

## AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS SUAS INTERFERÊNCIAS NA GESTÃO ESCOLAR<sup>1</sup>

Givanildo da Silva <sup>2</sup>  
Welson Dias de Oliveira <sup>3</sup>

### RESUMO

A política educacional é um campo recheado de intenções e de proposições para alcançar os objetivos políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais. O objetivo do presente texto é dialogar sobre as contradições da política educacional com ênfase na gestão escolar, tendo, como referência, os paradigmas democrático e gerencial. A metodologia esteve pautada em uma abordagem qualitativa, por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva. Os principais resultados apontaram que o modelo de gestão educacional e escolar que favorece a concretização dos ideais atuais da educação é o gerencial, oriundo de uma concepção neoliberal de educação, rompendo com os princípios elencados nas décadas de 1970 e 1980, por meio de uma gestão democrática e participativa.

**Palavras-chave:** Gestão democrática, Gestão gerencial, Política educacional.

### INTRODUÇÃO

A política educacional é um campo recheado de intenções e de proposições para alcançar os objetivos políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais (Martins, 1994), vislumbrando a concretização de um modelo de sociedade pautado na lógica do paradigma em vigência. Nessa dimensão, a política educacional é um campo de tensões, configurado pelas lutas travadas no contexto das disputas sociais e educacionais.

No âmbito das configurações políticas no “chão” da escola, há interferências advindas da gestão educacional, campo macro, as quais são orientações prescritivas para serem desenvolvidas pelos profissionais da educação, configurando-se em dimensões que acabam demarcando o fazer pedagógico das escolas, a fim de responder positivamente ao sistema. Percebe-se, a partir dessa lógica, que as interferências na gestão da escola, campo micro, são resultado das políticas educacionais que são pensadas e articuladas mediante uma visão de mundo.

Na atualidade, as políticas educacionais são frutos de um conjunto de reformas oriundas na década de 1990, cujo objetivo foi diminuir o tamanho do Estado,

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada “O IDEB e suas implicações para a função social da escola pública”, financiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Edital 003/2022. A referida pesquisa foi realizada no período de 2022 a 2024 e os resultados que são apresentados neste recortes do relatório de pesquisa.

<sup>2</sup> Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, E-mail: [givanildopedufal@gmail.com](mailto:givanildopedufal@gmail.com);

<sup>3</sup> Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Veranópolis). E-mail: [welson.oliveira@veranopolis.ifrs.edu.br](mailto:welson.oliveira@veranopolis.ifrs.edu.br);

minimizando as políticas sociais (Garcia, 2001). Em contrapartida, passou-se a responsabilizar o poder local pelos resultados educacionais e pela gestão financeira dos espaços, a partir da descentralização/desconcentração, repercutindo na busca por diferentes estratégias para o sucesso escolar, pautado na perspectiva mercadológica, como prescreve o viés neoliberal na defesa de que “o mercado aloca melhor que o Estado os recursos e, conseqüentemente, a educação deve estar orientada pela dinâmica do mercado e não pelo Estado” (Casassus, 1995, p. 51).

Essa perspectiva atribui mais responsabilidades para os profissionais da educação, bem como novas atribuições lhes são apresentadas, na direção de atender aos ditames impostos pelo estado, sendo este o ente responsável por construir mecanismos de regulação para que possa mensurar os resultados e, ao mesmo tempo, prescrever as ações a serem desenvolvidas, mediante os conteúdos destacados, controlando propostas pedagógicas, o trabalho docente e evidenciando caminhos a serem trilhados. assim sendo, “tudo parece sugerir que temos de recorrer a grandes indicadores” (Garcia, 2001, p. 74), no direcionamento da afirmação de que a educação está cumprindo o seu papel social.

O Estado, nessa dimensão, regula o trabalho docente, mediante as políticas educacionais e determina ações a serem realizadas pela gestão escolar, perspectivando resultados nas intenções sociais, de modo que sejam atribuídos sentidos políticos nas práticas escolares, a partir das orientações postas (Martins, 1994). neste sentido, o objetivo do presente texto é dialogar sobre as contradições da política educacional com ênfase na gestão escolar, tendo, como referência, os paradigmas democrático e gerencial.

O ponto de partida para as reflexões postas foi a compreensão das tensões que são construídas entre as duas concepções de gestão escolar (democrática e gerencial), as quais têm bases epistemológicas distintas e marcos temporais tênues, a ponto de confundir alguns princípios que foram ressignificados ao longo do tempo, objetivando evidenciar questões importantes como participação, autonomia e descentralização. na visão de Miranda (2016, p. 577), “as soluções do pensamento neoliberal conservador para a crise na educação configuram um conjunto de reformas para que se sustenta em uma racionalidade economicista e neotecnista e constituem-se como uma ostensiva onda de privatização do ensino público”.

A metodologia esteve pautada em uma abordagem qualitativa, por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva. o texto está estruturado em 3 (três) partes que se completam, além das considerações iniciais e finais. na primeira, reflete-se acerca da gestão democrática e seus princípios educacionais; na segunda, dialoga-se sobre a gestão

gerencial na década de 1990. e, por fim, sintetiza-se as contradições das políticas e as suas interferências no trabalho docente.

## **A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS**

A gestão democrática é a concepção de educação que foi defendida pela sociedade civil nas décadas de 1970 e 1980 na busca por uma efetiva participação de todos que compõem os espaços local e escolar no âmbito das decisões escolares. No auge da discussão que precedeu a aprovação da Constituição Federal de 1988, os movimentos que defendem a educação pública de boa qualidade conseguiram elencar diferentes ações que seriam importantes estar presentes na vivência de uma gestão democrática.

A carta de Goiânia<sup>4</sup>, resultado das discussões da IV Conferência Brasileira de Educação, ocorrida no período de 2 a 5 de setembro de 1986, na capital do estado de Goiás, vislumbrou caminhos para a construção de uma escola pública para todos, eminentemente democrática e inclusiva, sendo vista como um investimento político e social, a fim de concretizar políticas de Estado que assegurassem recursos públicos, exclusivamente, para a escola pública. Entre os princípios destacados na carta, dois deles trazem luz à perspectiva de uma escola democrática.

19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos;

20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino (Carta de Goiânia, 1986, p. 5).

As discussões sobre a concepção de uma escola democrática e os caminhos para a sua construção perpassaram pelo princípio da participação e a garantia de que todos os segmentos que compõem a escola (profissionais, estudantes, pais e/ou responsáveis, gestores, professores) e o seu entorno (associações, representantes da comunidade, entidades políticas e sociais) pudessem estar presentes na concretização de um projeto de escola, cujo objetivo fosse a formação integral dos estudantes, articulando com a realidade na qual a escola está inserida.

A participação da sociedade civil perpassava também pela garantia da educação como um direito constitucional para todas as pessoas. Assim, a luta dos movimentos em defesa da escola pública sistematizava a consagração dos “princípios de direito de todos

---

<sup>4</sup> Disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/931>>.

os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la” (Carta de Goiânia, 1986, p. 3).

Nessa perspectiva, percebe-se a veemência da participação e da atuação da sociedade no campo das decisões da escola pública, na forma de escolha de seus dirigentes, na elaboração da proposta pedagógica, na presença nos conselhos escolares, nos processos de organização da escola, entre outras questões. A defesa pela inserção de todos os segmentos nos processos de decisões foi uma das temáticas em destaque, isso porque entende-se a participação como “um mecanismo de representação e participação política. A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro” (Veiga, 2009, p. 167).

A luta pela conquista dos princípios democráticos foi realizada por profissionais da educação, pelos defensores da escola pública, por pesquisadores e pelos movimentos da sociedade civil organizada (sindicatos, associações, entidades religiosas), entendendo a escola pública como o espaço de construção de saberes para a transformação política, social, cultural e educacional. Para Veiga (2009, p. 167), “participação requer o sentido da construção de algo que envolve todos os interessados e que tem a ver com educação de qualidade. Ela é condição para a gestão democrática e uma não é possível sem a outra”.

Nota-se o longo caminho para a conquista da gestão democrática, em termos de leis, tendo-a como princípio constitucional para a educação pública de boa qualidade. Foram muitas lutas e tensões para o processo de conquista no âmbito da legislação, mais precisamente, na Constituição Federal de 1988. De modo geral, o princípio da gestão democrática está presente nas demais legislações pós-1988, designando a participação e a atuação dos diferentes segmentos. É possível compreender essa afirmativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 14, quando sinaliza que a concepção de gestão escolar será a gestão democrática, mediante a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

A construção da proposta pedagógica, como identidade da escola, é um caminho que “exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica” (Veiga, 2009, p. 164). A identidade da escola é uma célula exclusiva do corpo maior (a própria escola), formado

por diferentes profissionais, estudantes, comunidade, efetivando saberes para a construção coletiva de uma sociedade equânime e inclusiva. A gestão democrática contribui para que diferentes percepções e visões de mundo dialoguem e tracem caminhos favoráveis para os envolvidos, em uma perspectiva dialógica e coletiva.

A efetivação de um conselho escolar atuante, formado por diferentes segmentos, cujo diálogo e a escuta sensível sejam fatores primários favorece a construção de caminhos possíveis em meio aos conflitos existentes nas escolas (Silva; Magalhães, 2018). O conselho escolar, nessa dimensão, funciona como órgão máximo das decisões, rompendo com a centralidade da figura do gestor escolar que decide sozinho as formas de gestar o espaço coletivo. Nessa perspectiva, o órgão colegiado da escola pública favorece para que as diferentes visões sejam concretizadas, mediante a atuação das diferentes vozes.

É importante mencionar que o rompimento de uma gestão centralizada para uma democrática é uma situação complexa, demandando muita reflexão, disposição e autoanálise das práticas efetivadas. A figura do gestor escolar, como líder, foi reconfigurada, sendo este o profissional responsável por conduzir democraticamente os espaços, as decisões e as perspectivas educacionais. No entanto, em meio às vivências históricas, em muitas realidades, essa forma de condução ainda é escassa, devido à centralização e à postura de comando, advinda da gestão administrativa (Araújo, 2007).

As políticas educacionais ao longo das reformas educacionais, pós-1990, continuaram com o discurso da concepção da gestão democrática no processo de ordenamento e de organização das políticas. No entanto, as proposições e os princípios foram ressignificados, tendo-os como elementos bases para configurar uma visão de responsabilização, das comunidades local e escolar, pela oferta da educação (Sander, 2005). Nessa perspectiva, a participação, a descentralização e a autonomia da escola passaram a ser mecanismos amplamente divulgados como ações propostas das políticas educacionais, desvirtuando do sentido empregado pelos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980.

Nessa lógica, Castro (2008, p. 403-404) reflete que os princípios em análise foram reinterpretados com perspectivas mercadológicas. Para a autora:

Autonomia, descentralização e participação, agora despojados de seu sentido político. A autonomia passa a ser entendida como consentimento, como forma de construir uma cultura de organização de empresa; a descentralização passa a ser mais uma desconcentração de responsabilidades de poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e

da garantia da eficiência econômica; a participação é, essencialmente, uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso.

Em meio a esses conflitos ideológicos, a gestão democrática, apresentada como concepção de gestão escolar para as escolas públicas, foi sendo reconfigurada no âmbito das políticas, por meio de princípios gerenciais que têm referenciais epistemológicos opostos a uma escola para todos, com responsabilidades do Estado. Essas políticas estão no bojo do avanço neoliberal, advindos de contextos e complexidades de reordenamento do capital, os quais sinaliza um Estado mínimo para as áreas sociais e máximo para o mercado.

### **A GESTÃO GERENCIAL E A PRESCRIÇÃO DOS CAMINHOS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990**

A década de 1990 foi marcada pela Reforma do Estado, que trouxe, em suas nuances, o papel de um Estado regulador, avaliador e mínimo, sistematizando normativas e ressignificando as funções a serem desempenhadas pela sociedade civil, pelos profissionais da educação e por todo o conjunto de organicidade apresentado às instituições públicas e privadas. Para Garcia (2001, p. 46), “não é possível hoje, na América Latina, pensar-se um novo estilo de planejamento e de gestão da educação, que atenda os setores menos favorecidos da população, sem uma efetiva revitalização do Estado”.

A reforma do Estado na década de 1990 foi fruto de uma concepção de sociedade pensada para que ele interferisse de forma direta e indireta nas ações desenvolvidas, sinalizando caminhos a serem percorridos. Na visão de Garcia (2001, p. 45), “não se concebe uma reforma do Estado sem que se pense efetivamente na eliminação de toda sorte de subsídios injustos, que além de ajudarem a manter cartéis econômicos, subtraem impostos que seriam altamente necessários à solução dos problemas de analfabetismo, da melhoria dos professores, etc.”. No âmbito da educação, a referida reforma do Estado propôs perspectivas de mudanças para o currículo, a avaliação, a gestão escolar, a formação dos professores e o papel dos profissionais da educação.

No âmbito do currículo escolar, em 1997, foram elaborados por especialistas de diversas áreas, sem a participação dos estudiosos da área e os profissionais da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo objetivo era nortear os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes nas diversas áreas do conhecimento. O currículo, nessa dimensão, foi visto como um possível caminho para direcionar os saberes a serem

vivenciados, a partir do papel do Estado regulador e avaliador. Nessa direção, “quando o progresso no currículo oficial é tomado como objetivo da intervenção, esse currículo deixa de ser criticado” (Connell, 1995, p. 27), sendo o único direcionamento para a prática pedagógica realizada.

Na mesma direção, a década de 1990 apresentou um cenário para o contexto da avaliação, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que representa um panorama histórico de mudanças em seus modelos de aplicação, repercutindo na organização da escola e na sistemática de vivenciar o currículo escolar. A avaliação, nessa configuração, é diretamente interligada a um currículo mínimo e prescritivo (Silva; Santos, 2022), o qual evidencia o que deve ser trabalhado, uma vez que os conteúdos serão cobrados nas avaliações em larga escala, rompendo com a autonomia dos profissionais da educação, de modo que os “projetos e modelos sociais sinalizam um rompimento com a educação transformadora para uma educação cuja orientação é a reprodução, que prepara para a competição, a padronização, a produtividade e a exclusão” (Silva; Carvalho, 2021, p. 419).

A gestão escolar foi outra dimensão amplamente direcionada, entendida como o mecanismo de organização e de direcionamento das práticas educativas, por meio das questões pedagógicas, administrativas e financeiras. À gestão escolar, representada pela equipe diretiva, foram direcionados novos papéis, a partir de uma visão pragmática e fragmentada de educação. A concepção de gestão gerencial, no âmbito da gestão escolar, está vinculada ao modelo da gestão da administração pública, a qual tem, como “palavras-chaves das propostas educacionais concebidas internacionalmente: eficiência, produtividade, competitividade, descentralização, qualidade total, estândares e avaliação de desempenho” (Sander, 2005, p. 112).

Ainda sobre a gestão escolar, pautada em uma perspectiva gerencial, percebe-se que a participação das comunidades escolar e local é vista como uma dimensão favorável, no entanto, o objetivo é despertar para que elas responsabilizem-se pelo bom funcionamento das escolas, por meio da presença no financiamento, nos consertos e reparos, na organização de festas para angariar fundos e na manutenção do espaço. A autonomia escolar é vista como uma lógica de responder ao sistema, sendo seguida pelas normativas estabelecidas pelo Estado, a partir de uma autonomia relativa e apontando o papel dos diferentes profissionais. No que se refere à descentralização, na verdade, é uma desconcentração (Casassus, 1995), uma vez que há uma responsabilização da comunidade

escolar pelas funções que cabem ao Estado, sendo este o regulador das ações a serem desenvolvidas, mediante uma desconcentração de tarefas e/ou responsabilidades.

A formação dos professores foi tema de debate na arena política, configurando-se em um cenário de tensões e conflitos (Vieira, 2012), uma vez que a concepção apresentada pelo Estado foi uma formação pragmática, unilateral, em uma visão técnica, por meio do discurso das habilidades e competências, objetivando formar professores para aprender a fazer, distante de uma formação multidimensional, reflexiva, pautada nas dimensões teórico-práticas, advindas das experiências formativas das universidades e dos centros que prezavam pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão.

A formação técnica esteve no centro do debate, perspectivando uma concretização dos ideais formativos, em que o professor deveria ser um tecnólogo do ensino (Veiga, 2012), ser um agente representante do Estado e de seus objetivos sociais e educacionais. Nessa configuração, a educação serve para reproduzir o que está posto, a partir de uma formação centrada “no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva” (Veiga, 2012, p. 68).

Nessa conjuntura de mudanças de concepções educacionais e paradigmas sociais, culturais, econômicos e políticos, o papel dos profissionais da educação também foi reconfigurado, por meio das orientações gerenciais, advindas da concepção neoliberal que preza pela precarização do trabalho docente, pela falta de concursos públicos e direitos trabalhistas, pela responsabilidade dos resultados educacionais e pela necessidade de executar múltiplas habilidades, garantindo o seu espaço no ambiente escolar. Connell (1995, p. 29) salienta que “a questão da desqualificação docente através de um controle administrativo mais estrito e de currículos pré-empacotados é altamente relevante para a prática de um bom ensino em escolas em desvantagem, uma vez que essas necessitam de máxima flexibilização”.

A década de 1990 foi o auge das mudanças educacionais, configurando-se em um período de investidas neoliberais para a sociedade e, conseqüentemente, para a escola. Acerca da legislação educacional, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pautada em uma perspectiva neoliberal, oriunda da seara política, na qual estava sendo permeado o período em questão (Bollmann; Aguiar, 2016).

Na visão de Miranda (2016, p. 571):

Sob a racionalidade econômica do neoliberalismo, todos os sujeitos racionais agem com o propósito de maximizar seus ganhos numa escalada competitiva, que exige dele eficiência e competência. O papel da escola seria investir na

produção desses sujeitos econômicos. Tudo o que a escola gasta além disso seria desperdício de recursos, que deveriam ser empregados em outros setores da sociedade. O mercado seria mais bem capacitado e, portanto, o mais indicado para gerir as escolas em um sistema em que os alunos são vistos como legítimos consumidores, “livres” para escolherem a melhor educação que lhes convier.

A lógica em tela esteve atenta ao desenvolvimento de ações prescritivas, sustentada em uma visão de mundo tecnicista, unilateral, cuja função era a legitimação de uma sociedade desigual, a partir do viés mercadológico e neoliberal, apontando princípios como competitividade e meritocracia. Essas ações pontuam o papel do Estado neoliberal, cuja ideia “de conquista não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social” (Silva, 1995, p. 13).

## **AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS E A INTERFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

As políticas educacionais na contemporaneidade são articuladas com as orientações de cunho neoliberal com a perspectiva de construir uma sociedade pautada na competição, na arbitrariedade capitalista e na organização do mercado. Nessa lógica, as proposições desencadeadas no âmbito da escola estão vinculadas a essa concepção que tem sua gênese nos postulados neoliberais, sendo desenvolvida a partir da gestão gerencial.

De modo geral, a escola e toda a sua conjuntura são orientadas para a realização de princípios mercadológicos, atraindo, por meio de políticas educativas, os profissionais da educação para responder positivamente aos apelos atuais. No contexto das reformas educacionais, como já salientado, a década de 1990 trouxe mudanças no processo de organização da escola, na atuação profissional, na concepção de educação, na construção de um modelo de sociedade que estivesse em sintonia com os objetivos da política neoliberal. Para Laval (2019, p. 210), “essa concepção também pressupõe a construção de instrumentos de mensuração, teste e comparação dos resultados da atividade pedagógica”.

Os aspectos que serão refletidos fazem parte das contradições existentes no âmbito da educação, em decorrência das contradições do capital, que se reinventa a cada crise, apontando novas roupagens com os velhos princípios. Para a educação, fica a tarefa, a partir das políticas educacionais, de estruturar propostas que dialoguem com os anseios do mercado, uma vez que os defensores dessa concepção apontam que o mercado é o

melhor estímulo para o zelo com a coisa pública (Laval, 2019), a fim de responder aos apelos do capital, por meio de propostas que congreguem os seus interesses, em detrimento de uma educação pública, inclusiva, referenciada social, com perspectivas de transformação social.

A partir da criação do SAEB, em 1990, e suas metamorfoses, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2007, as orientações e organizações para a escola pública tornaram-se uma corrida para responder positivamente ao sistema, mediante as cobranças que as escolas, as redes, os municípios e os estados sofrem do governo federal para aumentar, consideravelmente, os resultados, com a finalidade de disseminar, equivocadamente, a melhoria da qualidade da educação.

A qualidade da educação, nesse contexto, refere-se aos resultados obtidos no índice educacional, fruto de testes padronizados de língua portuguesa e matemática, e do fluxo escolar, a partir do Censo Escolar. A defesa por uma educação de qualidade perpassa outras configurações, muito além dos resultados de testes estandardizados, destacando-se estrutura das escolas e condições de trabalho, políticas de formação e valorização profissional, gestão democrática, legislação educacional, número de estudantes por turma, entre outras questões. No entanto, a perspectiva da gestão gerencial vislumbra resultados quantitativos em detrimentos de aspectos qualitativos. Assim, “o que, em tese, serviria para estímulo, serve para aprisionar a instituição à frieza dos números, que, sozinhos, não dizem do todo” (Ribeiro, 2016, p. 103). Na visão de Castro (2008, p. 369):

[...] fica evidente que, dos gerentes, são exigidas novas habilidades e, ainda, criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência pelos modelos de avaliação do desempenho. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos. A discussão em torno do modelo gerencial ganhou nova dimensão a partir da década de 1980, trazendo basicamente duas transformações: uma ligada à dinâmica intragovernamental, que priorizou os conceitos de flexibilidade, planejamento estratégico e qualidade; a outra ligada à adoção de serviços públicos voltados para os anseios dos clientes consumidores.

A atuação dos profissionais da educação, no contexto das reformas, é uma dimensão a ser refletida, uma vez que ela é necessária para a concretização desses ideais. Nessa lógica, muitas são as artimanhas políticas de convencimento dos profissionais, geralmente, vinculadas ao aspecto financeiro, à bonificação e à premiação, a fim de cooptá-los para a defesa e vivência de uma educação pautada na percepção do mercado. As ações do modelo de gestão gerencial estimulam os profissionais da educação a

participarem efetivamente dos objetivos propostos, a fim de interferir e construir modelos educacionais que respondam aos anseios da lógica do capital (Castro, 2008).

Na esteira da concretização dos objetivos em pauta, geralmente, a partir dos princípios neoliberais e mercadológicos, cada segmento da escola tem um papel importante para a sua realização. Além das cobranças que são estendidas aos sistemas e as redes de ensino, os profissionais da educação, cada um ao seu modo, têm uma função a cumprir. Os gestores escolares, entendendo-os como orquestradores da dinâmica de organização, geralmente, formado pelo gestor, vice-gestor e coordenadores pedagógicos, têm o papel de incentivar, monitorar, cobrar, fiscalizar, gerenciar o trabalho dos demais atores com a finalidade de alcançar as metas designadas pelos órgãos superiores, isso porque “a corrida por bons resultados não cessam, e mecanismos para controle do currículo escolar começam a se consolidar cada vez mais, de modo que apenas conteúdos abordados nas avaliações que compõem o Ideb sejam priorizados em detrimento de outros” (Ribeiro, 2016, p. 103).

Nessa dimensão, os gestores escolares são profissionais que estão à disposição das secretarias de educação, são cobrados e levam as mesmas intenções para o espaço micro da escola. Reflete-se, nesse cenário, que há uma reprodução de ações, intenções e direcionamentos para que a dinâmica prevista concretize-se, atribuindo dimensões distintas ao ato educativo, tendo, como direcionamento, o alcance de bons resultados. Ribeiro (2016, p. 104) pondera que:

É lastimável imaginar que coordenadores pedagógicos, ao invés de um trabalho integrado com a equipe docente e comunidade, nos moldes de uma gestão democrática, acabem tornando-se meros fiscalizadores do trabalho docente, retirando-lhes sua autonomia, cobrando-lhes tornar os alunos bons executores de avaliações externas.

Os professores, por sua vez, estão na mesma seara. São profissionais que necessitam mostrar bons resultados, por meio dos estudantes, a fim de conquistar os prêmios ofertados como bonificação e, acima de tudo, mostrar que desenvolvem um “bom” trabalho. O sistema educacional cobra-lhes atuação marcante, a partir de um intensivo treinamento aos estudantes, mediante as disciplinas que são cobradas nos testes padronizados, a fim de que eles saibam as principais noções de cada ação a ser realizada nas provas. Dessa forma, as redes e os sistemas de ensino “irão descarregar nos alunos e nos docentes as pressões oriundas desse tipo de sistema classificatório que acaba se tornando um massacre psicológico dos alunos” (Ribeiro, 2016, p. 108).

Outra dimensão a ser refletida acerca da atuação dos professores, nessa seara complexa, é função meramente técnica que a tarefa requer. Esse modelo de educação não necessita de professores reflexivos, criativos, que leem a realidade dos estudantes e, a partir dela, constroem possibilidades de interação e mudanças, mas que apliquem modelos de testes padronizados, trabalhem com as apostilas que lhes são repassadas, sigam as orientações de um currículo prescritivo, sendo um profissional dócil e gentil ao sistema. A questão perpassa, ainda, por uma formação técnica (Veiga, 2012), sem nenhuma perspectiva de reflexão, de aprofundamento dos fundamentos da educação, de criticidade e de conhecimento das nuances política, social e cultural em que os estudantes estão envolvidos.

A cultura da avaliação e da responsabilização é uma situação que está sendo naturalizado pela sociedade que, muitas vezes, as comunidades local e escolar têm o resultado do Ideb como referência para matricular o estudante na escola, reduzindo as propostas educacionais a uma nota, que, em sua totalidade, não condiz com os processos vivenciados. Os pais e responsáveis acabam legitimando as políticas educacionais, de caráter quantitativo, como dimensão primária na busca de uma escola de qualidade para os estudantes. Isso porque a forma como são divulgados os resultados e a valorização política e social do Ideb repercute no modo de enxergar a escola e os seus profissionais (Ribeiro, 2016).

Os estudantes são convencidos, a partir de diferentes estratégias a se saírem bem nos testes, facilitando o processo de resposta ao sistema. Os saberes são reduzidos às disciplinas avaliadas, o currículo escolar é fragmentado e prescritivo, a avaliação da aprendizagem é meramente quantitativa e as ações educacionais empobrecidas, mediante as técnicas de mecanização dos estudantes ao modelo de educação mercadológico (Silva; Santos, 2022). Os princípios da meritocracia, da competitividade, do individualismo, da cultura de responsabilização são imbuídos nas práticas escolares, de modo que os profissionais da educação e os próprios estudantes internalizam o modelo e acabam contribuindo para o avanço dessa perspectiva (Silva; Carvalho, 2021).

Nota-se que as contradições educacionais são frutos de contradições maiores, advindas da concepção política, social, cultural, econômica, sistematizando padronizações de currículo, de avaliação, de planejamento educacional, de formação docente, uma vez que “essa política levou a um profundo desequilíbrio em prejuízo das atividades pedagógicas, que foram reduzidas a um mínimo” (Sander, 2005, p. 115), reduzindo as possibilidades de criatividade, de inovação, de formação integral e de

construção de novos paradigmas educacionais que vão de encontro aos modelos das políticas educacionais, oriundos da gestão gerencial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das problematizações evidenciadas, cabe fazer uma discussão sobre o modelo educacional, eminentemente mercadológico, que está sendo realizado na educação pública brasileira. As políticas educacionais são pensadas, mediante o paradigma neoliberal, o qual traça caminhos para que as ações desenvolvidas apontem respostas aos anseios do mercado. A educação, nessa seara, serve como ponte para a concretização de um modelo de sociedade que preza pela competitividade, pela meritocracia, pela eficiência e pela eficácia, como dimensões basilares para o sucesso pessoal e educacional.

Os caminhos evidenciados tratam a educação como mercadoria, reduzindo todas as experiências educacionais aos aspectos quantitativos, empobrecendo a educação e sistematizando princípios advindos de outras áreas para o campo da educação. No âmbito da gestão escolar, nota-se a ênfase nas orientações do modelo gerencial que responsabiliza os profissionais da educação por resultados e pelo sucesso e/ou fracasso nas avaliações, sem garantir, muitas vezes, as mínimas condições de realização do trabalho docente.

Os profissionais da educação são reduzidos a meros servidores do “senhor” maior, o capital, a fim de que possam ser reconhecidos como profissionais excelentes, mediante a cultura de premiação, da bonificação e do “reconhecimento” do trabalho efetivado. Essas ações descaracterizam a prática docente mediada pela autonomia, pela reflexão, pela criatividade e pelo desenvolvimento de uma cultura profissional responsável e consistente, por meio de uma formação sólida e reflexiva nos espaços acadêmicos.

A questão que surge ao refletir sobre as nuances da educação contemporânea, oriunda de um paradigma formulado e efetivado desde a década de 1990, é para qual lugar a educação brasileira está sendo conduzida e quais são os interesses de quem a conduz? Em síntese, pode-se notar que o modelo de educação atual está congregando princípios do mercado para o contexto da escola pública, a fim de ofertar uma educação pobre para a classe trabalhadora, com o objetivo de reproduzir as mazelas sociais, formar um “exército” de reserva a serviço do capital, de modo que os estudantes de hoje possam ser os operários das fábricas no futuro, em um estado de aceitação, sem nenhuma perspectiva crítica e de transformação social.

Nessa dimensão, percebe-se que os caminhos contraditórios da política educacional conduzem as ações educacionais, sendo fruto de uma engrenagem maior, a qual tem, como função, fazer com que as dimensões da educação sejam coerentes com os princípios políticos, sociais e culturais em uma sociedade competitiva, de modo que a formação dos estudantes dos filhos da classe trabalhadora seja fragmentada, a ponto de não conseguir competir por espaços semelhantes aos filhos da elite. É a educação pública a serviço da lógica do capital, por meio da padronização e da prescrição do currículo e da avaliação da aprendizagem, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

O modelo de gestão educacional e escolar que favorece a concretização dos ideais apresentados é o paradigma gerencial, oriundo de uma concepção neoliberal de educação, rompendo com os princípios elencados nas décadas de 1970 e 1980, por meio de uma gestão democrática e participativa, com anseios de construção de propostas pedagógicas que tivessem relação com a comunidade local, na qual a escola estivesse inserida, valorizando as vozes de todos os envolvidos. Verifica-se que a gestão democrática não está sendo o ponto de partida na concretização das políticas educacionais, uma vez que ela vai de encontro às perspectivas desse modelo de educação que oprime os envolvidos, minimiza e silencia saberes.

Por fim, cabe pensar em saídas de emergências que colaborem para a mudança de paradigma, que traga a esperança, do verbo esperar, para as práticas escolares, que possibilite a reflexão coletiva sobre as propostas educacionais, os modelos de avaliação, o currículo a ser vivenciado por cada escola, a partir de suas conexões com a realidade. Enfim, é necessário que a formação docente perpassa por caminhos que consigam mostrar as contradições existentes no cenário da educação e lance luzes para as possíveis saídas de emergências no “chão” da escola pública. A utopia daqueles que acreditam na escola pública não pode deixar de existir, mesmo em tempos complexos e sombrios como os atuais, pois é ela que contribui para a luta por dias melhores. Eis, portanto, o desafio!

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. O. S. **Gestão Democrática?** Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica. Maceió: Edufal, 2007.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projeto em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>>, acesso em 5 de mar. de 2022.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 459-463, nov./dez. 2018. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/931>>, acesso em 5 de mar. de 2022.

CASASSUS, J. **Tarefas da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19265>>, acesso em 7 de mar. de 2022.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, W. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MIRANDA, M. G. Crise na Educação: a retórica conservadora. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.700>>, acesso em 5 de mar. de 2022.

RIBEIRO, M. P. Gestão escolar pública: refém do Ideb? **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 99-112, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/dialogia.N24.5899>>, acesso em 8 de mar. de 2022.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SILVA, G. MAGALHÃES, J. P. O conselho escolar na realidade de São Raimundo Nonato-PI: um estudo de caso em uma escola da rede estadual. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 21. Novembro de 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.60451>>, acesso em 8 de mar. de 2022.

SILVA, G.; CARVALHO, D. Q. S. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 24, n. 44, p. 397-421, set./dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.36704/eef.v24i44.5867>>, acesso em 7 de mar. de 2022.

SILVA, G.; SANTOS, I. M. A centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais. **ECCOM**, v. 13, n. 25, jan./jun. 2022. Disponível em: <<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1802>>, acesso em 8 de mar. de 2022.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.109>>, acesso em 8 de mar. de 2022.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.