [...]. O conselho Deliberativo da escola que tem a participação de todo segmento da escola, numa gestão democrática, eles deveriam tem o compromisso de ajudar, de estar acompanhando, de colaborar. Aí como “não ganham para isso” acabam sobrecarregando somente o diretor, o coordenador e outras pessoas que estão diretamente envolvidas e numa gestão [...], ou seja, a direção democrática fica a cargo só de quem tem que obedecer isso que é o diretor e a gestão da escola (CP).

PE9 - Não ... é delicado... por que quando você tem diretor que acha difícil levar para o grupo discutir e debater. É complicado [...] levar para o grupo e ter “aquela decisão que a gente quer, chegar naquele resultado que a gente quer”. É isso que estou sentindo aqui, é isso que me aflige [...] Quando eu percebo que as decisões são tomadas por duas ou três, quando eu como professor não estou conseguindo participar. O que acontece eu ainda não descobri (CP)

PE10 - Considero a gestão que dá abertura para que todos possam opinar, decidir e não assim uma coisa que seja tudo. Tem coisas que o pai pode estar participando como tem coisas que o pai não pode estar decidindo entendeu? Como o financeiro, acredito que seja apenas o conselho deliberativo, né ? É estar aberto para a comunidade né que possa estar ajudando também com seus filhos no desenvolvimento deles. A escola esta tentando implementar o princípio da gestão democrática e participativa. Os condicionantes para essa implementação é as muitas funções para ele fazer e aí não dá conta de fazer o que seria para ele fazer [...] (T).

PE11 – [...] Eu acho que comunidade participa muito pouco da escola e é lógico, pois é uma cultura participar pouco, mas essa autonomia da escola em eleger o seu diretor e dos coordenadores, de acordo com as nossas características, com as características da nossa comunidade desenvolvermos os projetos educacionais nessa democracia. Sobre a escola implementar o princípio da gestão democrática e participativa e os principais condicionantes que impedem essa implementação, penso que é meio termo, porque ainda há interferências da gestão da secretaria do estado [...] (P).

PE12 - Olha a gestão democrática e participativa é aquela onde todos têm a oportunidade, tem a sua vez e participa efetivamente. Não só vem para dizer que participa ou para fazer volume e dizer que faz parte de gestão democrática e na hora que tem uma votação do parecer favorável a este ou aquele. Não, tem que ter voz, tem que ter proposta, tem que analisar a proposta ou apresentar uma contra proposta. Não é apenas chegar e apoiar o que a equipe pedagógica traz. É preciso participar desde o processo de elaboração, não é só pegar e dar o seu aval, tem que saber de tudo que ocorre na escola. Todos envolvidos desde o pessoal da limpeza – apoio, vigia pai, mãe, alunos. Todos envolvidos e participando. Em parte, a escola implementa o princípio da gestão democrática e participativa. A gestão aqui foi indicada e quando se fala em gestão democrática e participativa todos devem participar e tem coisas aqui que nem ficamos sabendo, por exemplo, os projetos que chegam a escola que é preciso ter perfil, mas a equipe da gestão escolhe aquele que tem perfil, mas que seja simpaticante a eles, que apoia a equipe. Quem faz alguma fala contrária algumas situações ficam de fora das escolhas. Um dos principais condicionantes que impede a implementação foi a indicação. Como é que uma equipe que foi toda indicada pode ser contra o governo? A equipe que esta aqui representa a SEDUC que representa o governo. Como é uma gestão democrática que representa o governo? Não tenho nada contra a diretora, pois ela é uma pessoa boa, ela tem uma fala que é a mesma conversa do governo, a mesma conversa da Seduc. Por exemplo, nas paralisações, toda a equipe da gestão é contra a paralisação... Por quê ? Porque o governo é contra a paralisação (P).

A- Ela tem algumas coisas sim de gestão democrática, ela é gestão democrática, não é perfeitamente uma gestão democrática, mas veja bem: precisa ter o compartilhamento das responsabilidades, das decisões e nesse sentido quando o diretor reúne com o conselho e ele presta conta, ele escuta aqueles membros, então ele esta compartilhando, está dividindo responsabilidades com aquelas pessoas né . Então, assim... o que é pedido para que o gestor faça: que ele preste conta para a comunidade escolar dos recursos recebidos. Ele tem que fazer um plano de ação, este plano de ação tem que ser apresentado para a comunidade escolar: Olha aqui comunidade escolar, nos vamos receber tanto, vamos gastar tanto em tais itens... Vocês concordam? Depois disso ele tem que colocar no mural da escola o que ele fez com o recurso da escola e isso é uma ação de que ele prova que não esta usando o dinheiro ao seu bel prazer, do seu jeito. Isso é uma questão de gestão democrática. Quando ele é eleito pela comunidade escolar também é uma ação, embora a eleição não garante que é uma gestão democrática porque tem a eleição, mas se você tirar ela também aí você vê o que sobra [...] sobra às indicações [...]

C- Muito parcialmente. Primeiro o entendimento da gestão democrática, não passa apenas na compreensão que ela se encerra na eleição de diretor. A gestão democrática, o princípio e a concepção de gestão que esta pretendida, inclusive pela legislação é que todos os processos da escola sejam participativos e o que fugir

disso deixa de ser gestão democrática. Então a eleição é um dos elementos da gestão democrática, mas a gestão democrática é a participação das pessoas não é dizer assim: você pode participar se quiser. Fomentar espaços que todas as ações da escola, a sua natureza já prevê a participação das pessoas, crie canais de participação, sobretudo naqueles segmentos mais frágeis nessa relação que são os pais e os alunos. A escola implementa muito parcialmente o princípio da gestão democrática[...] Ela fomenta alguns espaços e alguns momentos de participação mas não é uma cultura . a cultura da participação, o trabalho colaborativo na escola é muito parcializado, tem momentos disso e na maioria das vezes que a gente percebe a centralidade das decisões, na maioria das vezes a gente percebe é que as pessoas são caminhadas a tomadas de decisões em momentos específicos e necessários que não seja imperativo, ou seja é alguma coisa que demanda que a participação das pessoas seja fomentada. Fora disso a gente não consegue perceber porque a gente tem a situação assim: pessoas que entende que a gestão democrática precisa ser fomentada pelo diretor única e exclusivamente, mas ela na sala de aula repete a mesma centralidade que ela acredita que o diretor apresenta. Ela tem dificuldade de participar do conselho deliberativo, ela não quer participar e se recusa. Então a gestão democrática não dá para pensar que ela precisa ser fomentada por sujeitos em específicos. A gente precisa que as pessoas percebam que a participação ela é para todos nós na escola, mesmo acreditando que alguém precisa fomentar isso, eu acredito que o diretor tem que assumir esse papel de liderar, de fomentar e promover a participação, mas temos discutido com os professores que gestão democrática passa pelas decisões quando o professor chega na sala de aula e ele decidiu sozinho o que ele deve e o que ele não deve ensinar e que a palavra do aluno nunca é ouvida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Constatamos pela fala dos sujeitos em entrevista, que há anseio de uma gestão democrática com maior participação de todos, nas tomadas de decisões, quando observamos a fala dos entrevistados PE3 e PE6, que descreve que as reuniões são apenas participativas, onde somente se escutam aquilo que já foi decidido anteriormente e que, se a escola implementasse o princípio da gestão democrática e participativa, teriam não apenas participação, ouvindo as sugestões, mas tomada de decisão, no coletivo. Já o PE5, justifica que, muitas vezes, as tomadas de decisões exigem respostas imediatas e isso atrapalha a possibilidade de levar a discussão para a base, pois o tempo é escasso. No entanto, o entrevistado C, – destaca na entrevista “que o princípio e a concepção de gestão que está pretendida, inclusive pela legislação, é que todos os processos da escola sejam participativos e o que fugir disso, deixa de ser gestão democrática”.

Neste contexto, para Lima (2011), a escola é organização que não é exclusivamente burocrática, nem exclusivamente anárquica, porém a escola está organizada de forma a atender a imposição do país ou da própria sociedade. Este mesmo autor destaca que o termo anarquia não significa a ideia de uma má organização ou ausência de direção, mas outra forma de organização que chama de racional/burocrática ou uma “desconexão relativa entre elementos da organização” (p. 46). Dessa forma, a escola, não possui um modelo exclusivo de organização e aponta a existência dos dois modelos em uma mesma organização, podendo até haver a preponderância de um deles, mas não a hegemonia total de um. “A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra, poderá ser simultaneamente as duas” (p. 47).

Pode-se constatar que há um descontentamento dos profissionais da escola, sujeitos da pesquisa, pelo fato do diretor escolar ter sido indicado no início de 2016 pelo ex-Secretário de Estado de Educação, Permínio Pinto (PSDB) e PE12 destaca esse fato e salienta que a escola não tem um representante da comunidade escolar e sim da SEDUC – do Governo e nesse sentido, “a estrutura administrativa da escola está disposta a tal maneira, que o diretor é sempre considerado o representante do Estado, na unidade. Em termos weberianos, esta ele na condição de quem tem toda a autoridade, mas nenhum poder [...]” (PARO, 2011, p. 61). Dessa forma, parece procedente a preocupação do PE12 pois, “fazer obedecer a vontade do Estado de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer valer a própria vontade, se esta for, contraria a do Estado, mesmo que ela coincida com a vontade do colegiado ou da instituição escolar que dirige.

Dos condicionantes que mais dificultam a democratização das relações nos espaços escolares, destaca-se os “condicionantes do autoritarismo na escola, os de ordem institucional que estão, sem dúvida nenhuma, entre aqueles que mais dificultam o estabelecimento das relações democráticas e, em consequência, a participação da comunidade na gestão escolar” e como a escola não está isolada da sociedade, absorve algumas de suas características fundamentais, ou seja, o autoritarismo organizado “com vistas nas relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade, entre as pessoas” (PARO, 2002, p. 22).

Era aguardada por parte dos entrevistados que, no final de 2016, ocorresse a eleição para escolha da direção escolar, em conformidade com o que orienta a legislação - Lei nº 7.040/98, mas a indicação foi prorrogada para até o final de 2018, quando finda, também, o mandato do Governador do Estado de Mato Grosso. No entanto, há consciência de que não é o processo eleitoral que fara a gestão ser democrática, pois o mesmo é apenas um dos elementos da gestão democrática e o entrevistado C faz essa observação e reforça a necessidade de fomentar espaços de participação das pessoas, “sobretudo naqueles segmentos mais frágeis nessa relação, que são os pais e os alunos”. Neste sentido, Lima (2005), acrescenta: “a democracia e a participação seriam tão indispensáveis à concretização de uma educação democrática, quanto à educação democrática, seria imprescindível à realização da democracia e da participação” (LIMA, 2005, p. 76).

Para Paro (2002), a gestão democrática se faz com a prática:

O primeiro ponto a ser ressaltado é tão obvio quanto lembrar que democratização se faz na prática. Não obstante guiada por concepções teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares que, a partir do

contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática correspondente (PARO, 2002, p. 18).

Ao falar de gestão democrática da escola, Paro (2002), diz que a ideia já está, necessariamente implícita, de que a comunidade há de ser participativa no processo decisório da escola a qual pertence, para que seja democrática. Nesse sentido, Apple (2001), reforça a ideia afirmando que nas escolas democráticas, todos os envolvidos “têm o direito de participar do processo de tomada de decisões” (APPLE, 2001, p. 20).

Portanto, sendo a escola democrática, a participação geral da comunidade se faz necessária e para compreendermos o grau de participação da comunidade escolar, perguntamos: Considera a comunidade escolar participativa? Como ela participa? Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 2 - Participação da Comunidade Escolar

PE01 - *Quase não participa na minha visão porque eu mesma nunca tomei conhecimento de vários projetos e decisões. Não vejo assim que participa muito (P).*

PE02 - *No meu ambiente de trabalho, eu não vejo tanta participação da comunidade escolar dentro da escola (AP).*

PE03 - *A comunidade escolar é pouca participativa porque ela só participa das reuniões quando é chamada porque na hora de fazer o regimento, o PPP, fazer as coisas que se pede para fazer com a comunidade e não esta sendo feito (ED).*

PE04 - *Não é participativa (AP).*

PE05 - *Quando se fala em comunidade escolar é todo o processo: pais, alunos, professores e funcionários em geral. Eu vejo assim: muitos pais e alunos não participam muito não. O gestor tem o contato com os pais e alunos, mas em decisões imediatas eles não participam muito não. Algum caso é mais por parte do conselho escolar, alguns pais envolvidos no conselho. Os pais que não participam do conselho, não participam em decisões (P).*

PE06 - *A comunidade escolar é participativa, mas no sentido de comparecimento [...] (P).*

PE07 - *Ela é participativa, poderia ser mais... Ela é participativa quando é chamada. São alguns pais e alunos que aparecem algumas vezes e que se propõe a solicitar alguma informação, ou quando precisam, mas sempre quando são chamados, eles se fazem presente sim (T).*

PE08 - *Olha do ano passado, a gente tem tentado fazer isso até falando por conta de uma gestão nova, uma gestão que a gente entrou numa escola nova, uma comunidade antiga que é o Bairro Santo Antônio, mas uma escola nova que foi criada agora com professores atribuídos uma nova etapa, uma nova fase e a gente tem buscado isso com a comunidade e a gente tem até tido sucesso [...] Quando chamamos para entrega de notas, relatórios ou as provas, avaliações nós tivemos uma participação numa média de 90% dos pais. Então é uma comunidade que tem atendido este chamado. Isso é estar buscando esta parceria. A prefeitura tem trazido alguns projetos para trabalhar dentro da escola e que os alunos têm participado também. Os projetos também que conseguimos para a escola e tem trazido esta parceria boa com a comunidade (CP).*

PE09 - *Não participam. As decisões são tomadas e chegam prontas e acabadas (CP).*

PE10 - *Vou falar da escola aqui que eu estou [...] participa pouco. Às vezes participam de reuniões quando vem, mas vem à minoria, apenas quando tem algum evento, comemoração, alguns pais vêm. Pela quantidade de alunos que tem na escola eu vejo como pouca participação (T).*

PE11 - *Ela participa através de conselhos, de reuniões com os pais, mas acho muito pequeno ainda, muito fraco. Por exemplo, cadê a participação do ministério público? Cadê a participação do conselho? Eles só*

atuam quando são acionados e nós temos a educação tem que ser como um todo, um projeto na sociedade (P).

PE12 – Quando convocada ela participa [...] só isso, mas participa não de forma efetiva. Simplesmente para dar o aval (P).

PE13 – [...] Você não consegue nem conversar com esse pai, mesmo porque ele não entende o que é uma escola ou tem uma visão diferenciada e isso é difícil acontecer uma participação ativa. Aqui na escola graças a Deus ate temos uma boa participação de mais de 50%, mas falta muito ainda para alcançar uma participação bem efetiva (D).

PE14 – Eu já disse anteriormente, o comodismo leva a não participar. Mas toda vez que a comunidade é convocada, há uma presença em massa. A reunião aqui na escola é cheio de gente, é lotada, mas as decisões é como eu disse já vem tomada só para a comunidade ter conhecimento e dar o aval. Fica como a comunidade deu a ideia e tomou a decisão. Na realidade a comunidade avalizou uma decisão tomada anteriormente pela gestão (P).

A - Ela participa quando a escola chama ou quando está aborrecida por alguma coisa. Eu penso bem no pai e na mãe quando falo na comunidade escolar e participativa. Os funcionários e professores, eles participam, pois estão ali. Agora o maior problema nosso são os pais, então eles participam quando são chamados ou quando eles estão insatisfeitos e vão lá reclamar, geralmente do colega que machucou o filho ou do professor, ne. Nessa parte ai ele participa e depende muito da comunidade escolar. Tem comunidade escolar que é muito participativa.

C - Então, eu me lembro pela minha experiência como diretora de escola, logo após a promulgação da LDB, em 1998 eu estava na gestão da escola e era um momento muito efervescente e tentamos fazer um trabalho mais participativo com os pais, é claro que isso é muito parcial, mas é uma experiência muito legal, mas ela da muito trabalho porque a escola fica muito movimentada e a gente tem tantos processos dentro da escola para cuidar que de repente carregar esses pais todo para dentro da escola da um trabalho muito grande. Então fomos condicionando a participação desses pais e acabou virando uma cultura da escola como um todo. Eu condiciono a entrega de boletim ou quando eu preciso que ele vem porque eu não dou conta mais de cuidar do filho dele. Nesses momentos então a gente convida os pais para estar presente na escola. Então acaba que os pais ficam com informações fragmentadas, eles não conseguem compreender a proposta pedagógica da escola, salvo algumas exceções, pois tem alguns pais que são por natureza participativos, estão na escola independente de ter algum problema com os filhos ou não. Nesses momentos com os pais eles são muito estratificados durante o ano letivo, fica muito reduzidos a certas datas, as datas que precisamos fazer a assembleia para a prestação de contas, as assembleias para entrega de resultados, dia dos pais, dia das mães. Então fica reduzido a algumas datas específicas durante o ano e também não pode considerar que isso seja especificamente participação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Notamos que nas entrevistas, há a concepção pela grande maioria, de que a comunidade escolar não é participativa ou é apenas participativa no sentido de participar ouvindo e não participativa nas tomadas de decisões, pois não são chamadas para tal. No entanto, nota-se que a comunidade escolar tem atendido o chamado da escola e comparecido nas reuniões, quando são chamadas.

Para PE14, o comodismo também é um fator que contribui para a não participação da comunidade escolar, como deveria, mas ao mesmo tempo afirma que quando é convocada tem uma participação grande da comunidade, no entanto, não é chamado para contribuir com tomadas de decisões. Assim, C e A destacam que, com relação à participação dos pais, a escola os condicionou a participar de momentos ou atividades específicas, como entregas de notas ou quando ocorrem problemas com os filhos. Para C, dessa forma, os pais passam a ter

informações fragmentadas da escola e “não conseguem compreender a proposta pedagógica da escola”.

Se a comunidade participa, no sentido de receber as informações que a escola quer repassar nos momentos esporádicos dos quais esta condicionada a fazer, ela não participa nas discussões e tomadas de decisão, porque não é oportunizado, este momento. Nesse sentido, Paro (2002) faz uma alerta sobre um movimento generalizado que existe, justificando que a não participação da população na escola é motivada por questões, como: cultural, comodismo, desinteresse, apatia e outros motivos que sirvam de justificativa, pela fraca participação,

A própria história oficial concorre de forma decisiva para a difusão e estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel histórico desempenhado pelas lutas de classes subalternas na vida do país, como se a história fosse feita apenas pelos heróis e movimentos de iniciativa das elites dominantes. Entretanto, essa alegação de que a comunidade não participa por razões culturais ou atávicas é constantemente desmentida pelos movimentos populares que se organizam nos bairros periféricos das grandes cidades, para reivindicar creches, assistência médica, escolas, melhorias de infraestrutura urbana etc. (PARO, 2002, p. 59).

Segundo Hora (1994), a escola não é um órgão global que se encontra isolada no mundo; dessa forma é de extrema importância a realização de uma articulação entre escola e a comunidade, assim, “deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias” (HORA, 1994, p. 59).

Entretanto, as condições de vida e de trabalho das pessoas são condicionantes para a aparente ideia de que a comunidade é cômoda e na realidade, o que acontece, é que o autoritarismo é presente em todos os lugares e de todas as formas. Assim, “é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceber os espaços que podem ocupar, com sua participação” (PARO, 2002, p. 59).

Quando o sujeito C aborda a experiência que teve na direção de escola no período da década de 1998 e nos conta que foi “uma experiência muito legal, mas ela dá muito trabalho. porque a escola fica muito movimentada e a gente tem tantos processos dentro da escola para cuidar que, de repente, carregar esses pais todo para dentro da escola, dá um trabalho muito grande”. Este fato nos remete a Paro (2002), que se trata da participação dos pais na “gestão democrática da escola, para examinar a relação que tal gestão tem com a comunidade” (p. 15). O que precisamos compreender é que a escola lida com essa questão da participação da comunidade, cujos interesses do processo educacional devem ser voltados a eles e trata como se “a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das relações, (ibid).

Nesse sentido, é absurda a concepção “de uma gestão democrática que não suponha a comunidade escolar, como parte integrante” (p. 16).

São vários os fatores e entraves que se materializam para que não se concretize a participação da comunidade escolar, o que não pode deixar ser vencidos ou desistir nas primeiras dificuldades. Um exemplo muito claro da fragilidade da democracia, é quando o Estado restringe a participação da população, apenas a cada quatro anos, quando precisa de seu voto, nas eleições. A população, com seu voto, permite que os governantes eleitos atendam os interesses do povo e, no entanto, eles limitam a atender apenas um grupo minoritário, que são os detentores do poder econômico. Numa democracia efetiva, o Estado faria o controle democrático necessário. Da forma em que se encontra a nossa sociedade, as ações do Estado não são controladas pela população que lhes concedeu o direito representativo e viabilizar esse controle, faz-se necessário e urgente. (PARO, 2002):

No caso da escola mantida pelo Estado, somente o costume generalizado nos leva a chama-la de pública, já que esta palavra constitui apenas um eufemismo para o termo “estatal”, ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de ser concretizada. A escola estatal somente será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem interessado pela universalização do ensino de boa qualidade. Há, pois, a necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É nesse contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, anteriormente mencionado, de partilha de poder daqueles que supõe serem os mais interessados na qualidade de ensino (PARO, 2002, p. 17).

No mundo globalizado em que vivemos, acompanhamos profundas mudanças de todas as ordens sociais, culturais, econômicas e políticas, que influenciam diretamente o modo de vida e demonstra ser um processo bastante complexo. Nesse sentido, para Giddens (2003, p. 23), “é uma revolução global da vida, cujas consequências estão sendo sentidas no mundo todo, em esfera que vão do trabalho à política”, este mesmo autor diz que “a globalização é um movimento que “não somente puxa para cima, mas também empurra para baixo, criando novas pressões por autonomia local” (Ibid).

Portanto, se partilhar com a comunidade os problemas existentes na escola, eles ajudarão na busca de soluções. Por exemplo, se dividir com a comunidade escolar a informação da real situação em que se encontra a escola, que é prédio novo, recém-inaugurada e com sérios problemas de natureza hidráulica e elétrica, solicitando deles sugestões na solução dessas dificuldades que acontecem, a força seria muito maior na negociação com o Governo do Estado, para corrigir as falhas deixadas pela construtora, responsável pela construção da obra.

PE14 – [...] *comodismos nos leva a não participar, mas à medida que somos convidados a participar e nos da oportunidade, nós enquanto comunidade escolar somos atuantes (P).*

PE14 é consciente de que à medida que convida a comunidade escolar para participar, eles são atuantes. Então, falta oportunizar a participação efetiva da comunidade nas decisões e não apenas no sentido de comparecimento. É no debate que se percebe o quanto é importante a valorização da participação da comunidade nas tomadas de decisões escolar e Paro (2002) acrescenta um exemplo:

Dona Rosa Maria, mãe de aluno pode representar bem aquela parcela de pais de alunos que parece nunca ter colocado nos horizontes de suas vidas qualquer tipo de participação para mudar a educação escolar de seus filhos. Perguntada sobre o que os pais podem fazer nesse sentido, ela pensa por alguns segundos, pergunta-se em voz baixa: “nós pais?”, faz nova pausa, reflete: “Deixa eu pensar bem”. Novo silêncio e ela volta a falar para si mesma: “Nós pais... Nós pais, acho que... acho que nem vou saber”. De repente, desabafa: Porque acho que, nós pais, acho que não temos nada com isso. Isso não é dever nosso; é dever do governo”. Continuamos perguntando, para ver até onde vai a sua reflexão. “Mas, para fazer com que o governo cumpra esse dever, o que a gente deveria fazer?”. Nova pausa. A seguir, nova pergunta nossa: “Como é que a gente poderia fazer para exigir um estudo melhor?”. A sugestão em ritmo de participação ainda é tímida, mas surge, afinal: “Talvez ajuntando todos os pais, fazendo um abaixo-assinado, qualquer coisa parecido com isso, e levando até o governo. Acho que sim [...]” (PARO, 2002, p. 60).

Paro (2011) faz uma alerta sobre os equívocos ou mal-entendidos existentes em torno da concepção de participação da comunidade, na escola. Assim, é necessário compreender que, ao salientar a importância da participação, não se está defendendo a ideia de que aos pais cabe a manutenção da escola, pois esta responsabilidade é do Estado e todos pagam impostos, que devem ser convertidos em benefícios à população, por direito.

Dessa forma, a participação da comunidade não pode ser vista de maneira que os pais passem a executar serviços, reparos ou manutenção no prédio escolar. Lógico que se por espontaneidade os pais queiram fazer, nada proíbe, mas que esta ação “não seja o objetivo ou a razão de ser de sua “participação” (PARO, 2011, p. 195). Apple (2001) reafirma que “as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas” (APPLE, 2001, p. 20).

Nesse contexto, Paro (2002, p. 27) questiona: [...] “Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” Isto nos faz um alerta, no sentido de que há necessidade de realizar uma aproximação da escola com a comunidade, no sentido de diagnosticar os problemas que afligem e seus interesses.

Para compreender o nível de participação e democratização do espaço escolar, perguntamos: Quem participou da elaboração do PPP e do Regimento e desenvolve os programas dos governos Federal e Estadual na Escola? Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3 - Participação na elaboração do PPP e do Regimento e desenvolver os Programas dos Governos Federal e Estadual

PE1 – *Não tenho também conhecimento, não participei, mas certamente foi à gestão e parte administrativa, mas eu não, nunca participei de nada então não tenho conhecimento (P).*

PE2 – *Essa parte do PPP foi trazida pronta a nós para ser lida, então quem teve participação, eu não tenho conhecimento. A comunidade escolar dentro do meu conhecimento não teve participação, eu mesma que trabalho na escola não participei da elaboração. E o regimento também não (AP).*

PE3 – *O Regimento e PPP foi a coordenadora [...] que nos apresentou ele já pronto no telão apenas para leitura e conhecimento e foi registrado em ata que nos estávamos elaborando o regimento e PPP, mas não foi elaboração mas apenas leitura para conhecimento (ED).*

PE4 – *Na escola que eu trabalho o regimento chegou pronto, eu não sei quem elaborou e o PPP veio tudo junto no pacote (AP).*

PE5 – *Quem participou foi os professores, funcionários e os pais. Os pais eu não acompanhei se participou. Eu sei que os professores e funcionários participaram e a equipe da diretoria. O conselho eu também acredito que tenha participado porque foi em momento separado. Então eu acredito que o conselho também tenha participado (ED).*

PE6 – *Participou todos os professores e apoio administrativos. Participou da leitura do PPP, o que foi feito [...] Reunimos na sala de reuniões e fizemos a leitura do PPP e foi aberto para alguns questionamento e alterações, mas a princípio o PPP estava praticamente pronto (P).*

PE7 – *Na realização do PPP e Regimento, seguindo as normas que se pede, as normas básicas, ele foi elaborado e foi levado para toda a comunidade escolar. Primeiramente para professores e funcionários, para estar analisando, para serem feitas as alterações que foram necessárias para assim ser aprovados (T).*

PE8 – *[...], o projeto pedagógico quanto o regimento todos os professores [...], nos fizemos o ano passado, foram feitas reuniões [...], todos os segmentos convidamos e aí foi elaborado o PPP [...] (CP).*

PE9 – *Foi feita uma reunião para elaborar e fazer o PPP e o regimento. No dia da reunião o que eu vi, foi um projeto pronto, digitado onde só foi lido para os funcionários para dizer e a pergunta que se fazia no meio da leitura era: alguém tem algo a perguntar, a questionar ou a modificar? Quando você vem com alguma coisa pronta, escrita acha mesmo que alguém vai dar alguma ideia? Na verdade o que foi feito aqui é um regimento e um PPP pronto onde somente se leu aos funcionários para dizer que foi feito em conjunto, mas esse PPP não foi feito em conjunto com a comunidade escolar, não (CP).*

PE10 – *Eu posso falar pelo PPP que seria os coordenadores e os professores e o Regimento, eu acredito que seja os gestores, coordenadores e diretor (T).*

PE11 – *A direção, a coordenação e o conselho (P).*

PE12 – *O regimento e o PPP foi bem assim: a equipe pegou e fez entre eles e depois apresentou para nós. Foi lendo, lendo e até se torna maçante. Tinha muitas pessoas, como por exemplo, os pais nem prestavam atenção no que estava sendo falado. Simplesmente estavam ali [...] (P).*

PE13 – *Na escola nós tivemos praticamente mais com os funcionários da escola, tiveram pais mas foram poucos e o conselho deliberativo também teve a sua participação (D).*

PE14 – *A elaboração do nosso PPP e regimento vem de longas datas [...] então ele não é tão criança não, ele é cheio de emendas, cheio de partes de um e de outro que é pesquisado e colocado nele e aí chega numa assembleia geral e diz que vamos elaborar o PPP e na realidade o PPP já vem elaborado dessa forma deficitária e a gente vai só ouvir a leitura e dizer sim. Então assim é o nosso PPP que não condiz muito com a realidade, que não condiz muito nem com os projetos ou programas que a escola desenvolve [...] (P).*

A – *[...] dependendo do projeto as ações vão sendo desenvolvidas por várias pessoas da escola, mas nós temos uma construção coletiva [...].*

C – [...], PPP é revisado anualmente por conta do PDE da escola naquela questão do financiamento a gente tem que jogar no sistema. Então pega parte disso, distribui em grupos, as pessoas avaliam muito rapidamente, devolve ao coordenador e o diretor tem perfil e o secretário para lançar no sistema e aí todo o processo encerra aí. Então é diretor, coordenador, secretário e as participações fragmentadas dos grupos. Isso também tem a ver com o entendimento que a gente tem de gestão democrática, são documentos importantíssimos da escola, o projeto político e pedagógico é a identidade da escola, a proposta pedagógica tem que estar lá e o regimento é o documento jurídico que assegura essa autonomia da escola e esse trabalho todo, mas infelizmente ele é muito fragmentado. Os nossos professores e a comunidade escolar tem uma visão muito fragmentada desses documentos e o pior disso ainda é que a gente fala que é documento de gaveta, documentos que são visitados e revisitados em momentos muito pontuais, muito pensados por demandas: eu tenho uma demanda do regimento, vou lá e olho; tenho uma demanda do Projeto Político Pedagógico, vou lá e olho. Então isso fere a compreensão que deveríamos ter sobre o uso desses documentos, que são documentos determinados pela LDB.

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o PPP (2016), a escola realiza a defesa e a importância da gestão democrática e seu esforço coletivo na construção do PPP, Regimento Escolar e fortalecimento do conselho escolar; no entanto, na maioria das falas dos sujeitos, nas entrevistas, apresentados no quadro 3 acima, afirmam que a construção coletiva não ocorreu, pois, o mesmo foi apresentado pronto, para apenas ser lido,

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 01).

Percebe-se que ocorre uma contradição entre o que está descrito no Projeto Político Pedagógico da escola com as falas dos sujeitos da pesquisa e a Resolução Normativa nº 002/2015-CEE-MT⁴⁴, estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, no seu art. 14, que apresenta o projeto político-pedagógico como instrumento da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional e representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social:

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação - nacional, estadual, municipal - o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

44

Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Documents/Documentos%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Resolu%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20N%C2%BA%20002.2015-CEE-MT.pdf>. Acesso em: 27 Ago. 2017.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, pessoas com deficiência e a diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Art. 15. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos da aprendizagem, entendidos como cidadãos com direito à proteção e à participação social, deve contemplar:

I. O diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II. A concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III. O perfil real dos sujeitos - crianças, jovens e adultos - que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento cultura professor- estudante e instituição escolar;

IV. As bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V. a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI. Os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII. O programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII. O programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX. As ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X. A concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda às normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. (SEDUC, 2015).

A educação deve acontecer com o objetivo de que “a formação do humano-histórico que se afirma como sujeito, seu modo de realizar-se, ou seja, a relação pedagógica, precisa dar-se como prática democrática” (PARO, 2011, p. 28) e a “democratização dos sistemas de ensino e da escola implica, portanto, o aprendizado e a vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão” (BRASIL, 2012, p. 62):

A gestão democrática, no sentido amplo, pode ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de instituir processos de efetiva participação política; da gratuidade do ensino; da universalização da educação básica e superior; do planejamento e da coordenação descentralizados dos processos de decisão e de execução; do fortalecimento das unidades escolares por meio da efetivação da autonomia das unidades escolares; da articulação entre os diferentes níveis de ensino; da definição coletiva de diretrizes gerais para a educação nacional; da exigência de planos de carreira para o magistério público; da vinculação de verbas para a educação; da democratização das formas de acesso, permanência e gestão (BRASIL, 2012, p. 69).

Uma escola, cujos profissionais da educação sejam “comprometidos com a democracia, entendem que as fontes de desigualdades na escola, provavelmente serão encontradas, também, na comunidade” (APPLE, 2001, p. 23). Nesse sentido, é essencial que ocorra de fato a participação efetiva da comunidade escolar nos planejamentos do seu PPP e Regimento Escolar. É necessário compreendermos, no mesmo contexto global, ao se tratar da gestão educacional no Brasil ou no Estado de Mato Grosso:

Em resumo, querem democracia em larga escala; a escola é apenas um dos espaços por eles focalizados. Este é um ponto crucial. A paisagem educacional é poluída pelos resíduos de reformas escolares fracassadas, muitas das quais não deram certo por causa das condições sociais em torno das escolas. Somente as reformas que reconhecem essas condições e as combatem ativamente tem possibilidade de êxito duradouro na vida das crianças, educadores e comunidades servidas pelas escolas (APPLE, 2001, p. 23).

Assim, “é preciso adotar um conceito de educação que exija a superação da estrutura autoritária, atualmente vigente na escola” (PARO, 2001, p. 25). Não há como se discutir gestão democrática e participativa ou falar de democracia, sem romper com esta estrutura arcaica e tão presente ainda, pois é perspectiva essencial para a democratização do espaço escolar:

Observa-se que, enquanto a prática autoritária pode orientar-se pela coerção, a prática democrática só resta guiar-se pela persuasão. A prática política coercitiva tem um elemento de força que é a certeza de sua realização: diante do elemento coercitivo, ao coagido só resta obedecer. Esse elemento de certeza não existe no caso da prática persuasiva, dialógica. Nesta, precisa-se correr o risco de os objetivos não serem atingidos. Quem procura convencer pelo diálogo deve correr o risco de não convencer. Mais: corre o risco de ser convencido do contrário pelo outro. Se assim não for, se não houver o risco, é porque não se trata de diálogo, mas de imposição. Mas essa aparente desvantagem da prática democrática diante da prática coercitiva pode desaparecer se considerarmos que os efeitos dessa última têm uma permanência muito mais precária. A concordância do coagido só se realiza na presença do elemento coator, afastado este cessa seu efeito. No caso da persuasão pelo diálogo, acontece contrário: quando alguém é persuadido de uma ideia, apropriando de certos elementos culturais (conhecimento, valor, crença, etc), ele faz por sua vontade livre, e a concordância permanece para além do momento da apropriação, visto que esta apropriação se dá num duplo sentido: esse elemento cultural passa ser seu, de sua propriedade, (sem deixar de ser da propriedade de quem o proporcionou) e, ao mesmo tempo, passa a fazer parte da sua própria personalidade, passa a compô-la, de modo que não se desvaneca de um momento para outro (PARO, 2001, p. 27-28).

Faz-se necessário, criticar a subordinação da educação à economia e à competitividade e também ao conceito de cidadania de forma limitada a um mercado de liberdades econômicas, orientado para a constituição de consumidores. Neste contexto, é importante discutir as possíveis contribuições de uma educação crítica, para a constituição de sujeitos democráticos e para a democratização da democracia, concluindo-se que o princípio

do desempenho competitivo “conduz, no limite, a uma cidadania corroída e fragmentada” (LIMA, 2005, p. 85).

Assim, para Lima (2005), não é possível mais continuarmos com modelos de processos democráticos elitistas e formalistas, é necessário romper com este modelo. De acordo com a LDB - Lei nº 9394/96 em seu artigo 14, a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da educação, que são parte fundamental nesse processo, levando em consideração a realidade específica de cada Unidade Escolar.

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar.

No PPP (2016), a E.E. Modelo Santo Antônio, tem como meta o desenvolvimento educacional do aluno, de forma equilibrada, ampliando o conhecimento do educando, de maneira que ele consiga interagir com as questões sociais e culturais. Dessa forma, tem como proposta a realização de atividades individuais e/ou coletivas, têm por objetivo contribuir com o livre pensar dos alunos, questionar, discutir, argumentar, buscar soluções, intervir em múltiplas realidades, a fim de atuar na sociedade, com senso crítico. (ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO, 2016).

A escola está organizada em Ciclo de Formação Humana e o projeto pedagógico da escola tem como objetivo “desenvolver, por meio de conteúdos e atividades, o conhecimento dos alunos, nos campos que permeiam a cognição, a afetividade e a sociabilidade”. Assim, o professor, tem trabalhado “com um conjunto de saberes e formas culturais, que mediará o conhecimento para a formação cidadã, em que os alunos recriam a cultura, compartilhando as produções científicas, técnicas e artísticas, próprias do mundo em que estão inseridos.” (ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO, 2016, p. 34).

Sobre a Matriz Curricular, esta foi elaborada de acordo com a legislação vigente, e não é permitido sofrer alterações no decurso do ano letivo. No entanto, deve existir uma flexibilidade para que o pensamento, a linguagem e a ação das pessoas sejam expressos, na busca de uma compreensão profunda das raízes e tradições culturais que os constituem como educadores e educando, como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se, cada vez mais atuantes, participativos, cooperativos, responsáveis, solidários e humanos.

Sobre a equipe Pedagógica Escolar, apontam o objetivo de analisar o trabalho dos profissionais da educação em sala de aula, de acordo com as normas educacionais cabíveis, visando à melhoria dos trabalhos metodológicos, didáticos e pedagógicos da escola e afirma

que a gestão pedagógica é de fundamental importância e a prática permanente do acompanhamento dos resultados do processo ensino aprendizagem, em manter atualizadas as estatísticas de aproveitamento escolar, índice de aprendizagem, evasão, distorção idade – série, revelará seu interesse em diagnosticar e acompanhar o processo e, principalmente, de melhorar, continuamente, os resultados avaliados (ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO, 2016).

Com relação à metodologia que a escola utiliza, a escola explica no seu PPP (2016), que o processo se caracteriza pelas inter-relações entre educadores e educando, onde estes se constituem sujeitos do processo da aprendizagem. Nessa metodologia abordada pela escola, a mesma assegura que não há predefinição de leis ou regras que caracterizem uma posição estática, acabada, mas a possibilidade de ações dinamizadoras e reestruturação permanente na forma de aquisição e reprodução de conhecimento.

Afirmam que a metodologia parte do princípio de desenvolver as capacidades do ser humano, que é de criar, recriar, sentir, intuir, entender, relacionar-se, expressar-se, comunicar-se, pensar em totalidade. Com isso, as pessoas poderão localizar e buscar informações, prever causas e consequências, criticar, avaliar e tomar suas próprias decisões. Dessa forma, o conteúdo nasce da necessidade do desenvolvimento dessas capacidades e isso significa que este plano de trabalho da escola atenderá, não somente os anseios da escola, como também da sociedade que reivindica uma educação responsável, democrática e de qualidade, qualidade que passa inevitavelmente pela formação dos alunos e de seus professores (ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO, 2016)

Sobre a Dimensão Pedagógica, segundo o PPP (2016), apresenta os objetivos de: estabelecer a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento a partir de projetos, palestras, seminários, em sintonia com o Plano Político Pedagógico da escola; agilizar o conselho de classe para verificar a situação real do aluno e tomar as providências para auxiliá-los nas suas dificuldades; estimular a interação entre comunidade e escola, valorizando seus dons artísticos e culturais; priorizar os programas e projetos da SEDUC, Formação Continuada, pacto pela Alfabetização na Idade Certa, e outros; promover a Avaliação Institucional de desempenho ao final de cada ano letivo; valorizar e motivar a participação dos profissionais e comunidade no Plano Político Pedagógico; analisar e interpretar permanentemente os resultados dos projetos e atividades desenvolvidos na escola; valorizar e motivar a busca de parcerias entre alunos, pais e comunidade; desenvolver e incentivar metodologias inovadoras e criativas em todas as áreas do conhecimento; concentrar esforços nas disciplinas e série críticas (aquelas que apresentam índice baixo de rendimento);

incrementar e incentivar a prática da leitura, para formar um leitor eficiente; Comunicar, bimestralmente aos pais, sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos; estimular a conservação e a limpeza da escola, tornando-a mais bonita e agradável; tornar a sala de aula um espaço agradável, onde o aluno tenha prazer em conviver e aprender.

Na parte administrativa da E.E. Modelo Santo Antônio, o quadro funcional da escola é composto por profissionais com habilitação em nível superior e pós-graduados. A equipe de apoio pedagógico conta com profissionais pós-graduados, incluindo a diretora, coordenadores e professores, um número de 29 educadores. Quanto aos funcionários, a equipe é composta por: secretária, técnicos administrativos, apoio administrativos, um número de 20 funcionários.

Tabela 6 – Quadro dos Professores da E.E. Modelo Santo Antônio

Nome	Habilitação	Situação	Área de atuação
Tamoyos	LP. Pedagogia	Contrato	Professora Prinart
Arahes	LP. Pedagogia	Contrato	Professora
Bartira	LP. Ciências Biológicas c/ Especialização	Efetivo	Ciências
Irahi	LP. Geografia	Contrato	Professora
Irajá	LP. Ped c/Esp. em Gestão Escolar	Efetivo	Cedida para Município
Iporans	LP. Letras/Inglês	Contrato	Professora
Irerê	LP Pedagogia	Contrato	Professora
Jaciporã	LP Pedagogia	Contrato	Professora
Miruna	LP Pedagogia	Contrato	Professora
Irapuru	LP. História c/ Espec./Pedagogia	Efetiva	Professora Licença
Xvantes	LP Pedagogia c./ Espec	Contrato	Professora
Botocudos	LP Pedagogia	Efetivo	Professor Sala de Recursos
Carijós	LP. Matemática c/ Especialização	Contrato	Professor
Juruce	LP. Pedagogia	Contrato	Professora Educomonicação
Itatinga	LP. Letras/	Contrato	Professora
Guaraci	LP. Pedagogia	Contrato	Professora
Caiçara	LP. Pedagogia	Contrato	Professora
Itararé	LP. Pedagogia	Efetivo	Coordenadora
Baitura	LP. Artes c/	Efetivo	Coordenadora

	Especialização		
Potiguaras	LP Pedagogia c/ Espec.	Efetivo	Professor Laboratório de Aprendizagem
Ibitinga	LP. Educação Física	Efetivo	Readaptação
Marajá	LP. Matemática	Efetivo	Diretora
Ceci	LP. Pedagogia	Contrato	Professora
Poguba	LP. Pedagogia	Contrato	Professora
Guaianazes	LP. Pedagogia	Contrato	Professora
Tupiniquins	LP. Pedagogia c/ Espec.	Efetivo	Readaptação Sala de Aprendizagem
Moema	LP. Letras/Literatura	Contrato	Professora
Irajá	LP. História	Contrato	Professora
Acoce	Ciências Físicas e Biológicas	Efetivo	Professora

Fonte: Acervo da Escola (2017).

Observamos que na tabela acima representada, os professores são, na maioria, contratados e os poucos efetivos que a escola possui em seu quadro, estão ocupando cargos de direção, coordenação pedagógica, Sala de Recursos, Laboratório de Aprendizagem, licenças, reabilitações e cedência para a Rede Municipal. São habilitados na área de atuação, com exceção da professora que trabalha com o Projeto Prinart, que é pedagoga e não possui formação específica, mas tem habilidades para realizar um ótimo trabalho com o projeto, mesmo com recurso escasso.

Tabela 7 - Quadro dos Funcionários da E.E. Modelo Santo Antônio

Nome	Habilitação	Situação	Área de Atuação
Dom Aquino	Ensino Médio c/Profissionalizante	Efetivo	AAE/Vigilância
Juscimeira	Ensino Médio	Efetivo	AAE/ Infra Estrutura Limpeza
Santa Euvira	Ensino Médio	Contrato	TAE/Multi-Meios/Laboratório
São Pedro da Cipa	Ensino Médio c/Profissionalizante	Efetivo	AAE/Vigilância
Campo Verde	Ensino Médio c/Profissionalizante	Efetivo	AAE/ Infra Estrutura Limpeza
Primavera	Ensino Médio	Contrato	AAE/Vigilância
Rondonopolis	Ensino Médio c/Profissionalizante	Efetivo	AAE/ Infra Estrutura Limpeza
Boa vista	LP. Cienc da Nat c/	Efetivo	TAE/Secretaria Escolar

	Espec.		
Paranatinga	Ensino Médio	Contrato	AAE/Nutrição Escolar
Pedra Preta	Ensino Médio c/Profissionalizante + LP. Pedagogia	Efetivo	TAE/Secretaria Escolar
Guiratinga	Ensino Médio c/Profissionalizante	Efetivo	AAE/ Infra Estrutura Limpeza
Poxoréu	Ensino Médio c/Profissionalizante	Efetivo	AAE/Vigilância
Alto Araguaia	Ensino Médio c/Profissionalizante + LP. História c/ Especialização	Efetivo	TAE/Secretaria Escolar
Alto Garças	Ensino Médio	Contrato	AAE/ Infra Estrutura Limpeza
Alto Taquari	Ensino Médio c/Profissionalizante	Efetivo	AAE/Nutrição. Escolar
Tesouro	Ensino Médio	Contrato	AAE/Nutrição. Escolar
Itiquira	Pedagoga	Contrato	TAE/Multi- Meios/Laboratório
São José do Povo	Ensino Médio	Contrato	TAE/Auxiliar de Turmas
Gaúcha do Norte	Ensino Médio	Contrato	AAE/ Infra Estrutura Limpeza
Santo Antônio do Leste	Ensino Médio	Contrato	AAE/Nutrição escolar

Fonte: Acervo da Escola (2017).

No quadro dos funcionários, com pequena diferença, possui um maior número de servidores efetivos, do que contratados. São quatro, os que possuem licenciatura, sendo os que trabalham de técnicos administrativos, e um total de dez, fizeram a profissionalização (Arara Azul ou o Profucionário).

A E.E. Modelo Santo Antônio, é organizada em Ciclo de Formação Humana e dessa forma, compreende o processo avaliativo como um “processo contínuo sistemático, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações, ali expressas, propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa”, reorganizando as próximas ações do Educador, do educando, da turma, do coletivo e mesmo da escola. (ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO, 2016, p. 33).

Nesse contexto, a Escola Modelo Santo Antônio, realizou no ano de 2016, uma avaliação institucional com os pais, para saber a opinião dos mesmos com relação ao atendimento da escola ao público, sobre o espaço físico da escola, aos projetos da escola, relação com a aprendizagem e participação dos pais e os resultados foram bastante satisfatórios, atingindo uma margem de aprovação superior a 80% e pretende nesse ano de

2017, realizar uma avaliação mais ampla, atingindo todos os segmentos da comunidade escolar.

Assim, sobre a questão da avaliação na escola em entrevista, foi citado:

PE14 - *A escola deveria levar mais a sério o processo de avaliação não só apenas o processo de avaliação do aluno no ensino aprendizagem, mas a avaliação no seu contexto geral, uma avaliação administrativa, uma avaliação contextualizada, incluindo uma avaliação da equipe, da gestão: diretora, coordenadora e secretária, técnicos e logico nós professores, apoio [...], todos tem que ser avaliado e no final teremos uma avaliação substancial. Se a gente faz uma avaliação dessa num contexto mais amplo, vai nos fornecer subsidio naquilo que podemos melhorar mais, naquilo que faz crescer, que a escola pode ser melhorada. Então, eu acredito que essa avaliação é necessário fazer com mais ênfase, com mais seriedade para que possa refletir no ensino aprendizagem, melhorando o IDEB [...] (P).*

As escolas não têm o hábito de realizar a avaliação institucional ou ate mesmo, a avaliação interna da escola, como uma prática consolidada, sendo o mecanismo de testagem dos pontos fortes e fraco da Unidade Escolar e bem como acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Esta prática que deveria ser consolidada no âmbito educacional, no entanto, tem sido substituída pelas avaliações externas, que são realizadas em larga escala pelos organismos oficiais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, tais como a Avaliação Nacional da Aprendizagem - ANA, a Prova Brasil, aplicadas a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

6.2 O diretor e o Conselho: distribuição de poder e responsabilidades na gestão Escolar

Como vimos nas seções anteriores, passamos por várias fases do contexto histórico que caracteriza o processo capitalista, incluindo períodos de golpes e ditaduras, e sabemos muito bem qual é o valor da luta na conquista e reconquista da democracia. Dessa forma, conseguiu-se o direito da democracia representativa, em que pode-se, agora, escolher, através do voto, presidente da República, governadores, prefeitos, senadores, deputados e vereadores. Com a democracia representativa, obtive-se avanços e conquistas históricas

As conquistas históricas foram democracia representativa e, à medida que a representatividade se amplia, novos avanços vão se concretizando. “Nas ultimas décadas, especialmente a partir do início dos anos de 1980, vem-se verificando, no Brasil, uma saudável tendência de democratização da escola pública” (PARO, 2011, p. 15). A partir de então, a escola pública tem o dever de não apenas contribuir para a democratização dos espaços escolares e o exercício da cidadania, mas também, de oportunizar o exercício da democracia representativa e a escola é um local privilegiado para esse exercício.

A escola é um espaço significativo “para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamental e exige a gestão democrática na escola” (BRASIL, 2004, p. 20). Dessa forma, a organização escolar, seja na escolha do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, seja na escolha de diretor escolar, precisa fazer com exemplo de cidadania, afirmando o seu compromisso, na defesa do coletivo.

Os espaços colegiados, na educação, são organizados em todas as esferas: Conselho Nacional aos Conselhos Estaduais e Municipais e Escolares “são fundamentais para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação, segundo diretrizes e princípios definidos nessas várias instâncias” (BRASIL, 2004, p. 22). No âmbito educacional, existe legislação específica que amparam a existência dos conselhos escolares e a sua participação efetiva, como mecanismo de fortalecimento, da gestão democrática.

A configuração do Conselho Escolar varia entre os municípios, entre os estados e entre as escolas. A quantidade de representantes, na maioria das vezes, depende do tamanho da instituição e do número de estudantes que ela possui. O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar da Escola Modelo Santo Antônio é composto por oito membros, com paridade nas representações, sendo dois membros por segmento e o diretor, que é membro nato, sendo competência dos conselhos serem deliberativo e consultivo, com conselho fiscal.

Tabela 8 - Função do Conselho Deliberativo

Função Deliberativa	Entendida quando a lei atribui ao conselho competência específica para decidir, em instância final, sobre determinadas questões. Compete ao conselho deliberar e encaminhar para que execute a ação.
Função Consultiva	Tem um caráter de assessoramento e é exercida por meio de pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino por meio de pareceres.

Fonte: Brasil (2004).

O Conselho Deliberativo da escola, como podemos ver na Tabela 8, tem a função deliberativa e consultiva e deve fazer parte da direção escolar, mas na maioria das escolas, tem sido pouco atuante. Como acontece em grande parte das escolas. (PARO, 2011),

O Regimento interno da E.E. Modelo Santo Antônio, no capítulo V, que trata do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, traz a definição do conselho e suas competências:

Art. 32º – Conselho Deliberativo é a entidade que congrega e representa, na escola, os segmentos da comunidade escolar: professores, corpo técnico-administrativo, alunos e pais de alunos.

Art. 33º – Competência do Conselho Deliberativo

I. Deliberar e consultar toda e qualquer decisão de diretrizes desenvolvidas na escola;

II. Emitir pareceres, proposta de alternativas de soluções e procedimentos para melhoria do trabalho escolar;

IV. Integrar a escola à comunidade criando condições que favoreçam a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar;

Art. 34º – O Conselho Deliberativo é um órgão executor que administra os recursos destinados às escolas e que tem como dever:

a) Participar da elaboração e da avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola;

b) Participar da elaboração do calendário escolar, levando em conta o número de dias letivos exigidos pela legislação vigente, Matriz Curricular e outros processos;

c) Conhecer e deliberar sobre o processo e resultado da avaliação externa, propondo planos que visem à melhoria da aprendizagem;

d) Analisar, acompanhar e aprovar os projetos a serem encaminhados aos órgãos competentes;

e) Acompanhar e viabilizar a aplicação de recursos financeiros recebidos, participar das discussões sobre o destino e aprovar a prestação de contas divulgando seus resultados à comunidade escolar;

f) Apreciar e emitir parecer sobre o desligamento de membros do CDCE devido o não cumprimento das normas estabelecidas em seu regimento;

g) Analisar, deliberar e aprovar planos para a realização de reformas, ampliação e construção na unidade escolar, encaminhando à Assessoria Pedagógica no município ou órgão público municipal da educação, acompanhando sua execução (REGIMENTO, 2016).

O Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da educação e da escola. Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade, para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos (BRASIL, 2004, p. 18).

Para conferirmos esta atuação, analisamos o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e realizamos a pergunta aos entrevistados, se o mesmo é atuante, vejamos no Quadro 4, a seguir, as respostas emitidas:

Quadro 4 - O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é atuante? Por quê?

PE1 – Não muito, pois poderiam ser mais rigorosos e exigentes em situações de indisciplina escolar [...] (P).

PE2 – Não, porque eu não vejo reuniões do conselho dentro da escola, são muito raras as reuniões (AP).

PE3 – Nessa escola aqui não. Na escola anterior [...], a comunidade era bem atuante porque a gente tinha as representações, chamava todo mundo, se reunia, se discutia o que era melhor para a comunidade, mas nessa escola aqui [...] a gente esta sendo apenas um conselho deliberativo de fachada, porque a direção não nos comunica de nada, toda vez que pedimos reunião não temos [...] (ED).

PE4 – Na escola não é atuante. É atuante, quando favorecem a “elas”, quando beneficia a “elas”. Algum problema que aconteça do lado dos funcionários, ai sim (AP).

PE5 – Aqui na escola, sim (ED).

PE6 – *Existe um conselho deliberativo e ele atua de forma sazonal. Não é aquela coisa constante, aquela coisa permanente que caminha junto com a escola. São comparecimentos esporádicos que vem deixa um pouco de informação e logo se dissolve. Então para mim é essa que é a participação (P).*

PE7 – *O conselho é atuante sim [...] pode acontecer de uma reunião desse mês passar, mas sempre que é necessário [...] tem coisas que apesar da urgência, não tem como resolver sem o aval e a parceria do conselho. Então eu acredito que eles são atuantes sim, sempre que eles são solicitados, eles estão presentes e como nós temos segmentos de funcionários, de pais, e varias coisas que acontecem de repente chamam esses representantes do conselho para que possam dar uma ajuda, uma opinião... então participam sim (T).*

PE8 – *Olha, estes trinta e poucos anos que eu trabalho na escola eu nunca vi o conselho deliberativo cumprir verdadeiramente o seu papel [...] O conselho deliberativo da escola não cumpre verdadeiramente a função que ele deveria cumprir porque ele não é remunerado ai cai nessa historia, mas o que eu penso é que um pouco é a falta de compromisso mesmo porque o conselho deliberativo não é para vir somente se for chamado ou se for fazer uma punição ou por causa de uma deliberação extraordinária [...] Acho que o conselho deliberativo da escola precisa trabalhar junto com a direção da escola, fazendo sugestões conforme é a proposta, estar fazendo alto avaliação e não porque esta ali simplesmente naquele momento porque é chamado, porque é obrigatório. Então eu acho que isso é uma falha geral (CP).*

PE9 – *O conselho até atua, mas precisa ter um pouquinho mais de força para saber mais porque quando não é passado ao conselho o que realmente acontece fica difícil [...] e eu ainda estou naquela fase de descobrir como pode acontecer porque aqui também tem uma coisinha de medo (C).*

PE10 – *Eu não posso falar muito, mas o pouco tempo que estou aqui, vejo como atuante sim em reuniões e decisões (T).*

PE11 – *Não, porque eu acho que não seja uma questão só técnica, de participação [...] acho que é uma questão cultural também [...], acho que precisamos acionar mais esse conselho, fazer com que haja, pois sem essa participação sem a intromissão no bom sentido não vai haver um processo educacional maior (P).*

PE12 – *Não é. Poderia ser, mas não é. Tem questões aqui na escola que o conselho nem fica sabendo. A escola leva alunos para Rondonópolis, para Cuiabá, para São Vicente. Eu acho ótimo, tem que ter aulas de campo, aulas diferenciadas [...],o conselho nem fica sabendo. A equipe gestora, Coordenação e direção sabem. [...] As prestações de contas [...]. Se eu não me engano ate agora esta escola recebe o recurso pela assessoria pedagógica e não tem prestação de conta [...] as verbas não sabemos como esta sendo gasto e nem quanto vem, não sabemos (P).*

PE13 – *Atuante do jeito que é para ser não. O conselho deliberativo eu tenho uma visão: tem que estar a par, acompanhando, fiscalizando, só que a nossa escola é também uma situação muito complicada porque como é inicio tivemos que ficar muito atrás de documentos, atrasou verba, atrasou tudo. Agora este ano que de repente possível responder esta pergunta na integra se é atuante, pois de repente, eles nem tiveram a oportunidade de ser atuante ou não [...] (D).*

PE14 - *O conselho é atuante atendendo as convocações que lhes são feita, atendendo aos pedidos da escola. O conselho é bem presente [...], mas também, para ser bem claro, as varias decisões arbitrarrias que já foram tomadas na escola, o conselho não reverteu nenhuma. O conselho também é um órgão que avaliza as decisões do diretor [...] (P).*

A - *Ele é atuante no sentido de quando o diretor chama eles participam, Olha tem reunião hoje, eles vão eles discutem, eles assinam, dessa forma sim. Agora aquela participação com a comunidade escolar, por exemplo, no conselho tem o aluno, mas dizer que o aluno chega e da o retorno para o colega do que aconteceu lá, não acontece , ou mesmo os professores e funcionários. Então nesse sentido da representatividade não são atuantes [...].*

C - *Quando ele quer é. Temos exemplos dentro desse universo de escolas que acompanhamos pelo Cefapro. Temos algumas escolas que o conselho é bem atuante e a gente consegue perceber claramente que onde tem essa atuação a escola tem avançado bastante, ate mesmo porque são mais atores, são mais pessoas ajudando a pensar, ajudando propor [...].*

Fonte: Elaborado pela autora.

Fica visível nas entrevistas acima citadas, sobre a participação do Conselho Deliberativo, que é necessário se ter a compreensão de que a gestão democrática necessita de

nova forma de organização participativa, onde os diferentes atores que compõe a comunidade escolar tenham voz ativa nos processos de participação e tomadas de decisão (BRASIL, 2004), como C citou, como exemplo de conselhos que são bem atuantes e como tem muitos atores participando do processo educacional, percebe-se também que a escola tem avançado,

Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã (BRASIL, 2004, p. 34-35).

A “participação” é um conceito polissêmico, passível de várias interpretações, ao mesmo tempo em que a participação é um processo complexo porque exige uma dinâmica com vários cenários onde, num processo de pequena participação, precisam ser partilhadas as ações e as tomadas de decisão, no coletivo que compõe a comunidade escolar, de forma que envolva os diferentes segmentos; ela também apresenta significativas diferenças “quanto à natureza, ao caráter, às finalidades e ao alcance dos processos participativos” (BRASIL, 2014, p. 16). Isso significa compreender conforme é citado por A, quando diz que se deve fazer a devolutiva das informações ao seu segmento do qual está representando no conselho e isso acaba não acontecendo.

Existem processos que são chamados de participativos e, no entanto, não realizam o compartilhamento das decisões, caracterizando como mecanismos de decisões que já foram tomadas pela direção.

Para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior. Dentre os meios e as condições destacam-se, ainda, a importância de se garantir: infraestrutura adequada, quadro de pessoal qualificado, apoio estudantil. Outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente. Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal (BRASIL, 2004, p. 17).

Na educação básica, os conselhos que foram concebidos por intermédio da LDB em seu art. 14, têm como uma das estratégias, o fortalecimento da gestão democrática e este exercício ocorre pelo movimento participativo da comunidade escolar. Cabe ao mesmo, realizar as suas atribuições no espaço escolar, dando voz aos diferentes atores, em suas

diferentes posições e pensamentos, deliberando sobre as ações educacionais de que os conselheiros julgarem ser apropriado. É o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar que deve apontar a direção da escola, o que os conselheiros querem da escola e a medida de sua competência e aquilo que deve ser realizado (BRASIL, 2004).

Os conselhos – é bom insistir – não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade. Por isso, para poder falar ao governo (da escola) em nome da comunidade (escolar e local), desde os diferentes pontos de vista, a composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade. Leonardo Boff lembra-nos que um ponto de vista é apenas a vista desde um ponto. A visão do todo requer a vista desde os diferentes pontos: da direção, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos estudantes e de outros atores sociais aos quais a escola também pertence. O conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico. Assim, o conselho será um instrumento de tradução dos anseios da comunidade, não de legitimação da voz da direção. Para falar por si os governos eleitos não necessitam de conselhos para legitimar sua voz. No mais, quando se arrogam poderes autocráticos, imperiais, devem assumir suas decisões (BRASIL, 2004, p. 37).

Percebe-se que há o desejo de ter maior participação dos representantes no conselho deliberativo e dos profissionais da educação nas atividades educativas, no entanto, não tem ocorrido distribuição de poderes e responsabilidades, ficando tudo centralizado na responsabilidade da direção escola, mas sabemos que é reflexo do que já vivenciamos, pois “passamos por várias fases do processo capitalista, incluindo períodos ditatoriais, em que aprendemos o valor de lutar pela reconquista e pela garantia da democracia” (BRASIL, 2004, p. 18).

A lógica da gestão democrática, para que ela de fato se efetive, precisa ser processual e a sua vivência, em permanente aprendizado. Esse processo é pedagógico e envolve outros conhecimentos, como de legislação, discussão e participação das modalidades de provimento de cargos dos dirigentes escolar, a implantação e consolidação dos mecanismos de participação das questões educacionais e o Conselho Escolar faz parte desse processo.

Em uma unidade escolar, normalmente, o diretor assume o papel de atividades gerais da escola e de coordenador e, nesse sentido, assume um conjunto de responsabilidades para si, sendo que deveriam ser partilhadas com os diferentes segmentos da escola. Há alguns anos, na década de 80, por exemplo, o diretor centralizava a tomada de decisões e pouco partilhava com as comunidades locais e escolar. No Brasil, durante a década de 80, os conselhos existentes eram os indicados pelo governo; pessoas que eram consideradas de notório saber e tinham caráter governamental e sua principal função era de assessorar o governo nas

formulações de políticas públicas. No Estado de Mato Grosso, os membros do Conselho Estadual também eram indicados, de acordo com o notório saber, até 2001.

No contexto da redemocratização do país, na década de 1980, os movimentos associativos populares passaram a reclamar de participação na gestão pública e conquistou este espaço, nesse momento que nasce os Conselhos Escolares. Para Paro (2001), isso acabou “provocando muita esperança de instalação de uma verdadeira democratização das relações no interior das escolas públicas” (p. 79). Percebe-se que essas esperanças ainda estão muito longe de se concretizar, mesmo após quase 30 décadas “de existência dos conselhos, estes espaços foram conquistados por usuários e servidores das escolas” (Ibid), para que a organização e a gestão da escola passassem a ser assunto dos diferentes segmentos que compõem as comunidades escolares locais.

A democratização das relações escolares foi afetada no “momento da abertura política no país foi, concomitante, à investida neoliberal em nível mundial” (COSTA, 2011, p. 178). Dessa forma, as tarefas educacionais se tornaram complexas a tal maneira, que Lima (2005) e Costa (2011) relatam o quanto tem sido intolerável a teoria da democracia participativa, que se encontra atreladas as artimanhas do neoliberalismo, com a democracia elitista e da economia liberal. Assim, seguindo a lógica neoliberal, que tem alterado o papel do Estado, as escolas que tendem a seguir este modelo de gestão democrática, com a implementação dos “valores da nova gestão pública (*new public management*), como padrão de organização das ações do Estado” (COSTA, 2011, p. 178).

Nesse cenário, questões relacionadas à avaliação educacional, planejamento escolar, calendário, projeto político-pedagógico, eleições, festas e muitas outras atividades e decisões, contam com a participação da comunidade escolar, devido às mudanças ocorridas com o advento da nova gestão pública, pois na década de 1990, a descentralização neoliberal estava atrelada aos repasses financeiros, para as escolas.

Dessa forma, não há sentimento de pertencimento coletivo a um projeto educacional e sim, se tem apenas um grupo que é mero executor de determinações superiores, o que tem gerado insatisfação,

Na realidade de nossas escolas públicas, básicas em que a prática escolar cotidiana costuma, em geral, frustrar as perspectivas da necessária emancipação intelectual e cultural dos alunos, percebe-se a perfeita consonância da estrutura da escola com a produção dessa frustração, na medida em que não se constitui de modo a promover a condição de sujeitos dos vários agentes que aí se envolvem. Os próprios mecanismos de ação coletiva, como o conselho de escola, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil, mostraram-se incapazes, na maioria das vezes, de superar os obstáculos antepostos por uma estrutura avessa à participação na qual estão mergulhados (PARO, 2012, p. 30).

Segundo as atas do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, foi tratado em suas reuniões, de diversos assuntos, entre eles: a posse dos membros do Conselho Deliberativo, leitura e aprovação do estatuto do CDCE, aluguel de quadra escolar, a falta de água na escola, falta de material para trabalho, avaliação de projetos de professores, impressora da sala dos professor, projeto Educomunicação, prestação de conta de aluguel da quadra, cantina e problemas com professor, assuntos relacionados a reorganização dos membros do conselho e diretoria para Biênio 2017/2018 conforme Portaria 428/2016/GS/SEDUC/MT⁴⁵, reestruturação do CDCE, informe sobre o primeiro recurso que a escola recebeu, PPP – SEDUC 2017 em conta, (R\$8.960,00 de custeio – R\$2.240,00 de capital e R\$4.950 para infraestrutura), pois no ano anterior (2016), a escola recebia os repasses financeiros via Assessoria Pedagógica.

Tabela 9 - Reuniões do CDCE do ano de 2016 e 2017

REUNIÕES DO CDCE	
Ata 01/2016	09 de março de 2016
Ata 02/2016	03 de abril de 2016
Ata 03/2016	16 de junho de 2016
Ata 04/2016	10 de novembro de 2016
Reuniões do CDCE do ano de 2017	
Ata 01/2017	04 de abril de 2017
Ata 02/2016	04 de abril de 2017
Ata 03/2016	29 de junho de 2017

Fonte: Ata do CDCE.

Esta transferência de recurso da escola para conta da Assessoria Pedagógica ocorreu em atendimento a Instrução Normativa nº 005/2016/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre a abertura de conta corrente específica, que foi aberta pelo Conselho Deliberativo da Assessoria Pedagógica - CDAP, para atendimento da unidade escolar recém-criada, e dá outras providências.

Art. 1º Determinar a abertura de conta corrente específica, que será aberta pelo Conselho Deliberativo da Assessoria Pedagógica - CDAP, para atendimento de unidade escolar recém-criada, com o objetivo de:

I - transferência de recurso em conta específica do PDE SEDUC para a execução do Projeto Político Pedagógico;

⁴⁵ Prorroga o mandato dos diretores escolares indicados, eleitos e designados das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso e dos Conselheiros dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar - CDCE. Art. 1º Prorrogar o mandato dos diretores escolares indicados e designados, para o ano letivo de 2016 e os eleitos e designados para o biênio 2016/2017 para exercer a função até 31 de dezembro de 2018.

II - transferência de recursos financeiros destinados à aquisição exclusiva de gêneros alimentícios para preparo da alimentação escolar. Este atendimento será feito com Recurso do Tesouro do Estado até que o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE esteja apto a receber os recursos.

Art. 2º Os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE repassados aos Conselhos Deliberativos das Assessorias Pedagógicas - CDAP's, estão sujeitos as mesmas regras de execução e prestação de contas previstas no art. 9º da Instrução Normativa nº 003/2016/GS/SEDUC/MT, que “estabelece normas para execução técnica, administrativa e a transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE”.

§ 1º A prestação de contas não será feita no sistema de Gestão de Planejamento e Orçamento - GPO, devendo ser utilizado os formulários manuais, disponíveis no site da SEDUC, link Alimentação Escolar.

§ 2º A prestação de contas deverá ser encaminhada à Coordenadoria de Alimentação Escolar - CAE/SEDUC até 30 dias (trinta) após o recebimento da última parcela.

Art. 3º A prestação de contas dos recursos do Projeto Político Pedagógico - PPP/SEDUC repassados aos Conselhos Deliberativos das Assessorias Pedagógicas - CDAP's na forma do Art. 1º, seguirá as mesmas regras apresentadas na Instrução Normativa que estabelece critérios para transferência dos recursos da rede pública estadual para execução do Projeto Político Pedagógico - PPP/SEDUC.

Parágrafo único. A Superintendência de Gestão Escolar disponibilizará às escolas recém criadas os formulários, anexos a esta Instrução Normativa, para prestação de contas do PPP/SEDUC até que as mesmas sejam oficialmente cadastradas no SIGEDUCA/GPO. (SEDUC, 2016).

Acreditamos que esta informação não foi compreendida pelos profissionais da escola nem pelo próprio Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, pois nas diferentes falas dos sujeitos entrevistados, que são membros do CDCE, demonstram falta de compreensão do motivo pelo qual a escola recebia recursos, via assessoria pedagógica. Situações como esta, que é apontada por Lima (2011), por caracterizar como modelo normativos que chegam à escola com ideia de “acepção dominante de “modelos de gestão”, apelando para a realidade de direito e para um conjunto de regras formais, que encontramos expressas em decretos, portarias, despachos, etc. De resto, a tradição centralizada da administração pública reforça esta associação (LIMA, 2011, p. 117).

Percebemos, ao analisar a ata de reuniões do CDCE, nos períodos de 2016 e 2017, que a escola é nova e o tempo de funcionamento dela é somente nesse período, pouquíssimas ou quase nada de informações trazidas para serem debatidas, junto ao mesmo. Tínhamos a intenção de analisar as atas do Conselho Deliberativo das Escolas Santo Antônio e Francisco Araújo Barreto, que foram desativadas, mas as duas comunidades escolares formaram a Escola Estadual Modelo Santo Antônio, no entanto, não tivemos acesso, pois todos os arquivos das duas escolas desativadas encontram em um depósito sobre a responsabilidade da Assessoria Pedagógica e ainda não foram catalogados.

Conforme a legislação, Lei nº. 7.040/98 no Título II, que trata da autonomia na gestão administrativa, no art. 2º regulamenta que a administração das unidades escolares

públicas estaduais e da rede que compõem a Gestão Única, será exercida pelos seguintes órgãos:

I - diretoria

II - órgãos consultivos e deliberativos da unidade escolar

No art. 3º A administração das unidades escolares será exercida pelo diretor, em consonância com as deliberações do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, respeitadas as disposições legais. Dessa forma há necessidade se observar melhor o que rege a legislação sobre o papel do CDCE a fim de garantir o fortalecimento da gestão democrática (MATO GROSSO, 1998).

A Lei nº 7.040, de 01 de outubro de 1998, que regulamenta a gestão democrática nas escolas do sistema estadual de ensino, no art. 31, aponta o papel dos Conselhos da Comunidade Escolar:

Tabela 10 - Competência do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

COMPETENCIAS DO CDCE
Eleger o presidente, bem como o secretário e o tesoureiro;
Criar e garantir mecanismos de participação da comunidade escolar na definição do Plano de Desenvolvimento Estratégico e do Projeto Político-Pedagógico, e demais processos de planejamento no âmbito da comunidade escolar;
Participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola;
Participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola;
Participar da elaboração do calendário escolar e aprová-lo, levando em conta o mínimo de dias letivos exigidos legalmente;
Conhecer e deliberar sobre o processo e resultados da avaliação externa e interna do funcionamento da escola, propondo planos que visem à melhoria do ensino;
Deliberar, quando convocado, sobre problemas de rendimento escolar, indisciplina e infringências;
Propor medidas que visem a equacionar a relação idade-série, observando as possibilidades da unidade de ensino;
Analisar o desempenho dos profissionais da unidade escolar, tendo assessoria de uma equipe habilitada na área e sugerindo medidas que favoreçam a superação das deficiências, quando for o caso;
Acompanhar o processo de distribuição de turmas e/ou aulas da unidade escolar;
Garantir a divulgação do resultado do rendimento escolar de cada ano letivo, bem como um relatório das atividades docentes à comunidade;
Avaliar junto às instâncias internas, pedagógica e administrativa, o estágio probatório dos servidores lotados na unidade escolar, de acordo com as normas constitucionais;
Analisar planilhas e orçamentos para realização de reparos, reformas e ampliações no prédio escolar, acompanhando sua execução;
Deliberar sobre a contratação de serviços e aquisição de bens para a escola, observando a aplicação da legislação vigente quando a fonte de recursos for de natureza pública;
Deliberar sobre propostas de convênios com o Poder Público ou instituições não governamentais;
Acompanhar e fiscalizar a folha de pagamento dos profissionais da educação da unidade escolar;
Divulgar bimestralmente as atividades realizadas pelo Conselho;
Analisar, aprovar, acompanhar e avaliar os projetos a serem desenvolvidos pela escola;

Elaborar e executar o orçamento anual da unidade escolar;

Deliberar sobre aplicação e movimentação dos recursos da unidade escolar;

Encaminhar ao Conselho Fiscal o balanço e o relatório antes de submetê-los à apreciação da assembleia geral;

Encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, solicitação fundamentada de sindicância ou processo disciplinar administrativo para o fim de destituição de diretor, mediante decisão da maioria absoluta do Conselho Deliberativo;

Qual a Competência do Presidente?

Representar o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar em juízo e fora dele;

Convocar a Assembleia Geral e as reuniões do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e do Conselho Fiscal;

Presidir a Assembleia Geral e as reuniões do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;

Autorizar pagamento e assinar cheques, em conjunto com o tesoureiro e o diretor da escola.

Qual a Competência do Secretário?

Auxiliar o presidente em suas funções;

Preparar o expediente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;

Organizar o relatório anual do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;

Secretariar a Assembleia Geral e as reuniões do Conselho Deliberativo da

Comunidade Escolar;

Manter em dia os registros.

Qual a Competência do Tesoureiro?

Arrecadar a receita da unidade escolar;

Fazer a escrituração da receita e despesa, nos termos das instruções que forem baixadas pela Secretaria de Estado de Educação e as do Tribunal de Contas;

Apresentar, mensalmente, o relatório com o demonstrativo da receita e despesa da escola ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;

Efetuar pagamentos autorizados pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;

manter em ordem e sob sua supervisão os livros, documentos e serviços contábeis do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;

assinar cheques juntamente com o presidente e o diretor da escola.

O que compete aos demais membros do Conselho?

Participar das reuniões;

Posicionar-se sobre matérias colocadas em Plenária;

Levar propostas e sugestões para novas conquistas nas áreas sócio-político, educativas e culturais;

Conhecer, discutir e envolver-se com os objetivos propostos pelo Conselho Escolar;

Cumprir e fazer cumprir as deliberações do Conselho e da Assembleia Geral;

Votar e ser votado.

Fonte: Lei nº. 7.040/98

Há ainda a necessidade de se ter o Conselho Fiscal na escola, que é composto de 03 (três) membros efetivos e 03 (três) suplentes escolhidos anualmente em assembleia geral da comunidade escolar conforme previsto no Art. 37 e 38 da Lei nº. 7.040/98 com as atribuições:

Tabela 11 - Competência do Conselho Fiscal

COMPETÊNCIA DO CONSELHO FISCAL
I - examinar os documentos contábeis da entidade, a situação do Conselho e os valores em depósitos;
II - apresentar à Assembleia Geral ordinária parecer sobre as contas do Conselho, no exercício em que servir;
III - apontar à Assembleia Geral as irregularidades que descobrir, sugerindo as medidas que reputar úteis ao Conselho;
IV - convocar a Assembleia Geral ordinária, se o Presidente do Conselho retardar por mais um mês a sua convocação

Fonte: Elaborado pela autora.

O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar deve seguir também o art. 35 da Lei nº. 7.040/98 e elaborar um calendário de reunião e realizar a reunião ordinariamente, uma vez por mês, com exceção nos períodos de férias e de recesso escolar, em dia e hora previamente marcados, mediante convocação do presidente para conhecer o andamento dos trabalhos da escola e tratar de assuntos de interesse geral ou reunir-se-á extraordinariamente, sempre que for convocado pelo presidente, ou por solicitação da maioria de seus membros e não ficar aguardando que diretor de escola faça a convocação, mas o convoque!

6.2.1 Atribuições do diretor na implementação de políticas e estratégias educacionais (Programas e Projetos) na escola e a redefinição da sua função a partir dos anos 2000

A partir da Constituição Federal de 1.988, artigo 206, e da Lei nº. 9 394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 14, a gestão democrática tornou-se o princípio que deve orientar todas as escolas públicas do país. Tal princípio pressupõe um trabalho coletivo, participativo e dialógico, cujo conceito de gestão escolar passou a ser redefinido em nossa sociedade, vez que até então, era compreendido numa concepção bastante limitada de administração escolar, linear, centrado na figura do diretor:

O modelo de direção da escola era centralizado na figura do diretor, que agia como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Atuava sem voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizado do resultado de suas ações. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino (CAMPOS, 2009, p. 1864).

Na educação tem-se buscado um caminho para a “excelência para todos” através de políticas de ideologias neoliberais, gradativamente, foi buscando-se meios para a obtenção de resultados e no Brasil, foi sendo implantado, após a década de 1980. A partir de então,

trabalhando com o aperfeiçoamento e ampliação dos sistemas de avaliação da educação básica – SAEB, para realizar monitoramento do desempenho de estudantes e das instituições de ensino, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que combina informações sobre desempenho em exames (Saeb), com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Com isso, o Brasil integrou a iniciativas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Com todos esses sistemas de aferição Nacional e Internacional, o país analisa seus resultados, para estabelecer metas (BRASIL, 2014).

O SAEB, criado em 1988, configurou-se, inicialmente, como um sistema de avaliação amostral, operacionalizado a cada dois anos, com a finalidade de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem, no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O sistema foi ampliado ao longo das últimas décadas e, atualmente, é composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB – que, por meio de amostras da população, procede à avaliação de proficiência dos alunos das redes públicas e privadas, brasileira; e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil – que mede o aprendizado dos alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas urbanas e rurais da rede pública brasileira, com mais de 20 alunos. Desde 2013, mais uma avaliação foi incorporada ao SAEB, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, que consiste numa avaliação censitária, que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento, em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas⁴⁶.

Em 2007, o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira - INEP cria o IDEB e representa a iniciativa de reunir em um único indicador, dois conceitos para educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP, a possibilidade de inclusão de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país – e a Prova Brasil – para os municípios. (BRASIL, 2014).

⁴⁶ Disponível em: <<http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>>. Acesso em: 28 Ago. 2017.

Neste contexto, perguntamos: Como avalia o papel da escola e seu papel frente às avaliações em larga escala e o IDEB?

Quadro 5 - Como avalia o papel da escola e seu papel frente às avaliações em larga escala e o IDEB?

PE01 – Não tem conhecimento (P).

PE02 – Não tem conhecimento (AP).

PE03 – *O IDEB a gente precisa melhorar ele bastante, pois não atingiu a meta que foi traçada [...] (ED).*

PE04 – não soube responder (AP).

PE05 – *O IDEB é calculado encima das avaliações que são feitas – avaliações externas feitas, evasão, repetências dos alunos. Então temos o papel de fazer o acompanhamento desses alunos. Meu papel aqui é acompanhar esses alunos no desenvolvimento dessas avaliações e na frequência escolar e todo o processo de avaliação (ED).*

PE6 - *São duas coisas que realmente não dialogam porque o IDEB, esse índice de avaliação da educação básica, os critérios utilizados por eles é um critério muito coletivo e não é o que os currículos propõem, é o geral [...]. Então quando você pega uma avaliação tão abrangente e tenta aplicar ela num contexto, conforme as orientações curriculares que se propõe contextualizado, regionalizado [...], aqui tem um conflito muito grande, pois você vai mais para a questão empresarial da escola que é de atribuir números, atribuir valores na questão da educação quando na verdade é uma coisa totalmente qualitativa. Então não tem como você aferir e o IDEB é isso, é você aferir resumindo todo o processo em números, mas não levando em consideração as particularidades [...] (P).*

PE07 – *O nosso papel mesmo ali na secretaria é mais de informação, divulgação de resultados e agora em questão de gestão a escola é todo um trabalho em conjunto, o professor tem que desenvolver o seu papel, o aluno a parte dele. Então a escola toda tem que estar unida para conseguir desenvolver isso. A coordenação dando suporte aos professores e tudo mais ate porque tem além do aprendizado que já é complicado, tem toda uma estrutura social das crianças que atrapalha às vezes no aprendizado (T).*

PE08 – *Ano passado, 2016 nós não tivemos nenhuma avaliação na escola, por ser uma escola com o primeiro ano de funcionamento nem a avaliação do Estado não foi feita, agora este ano nós vamos fazer a primeira avaliação do IDEB e nos estamos trabalhando normalmente. Eu acredito quando você faz um trabalho e o professor esta desenvolvendo o seu papel na sala de aula conforme o planejamento, conforme os orientativos curriculares, conforme os orientativos que nos temos das OCS, os trabalhos, a avaliação no final, ela vai ocorrer normalmente, mas eu estou bastante confiante. Temos problemas, fatores agravantes com relação aos pais e as crianças do 5º ano, por exemplo, que não tem um bom desenvolvimento, estamos chamando os pais para estar contribuindo, pois temos articuladores na escola, temos o trabalho do laboratório da aprendizagem que está contribuindo também Os professores tem feito a recuperação paralela com os alunos, mas nós temos muita dificuldades em relação a pais e alunos ociosos que não vem para a escola, que não participa das aulas de reforço , que nos precisamos ligar, precisamos chamar e isso vai acabar interferindo no fator principal que é na avaliação no final do ano em novembro, mas a escola tem trabalhado com muito afinco nessa situação, buscando estes pais, fazendo relatórios, fazendo ata, encaminhando, chamando, ligando para que este aluno não venha a ter problemas com esta avaliação e ai conseqüentemente a escola ser colocada com uma boa avaliação no final do ano (CP).*

PE09 – *A escola... uma que sou contra essas provas, particularmente falando porque eu vejo tipo de coisas falando: nos temos que aumentar o IDEB para dar nome a escola. Nós temos que aumentar o Ideb para dar nome a escola ou para saber se nossos alunos estão aprendendo? Qual o objetivo dessas avaliações? Será que nós estamos sendo informados do real objetivo dessas avaliações? Essa é a minha duvida (CP).*

PE10 – *Eu vejo que é uma maneira de estar avaliando os profissionais e os alunos porque dessa forma pode estar buscando maneiras de melhor desenvolver seu trabalho (T).*

PE11 - *Como é que você pode fazer um IDEB de uma realidade tão nua, crua, de uma sociedade brasileira frágil com tantas diferenças sociais que nós temos? Se faz uma avaliação e afere o IDEB lá em São Paulo [...] com uma realidade de uma forma [...] ai vem aqui e faz de crianças com famílias cheias de problemas, e logicamente que o IDEB acaba não sendo uma realidade [...] então, eu acho que é uma avaliação negativa, não é muito produtiva e não trás a realidade do que precisa e o que deveria ter na educação brasileira (P).*

PE12 – *A escola se esforça né.... Esforça-se muito. A gente se preocupa com o IDEB, a provinha Ana, as avaliações externas que nós temos, mas a parte pedagógica deixa muito a desejar (P).*

PE13 – *O IDEB é o que eu questiono... A avaliação é boa e enquanto professor é preciso estar nos avaliando, avaliando o aluno em todos os momentos. Agora a avaliação em larga escala que é a avaliação [...] eu não sei... É ate difícil falar ... é correta, não é? Ela avalia o que realmente é ou não? Porque o Ideb conta e as escolas de periferias acabam sendo prejudicadas de certa forma porque conta e temos uma rotatividade muito grande e pais com problema social muito grande. Eles entram ficam três meses e logo tem que sair porque são temporários e estão em busca de empregos e esta rotatividade vai tudo para o IDEB e a escola fica descompensada (D).*

PE14 - *A escola deveria levar mais a sério o processo de avaliação não somente o processo de avaliação do aluno ensino aprendizagem, mas avaliação no seu contexto geral, uma avaliação administrativa, uma avaliação contextualizada, incluindo uma avaliação da equipe, da gestão, diretora, coordenadora, secretária, técnicos e logico nos professores, apoio administrativo, ou seja, todos têm que ser avaliado e no final tem uma avaliação substancial e administrativa que tem que haver. Se a gente faz uma avaliação dessa num contexto mais amplo, vai nos fornecer subsidio naquilo que podemos melhorar mais, naquilo que faz crescer, que a escola pode ser melhorada. Então, eu acredito que essa avaliação é necessária fazer com mais ênfase com mais seriedade pois que vai refletir no ensino aprendizagem, melhorando o IDEB que se diga de passagem é muito baixo e a equipe tem que ouvir mais os professores no desenvolvimento das políticas pedagógicas da escola para não ficar somente na visão da coordenação. Professor tem uma visão muito boa para desenvolver projetos pedagógicos e projetos ensino aprendizagem para não ficar muito centralizado e para dar mais legue de aprendizagem aos alunos, que muitas vezes as iniciativas pedagógicas e trabalho e ideias dos professores é barrada pela equipe e é barrada claramente pública e notoriamente porque a equipe, a coordenação, a direção centraliza muito as atividades pedagógicas chegando a dizer que tudo tem que ser feito conforme a coordenação quer e não conforme o professor acha que deve ser desenvolvido. Eu ate acho que o pedagógico da escola deixa a desejar (P).*

C- *Quando as avaliações externas chegam, é claro que elas trazem uma matriz de referência, a escola trabalha com determinado currículo e as avaliações externas trazem uma matriz de referência, que não é o currículo, mas ela traz uma matriz de referência com descritores de aprendizagem. Aquilo que ela foi lá e fez a testagem nos alunos. O que temos observado... que as escolas estão ficando refém disso. Elas agora estão abandonando o seu currículo e o movimento que ela deve fazer e estão se apegando a essa matriz de referência das avaliações externas e transformando em currículo da escola. Nós vamos ensinar agora pelo viés das matrizes de referência das avaliações externas para a gente melhorar o IDEB porque a escola passa pelo ranking, a competir entre si. O CEFAPRO tem conversado bastante com as escolas sobre as avaliações externas porque para pensar a formação precisamos de diagnósticos e como a escola não tem a gente não consegue encontrar tantos dados das avaliações internas, nos acabamos utilizando das externas. O CEFAPRO, polo de Rondonópolis tem tido o cuidado de dizer: as matrizes de referência das avaliações externas, elas servem como dados para ajudar a escola no seu diagnóstico, mas ela não pode ser tomada como a única referencia para pensar as coisas, se não ela fere de morte a autonomia de pensar a sua proposta pedagógica. Assim é como se tivéssemos preparando as nossas escolas em centro de treinamento e não é esse o papel da escola.*

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar que a entrevista C, aborda, também, a avaliação interna que, segundo ela afirma, é pouco realizada no interior das escolas e que as mesmas têm ficado refém das avaliações externas e utilizam as matrizes dessas avaliações externas, deixando abandonado o seu próprio currículo. O currículo não está inserido nas várias ações que a escola tem desenvolvido, como uma análise sistemática da própria instituição, com o objetivo de identificar suas próprias fragilidades e potencialidades, que a partir desse diagnóstico, poderá elaborar o seu plano de ação.

Nas diferentes falas apresentadas, é demonstrado o reconhecimento por partes dos sujeitos da pesquisa de que avaliar é necessário e é importante, mas há também a preocupação

com relação à forma com a qual é avaliado, não levando em consideração as peculiaridades de cada escola, considerada uma organização complexa, e região. Observa-se que entre os entrevistados, o pessoal do apoio administrativo educacional e técnicos, não tem uma proximidade com o assunto que trata de avaliação externa e o IDEB, pois, ou não souberam responder ou acreditam que não seria o seu papel.

Sabemos que a avaliação é elemento imprescindível no processo de produção e para se alcançar os objetivos é necessário avaliar sem interrupção, toda e qualquer atividade durante todo o percurso, até chegar ao produto desejado. Após estar pronto o produto, “é possível avaliá-lo para averiguar a seu atributo, ou seja, em que extensão o produto é portador dos tributos e características que dele se espera” (PARO, 2011, p. 114).

No entanto, quando o produto não se trata apenas de um simples objeto, mas de sujeito, como o caso da educação, o assunto é bastante delicado e, nesse sentido, Paro (2011) disse:

Se o objetivo da educação escolar é a constituição da personalidade humano-histórica do estudante, ou seja, daquela “porção” da personalidade que ela se propõe a construir (já que a personalidade de um ser humano é, para todos os efeitos, sempre inacabada), uma avaliação completa assim do produto constituído terá por escopo a averiguação do produto completo da cultura por ela apropriada (PARO, 2011, p. 115).

Dessa forma, segundo Paro (2011), falando de avaliação externa, “os exames, além de serem um recurso precário, só podem ser aplicados para aferir uma pequena parcela que supostamente compõe a personalidade do educando, ou seja, os conhecimentos e informações. (PARO, 2011, p. 115).

No Estado de Mato Grosso segue a tendência gerencialista na forma de gestão, desde os anos de 1990, como já citado em outro momento. Suas marcas, nos remete a período não muito distante, que apontam para “iniciativas governamentais voltadas para diferentes formas de arranjos institucionais, tanto com o Ministério da Educação e o Banco Mundial, quanto com entidades do setor privado” (COSTA; AMARAL, 2015, p. 98). As mesmas autoras citam que ocorreram duas parcerias com o setor privado no Estado de Mato Grosso, com a justificativa dos estudantes do Estado terem apresentado baixo desempenho: Uma foi entre 2006 e 2008, com a Fundação CESGRANRIO, com o desenvolvimento do Projeto Eterno Aprendiz e a outra, foi com o Instituto Airton Senna – os Programas Se Liga e Acelera Brasil, em 2007 e o Circuito Campeão implantado em 2008. (Ibid, p. 105).

Essa pressão é exercida sobre gestores e professores envolvidos com a implementação do SIGA, pois são constantemente avaliados, tendo seu trabalho monitorado pelos órgãos de controle central. No programa em estudo, há uma avaliação em escala, realizada por todos os envolvidos com a implementação do

SIGA, do professor ao diretor escolar e coordenador pedagógico, dos assessores pedagógicos aos coordenadores do programa na SEDUC. O objetivo é responsabilizar todos pelo cumprimento de capacidades estabelecidas para os alunos nas áreas de Linguagem e Matemática, em conformidade com aquelas áreas privilegiadas nas Matrizes de Referências de avaliações em larga escala, tais como a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), aplicadas a estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (COSTA; AMARAL, 2015, p. 100-101).

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso tem cobrado das escolas da rede, o compromisso e a responsabilidade da importância de realização das avaliações externas, como mecanismo de garantia de qualidade educacional e reafirma as avaliações externas:

- **A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil** é uma avaliação diagnóstica, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final).
- **A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA** é uma avaliação direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização.
- **A Prova Brasil – ANRESC A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil** é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral.
- **A Avaliação Nacional da Educação Básica – A Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb** utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil / Anresc e é aplicado com a mesma periodicidade. Diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil, e que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. Essa avaliação amostral, em conjunto com a realizada de forma censitária pela Anresc, permite manter as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira.
- **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)** é um exame individual de caráter voluntário, oferecido aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) será usado exclusivamente para o acesso à educação superior.
- **O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**, acontece a cada três anos, é uma avaliação aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (INEP, 2018).⁴⁷

⁴⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>.

Nesse sentido, o Estado de Mato Grosso desencadeou uma ação considerada estratégica, no sentido de realizar a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso - ADEPE-MT, pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC-MT, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG - CAEd/UFJF (SEDUC-MT, 2017).

A Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso - ADEPE-MT, representado pela Secretaria de Estado de Educação, teve por “objetivo produzir e disseminar informações para subsidiarem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica e proporcionarem, aos gestores, dados para a formulação, o monitoramento/acompanhamento e a reformulação de políticas educacionais” (SEDUC, 2017, p. 80).

Na primeira e única edição da ADEPE-MT/2016, somente foram avaliados os estudantes que tiveram matrícula confirmada até o dia 05 de fevereiro de 2016. A avaliação foi aplicada nos dias 29 e 30 de março de 2016, participando, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, os estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio, de todas as escolas urbanas da rede pública estadual de ensino, de 12 escolas do campo e de duas escolas quilombolas (Ibid).

Sobre o desempenho da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso - ADEPE-MT:

A - Da avaliação se faz um planejamento. Do planejamento que o diretor fez quando ele foi candidato, já teve alteração e o próprio planejamento da escola com o PPP da escola que tinha anteriormente e que vinha com aqueles projetos todos os anos também é alterado porque partiram daquela avaliação. Então muda [...], muda o papel dele. Outro exemplo é a ADEPE-MT, uma avaliação que não deu certo, foi abortado no meio do caminho, mas colocou em evidencia a aprendizagem dos alunos no sentido dos resultados [...]. Então colocou esta preocupação do pedagógico no diretor [...], como uma função para o diretor, sem ser a função do coordenador. Dado a burocracia ser tão grande, os diretores foram se distanciando quando começamos com o sistema SigEduca, tudo tinha que ser no sistema, planejamento [...], então o diretor foi ficando muito burocrático só lidando com aquele sistema e acabou se afastando um pouquinho do pedagógico.

Assim, A compreende que o sistema SigEduca é responsável em alterar a função do diretor na escola; que na sua concepção, tem ficado muito burocrático e se afastado do pedagógico que, embora a ADEPE-MT não deu certo, mas conseguiu diagnosticar a necessidade do diretor se aproximar do pedagógico da escola.

Compreendemos que o sistema SigEduca foi criado pela Secretaria de Estado de Educação, como parte de um mecanismo de controle da gestão escolar, característica da administração gerencial ou empresarial, que para Weber (1979), a disciplina e o controle são instrumentos rigorosos utilizados como “mecanização rígida” e no “aparato burocrático

funciona com mais firmeza do que qualquer escravização legal dos funcionários” (WEBER, 1979, p. 242).

Para o ano de 2017, A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC) lançou, em 01 de junho de 2017, a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso – Avalia-MT/2017⁴⁸, programa que visa elaborar um panorama da educação estadual e traçar diretrizes para os próximos anos e para isso, prevê a avaliação de todo o sistema de ensino da rede estadual. Para realizar um diagnóstico completo de todo o ensino no Estado de Mato Grosso, o Avalia/MT foi dividido em quatro módulos: Projeto Político Pedagógico; avaliação de desempenho profissional; avaliação de desempenho do gestor; e avaliação de desempenho acadêmico.

Com relação ao Programa de Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso (Avalia/MT), o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (SINTEP-MT) se posiciona criticamente, em uma “NOTA PÚBLICA”, onde apresenta contrariedade com a forma como ocorre o processo de avaliação de desempenho proposto pela SEDUC, denunciando o desrespeito com a LC nº 49/98 e LC nº 50/98 que visa à garantia da participação do sindicato nos espaços de debate para “construção de políticas públicas e programa de avaliação para a educação pública e gratuita de Mato Grosso”. Ainda alerta, sobre a ação governamental que visa apenas culpabilizar os profissionais da educação. Alerta sobre as notícias que tem veiculado pela mídia, apontando punição, caso o profissional não atinja a média seis. No mais, o sindicato aponta a “forma autoritária e impositiva com que implantam programas como Pro-Escola, Escola Plena, Ações de Inovações Pedagógicas com ações de terceirização camufladas, como a ONG Ensina Brasil⁴⁹” (SINTEP-MT, 2017).

Dessa forma, o sindicato propõe às escolas, construir um dossiê, rejeitando qualquer que seja a “iniciativa do governo em descredenciar a gestão democrática das escolas públicas, o profissionalismo dos/as trabalhadores/as da educação e as iniciativas privatizantes do atual governo, que insiste em medidas que visam à terceirização da gestão da escolar pública” (SINTEP-MT, 2017).

Com o intuito da busca incessante pela excelência, segundo Lima (2014), ocorre, influenciado pela Nova Gestão Pública que, por intermédio de críticas realizadas à gestão

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/-/7589831-seduc-lanca-programa-para-avaliar-o-sistema-de-ensino-estadual>> Acesso em: 20 Ago. 2017.

⁴⁹ “A Secretaria de Estado de Educação implantou em Mato Grosso o Ensina Brasil programa inspirado em uma iniciativa da ONG norte-americana Teach for All, que permite, segundo o Secretário, o intercâmbio entre universitários recém-formados e alunos da rede pública. É claro que não é só isso: é precarização de professores da rede. Como se vê, não há a menor intenção em aplicar política educacional levando em conta as evidências empíricas quando elas não convêm”. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/19/mt-secretario-explica-implantacao-do-ensina-brasil/>>. Acesso em: 19 Dez. 2017.

democrática, em seus processos eleitorais e colegiados, introduz concepções de administrações gerencialistas, nas escolas públicas. “Os conceitos de eficácia e de eficiência que são predominantemente assumidos por tal concepção, evidenciam uma origem econômica e gestonária, de tipo racionalista e técnico-instrumental” (LIMA, 2014, p. 1076).

Portanto, as escolas públicas têm sido apresentadas a nossa sociedade, dentro de um sistema competitivo, que buscam produzir eficácia e eficiência com o desenvolvimento de práticas e ações consideradas inovadoras e empreendedoras, que são características da gestão empresarial.

Dentro dessa concepção de gestão gerencial, que não surgiu de repente e não é tão novo, citamos o Programa denominado “Educação para Todos” (EPT)⁵⁰, que traçou estratégias políticas e programas para que, a partir de 2000, pudessem provocar mudanças significativas na educação e apresentou seis estratégias que pudessem dar suporte nas ações, sendo elas:

1. Marcos legais (Constituição e Emendas; LDB - Leis de diretrizes e bases da educação nacional);
2. Planejamento (PPA - Plano Plurianual, LDO- Lei de Diretrizes Orçamentária LOA - Lei Orçamentária Anual; PDE Plano de Desenvolvimento da Escola, PAR - Plano de Ações Articuladas; PPP – Projeto Político e Pedagógico e PDE-Escola);
3. Financiamento (FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Salário-educação e outros);
4. Insumos (investimento e custeio);
5. Avaliação e Monitoramento;
6. Participação e Mobilização.

As estratégias adotadas pelo Brasil no Fórum Mundial de Educação de Dakar em 2000, foram propostos para atingir os objetivos do Programa “Educação para Todos” (EPT), envolvem políticas e programas diversos.

⁵⁰ Brasil se engajou no processo de avaliação dos resultados alcançados durante a década na implementação do Programa de Educação para Todos, respondendo à convocação lançada pelos mesmos organismos internacionais que promoveram a Conferência de Jomtien, sob a liderança da Unesco. O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, delegou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a tarefa de coordenar as atividades de avaliação de Educação para Todos EFA 2000, recomendando expressamente que se promovesse ampla participação dos diferentes atores, tanto governamentais quanto não-governamentais. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 20 Ago. 2017.

A partir de 2000, foram implementados diversos programas de formação inicial para professores e formação continuada e em 2004 foi constituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e para a melhoria da formação dos professores e alunos da Educação Básica, implementaram ações com colaboração entre instâncias dos governos federal, estadual e municipal. O Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as instituições de Ensino Superior e os sistemas públicos de ensino que aderiram às ações de formação ofertadas e integraram a rede iniciativas diversas como os programas Pró-letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil (BRASIL, 2014).

Além da formação, outros programas suplementares surgiram de iniciativa de aquisição, materiais e serviços como: ações de aquisição e a distribuição de livros didáticos, por meio do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD); a destinação de recursos para compra descentralizada de alimentação por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); recursos para aquisição de veículos – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e Caminho da Escola; e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica. (BRASIL, 2014).

Muito outros programas foram apoiados pelo governo federal, principalmente as de iniciativas mais voltadas para a melhoria e qualidade, cujas ações estivessem mais voltadas para o objetivo do “Educação para Todos” – EPT, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFANCIA (2007), O Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI (2009), o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PACTO-EM (2014), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (2011), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2005), Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2010), Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE (2013), Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND (2013), Brasil Alfabetizado (2004), Mulher em Ciência (2005), Mulheres Mil (2011), Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO

(1997 e reformulado em 2007), Mais Educação (2007), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (2009), Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2007), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2011) (BRASIL, 2014).

⁵¹**Tabela 12** - Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação para a Educação Básica⁵²

Programa	Unidades Responsáveis	Unidades envolvidas
2030- Educação Básica	SEB SECADI FNDE INEP	FNDE e Banco do Brasil Colégio Pedro II, CAPES, CEFETs, IFs, IFES, Fundação Osório INES, IBC, Fundaj CAPES, Governo Estaduais e Municipais

Fonte: MEC

Tabela 13 - Políticas e Programas do Ministério da Educação - MEC⁵³

- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- Novo Mais Educação
- Ensino Médio Inovador
- Parlamento Juvenil do Mercosul
- Pro Infância
- Saúde na Escola
- Atleta na Escola
- Formação continuada para professores
- Livros e materiais para escolas, estudantes e professores
- Tecnologia a serviço da Educação Básica
- Apoio à Gestão Educacional
- Infraestrutura
- Avaliações da aprendizagem
- Prêmios e competições
- TV Escola
- Escola Aberta

Fonte: Elaborada pela autora

⁵¹ Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 26 Ago. 2017.

⁵² Educação Básica compreende a Educação infantil, o Ensino fundamental e o Ensino médio.

⁵³ Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 26 Ago. 2017.

Tabela 14 - Ações do Governo Federal - Programa 2030 – Educação Básica⁵⁴

- Apoio à Alimentação Escolar da Educação Básica.
- Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores da Educação Básica.
- Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica nas Comunidades do Campo, Indígenas, Tradicionais, Remanescentes de Quilombo e das Temáticas de Cidadania, Direitos Humanos, Meio Ambientes e Políticas de Inclusão dos Alunos com Deficiência.
- Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica
- Censo Escolar da Educação Básica
- Certames e Tecnologias Educacionais
- Concessão de Bolsas de Apoio a Educação Básica.
- Funcionamento das Instituições Federais de Educação Básica.
- Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares.
- Infraestrutura para a Educação Básica.
- Apoio à Alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos.
- Elevação da Escolaridade e Qualificação Profissional – Pro-Jovem
- Apoio à Manutenção da Educação Infantil.
- Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica.
- Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica – Caminho da Escola
- Complementação da União ao Fundo e Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
- Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC-MT), através da Coordenadoria de Programas e Projetos Educativos⁵⁵ tem a missão de subsidiar as escolas da Rede Estadual de Ensino na elaboração do Projeto Político Pedagógico, coordenar, acompanhar e avaliar os projetos educativos para o fortalecimento curricular da educação básica.

É de Competência da Coordenadoria de Programas e Projetos Educativos da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso:

I – Desenvolver ações articuladas com Política Pedagógica Educacional da Secretaria Estadual de Educação e integradas com as diversas áreas da Superintendência de Educação Básica;

⁵⁴ Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 26 Ago 2017.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Paginas/Secretaria%20de%20Pol%C3%ADticas%20Educativas/Sup%20erint%C3%Aancia%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica/Projetos-Educativos.aspx>>. Acesso em: 26 Ago. 2017.

II – Organizar, no âmbito da Educação Básica, a execução dos Projetos Educativos Escolares, nas Escolas Públicas Estaduais;

III – Coordenar e acompanhar a execução dos projetos nas escolas públicas estaduais em articulação com a coordenadoria do ensino fundamental e médio.

Segundo a Coordenadoria os projetos a serem executados na escola é um recurso didático que deve estar alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola de forma multidisciplinar, considerando que seja condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino, pois “supera a clássica fragmentação existente entre as disciplinas e contribui para a formação global do educando, fazendo com que os conteúdos aprendidos na escola tenham aplicabilidade e tenham significado na vida cotidiana do educando”.⁵⁶

Tabela 15 - Lista dos Programas e Projetos da Coordenadoria de Programas e Projetos Educativos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.⁵⁷

Projetos - MEC	Projetos Educativos SEDUC – MT	Projetos – Diversos Parceiros
Programa Nacional Livro Didático – PNLD	Projeto Biblioteca Escolar	Jogos Escolares da Juventude [COB – Ministério do Esporte]
Programa Mais Educação – PME	Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola – PRINART	Jogos Estudantis [Secretaria Estadual de Esporte - SECEL]
Programa Olimpíada de Língua Portuguesa	Projeto Educomunicação	Esporte na Escola (Projeto piloto) – SECEL
Escrevendo o Futuro (Formação e Concurso)	Paz na Escola / Socioeducativo / Projetos relacionados a drogas (De cara limpa contra as drogas/ PROERD)	Projeto Parlamento Mirim [Assembleia Legislativa MT]
Programa Saúde na Escola - PSE	Feira de Ciências na Escola	Projeto Voto Consciente [Tribunal Regional Eleitoral – TRE]
Parlamento Juvenil do MERCOSUL – PJM	Concurso de Redação "Marechal Rondon – 150 anos"	Semana da Pátria [Secretaria de Justiça e 13ª Brigada]
Jovem Senador	Programa Pró- Escola	TCE Estudantil [Tribunal de Contas]
Parlamento Jovem Brasileiro	Programa Avalia MT	FETRAN
Programa Mais Cultura – PMC	SIGA	-----
Programa Atleta na Escola	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁶ Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 26 Ago. 2017.

⁵⁷ Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 26 Ago. 2017.

Tabela 16 - Programas e Projetos implementados no ano de 2016 na Escola Estadual Modelo Santo Antônio do Município de Jaciara-MT

- Programa Nacional do Livro Didático
- Programa Nacional de Alimentação Escolar - Atendido pelo Tesouro do Estado
- Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro – OLP
- Programa Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP
- O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- Projeto Feira de Ciências na Escola
- Projeto Biblioteca na Escola
- Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola – PRINART
- Projeto Educomunicação
- Projeto Político Pedagógico PPP-SEDUC

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos esses programas e projetos que foram implantados no ano de 2016, na Escola Modelo Santo Antônio, já eram executados anteriormente nas escolas Francisco Araújo Barreto e Santo Antônio, com exceção do Projeto Prinart e o Programa Nacional da Merenda Escolar não era fornecido pelo Tesouro do Estado e sim pelo FNDE e ainda havia o PDDE e Mais Educação, em ambas as escolas e o Programa Escola Aberta. Como já citamos anteriormente, os Programas do Governo Federal, a Escola não recebeu por ser nova e por não possuir Censo Escolar no ano anterior e ainda necessitou usar recurso próprio do Estado para garantir a Merenda Escolar dos alunos. Para a manutenção da escola, são utilizados os recursos recebidos para a execução do Plano de ação contido no PPP-SEDUC/MT, conforme quantitativo de alunos. E para confirmar quais políticas, projetos e programas, a escola tem implementado e quem é o responsável, perguntamos:

Quadro 6 - Quais políticas, projetos e programas dos governos Estadual e federal a escola implementa e quem é o principal responsável por esta função?

PE1 – *Têm vários, mas eu falo do meu projeto [...] que fico a frente [...] (P).*

PE2 – *Eu não tenho conhecimento (AP).*

PE3 – *São vários projetos. Aqui por exemplo por ser uma escola nova do governo federal tem apenas o livro didático e a merenda escolar. O PDE que agora é PPP- Seduc, Prinart, Articulação, educomunicação que são do Estado [...] (ED).*

PE4 – *Não soube responder (AP).*

PE5 – *Os projetos, o responsável de acompanhamento é mais os coordenadores. O diretor tem também a escala de acompanhamento, mas é menor, mas diretamente são os coordenadores. A escola participa do Prinart, do Educomunicação, tem a sala de recursos, tem o laboratório de aprendizagem. São basicamente esses projetos que a escola participa. os acompanhamentos são mais os coordenadores que acompanham mais diretamente (ED).*

PE6 – *A escola implementa [...] a merenda escolar entre outros programas, por exemplo, o Mais Educação não funciona na nossa escola ainda. Quem implementa ou torna viável para fazer acontecer na escola primeiramente é o diretor [...] (P).*

PE7 – *Federal o único que temos aqui realmente é o dos recursos da alimentação escolar, que é federal repassado pelo governo do Estado. O responsável é o CDCE juntamente com o diretor que [...] é a parte financeira. Federal só temos essa por ser uma escola nova, então não tivemos censo ano passado pois o primeiro censo é de 2016, mas foi feito esse ano. Então não temos ainda a verba federal, fora a da alimentação escolar e do Estado nós recebemos o PDE e ela também o responsável é o CDCE juntamente como diretor através dos planos de ações . projetos nos temos o Prinart que não é um projeto financiável e os maiores responsáveis em trazer ele foi a gestão. É um projeto novo que foi implantado ano passado e quem executa ele é a professora [...] que através do que ela vai precisando em questão de recursos essas coisas vai solicitando a gestão, que mesmo sem ter uma verba específica para isso, a medida que é preciso vai colaborando (T).*

PE8 – *Então o projeto do governo Estadual conforme falei é o Prinart com 6 oficinas, temos também o Educomunicação. Tem também uns projetos do Município que vamos iniciar também agora que é um projeto de música, violão, já tem o basquete também que é uma parceria com o Município. E federal [...] por ser escola nova não tivemos nenhum projeto federa [...] O programa mais educação não temos e ainda não tivemos nenhum indicativo de que pudéssemos inserir a escola (CP).*

PE9 – *Altera porque você tem uma pouco mais de trabalho, mas é necessário, se faz necessário esses projetos e programas porque quando a gente vê esses alunos empenhados nesses projetos, quando a gente vê que isso faz a diferença... é aquilo que a gente fala do trabalhar com o concreto, o só falar em sala de aula não traz a mesma informação de quando esses alunos estão de frente com esses projetos como quando confeccionam o seu próprio texto para a rádio ou quando colocam a mão na massa para fazer a sua própria obra de arte, como fazerem uma dança, prepararem um teatro para apresentação. Eu acho que a criança aprende muito mais com o lúdico, com as brincadeiras do que só com os textos maçantes numa sala de aula (CP).*

PE10 – *Estadual acredito que seja o Prinart e Educomunicação e o Federal não sei responder. Os responsáveis seriam a coordenação e a direção[...] (T).*

PE11 – *A função seria do diretor e da própria coordenação [...].não me lembro quais os principais projetos da escola mas sei que tem alguns importantes, agora mesmo na minha área tem um projeto importante que é voltado pra doação de materiais esportivos e que incentiva ao esporte de uma área só, acho muito pouco pra atender a necessidade daquilo que eu tenho conceito do movimento, mas além dos projetos que o estado fornece a responsabilidade que o estado fornece é da direção e coordenação e acho que a participação de todos (P).*

PE12 – *Os projetos: tem o prinart, o educunicação, o laboratório de aprendizagem, o livro didático... acho que também entra. O principal responsável é a direção (P).*

PE13 – *O programa, esta escola vem de duas escolas que tinham o programa mais educação e agora não tem mais. Este ano estamos com o projeto Prinart que querendo ou não esses projetos tem um responsável, mas no fundo, no fundo acaba pesando para o diretor, coordenador, ou seja a gestão da escola porque é sempre ela que responde [...] (D).*

PE14 - *Aqui na escola tem vários projetos e programas e de certa forma é assistida no quantitativo: temos biblioteca, laboratório de informática, livro didático, merenda escolar, PDE, PDDE que subdivide em estadual e federal e que assiste a escola financeiramente, que da suporte financeiro para a escola, mas ainda é um suporte deficitário. A gente acha que a verba que vem para a escola para a merenda, fica até difícil para a escola administrar a merenda com tão pouca quantia per capita vem por aluno. A gente vê assim que os projetos também é de certa forma centralizado, ele é escolhido para ser coordenado pela equipe, é lógico e mais um ou dois professores que cuidam daquele projeto. Tem projetos que a gente nem tem conhecimento se foi implementado ou não foi, quando foi porque é centralizado. A gente não tem conhecimento, a coordenação desse projeto não é comunicado a todo mundo e a coordenação do projeto é escolhido pela equipe aquela pessoa que tem mais afinidade com a equipe e o projeto funciona meio que centralizado para a equipe. A gente não tem muito acesso a eles não, mas estamos ai para ajudar a escola nos projetos e tem muito (P).*

A - *Para a escola, para ela já vem determinado os programas. Ela não tem escolha não porque a Seduc – o órgão Estadual faz a adesão com o governo Federal. Então, por exemplo, o PDDE é para todo mundo, o PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador, Mais Educação primeiro veio para as escolas com o IDEB com uma margem lá e quem tivesse abaixo daquela linha vinha porque na época não tinha dinheiro para todo mundo então estipularam quem ia receber. Depois as escolas poderiam fazer a adesão e outras já viriam*

mesmo PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar, PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) . Estadual tem o PPP-Seduc, e quem é responsável pela adesão é a Secretaria de Estado de Educação e na escola mesmo quem vai executar é o diretor e sua equipe.

C - As escolas em nível estadual, elas participam de alguns programas, temos agora recentemente o programa pró-escola que está mais relacionado com a escola, tem relação com a formação, com a avaliação, inclusive com a questão de infraestrutura. Tem também programas na área pedagógica como PNFEM – Pacto Nacional do Fortalecimento do Ensino Médio, PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, Mais Educação, Ensino Médio Inovador e agora a Educação Integral. Como a maioria da implementação desses programas exigem um trato administrativo, isso tem ficado reduzido a figura do diretor, no trato pedagógico a figura dos coordenadores e aqueles que eram direcionados ao PNAIC e PNFEM que eram direcionados aos professores ficou descolados dos dois e os orientadores de estudo das universidades respondiam por essas pessoas e ai a gente não via uma conexão , a escola não incorporou muito bem. Então alguns programas, principalmente aqueles que retiravam os professores da escola, eles tiveram certo distanciamento. Aqueles que estão dentro da escola, digamos assim, eles não estão assediados a alguns espaços que não dialogam com todos os espaços da escola. Então ora é o diretor que cuida para o preenchimento de planilhas, relatórios, assinaturas de termos e aqueles que são de desenvolvimento pedagógico o coordenador pedagógico que cuida e encaminha, ele que ajuda na avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos que existe insegurança ao falar sobre os programas e projetos implementados, na escola. Não há certeza qual (Programas e Projetos) a escola tem trabalhado. Outro ponto é o fato de PE7 destacar sobre os programas do governo federal e que a Modelo Santo Antônio no ano de 2016, não recebeu recursos do Programa Dinheiro Direto (PDDE), por ser uma Unidade Escolar nova e os repasses financeiros são realizados com base no censo do ano anterior. As duas escolas que foram desativadas para formar uma única comunidade escolar no prédio novo com o nome de Escola Modelo Santo Antônio: E.E. Francisco Araújo Barreto e E.E. Santo Antônio, estavam cadastradas no Programa Mais Educação. Então, com a criação de uma nova escola, a comunidade escolar perdeu os dois programas do governo Federal. A E.E. Francisco Araújo Barreto tinha também Escola Aberta, programa do Governo Federal, ao qual a Escola Modelo Santo Antônio não pôde aderir. Segundo PE8, não há nenhum indício de que a escola possa ser contemplada com o Programa Mais Educação.

Causa-nos estranheza, o fato da escola não receber recursos dos Programas do governo Federal, por não estar cadastrada no Censo em 2016, (cadastro do Censo realizado em 2017), mas recebe recursos financeiros destinados à aquisição exclusiva de gêneros alimentícios, para preparo da alimentação escolar. Este atendimento é feito com Recurso do Tesouro do Estado⁵⁸, até que o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE esteja apto a receber os recursos. Este recurso é o que deveria estar recebendo por transferência do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, sendo que o repasse é feito diretamente

⁵⁸ Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/legislacao/diario_oficial#2605-2016-false-1>. Acesso em: 27 Ago. 2017.

aos estados e municípios, com base no Censo Escolar, realizado no ano anterior ao do atendimento.

Esta situação foi alertada inúmeras vezes em debate sobre a problemática, pela Diretora Regional do SINTEP-MT e Presidente do Sintep subsede de Jaciara-MT, professora Doralice Vieira de Castro e por vários profissionais da Educação, que se posicionaram contra a desativação das escolas, pois o Estado deveria transferir apenas uma das escolas de endereço sem, desativar a mesma e evitar perdas de programas importantes para o Bairro Santo Antônio, a exemplo dos Programas Mais Educação e PDDE. As Escolas Francisco Araújo Barreto e Santo Antônio tinham autorização para funcionar junto ao Conselho Estadual de Educação e a transferência, apenas de endereço de uma delas, traria a garantia da continuidade dos programas, além de evitar inúmeros trabalhos desnecessários para a confecção de documentação, para a criação de uma escola nova. Ainda há o problema referente à desativação das duas escolas, pois os tramites legais para isso até o momento dessa pesquisa, não foi concluído.

Esta questão nos remete a reflexão, que caracteriza a escola *locus* da pesquisa, a uma ação política e administrativa que realiza a “produção e reprodução de regras formais-legais, num apelo normativista, típico do império de racionalidade técnico-burocrático” (LIMA, 2011, p. 112). Assim, segundo o mesmo autor, caracterizar o modelo organizacional de escola pública não é de causar estranheza, que se dispensa a realidade da escola ou da comunidade por um modelo que “seja o *Diário Oficial*”, dispensando as realidades empíricas (periféricas) [...] por estruturas inerentes situadas extremamente, acima e para além dos indivíduos [...]” (Ibid). Por vivermos em uma sociedade capitalista, a organização das nossas escolas representa adequado ao modelo de empresa privada que “têm objetivos antagônicos ao de empreendimento educacional” (PARO, 2011, p. 34),

Resumamos nossa argumentação até aqui. A estrutura, como conjuntos de regras e recursos recursivamente organizados, esta fora do tempo e do espaço, exceto em suas exemplificações e coordenação como traços mnêmicos, e é marcada por uma "ausência do sujeito" (GEDDENS, 2003, p. 29, grifo do autor).

Os projetos que são atendidos pela Secretaria de Estado de Educação e não dependem de verba Federal, a Escola Estadual Modelo Santo Antônio fez e remeteu à SEDUC-MT, para apreciação e a aprovação. Assim, a escola possui projetos aprovados e em execução no PPP-SEDUC/MT.

O Projeto Educomunicação, está dando continuidade ao projeto que a Escola Santo Antônio já executava e possuía equipamentos. É um projeto implantado em 2007, no Estado de Mato Grosso, que propicia a criação e o fortalecimento de ambientes educacionais

nas escolas, para facilitar o processo ensino/aprendizagem, através do uso do rádio, jornal e outras tecnologias, promovendo a expressão comunicativa na comunidade escolar. Somente na implantação do projeto, que foram entregues equipamentos necessários para seu funcionamento, mas nos anos subsequentes, as escolas interessadas realizaram a aquisição de materiais, com recursos próprios, planejados no PPP – SEDUC/MT e a Secretaria Estadual disponibilizou um profissional - efetivo ou contratado - para coordenar as atividades, com 10h.

As escolas que possuem espaço físico e mobiliário adequado, assim como acervo bibliográfico de 500 títulos, podem solicitar o “Projeto Biblioteca na Escola”, para a SEDUC-MT, que disponibiliza um profissional - efetivo ou contratado – para desenvolver atividades de leitura. Em 2012, foi publicado e distribuído o Caderno Orientativo para uso da Biblioteca Escolar, incentivando boas práticas, para todas as escolas do estado. A partir de 2013, ocorreu a implantação do Sistema para organização das Bibliotecas Escolares. O programa cataloga e organiza todo acervo, emite carteirinhas e controla as locações feitas pela comunidade escolar.

O Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola (PRINART) foi disponibilizado pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC). A Escola Estadual Modelo Santo Antônio teve como objetivo, utilizar a arte para incentivar o estudo, a permanência na escola e, é claro, desenvolver novos talentos. O Prinart oferece seis oficinas de artes que são: pintura, artesanato, música, canto, teatro e escultura, como cita PE8. A Secretaria Estadual disponibiliza um profissional - efetivo ou contratado - para coordenar as atividades e a escola adquire o material, com recursos próprios. Isso não está claro aos sujeitos entrevistados, pois, segundo PE9, a escola não tem dinheiro para comprar os materiais que são solicitados pela professora e ainda não se tem clareza de onde vem o recurso para a aquisição dos mesmos. Dessa forma, “a prática administrativa só se faz sobre um mínimo de condições, propiciada pela disponibilidade de recursos e que, na atual situação de ensino, são sistematicamente negadas pelo Estado brasileiro” (PARO, 2002, p. 79). Assim, a comunidade tem comprado e professor tirado do próprio bolso, para suprir a demanda.

Os recursos destinados aos projetos da escola estão regulamentados pela Instrução Normativa nº 004/2017/GS/SEDUC/MT⁵⁹, que dispõe sobre critérios, formas de transferência

59

Disponível

em:

<<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n%C2%BA%20004%202017%20Transfer%C3%Aancia%20dos%20recursos10979255132018.pdf>> Acesso em: 27 Ago. 2017.

e de prestação de contas dos recursos financeiros destinados às unidades escolares da rede estadual de ensino de Mato Grosso e dá outras providências:

Art. 3º Os recursos do Projeto Político Pedagógico PPP-SEDUC, consignados na lei Orçamentária Anual do Estado, para manutenção e execução dos projetos apresentados no PPP das unidades escolares da rede estadual de ensino serão repassados trimestralmente em quatro parcelas nos termos da lei nº 7.040/1998, alterada pela Lei nº 9.269/2009 para implementação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Parágrafo único. Na realização das ações previstas neste artigo, os recursos transferidos poderão ser aplicados para realização de despesas das seguintes naturezas:

- I - despesas com aquisição de equipamentos e materiais permanentes;
- II - despesas com aquisição de materiais de consumo;
- III - despesas com prestação de serviços de terceiros, pessoa física, inclusive encargos;
- IV - despesas com prestação de serviços de terceiros, pessoa jurídica;
- V - pagamento de tarifas bancárias;
- VI - pagamento de tributos federais e municipais incidentes sobre os bens e serviços diretamente relacionados;
- VII - recursos destinados ao financiamento das despesas de hospedagem e alimentação da equipe gestora quando a serviço da unidade escolar para as escolas do campo, indígenas, quilombolas e com salas anexas;
- VIII - aquisição de uniformes aos profissionais da nutrição escolar conforme orientação da Coordenadoria de Alimentação Escolar;
- IX - ressarcimento de prestação de serviço voluntário, nos termos da Lei Federal nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998;
- X - aquisição de gêneros alimentícios para custeio dos projetos executados na e/ ou pela escola, devendo ser adquirido mediante adesão no pregão da merenda escolar do município correspondente;
- XI - implementação e execução de Projetos Pedagógicos Escolares/PPP;
- XII - pagamento de taxas de Cartório para registro do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;
- XIII - pagamento via gerenciador financeiro de faturas telefônicas e de água, bem como despesas com Cartório;
- XIX - serviços de pequenos reparos das escolas, nos termos estabelecidos no artigo 19 desta Instrução Normativa.

No art. 6º demonstra a forma que ocorre às transferências de repasses que são efetuados em 04 (parcelas) sendo a primeira em março, a segunda em junho, a terceira em setembro e a última em dezembro.

Art. 8º Os recursos financeiros a serem repassados a cada CDCE serão calculados tomando-se como parâmetro o valor fixado é em conformidade ao quantitativo de alunos. Como a Escola Estadual Modelo Santo Antônio, possui 512 alunos, é discriminado: VI - escolas que atendem de 501 (quinhentos e um) a 600 (seiscentos) alunos, receberão R\$ 11.200,00 (onze mil e duzentos reais) por parcela, totalizando o valor de R\$ 44.800,00 (quarenta e quatro mil e oitocentos reais) por ano.

Art. 9º Todas as unidades escolares receberão uma complementação financeira para Manutenção de Infraestrutura Física de R\$ 9,00 (nove reais) por aluno, a ser repassado até o fim da primeira semana do mês de novembro, junto com a quarta parcela, para adequação do prédio ao próximo ano letivo.

Art. 10 Todos os repasses efetuados terão como base para cálculo de valores o número de matrículas inseridas no sistema SIGEDUCA, módulo GED.

Parágrafo único. A manutenção refere-se a serviços como limpeza de fossa, calha, coifa, pátio, de caixa de água, de bebedouro, poda de árvore, troca de vidro, torneiras, lâmpadas, reatores, dedetização, manutenção de ventiladores e condicionadores de ar, pintura, troca de telhas e piso dentre outras manutenções da infraestrutura da unidade escolar. (SEDUC, 2017).

Neste aspecto é que verificamos o quanto se faz necessário que a transparência seja valorizada, pois, Nascimento (2015, p. 266), “a transparência fortalece a ideia de que a comunidade escolar e local pode e deve saber dos valores destinados à conservação da rede física, compra de material permanente e material de consumo imediato, alimentação escolar, entre outros”. É importante que a escola crie mecanismos que favoreça a participação e o envolvimento dos segmentos que compõe a comunidade escolar e que as socializações das informações sejam constantes.

Sobre o papel dos diferentes sujeitos na implementação das políticas, programas e projetos, perguntamos:

Quadro 7 - Qual é o seu papel na implementação dessas políticas, projetos e programas, etc.?

PE1 – *Eu fico a frente do projeto [...] Eu sou responsável por ele e existe outros projetos aqui na escola, mas no momento eu trabalho com o projeto[...] (P).*

PE2 – *Nenhum, eu não tenho participação (AP).*

PE3 – *Esta eu não sei responder [...] muitas vezes nos é colocado goela abaixo que tem que fazer se não a escola não recebe verbas e a gente fica de mãos atadas com certos tipos de programa que vem (ED).*

PE4 – *Meu? Nenhum [...] (AP).*

PE5 – *Eu particularmente trabalho com [...] e não temos implementado projetos aqui na escola. Eu trabalho somente aqui mesmo [...] (ED).*

PE6 – *O meu papel primeiramente é conhecer, entender, saber quais são e como eles funcionam para poder auxiliar, colaborar com alguma coisa. O conselho deliberativo e muitos conselhos da nossa cidade mesmo não são divulgados, na verdade a gente não toma conhecimento que já esta acontecendo ou se vai acontecer [...] (P).*

PE7 – *[...] tendo sempre estar se atualizando, no que vai surgindo, vai aparecendo, no que vai ser solicitado pra gente, para que a gente possa também estar contribuindo em estar passando informações, estar cooperando também[...] (T).*

PE8 – *Eu sempre me envolvi muito nesses projetos de escola, apesar de meus trinta e poucos anos de educação eu me sinto jovem ainda. O meu prazer em trabalhar na escola como gestora ou como professora é implementar, ter algo melhor para a escola, pensar na comunidade, pensar numa educação melhor, pensar numa escola melhor sempre foi o meu pensamento e isso não terminou vamos dizer assim [...] por exemplo, foi também graças a amizade que eu tinha com o secretário de educação da época que é o Perminio e eu falei com ele e ele cedeu o projeto Prinart para a escola que é um projeto de artes do Estado de Mato Grosso que tem feito muito sucesso nas escolas, e em Jaciara não tinha o projeto e nos conseguimos [...] (CP).*

PE9 – *O meu papel seria o de auxiliar, pesquisar para ver quais os meios necessários, os recursos necessários e o que esses professores orientadores desses projetos necessitam [...] mas eu também não estou tendo acesso porque apenas dois ou 3 sabem as coisas e eu, fico sem saber como agir. Aqui nos temos o educomunicação que é um projeto de rádio dentro da escola e temos a professora que cuida[...] Temos o Prinart, que [...] é um projeto que eu acho que necessita de recursos e eu ainda não sei como funciona porque [...] não consegue recursos nenhum, muitas vezes professor tem colocando a mão no bolso para comprar para fazer alguma coisa. Este ano vejo a professora atrás das coisas [...] o mínimo necessário e não tem e isso me aflige porque como a professora vai trabalhar sem recursos e de onde vêm esses recursos que eu não sei. Não é como a informação do educomunicação que você consegue fazendo pesquisas, usar papeis e microfone. É uma coisa que você precisa de material para fabricar e onde é que está esses recursos[...] é do PDDE.. vem uma verba especifica.... não sei...(CP).*

PE10 – *não soube responder (P).*

PE11 – *Eu como agora estou com mais liberdade para trabalhar [...] gostaria que houvesse mais união dos*

professores dentro das atividades voltadas para a discussão pedagógica e [...] discutir um projeto melhor para que haja um currículo seguido por todas as escolas [...] (T).

PE12 – *É assim, a gente tenta participar né de toda forma [...] (P).*

PE13 – *O meu papel é estar a frente de tudo e a par de tudo (D).*

PE14 - *Nós estamos na luta junto da direção da escola, junto da equipe. Todos os projetos e programas que a escola desenvolve que é oferecido para a escola, nos na medida do possível participamos quando tem reunião, quando tomam decisão e nos convida a participar, nos estamos aí. Eu sempre participei, nunca me neguei a participar, mas muita coisa é muito centralizado. Se o projeto é de fulano, fulano é que desenvolve. Não fica como sendo um projeto da escola, não fica como sendo um projeto para a comunidade, para a instituição é um projeto de fulano e esse fulano é o responsável pela execução e realização dele (P).*

A - *É acompanhar, é assessorar [...] esta precisando do que para implementar isso[...] por exemplo, a climatização da escola. A assessoria fica entre a escola e a SEDUC então para não ir lá resolver as coisas, criaram nós aqui.*

C - *Tem programas que não passam pelo Cefapro, mesmo porque cuidamos da formação. Mesmo o PNAIC e PNFEM, nós tínhamos pessoas, mas eles participavam do seletivo, mas não estava sediado e nem era de responsabilidade do Cefapro. As vezes acontecem queixa por conta disso pois, tudo isso impacta nas práticas ou nas avaliações que a gente faz das práticas da escola. Tem muitos programas e como o campo de nosso trabalho é de natureza formativa, grande parte desses programas não passa pelo acompanhamento do Cefapro passa por nós quando isso tem reação com a formação aí sim, nos acompanhamos, mas na grande maioria os programas não passam por nós.*

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que os profissionais da escola não se sentem parte do processo de implementação dos projetos e programas, como afirma o PE14, que a participação se dá em estar participando das reuniões e afirma que as decisões são centralizadas, os projetos que deveriam ser da escola tem sido o projeto da pessoa, responsável pelo mesmo. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a descentralização é um quesito importantíssimo na gestão democrática, por proporcionar um processo que possibilita a participação e com isso cria mecanismos de conquista de autonomia para a escola e com a cultura de participação e descentralização as decisões, são tomadas com mais agilidade e eficiência.

Já na fala do sujeito da pesquisa, P1, esse compreende que a sua responsabilidade é estar à frente, apenas do projeto que está sob a sua responsabilidade, pois isso deixa claro que existem outros projetos, mas no momento, trabalha apenas com este. Já o papel da diretora da escola, ao ser questionada, disse que é estar à frente e a par de tudo.

Assim, podemos constatar que há um distanciamento da maioria das pessoas sobre quais políticas, programas e projetos são implementados na escola, por vários fatores entre eles, desconhecimento da existência dos mesmos, por executar apenas o seu e por não se sentir parte do processo. Nesse sentido, como já citamos anteriormente, sobre a importância da escola democrática com a participação de todos na “determinação das políticas educacionais e outros processos de tomada de decisão” (APPLE, 2001, p. 33).

Quadro 8 - O trabalho exigido na implementação de políticas, projetos, programas, etc.; que chegam à escola altera sua função? Como e por quê?

PE1 – Não altera (P).

PE2 – Não tenho conhecimento. Nunca participei de elaboração de nada, não fui convidada (AP).

PE3 – Não tem conhecimento (ED).

PE4 – Nenhuma (AP).

PE5 – Não (ED).

PE6 – Altera porque o PPP da escola toda é pensado num contexto. A própria educação dispõe dessa liberdade das escolas pensarem individualmente a conforme o seu contexto e por meio disso é construído um PPP, elaborado um Regimento e elaborado também planos e metas de cada escola. Quando você adere um programa do governo, junto a essa adesão vem um pacote de exigências que a escola tem que cumprir. Este pacote de exigências tira o foco do diretor da escola em si, das necessidades da escola e volta atenção do diretor para cumprir com esses critérios propostos para poder continuar em determinado programa ou atividades propostas pelo governo federal ou estadual (P).

PE7 – Altera porque a gente vai ter que tirar o nosso foco das nossas funções do dia a dia, das coisas que estamos fazendo ali que sempre são urgentes também, para atender uma política urgente que é uma coisa que vem sendo solicitado. Então a gente tem que se organizar para realizar o que esta sendo solicitado (T).

PE8 - Altera sim porque temos que deixar o que é do nosso cotidiano para estar fazendo esses projetos e programas, elaborando, dando prosseguimentos nele enquanto nosso trabalho fica sem fazer. Então ele altera bastante o nosso cotidiano na escola (CP).

PE9 – Se a gestão consegue valer e trazer esses projetos para o benefício da escola, não altera, pelo contrário... Se ela bater de frente e conseguir fazer valer a sua autonomia, ela consegue fazer com que esses projetos sejam um aliado, mas aqui não [...] aqui você tem que fazer o que se pede (CP).

PE10 – Não altera (T).

PE11 – Eu vou falar na minha área, como eu estava trabalhando em cargo fora da educação, fui ser secretário de esportes e hoje voltei pra educação física, não gostei dessa interferência dentro da minha área de educação física no horário escolar até porque educação física trabalha com movimento e nós precisamos desenvolver um movimento, e para trabalhar um movimento existe a adequação de material, adequação pedagógica, você tira separação até mesmo de turmas, eu discordo, essas interferências eu acho que aí que falha a gestão democrática, nós poderíamos curtir essa questão do currículo internamente para que não venha de goela abaixo tudo que se decide lá em cima. Nos que estamos aqui e conhecemos os problemas deveríamos discutir aqui junto com a direção a melhor forma de trabalhar principalmente a minha área que é educação física e nos sabemos que não se faz nada na vida sem o movimento então a educação física é uma das matérias mais importante dentro do currículo escola. Trabalhar esse movimento para preparar o garoto e foi isso que eu vi na Finlândia que é preparar o garoto para o projeto de vida (P).

PE12 – Sim, altera. Porque temos o PPP que é elaborado de acordo com a nossa realidade e aí vem o projeto e ele vem determinado como é para ser feito, seguindo daquele jeito naqueles passos e muitas vezes falta ate recursos para desenvolver o projeto com maior eficácia (P).

PE13 – Sempre altera porque exige tempo. Você esta numa função de todos os dias querer organizar alguma coisa e todos os dias querendo ou não chega para a escola mudanças, é portaria todos os dias que se muda e a tempo, tudo em cima de tempo e você tem que cumprir... Você tem ate tal dia para fazer isso... E aí de repente você esta ali com um projeto, como eu falei, que o mais importante seria estar lidando com o pedagógico e acaba realmente deixando a desejar (D).

PE14 - De certa forma altera, pois a gente é convocado a ajudar em algumas ações desses referido projetos e outra quando a gente vê a escola com movimentos devido aos projetos a gente quer participar, tomar parte, ver a escola crescer, ver o sucesso da escola, ver o movimento pedagógico, administrativo e social dentro da escola, mas de certa forma a maioria das decisões são tomadas por poucas pessoas (P).

A - Olha em algumas questões altera sim, tipo: o prêmio gestão - é uma política da secretaria de estado, eles incentivam isso e as escolas que abraçaram a causa, o prêmio gestão muda, o papel dele muda. O trabalho dele fica mais fortalecido, ele fica encantado.

C - Na verdade são muito mais queixas deles que alteram até por conta da cultura da escola. Eles se queixam

porque aquilo não é tomado assim, eu vou organizar o meu trabalho para incorporar essa proposta, eles colocam isso como um serviço a mais, uma tarefa a mais. Todo programa tem prestação de conta, tem que fazer relatório, portfólio, tem uma serie de ações que a gestão da escola tem que fazer como um imperativo do programa e precisa ser prestado conta disso porque envolve recursos públicos, mas isso não é incorporado ao cotidiano da escola e é tomado como uma tarefa a mais e nesse sentido há muitas queixas. Eu me lembro que o PNAIC e mesmo a formação, vou falar do universo a gente trabalha e uma coisa que esqueci de citar que é a Sala de Gestores e agora o Pro Escola Formação Gestores Escolares e da um trabalho danado pra gente conseguir fazer com que eles participem dessa formação específica. Quando a gente os retira das escolas por conta dessa formação, eles também se queixam disso porque veem como uma tarefa a mais, como algo a mais que eles precisam fazer. Eles estão tão imersos naquela rotina do dia a dia e o trabalho deles, eles são levados ao que temos hoje para fazer. Não trabalham com o planejamento de rotina. Hoje eu planejei isso e faremos. Não, a organização deles é chegar à escola e o que tiver e o que aparecer para fazer é o que farão. Temos tentado fazer o inverso e quando colocamos isso em debate, eles acreditam que está alterando o papel deles na escola. É como se estivéssemos dando a eles novas tarefas, novas atividades, acrescentando ainda mais ações para eles para além daquelas que já realizam na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

A indagação feita sobre a alteração da função com relação à implementação de políticas, projetos e programas, a maioria, os oito sujeitos consideram que há alteração sim, pois como foi citado por PE6, PE7 e PE8, muda o foco do trabalho que havia planejado fazer, pois junto com a adesão ao programa ou projeto, vem um pacote de exigências a ser cumprido. Dois sujeitos não souberam responder e seis consideram que não há alteração.

Para C, o que ocorre é a falta de planejamento para se programar diariamente aquilo que se deve realizar de forma organizada e dessa forma, acredita ter muito mais queixas do que alteração de fato. Já PE13 contesta, ao dizer que altera, porque o planejamento exige tempo e todos os dias tem mudanças de portarias e determinações para serem cumpridas de imediato. Um exemplo de alteração, o PE11 cita que o mesmo não aprovou a mudança realizada por determinação de que as aulas de educação física fossem realizadas no horário escolar: “nós que estamos aqui e conhecemos os problemas, deveríamos discutir aqui junto com a direção, a melhor forma de trabalhar”.

Quadro 9 - Na sua avaliação as políticas, projetos e programas encaminhados para a escola alteram a sua autonomia para elaboração do PPP e demais atividades previstas, em uma gestão democrática?

- PE1 – Não tenho conhecimento. nunca participei de elaboração de nada, não fui convidada (P).
- PE2 – Não tem conhecimento (AP).
- PE3 – Altera porque vem esses projetos e o PPP e regimento a gente nem toma conhecimento e nem tem participação nenhuma na elaboração. Aqui mesmo na escola Modelo o Regimento e o PPP a gente tomou conhecimento via telão onde nos não podia nem alterar alguma coisa (ED).
- PE4 – Não. Se for de acordo com a realidade do Bairro para a melhoria dos alunos...(AP).
- PE5 – Acredito que não o Projeto Político e Pedagógico da Escola foi elaborado em conjunto com os professores e a gente participou lá da elaboração e o projeto não alterou (ED).
- PE6 – Altera totalmente. Primeiro que já vem pronto, o pacote vem pronto com esses programas, essas

exigências vem pronto junto com o pacote. É difícil você dizer que isso é democrático porque a escola não tem a opção de aceitar ou rejeitar ou aceitar apenas o que lhe cabe conforme o seu contexto. Ela tem que aceitar o pacote completo porque faz parte do programa, das exigências e ela tem que dar conta de satisfazer as expectativas da secretaria de educação ou do governo federal. Então altera muito, uns 90%. (P).

PE7 – Altera porque eles direcionam, eles mandam através dessas políticas um direcionamento do que você pode fazer, mas eles mandam algumas regras de como você tem que fazer. Então isso acaba sim alterando e direcionando mesmo o trabalho (T).

PE8 – Eu acredito que não. A autonomia nós temos. Projetos iguais estes só vêm contribuir com o desenvolvimento da escola e lógico, trabalho a gente tem mais, a função realmente ela é acrescida de trabalho, mas se a gente consegue nessa divisão de atividades, a gente pode estar dividimos pois são coordenadores e a diretora, ai agente vai desenvolvendo o trabalho e não chega a interferir. Nos temos autonomia para trabalhar estes projetos e se é um projeto que vai contribuir com a melhoria com o desenvolvimento do ensino aprendizagem. O educomunicação, por exemplo, trabalha muito a parte de expressão, a dicção que é a parte da radio. Então são projetos que vai contribuir com o ensino aprendizagem e ai a gente tem feito o possível para que ocorra da melhor forma possível (CP).

PE9 – Ainda estamos numa gestão onde as coisas vem de cima para baixo. Por exemplo, vou citar um exemplo para ficar mais fácil. Vão la na professora do Prinart e diz eu quero um teatro x, assim ,assim para tal dia ...e tudo que ela vem trabalhando com essas crianças? Ela não pode apresentar aquilo que se fez? Tem que apresentar aquilo que se pede? Porque tem que ser uma coisa quadradinha e perfeita? Porque não pode ser aquilo apresentado pelos alunos? Feito pelos alunos? Onde está o nosso discurso: deixa os alunos usarem a sua imaginação ... sera que estamos mesmo querendo que nossos alunos tenham mesmo esse desenvolvimento? (CP).

PE10 – Acho que altera em questões financeira, ne ? pode ser que altera porque tem que estar deliberando verbas para cada um desses projetos e não sei se a verba é suficiente para tudo isso (T).

PE11 – Quando vai se elaborar esse PPP, é isso que eu quero deixar claro, muitas vezes não tem um fundamento prático, só fazem num papel e na prática acaba não tendo contribuição nenhuma porque essa é a questão da gestão democrática e do desenvolvimento escolar de cada comunidade, é a realidade de cada comunidade. Quando eu falo da minha área, interferiu muito voltar a dar aula de Educação Física e ver que a Educação Física perdeu a importância fundamental que é desenvolver o movimento, trabalhar a sociabilidade, a afetividade mas voltada por exemplo todo mundo pensa em esporte de rendimento, então porque que não arrumaram um horário separado para desenvolver o esporte de rendimento? Porque quando você faz um esporte de rendimento numa escola você vai excluir e isso lógico não esta nos planos pedagógicos, e agora dentro da minha área tem interferido muito e eu acho que podemos mudar essa realidade escolar através de discussões democráticas e discussões que a própria SEDUC discute os problemas da realidade escolar (P).

PE12 – É como eu falei, a escola tem o seu PPP de acordo com a sua realidade aí o governo vem e lança projeto dele e cada governo tem uma visão né. e o PPP da escola acaba ficando deixado de lado (P).

PE13 – Olha não é 100% mas não deixa de alterar porque quando vem uma portaria cobrando alguma coisa você vai em busca daquilo para tentar cumprir o que é pedido pelas políticas e querendo ou não se estabelece: “ o projeto é a realidade da escola”, mas ate aonde? Tem um certo limite sim, mas não 100%, pois você precisa estabelecer um limite para você seguir e com isso você não pode fazer tudo que você gostaria (D).

PE14 - Os projetos vêm geralmente exigindo da gente e temos que trabalhar e a gente vai aumentando também a responsabilidade nesse sentido[...] Muitas vezes aumenta a carga horaria da gente para participar do projeto com projeto fora do horário normal de trabalho. Projeto se estende a noite, fim de semana, tem extra escola, tem excursão com pesquisa de campo e tem que sair da escola e a gente ajuda. Não vou dizer que ajuda a todos, mas a gente esta para ajudar a escola e a gente não se nega quando convidado ou mesmo quando convocado não (P).

A - Essa autonomia na elaboração do PPP, não é assim: a escola faz do seu jeito. Não. A secretaria coloca sempre como é feito essa elaboração do PPP. Por ultimo no sistema tem aquelas perguntas para a escolar responder os Marcos: Conceitual, operacional e Situacional. Então deu uma linha para a escola como ela iria construir o PPP. Mas ai, o legal da historia é que o Conselho Estadual da Educação, quando a escola pede a autorização de funcionamento de curso, ela tem que informar o seu PPP no sistema do CEE e a tarefa é outra, o jeito de informar você informar lá é outra. Então hoje a gente fala que a escola tem 3 PPP: Aquele PPP que está lá no Conselho Estadual de Educação (CEE) que a gente coloca, tem o do sistema da SEDUC que está la no sistema SigEduca e tem aquele cadernão impresso que está la guardado na gaveta do

coordenador, ne?. Eles falam que vai mudar isso, o Conselho e a Seduc, falam que vai mudar... Por ultimo eles apresentaram um modelo para o Avalia MT, apresentaram esse modelo para os assessores na ultima formação que tivemos em Rondonópolis, dizendo que esse modelo foi apresentado para o Conselho. Sei que o Conselho vai adotar este modelo que a Seduc está apresentando e os dois quando inserir no Conselho é o mesmo que estará no SigEduca da Seduc. [...] o material deles é maravilhoso... é esse aqui: Livro - Indicadores de Qualidade na Educação (2004). O PPP será com base nesses indicadores.

C - Eu creio que não. Altera quando, não e sim né. Ao meu ver, a maioria dos programas são de ordem pedagógica e alguns dos programas com financiamento para alterar indicadores ruins que a gente vem produzindo na proficiência das nossas escolas que não esta tão boa assim. Alteraria quando você vê algumas propostas da escola muito fechadinha, alguma discussão muito fechadinha pensada naquela realidade um pouco descolada ate. A gente encontrou escolas que [...] LDB lá de 96, presta atenção [...], apesar de que o Cefapro não tem acompanhado mesmo porque se quer temos perfil para acompanhar cada escola, a gente não tem isso, mas damos formação. Então tem alguns programas e a filosofia que eles trazem não esta prevista ate que alguns programas, eles são pontuais ate determinado tempo, tem uma periodicidade e isso não esta previsto no projeto político e pedagógico. Ele pode dialogar com ou outro objetivo que esta no PPP, mas não necessariamente traduz a realidade que a escola já pensou, nesse sentido altera porque ela chega trazendo uma forma de organização, uma logica de organização no trabalho pedagógico que não tinha sido pensado antes,. A escola precisa se reorganizar para atender isso, como o PNAIC por exemplo os professores tinham que sair, tem alunos, tem sala de aula e no mais tem o planejamento, as ações, as praticas pedagógicas que já estavam previstas ai chega o PNAIC e altera. Então sesses programas de algum modo alguns altera sim aquilo que a escola tinha pensado. Algumas escolas temos percebido, que elas aproveitaram essa alteração para tentar melhorar, mudar, alterar, transformar algumas coisas, modernizar alguns conceitos que ela tinha colocado em seu projeto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse aspecto, dois sujeitos disseram não ter conhecimento para opinar sobre a pergunta e outros três, PE4, PE5 e C na avaliação deles, as políticas, projetos e programas encaminhados para a escola não alteram a sua autonomia na elaboração do PPP e demais atividades previstas em uma gestão democrática. Os demais, de alguma maneira, apontam divergência nas questões de alteração na autonomia da escola.

PE6 diz que é ate difícil dizer que temos um sistema democrático, porque já vem os programas com o pacote de exigências pronto e a escola não tem nem mesmo a autonomia de aceitar ou não, pois já vem determinado e provoca alteração em 90%. Nesta mesma linha de pensamento, PE7 diz que altera, porque os programas e projetos já vêm com um direcionamento e regras para serem cumpridas.

PE9 concorda que ocorre alteração e ainda destaca direcionamento, inclusive da própria gestão da escola ao determinar a professora do projeto Prinart, que construa a apresentação para eventos, aquilo que se pede e não aquilo que já se tem produzido. Dessa forma, não leva em consideração a criação dos próprios alunos.

PE10 avalia que ocorre alteração na questão financeira, considerando que pode ser que não venha verba suficiente para executar os projetos e programas. No caso do projeto Prinart, já citado anteriormente, que o recurso é insuficiente.

PE11 aponta que a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) não tem um valor prático e acaba ficando apenas no papel, não contribuindo, porque é a demonstração do

democrático, do desenvolvimento da realidade da comunidade e volta frisar a interferência na alteração do horário das aulas de educação física que foram inseridas no horário da própria aula e não no contraturno, como já era. PE12 também aponta que o PPP nesse contexto, acaba ficando de lado, sem a devida atenção. A destaca sobre o PPP, que a escola possui três PPPs: o primeiro quando a escola pede renovação ou autorização de cursos, precisa elaborar o seu PPP e enviar ao Conselho Estadual de Educação; o segundo é para incluir no sistema SigEduca da Seduc que é diferente, pois o sistema direciona com os questionamentos e o terceiro é PPP, contido no cadernão que fica na mesa da coordenação. Dessa forma, a construção do PPP é direcionada e a escola não tem tanta autonomia em sua construção.

PE14, diz que os projetos alteram inclusive a carga horaria de trabalho, passa do período e muitas vezes exigem dos profissionais ate mesmo trabalho nos finais de semana, mas sempre esteve a disposição da escola para contribuir com os projetos e programas.

Sobre todas estas questões relacionadas à interferência ou não das políticas, projetos e programas na autonomia da escola, na elaboração do seu PPP e demais atividades previstas para uma gestão democrática, PE11 fala da autonomia da escola com relação à secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso:

PE11 – [...] existe muita determinação da Seduc, imposições pedagógicas, de PDE, de tantos programas que transferem que [...] é o atraso da nossa educação [...] onde nós ainda não descobrimos um modelo educacional essencial para o Brasil porque eu acho que há muita intromissão dentro do próprio caminho que a escola pode tomar [...] há muitas interferências e elas não passam somente por uma questão administrativa da Seduc, passam politicamente também [...] interferências de interesses políticos [...] (P).

Interpretamos que nesse sentido, há nitidamente, um desapontamento contra as imposições que a escola tem recebido de instância superior, o que demonstra a existência de contradição da concepção de gestão democrática, pois as escolas têm cedido às imposições de um sistema estrutural subordinado às ideologias neotecnicistas e gerenciais:

Não obstante estas críticas, vêm nos últimos anos ocorrendo em praticamente todos os países e sistemas escolares, com intensidade variável, fenômenos de despolitização da organização escolar e das práticas de administração da educação. Defende-se a subordinação a ideologias gerencialistas e neo-científicas, tradicionalmente de extracção empresarial, propondo fórmulas para a fabricação de escolas eficazes", devolvendo responsabilidades e encargos a partir da defesa de uma gestão centrada na escola e de uma autonomia de tipo processual e instrumental, instituindo modelos de avaliação inspirados pela Gestão da Qualidade Total, umas vezes (re)centralizando poderes de decisão e, outras vezes, descentralizando outros poderes e responsabilidades compatíveis com estratégias de desregulação e privatização do sector público de educação (LIMA, 2017, p.90).

Lima (2017) traz uma reflexão sobre o contexto atual, onde a gestão democrática e participativa, cada vez, tem se tornado mais difícil e complexo e “vão deixando de ser

apresentados como relevantes, mas passam mesmo a ser representados como obstáculos a uma gestão mais moderna e racional, mais eficaz e eficiente” (Ibid),

Neste sentido se poderá falar de uma administração escolar dialógica, orientada para a discussão e a intersubjectividade, para a decisão democrática, comprometida com o ensino e com a aprendizagem da decisão através da prática de decisões, com uma pedagogia da autonomia enquanto pedagogia politizada, articulando profundamente política educativa e educação política, governo e administração escolares, autonomia e pedagogia, assim devolvendo centralidade educativo-pedagógica e político administrativo à escola, como instância auto organizada e locus de produção de políticas e de decisões educacionais. Políticas educacionais que, tal como Freire nos ensina, exigem suporte organizacional e acção administrativa; tal como as práticas de administração e gestão escolares, seja a que nível for, não podem escapar à condição de práticas de política educacional. Administrar a educação e gerir as escolas, tanto como ensinar, revelam-se tarefas político-pedagógicas, implicando portanto um trabalho educativo. E o trabalho educativo, tal como brilhantemente Paulo Freire defendeu, não pode existir sem opção política (LIMA, 2017, p. 95).

No decorrer de cada seção dessa dissertação, constatou-se as mudanças no papel do Estado, pois se encontra atrelada ao desenvolvimento e este não é um fenômeno novo em nossa sociedade. As transformações têm ocorrido, impulsionado pelo avanço do capitalismo e do neoliberalismo. Na educação que tem sentido o reflexo das ideologias neoliberais - essas que regulam as novas relações baseadas no mercado, no consumo e na satisfação das necessidades imediatas, foi a partir da década de 1990, em todos os aspectos e setores, e em especial o trabalho do gestor escolar, que vem sendo alterando gradativamente, em seu papel,

A generalizada desafeição perante a democratização do governo das escolas, perante a colegialidade dos seus órgãos de verdadeira direção tópica e perante a participação nos processos de decisão político-educacional, não é, porém, totalmente incompatível com um módo de democracia restrita a elites, atores iniciados, representantes de empresários e de outros setores interessados. Setores sociais que são capazes de exigir das escolas a satisfação das principais necessidades de formação das qualificações e das competências consideradas essenciais à promoção do empreendedorismo e da empregabilidade, da competitividade económica e da produtividade, da flexibilidade laboral e da adaptação funcional dos indivíduos às condições de incerteza e de precariedade no novo capitalismo (LIMA, 2014, p. 1.079).

A partir de então, podemos verificar as políticas, projetos e Programas dos governos Federal e Estadual, tanto as de formação e de incentivo à participação da comunidade, buscam resultados de eficiência e eficácia, conjugaram-se com os planos de desenvolvimento económico. A Escola, nesse contexto, tem deixado de ser a articuladora da sua relação com a comunidade, para ser a articuladora das propostas gerenciais e neoliberais do governo, que transferem para a escola gerir ações que seriam de reponsabilidade do Estado. Parece que esse novo modelo de gestão “é pautado na eficácia, produtividade, flexibilidade, equidade e qualidade, contexto este que adentra o espaço escolar através de implantação de pacotes de leis, programas, projetos e campanha” (OLIVEIRA, 2013, p. 83).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “Gestão democrática e o modelo gestor na educação pública de Mato Grosso: estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT”, teve como objetivo analisar o paradigma de gestão e a redefinição do papel do diretor escolar em uma escola da rede pública estadual de Mato Grosso, a partir dos últimos 10 anos (2007 a 2017).

As atribuições a ele exigidas na implementação de inúmeras políticas e/ou estratégias governamentais (projetos, programas, propostas educacionais), tanto da União quanto da própria Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, descentralizadas para escolas da rede pública. Neste contexto, frente ao nosso problema, que nos coube questionar: a implementação desse conjunto de ações redefine o papel do diretor escolar, tornando-o gestor, gerente ou burocrata? Concluímos que a pesquisa nos proporcionou compreender o papel do diretor escolar que tem se redefinido mais como um gerente do que um gestor que melhor o definiria numa gestão democrática.

Considerando o problema em questão que orientou a pesquisa, respondê-lo tornou um desafio e através de um quadro de teóricos como Harvey (2003), Peroni (2003), Bianchetti (2005) e Giddens (2005), entre outros, pode-se deparar com as profundas e radicais transformações ocorridas a partir do último quarto de século XX, com a adoção do neoliberalismo na organização da sociedade, do Estado e da administração pública, constituindo-se um novo modelo de sociabilidade.

Nesse contexto, Harvey (2003), um estudioso do capitalismo contemporâneo, assegura que as transformações que alteram o papel do Estado, em atendimento ao capitalismo em crise, aliado a forças produtivas e a necessidade de acumular riqueza cada vez mais, faz com que o capital busque novas formas, que assegure desejáveis níveis de acumulação.

Ao longo do tempo, o Estado assumiu várias faces, alterando profundamente o seu papel, frente à sociedade, com reformas para atender os interesses do mercado, por meio de privatizações, terceirizações, parcerias entre poder público e entidades do chamado Terceiro Setor (OSs – Organizações Sociais, OSCIPs - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, entre outras), promoção do quase-mercado, provocando ataques aos direitos e às políticas sociais e, conseqüentemente, à democracia. Uma análise esclarecedora de Bianchetti (2005), demonstra como a alternativa neoliberal tem sido avassaladora, privatizando,

provocando a exclusão social da maioria da população e ataques à classe trabalhadora, de forma brutal. Nas últimas três décadas do “século XX”, é considerado o período de “hegemonia neoliberal” e de um novo modelo de sociedade.

Entre as décadas de 1970 e 1980, ocorreu em diversos países do mundo, uma reestruturação econômica e reajustamento social. Assim, o mercado de trabalho passou a ser reestruturado, devido a volatilidade do mercado, o aumento da competição e o estreitamento das margens de lucro. Ocorreu o enfraquecimento sindical e os grandes capitalistas se aproveitavam, com a grande quantidade de mão-de-obra excedente e faziam contratos de trabalhos mais flexíveis, reduzindo, assim, o emprego regular, para trabalho temporário.

Com a passagem do processo de produção fordista para a acumulação flexível, surgem novos setores de produção, novos mercados, novas maneiras de fornecimento de serviços, avanços tecnológicos, novos espaços e produtos para atender o mercado capitalista. O advento da acumulação flexível não acabou com a produção fordista, como uma descontinuidade; a produção fordista continua a ser empregada em diversos lugares do mundo, juntamente com a produção flexível, mostrando a contradição, e os meios que o capital empresarial se utiliza, para se chegar ao seu mais importante prêmio, o lucro.

A década de 1980 foi marcada pela abertura democrática, no Brasil, estabelecido na Constituição Federal de 1988 e movimentos influenciados pela globalização, o neoliberalismo e a Terceira Via, como estratégias que visavam à superação da crise estrutural do capital, já em andamento nas grandes potências capitalistas. Na realidade, o capitalismo passou a propor um conjunto de estratégias para retomada de elevadas taxas de lucro, redução de direitos, o que acarretaria amargas consequências para a garantia de direitos sociais e para a consolidação da democracia. Assim, o neodesenvolvimentismo, a Terceira Via se apresenta como caminho proposto pelo neoliberalismo, como alternativa de superação da crise, como forma de ajustar, estrategicamente a economia brasileira, em conformidade com o capital financeiro.

Peroni (2003) discute que a intenção do neoliberalismo e da Terceira Via é de tornar as instituições públicas esvaziadas comprometendo o projeto democrático e o responsabiliza com as demandas sociais, pois há a crença de que a sociedade é quem deve se responsabilizar pela execução das políticas sociais. Para Giddens (2005p. 20), a ideia seria “que o Estado não seja mais o executor das políticas sociais, para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado, nas políticas públicas”. Montão (2004, p. 53–54) afirma que “a crise e a suposta escassez de recursos servem de pretexto para justificar a

retirada do Estado da sua responsabilidade social e a expansão dos serviços comerciais, desenvolvidos num suposto terceiro setor”.

As reformas neoliberais e conservadoras, tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, rapidamente disseminaram mundo afora, influenciando os reformadores brasileiros. No Brasil, as reformas neoliberais tiveram início no governo Fernando Collor de Melo (PRN) - (1990 –1992) e seu auge ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), a partir de 1995, com o Plano Diretor de Reforma do Estado Brasileiro, comandada por Bresser Pereira, que tratou de implementar o Estado Gerencial e, no mesmo período, a reforma educacional, ocorrendo a descentralização do aparelho do Estado, para a sociedade.

Portanto, o que podemos compreender é que trata alternativas do capital, para sair da crise. É, na realidade, a realização de uma reestruturação produtiva por intermédio da terceira via e dessa forma, redefinem-se o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais, pois com ela a economia brasileira é ajustada, em conformidade com o capital financeiro.

Assim, novos conceitos começam a ser usados no contexto de profundas mudanças do capitalismo global e nascem os novos filantrópicos, com a ideia de querer ter e ver breves resultados, com impactos grandiosos e positivos e, obviamente, com investimentos internacionais, trazendo características de modelos e práticas empresariais, para estabelecer novos papéis, trabalhando em redes de políticas. Sobre isso, Montãno (2004) é enfático em afirmar, que o Estado apresenta uma suposta crise que desencadeia a falta de recursos, para justificar a sua retirada das responsabilidades sociais e a expansão dos serviços que passam a ser desenvolvidos pelo suposto “terceiro setor”. Nesse contexto, Wood (2006) afirma que existe incompatibilidade entre o capitalismo e a democracia.

Boito Jr. (2012) afirma que no Brasil ocorreu um momento que o capitalismo brasileiro apresentou crescimento econômico na década de 2000, um pouco mais elevado no decorrer dos governos do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que puderam realizar uma política que se pode dizer, foi para superar a estagnação que predominou, na década de 1990.

Todavia, percebe-se que, mesmo com a construção do processo democrático de gestão pública nas escolas brasileiras, o seu marco legal foi estabelecido na Constituição Federal de 1988. Nesse mesmo contexto, insere-se, a partir de 1996, a Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 e no Estado de Mato Grosso, a Gestão Democrática está devidamente regulamentada pela Lei 7.040, de 1º de outubro de 1998. Mesmo com toda legislação pertinente, não tem sido suficientemente necessária para

combater as alterações avassaladoras realizadas pela ideologia neoliberal, contida no modelo de gestão gerencial, que foi implementado com o Plano de Estado, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) em 1995, alterando o papel do Estado e das políticas educacionais.

Portanto, o que a Gestão Democrática trouxe como principais características, foram a corresponsabilidade entre Poder Público e sociedade, na gestão da escola; a 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 e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares e a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, mas que, segundo Lima (2014) é influenciado pela Nova Gestão Pública, por suas ideologias gerencialistas, que inicia uma busca incessante pela excelência, com conceitos de eficácia e de eficiência, realizando acirrada crítica à gestão democrática, em seus processos eleitorais e colegiados, para introduzir administrações gerencialistas nas escolas públicas, colocando em risco a democracia.

Para atingir este objetivo, no Brasil e no Estado de Mato Grosso, foi formulado estratégias com implementação de diversas políticas, programas e projetos, inclusive com parcerias privadas e organismos internacionais atrelados aos repasses financeiros, para as escolas, com processos de descentralização, mas que tem realizado a desobrigação do Estado com suas responsabilidades e transferindo as mesmas, para as escolas. Por outro lado, o Estado tem ampliado o controle das políticas educacionais, por meio de um rígido sistema avaliativo, que rendeu a nomenclatura de Estado avaliador.

O estudo demonstra um distanciamento das características principais da gestão democrática e têm apresentado fortes características da concepção gerencialista, sendo que a principal meta da gestão educacional tem sido a preocupação em aumentar a eficiência e a eficácia e aguardam ansiosos, para que esses dados sejam demonstrados nos indicadores de desempenho das inúmeras avaliações às quais a escola é submetida, criando um ambiente propício à competitividade.

Notamos que a maioria dos profissionais da Escola Estadual Modelo Santo Antônio desconhece a quantidade de programas e projetos que a escola implementa e que é orientada em conformidade com as políticas dos governos Nacional e Estadual. Falta clareza sobre quais projetos são financiáveis. São inúmeras as portarias e normativas que a SEDUC-MT encaminha às escolas da rede Estadual de Ensino, que apontam a cada ano a função do diretor escolar, para além do que já está na legislação. Esse pacote de ações tem repercutido significativamente no papel do diretor escolar, que pouco tem realizado ações democráticas,

em razão da sobrecarga de trabalho, oriunda da implementação de ações provenientes, tanto da SEDUC quanto do MEC.

Desta forma, mesmo com a corrosão das características existentes em uma gestão democrática, inclusive com a não participação efetiva da comunidade escolar nos espaços democráticos da escola e a não realização de eleição escolar para a escolha de diretores e conselheiros do CDCEs, que deveria acontecer em 2017 e com a indicação dos mesmos pelo governo do Estado de Mato Grosso, Pedro Taques – PSDB. Ainda assim, podemos observar com a pesquisa, a existência de aspectos da gestão democrática no ambiente escolar, embora do ponto de vista legal, o sistema estadual de ensino seja orientado pela gestão democrática. Por fim, constatamos que o Estado de Mato Grosso tem atendido a Gestão Democrática concomitantemente com a Gestão Gerencial, no entanto, este último modelo tem se tornado hegemônico na administração educacional e provocado a ressignificação do papel do diretor escolar nos últimos dez anos, transformando-o em gerente escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **A redefinição do papel do estado e as políticas educativas:** elementos para pensar a transição. Sociologia, Problemas e Práticas, Oeiras, n. 37, p. 33-48, nov. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

_____. Almerindo Janela **Avaliação educacional:** regulação e emancipação: pra uma sociologia das políticas avaliativas contemporaneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende, FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **A Inserção De Critérios Privados Na Política De Gestão Do Sistema De Ensino No Estado De Mato Grosso Do Sul (2007-2013).** 161f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande-MS, 2014.

ALVES, Giovanni: **O golpe de 2016 e a Reforma da Previdência:** Narrativas de Resistencia. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2017.

AMARAL, M. C. E. **Relações público-privado na educação de Mato Grosso.** 2014. 221p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas-SP. 2014.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____, BEANE, James (org.). **Escolas democráticas.** São Paulo: Cortez, 1997.

ARAGÃO, Cecília Vescovi de. **Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública:** um ensaio. Revista do Serviço Público, v. 48, n. 3, p. 104-132, 2014.

ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 20, n. 68, p. 142-162, dez. 1999.

AZEVEDO, Janete M. L. **O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor educação no Brasil:** Uma abordagem Histórica. In: **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. Disponível em: <www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=91071> Acesso em: 10 Fev. 2017.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. **A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação.** In: PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Líber Livro, 2013.

BARBOSA, Maria Lucia et. al.: **O golpe de 2016 e a Reforma da Previdência:** Narrativas de Resistencia. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro). SP: Edições 70, 2011.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Cultura e mudança organizacional**, 2012. Disponível em: <http://www2.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/institucional/esgc/biblioteca_eletronica/livros/Cultura%20e%20Mudan%E7a.pdf> Acesso em: 20 Nov. 2016.

BEZERRA, Silva; CESPEDES, Cristina. **Políticas Públicas em MT: Cefapros**. In: II Congresso Internacional de História da UFG, 2011. Jataí-GO. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%209.pdf>> Acesso em: 19 Fev. 2017.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BIGARELLA, Nádia. **O Papel do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul na Definição de Políticas de Gestão para a Educação Básica (1.999 – 2004)**. 252f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Campo Grande-MS, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 Fev. 2017.

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 Fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar: democratização da escola e construção da cidadania**. Elaboração Ignez Pinto Navarro.[et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos, caderno 1)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Elaboração Ignez Pinto Navarro...[et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos, caderno 5).

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 15 Abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Gestão da educação escolar**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf> Acesso em: 15 Abr. 2017.

BOITO JUNIOR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 Jan. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Do estado patrimonial ao gerencial**. In: Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. p. 222-259. Anais... São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____. **Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina**. 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2576502/mod_resource/content/1/IAL5747/10.01.Do_velho_novo_desenvolvimentismo.CCF.pdf> Acesso em: 20 Mar. 2017.

_____. **Bresser-Pereira e o pacto neodesenvolvimentista**. *Temporalis*, ano 13, n. 26, p. 11-36, jul./dez. 2013.

_____. **Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil**. *Revista do Serviço Público*, v. 49, n. 1, p. 5, 1998.

_____. **Da administração pública burocrática à gerencial**. *Revista do Serviço Público*, 47, (1) janeiro-abril 1996.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Barbárie Moderna do Agronegócio – Latifundiário Exportador e suas implicações socioambientais**. *Agrária*, São Paulo, n. 13, pp. 169-195, 2010.

CAMPOS, Marly. **Gestão Escolar e suas Competências: um estudo da construção social do conceito de gestão**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR. 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf> Acesso em: 20 Mar. 2017.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CORTEZ, Catarina de Arruda et al. **Conquistas e desafios da gestão escolar na prática da gestão democrática participativa: um estudo de caso na cidade de Querência (MT)**. 2015.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Estratégia, Reforma do Estado e Políticas no Brasil**. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, v. 2, n. 4, p. 142-153, 2009.

_____. Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e Contexto Brasileiro: crítica do paradigma gerencialistas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

_____. Frederico Lustosa. **Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de Administração Pública, 200 anos de Reformas**. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro 42(5):829-74, Set/Out. 2008.

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**. 346f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2011.

_____. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: O Caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT.** 188f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2005.

_____; AMARAL, M.C.E. **O Governo da Educação Pública de Mato Grosso sob a Égide do Gerencialismo: O Caso do Siga.** Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 97-112, jul./dez. 2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **A educação básica no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo,** 6 ed. SP: Cortez, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir.** Brasília: Líber Livro, 2004.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1985.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007..

EVANGELISTA, Sérgio Ricardo. **O PDE – Escola ea Gestão Democrática na Unidade Escolar: contradições e possibilidades.** 194f. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas-SP, 2015.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro.** 2 Ed. São Paulo: Globo, 1975.

ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO. **Projeto Político e Pedagógico.** Jaciara-MT, 2016. Documento interno da escola.

ESCOLA ESTADUAL MODELO SANTO ANTÔNIO. **Regimento.** Jaciara-MT, 2016. Documento interno da escola

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra.** São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

FORO, Carmem Helena Ferreira: In: **O golpe de 2016 e a Reforma da Previdência: Narrativas de Resistencia.** Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2017.

FREITAS, Ana Maria Aparecida de; CONFORTI, Luciana Paula: In: **O golpe de 2016 e a Reforma da Previdência: Narrativas de Resistencia.** Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2017.

FREITAS, Katia Siqueira. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar.** Em aberto, v. 17, n. 72, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Os métodos na pesquisa em Educação: uma análise epistemológica.** In: GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação,** Campinas: Práxis. 1998.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **O Mundo em Descontrole.** O que a globalização está fazendo de nós. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **A Constituição da Sociedade.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HARVEY, David. **A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX.** In: HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. 12. Ed. São Paulo, 2003.

HOBSBAWM, E.J. **A era dos impérios: 1875-1914.** Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HÖLFING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** In: Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva.** (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). São Paulo: Papirus, 1994.

JESUS, Manoel Martins de. **Jaciara Senhora da Lua.** Blog: Jaciara – Senhora da Lua. 2007. Disponível em: <<http://jaciarasenhoradalua.blogspot.com.br/2007/10/>>. Acesso em 20 Jul. 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** (Coleção Primeiros Passos: 23, 2004). São Paulo: Brasiliense, 1936.

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

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa.** 402f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2002.

LIMA, Licínio C. **Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?** Educação, Sociedades e Culturas, nº 23, 2005, 71-90.

_____. **O Paradigma da educação contábil.** Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. Revista Brasileira de Educação, n. 4, jan./abr. 1997.

_____. **Elementos de hiperburocratização da administração educacional.** In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). Trabalho e Educação no século XXI: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, p. 129-158, 2012.

_____. **A Escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica.** 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educação & Sociedade, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

_____. **Paulo Freire e a governação democrática da escola: organização, participação e autonomia.** 2017. Disponível em: <www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/arq05.pdf> Acesso em: 03 Mar. 2017.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** In: Em Aberto, nº 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun de 2000, p. 11-34).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Daniel Almeida de. **Mato Grosso: governo, política e sociedade (1977-2010).** 251f. 2016. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo-SP, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTA, Jose Manuel Carvalho. **Imperialismo, globalização e energia o caso de Mato Grosso.** Tese (Doutorado em Planejamento de Sistemas Energéticos) Universidade Estadual de Camínas - UNICAMP, Campinas – SP, 2002.

MATO GROSSO. **Lei Nº 7.040, de 1º de outubro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação do Art.14 da Lei federal nº .394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Art. 2006 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando Sistema seletivo para a escolha de dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89>>

tica/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Lei%20n%C2%B0%207.040.pdf> Acesso em 20 Mar. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender: a sentir, ser e fazer.** Cuiabá. Seduc. 2000.

_____. **Lei Complementar Nº 206 de 29 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Lei%20Complementar%20n%C2%B0%20206.pdf>> Acesso em: 20 Jan. 2017.

_____. **Lei Complementar Nº 50 de 1 de outubro de 1998.** Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Disponível em: <<http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9e97251be30935ed03256727003d2d92/178e4c93dbd56778042567c1006edf6b?OpenDocument>> Acesso em: 20 Jan. 2017.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. **A Formação do Estado Regulador.** Novos Estudos. - CEBRAP n.76. São Paulo Nov. 2006.

MÉSZÁROS, István, 1930. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O conceito de dialética em Lukács.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”.** Lutas Sociais. n. 8, p. 53-64, 2004.

NASCIMENTO, Leila Procópio do, **“Novas Formas” De Gestão Da Escola Pública.** 455p. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis-SC, 2015.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. **Dissensos no consenso: a democratização na escola pública em Mato Grosso.** Cuiabá: Editora UFMT, 2004.

NOVAIS, Liliane Capilé Charbel; SANTOS, Fernando Roberto Souza. **Estrutura da Contrarreforma do Estado e seus Impactos nas Políticas Sociais: o caso de Mato Grosso.** In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2015. Universidade Federal do Maranhão. Anais eletrônicos... São Luís-MA, 2015.

OLIVEIRA, Ildoana Paz. **O “Terceiro Setor” e a Execução de Programas Educacionais: A parceria entre o Governo do Maranhão e o Instituto Airton Senna no Projeto Gestão Nota 10.** 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Luiz, MA, 2013.

PARO, Vitor Henrique, **Administração Escolar: Introdução Crítica.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3.ed.São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** 1.ed. São Paulo: Ática 2007.

_____. **Crítica da estrutura da escola.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Diretor Escolar: educador ou gerente?.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PEDROSO, Claudia Maria Waechter et al. **Jaciara/MT: do tempo passado da colonização e da usina ao tempo futuro da agricultura moderna e do turismo.** 99f. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. 2015.

PENNA, Roberta Maria Amaral de Castro Pinto. **Uma avaliação do planejamento para o desenvolvimento do Estado de Mato Grosso.** 209f. 2011. Dissertação (Mestrado em Economia) Programa de Pós-Graduação em Agronegócios e Desenvolvimento Regional. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá-MT, 2011.

PERONI, Vera. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ANPED SUL, 7, 2008, Itajaí. **Anais...** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3251_1433.pdf> Acesso em: 30 Jun. 2017.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. et al. **Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013.

PONT, Juarez Varallo. **Estado e empresariado industrial no Brasil.** 242f. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba-PR, 2012.

PONTES, Iara Manata. **Reforma Educacional e Interesses Capitalistas: Gestão Da Qualidade Total em Educação e Teoria do Capital Humano.** 185f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas-SP, 2002.

RAMOS, Maria Amélia. **Escolas irregulares: um desafio ao poder público.** Cáceres-MT: Unemat, 2005.

RAE - **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, n. 2, abr-jun 2003.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RIBEIRO, Alexandro Rodrigues. **A colonização promovida por empresas e famílias do Centro-Sul do Brasil na Amazonia Mato-grossense.** 258f. 2013. Tese (Doutorado em

Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém-PA, 2013.

RIBEIRO, Paulo Silvino. "**Os “ismos” da política nacional: populismo e paternalismo**"; Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/os-ismos-politica-nacional-populismo-paternalismo.htm>>. Acesso em 22 Abr. 2017.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. **Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo**: tragédia e farsa. Serviço Social & Sociedade São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação. **Superação**: Projeto de Intervenção Pedagógica na Organização Escolar por Ciclo de Formação Humana. Cuiabá, 2009.

Disponível em:

<www.seduc.mt.gov.br/.../Superintendência%20Gestão%20Escolar/.../Projeto%20Supe..>

Acesso em: 20 Jun. 2017.

_____. **Orientativo Pedagógico**, Cuiaba, 2013.

_____. **Orientativo Pedagógico**, Cuiaba, 2016.

_____. **Orientativo Pedagógico**, Cuiaba, 2017.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia M. de Moraes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007; 2011.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: Seleção de Conteúdo para o Concurso Público do Governo de Mato Grosso. 2009.

_____. **História de Mato Grosso**: O Processo Histórico de Mato Grosso: Cuiabá. UFMT, 1990.

SILVA, Odair Vieira da. **Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir da reforma educacional de 1990**. 108f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Marília-SP, 2015.

SILVA, Paulo Pitaluga Costa; FERREIRA, João Carlos Vicente: **Breve história de Mato Grosso e de seus municípios**. Cuiabá. 1994.

SILVA, Jovan Vilela de. **A Divisão do Estado de Mato Grosso** (uma visão histórica 1892 – 1977), Cuiabá: EdUFMT, 1996.

TAVARES, Andrezza Maria; DE AZEVEDO, Márcio Adriano; DE MORAIS, Pauleany Simoes. **A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar**. HOLOS, v. 2, p. 154-162, 2014.

TAYLOR, F.W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1966.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, Privatização e Política educacional** – Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. 9 Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Juarez Melgaço. **A Escola Plural**. 199f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo-USP. São Paulo-SP, 2008.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A.(org). **O Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 11 Ed. Campinas: Papirus, 2000.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora da UNB, 2009.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Organização e Introdução: H.H. Gerth e C. Wright Mills. Quinta edição. Tradução: Waltensir Dutra. Revisão Técnica: Prof. Fernando Henrique Cardoso. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <http://www.ldaceliaoliveira.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/184/arquivos/File/materiais/2014/sociologia/Ensaio_de_Sociologia_-_Max_Weber.pdf>. Acesso em: 21 Set. 2016.

WESTRUPP, M. F., & Baldin, **Gestão escolar participativa**: Novos cenários de competência administrativa. Santa Catarina: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003.

WOOD, Ellen. **Capitalismo e democracia**. En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. BORON, Atilio A, 2006.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DO CEFAPRO E ASSESSORIA PEDAGOGICA

1 – Dados do entrevistado

Instituição:

Setor de atuação:

Função:

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo de experiência na função (professor), (diretora) ou (assessora):

Atividade desenvolvida junto ao poder público (o que, como, desde quando)

02. Como ocorreu a escolha de direção escolar nas Escolas Estaduais que você acompanha? E na E.E. Modelo Santo Antônio de Jaciara?

03. Na sua visão qual o papel do gestor ou diretor escolar? Você considera que ele realiza este papel?

04. Para você o que é uma gestão democrática? Você considera que a escola implementa o princípio da gestão democrática? Em caso negativo, quais os principais condicionantes que impedem essa implementação?

05. Considera a comunidade escolar participativa? Como ela participa?

06. Na sua avaliação o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é atuante?

07. Quais políticas, projetos e programas dos governos Estadual e federal a escola implementa e quem é o principal responsável por esta função?

08. Qual é o seu papel na implementação dessas políticas, projetos e programas, etc?

09. O trabalho exigido na implementação de políticas, projetos, programas, etc.; que chegam à escola altera a função da direção? Como e por que?

10. Na sua avaliação as políticas, projetos e programas encaminhados para a escola altera a sua autonomia na elaboração do PPP e demais atividades previstas em uma gestão democrática?
11. Como avalia o papel da escola e seu papel frente as avaliações em larga escala e o IDEB?
12. Quem participa da elaboração do regimento, PPP e desenvolve as ações na escola?
13. Qual o maior desafio para ao Diretor (a) de escola?
14. Pode elencar pontos negativos e positivos da função de direção escolar?
15. Tem algo mais a acrescentar a esta entrevista?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EX-DIRETORES E DIRETOR ATUAL

1 – Dados do entrevistado

Instituição:

Setor de atuação:

Função:

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo de experiência na função (professor) e (diretor):

Atividade desenvolvida junto ao poder público (o que, como, desde quando)

1. Você foi eleito (a) pela comunidade escolar ou teve outro critério de escolha?
2. Na sua visão qual o papel do gestor ou diretor escolar? Você realiza este papel?
3. Para você o que é uma gestão democrática e participativa? Você considera que a escola implementa o princípio da gestão democrática e participativa? Em caso negativo, quais os principais condicionantes que impedem essa implementação?
4. Considera a comunidade escolar participativa? Como ela participa?
5. Na sua avaliação o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é atuante?
6. Quais políticas, projetos e programas dos governos Estadual e federal a escola implementa e quem é o principal responsável por esta função?
7. Qual é o seu papel na implementação dessas políticas, projetos e programas, etc?
8. O trabalho exigido na implementação de políticas, projetos, programas, etc.; que chegam à escola altera sua função? Como e por que?
9. Na sua avaliação as políticas, projetos e programas encaminhados para a escola altera a sua autonomia na elaboração do PPP e demais atividades previstas em uma gestão democrática?

10. Como avalia o papel da escola e seu papel frente as avaliações em larga escala e o IDEB?
11. Quem participou da elaboração do regimento, PPP e desenvolve os programas dos governos estadual e federal na escola?
12. Qual o maior desafio para ao Diretor (a) de escola?
13. Pode elencar pontos negativos e positivos da função de direção escolar?
14. Tem algo mais a acrescentar a esta entrevista?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E FUNCIONÁRIOS

1. 1 – Dados do entrevistado
 - a. Instituição:
 - b. Setor de atuação:
 - c. Função:
 - d. Idade:
 - e. Sexo:
 - f. Formação:
 - g. Tempo de experiência na função (professor) e (Funcionário):
 - h. Atividade desenvolvida junto ao poder público (o que, como, desde quando)
2. Como ocorreu a escolha da direção escolar?
3. Na sua visão qual o papel do gestor ou diretor escolar? Você considera que o mesmo realiza o seu papel? Pq?
4. Para você o que é uma gestão democrática e participativa? Você considera que a escola implementa o princípio da gestão democrática e participativa? Em caso negativo, quais os principais condicionantes que impedem essa implementação?
5. Considera a comunidade escolar participativa? Como ela participa?
6. Na sua avaliação o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é atuante? Pq
7. Qual é o seu papel na implementação dessas políticas, projetos e programas, etc?
8. Quais políticas, projetos e programas dos governos Estadual e federal a escola implementa e quem é o principal responsável por esta função?
9. O trabalho exigido na implementação de políticas, projetos, programas, etc.; que chegam à escola altera sua função? Como e por que?

10. Na sua avaliação as políticas, projetos e programas encaminhados para a escola altera a sua autonomia na elaboração do PPP e demais atividades previstas em uma gestão democrática?
11. Como avalia o papel da escola e seu papel frente as avaliações em larga escala e o IDEB?
12. Quem participou da elaboração do regimento, PPP e desenvolve os programas dos governos estadual e federal na escola?
13. Qual o maior desafio para ao Diretor (a) de escola?
14. Qual o maior desafio para uma gestão democrática?
15. Pode elencar pontos negativos e positivos da função de direção escolar?
16. Tem algo mais a acrescentar a esta entrevista?