

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN, RS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JANIO UOSHINGTON DOUGLAS DE SOUZA ALMEIDA

**ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE GESTÃO PARA RESULTADOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO A PARTIR DO DECRETO N°
1.497/2022**

**FREDERICO WESTPHALEN-RS
2026**

JANIO UOSHINGTON DOUGLAS DE SOUZA ALMEIDA

**ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE GESTÃO PARA RESULTADOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO A PARTIR DO DECRETO N°
1.497/2022**

Projeto de dissertação apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação, pelo PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado -, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen – RS, orientado pelo Dr. Claudionei Vicente Cassol.

FREDERICO WESTPHALEN-RS

2026

JANIO UOSHINGTON DOUGLAS DE SOUZA ALMEIDA

**ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE GESTÃO PARA RESULTADOS NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO A PARTIR DO DECRETO N°
1.497/2022**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol - Orientador
(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

Prof. Dr. Thiago Dutra de Camargo
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. Cesar Riboli
(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)

IDENTIFICAÇÃO - Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen - RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen - RS CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: **Profa. Dra. Dra. Elisabete Cerutti**

Diretor Acadêmico: **Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares**

Diretor Administrativo: **Prof. Dr. Alzenir José de Vargas**

Chefia de Departamento e Coordenação de Programa

Departamento de Ciências Humanas: Profa. Ms. Maria Cristina Gubiani Aita

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Orientador

Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol

Mestrando

Janio Uoshington Douglas de Souza Almeida

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1 – Relação e contribuição: Capítulos x perguntas x objetivos.....	18
Quadro 2 - Estudos selecionados.....	20
Quadro 3 - Contribuição dos estudos selecionados	23
Figura 1 - A educação brasileira.....	54

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a analisar criticamente a Política de Gestão para Resultados (PGR) estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, através do Decreto nº 1.497/2022, inserindo-a no quadro das reformas educacionais atuais que priorizam desempenho, responsabilização e supervisão. Considera-se que a promoção de uma educação pública de qualidade continua a ser um desafio histórico no Brasil, caracterizado por conflitos entre a eficácia administrativa e o compromisso social com a formação científica e humanista. Questiona-se como a PGR é estruturada e impacta, pelas legislações, os trabalhos docentes, educativos, a sociedade e o ideário da gestão democrática. A análise crítica a PGR tem o objetivo de compreender seus princípios, significados, contradições e impactos na educação pública. A abordagem combina revisão de literatura e análise de documentos, permitindo uma visão mais ampla, com profundidade e interpretativa, que considera a perspectiva de entender os sentidos das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, destacar suas contradições no contexto social e político. Os resultados indicam que a PGR em Mato Grosso segue tendências nacionais e internacionais, prioriza metas, indicadores e avaliações externas, o que contribui na organização e monitoramento das políticas educacionais, mas também tem efeitos importantes no dia a dia das escolas. Observa-se mais controle, responsabilização e decisões centralizadas. A gestão escolar se torna mais técnica e administrativa, enquanto a liderança precisa equilibrar práticas colaborativas com exigências de desempenho. A ênfase em resultados mensuráveis muda a forma como se vê a qualidade da educação que se concentra em números e estatísticas, não observando aspectos importantes do processo de aprendizado, como o pensamento crítico, a participação ativa e as diferenças culturais e sociais. Entra-se em conflito com os princípios de uma gestão democrática, principalmente quando limita a autonomia das escolas e a participação da comunidade. Conclui-se que PGR em questão mostra um desacordo profundo entre a lógica de gestão e a ideia de que a educação é um direito fundamental. Sugere-se encontrar um equilíbrio, via diálogo amplo com a sociedade e o corpo docente, para pensar como combinar números e qualidade, fortalecer a gestão democrática, encaminhar liberdade pedagógica às escolas e criar políticas que operem na equidade para contribuir com a construção de uma educação pública mais justa, inclusiva e focada no desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Política de Gestão para Resultados. Decreto nº 1.497/2022. Educação pública de Mato Grosso. Autonomia. Controle.

ABSTRACT

This study aims to critically analyse the Results-Based Management Policy (PGR) established by the Mato Grosso State Department of Education through Decree No. 1,497/2022, situating it within the context of current educational reforms that prioritize performance, accountability and oversight. It is considered that the promotion of quality public education remains a long-standing challenge in Brazil, characterized by conflicts between administrative efficiency and the social commitment to scientific and humanistic education. The study examines how the PGR is structured and, through legislation, impacts teaching and educational work, society and the ideals of democratic management. The critical analysis of the PGR aims to understand its principles, meanings, contradictions and impacts on public education. The approach combines a literature review and document analysis, allowing for a broader, in-depth and interpretative view that seeks to understand the meanings of educational policies whilst highlighting their contradictions within the social and political context. The results indicate that the PGR in Mato Grosso follows national and international trends, prioritizing targets, indicators and external evaluations, which contributes to the organization and monitoring of educational policies, but also has significant effects on the day-to-day running of schools. There is a greater emphasis on control, accountability and centralized decision-making. School management becomes more technical and administrative, whilst leadership must balance collaborative practices with performance requirements. The emphasis on measurable results alters the way in which the quality of education is viewed, focusing on numbers and statistics, whilst overlooking important aspects of the learning process, such as critical thinking, active participation and cultural and social differences. This conflicts with the principles of democratic management, particularly when it limits schools' autonomy and community participation. It is concluded that the PGR in question reveals a profound disconnect between management logic and the idea that education is a fundamental right. It is suggested that a balance be found, through broad dialogue with society and the teaching staff, to consider how to combine figures and quality, strengthen democratic management, grant pedagogical freedom to schools, and create policies that operate on the basis of equity to contribute to the construction of a fairer, more inclusive public education system focused on holistic development.

Keywords: Results-Based Management Policy. Decree No. 1,497/2022. Public education in Mato Grosso. Autonomy. Control.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Justificativa e contextualização do problema de estudo	9
1.2 Revisão Sistemática da Literatura	18
2. GESTÃO PARA RESULTADOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO	30
2.1 Contextualizando Políticas Públicas	30
2.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação – MT, na relação com a política pública nacional e estadual	33
2.3 Fundamentos e diretrizes da Gestão para Resultados na educação	37
2.4 Políticas de Gestão para Resultados educacionais em Mato Grosso: contextualização e aplicações locais	40
3. PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO ESCOLAR	45
3.1 Resistências e alternativas às políticas neoliberais na educação	45
3.2 O programa Mais Educação	50
4. GESTÃO PARA RESULTADOS E INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL	57
4.1 Relação entre liderança escolar e resultados educacionais	57
4.2 Monitoramento, avaliação e controle das políticas públicas	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	72

1. INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa e contextualização do problema de estudo

A educação de qualidade, com objetivo de entregar ao/à estudante perspectiva de autonomia social e profissional é almejada por toda sociedade, tornando-se pauta de campanhas eleitorais, apesar de configurar, ainda, como uma utopia no cenário brasileiro. Para muitas pessoas, só podemos ter um país desenvolvido, quando houver investimentos mais robustos na educação pública, mas apesar de tais discursos persistirem por décadas, ainda não possuímos a educação que queremos para nosso País.

Dessa forma, o foco deste trabalho está relacionado às políticas públicas no setor educacional, entendidas como iniciativas estruturadas e executadas pelo governo com a finalidade de assegurar direitos sociais, incluindo o direito à educação. A seleção deste tema é justificável pela importância social, política e científica da investigação das políticas educacionais relacionadas à gestão e à qualidade do ensino público, de modo especial no atual cenário brasileiro.

Em meio a essa realidade – permito-me escrever em primeira pessoa para expressar minha experiência com a educação pública –, estudei durante toda minha vida escolar e acadêmica em instituição pública. Meu pai era trabalhador como vigia noturno e minha mãe trabalhadora no setor de limpeza de uma escola. Sempre me incentivaram a estudar, pois acreditavam que a educação era a única forma de melhorar de vida. Durante o ensino fundamental, estudei na mesma escola em que minha mãe trabalhava. Tinha, com isso, muito contato com os/as profissionais que ali estavam, que me tratavam muito bem, no sentido de sempre aconselhar sobre o futuro e a importância dos estudos. Isso me desenvolveu um grande apreço pelo ambiente escolar.

Enquanto cursava faculdade de Ciências Contábeis, na Universidade Federal de Mato Grosso, surgiu a oportunidade de fazer um concurso que me permitiu ingressar em atividade profissional no campo da educação do Estado de Mato Grosso. Fiquei muito feliz e orgulhoso, pois poderia ser como os/as profissionais que me ajudaram durante a vida escolar. Ingressei no serviço público no ano de 2011, atuando como Técnico Administrativo Educacional na Escola Estadual Professor Domingos Aparecido dos Santos, em Rondonópolis – MT. No ano seguinte passei a fazer parte da equipe gestora na função de secretário escolar, função que exerci até 2020.

Durante esse tempo, contribuindo com a gestão da unidade escolar, me inquietava o baixo desempenho apresentado pela maioria das escolas públicas em avaliações internas e externas como a Prova Avalia MT, resultando em notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - abaixo do esperado. Percebi que eu e toda a equipe, trabalhávamos buscando ouvir os/as profissionais e alunos/as, bem como, a comunidade escolar, nas tomadas de decisões. No entanto, os indicadores, quando melhoravam, não expressavam avanços que permitissem ser equivalente às escolas que apresentam os melhores índices.

Essa motivação pessoal, apesar de ser significativa para a seleção do tema, está conectada a uma perspectiva científica, que visa investigar o fenômeno educacional a partir de quadros teóricos (base conceitual), normativos (princípios, regras e valores) e empíricos (campo), evitando simplificações e entendendo a realidade por meio de evidências e análises estruturadas. Dessa forma, aponto a vivência individual como elemento de sensibilização e aproximação com o objeto de estudo, da elaboração do conhecimento científico, que requer uma metodologia rigorosa e uma base teórica sólida.

Esse cenário me incomoda, pois como profissional apaixonado pela escola pública, não entendo como tanto trabalho apresenta resultados pequenos. Desse sentimento nasce a vontade de estudar, mais profundamente, a atuação da escola no que se refere à melhoria da qualidade do ensino e, por consequência, conquistar indicadores melhores. O Governo do Estado de Mato Grosso, demonstrando-se politicamente preocupado com a melhora dos indicadores de avaliação da educação no Estado lança o programa “Educação 10 anos”, instituído pelo Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022. O Decreto traz um plano de metas para educação do MT contendo alguns pilares estratégicos de monitoramento da educação, relacionados às políticas públicas federais e estaduais para a educação, em consonância com às metas do Plano Nacional e do Plano Estadual de Educação (PEE-MT).

O Plano PEE-MT, instituído pela Lei nº 10.111, de 6 de abril de 2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para o período de 2014 a 2024, com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para os cidadãos e as cidadãs mato-grossenses. Esse planejamento está diretamente alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, especialmente em relação à melhoria da qualidade da educação básica e à redução das desigualdades educacionais no estado (Mato Grosso, 2014; Brasil, 2014).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e pela

Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Ensino Médio), é um documento fundamental para a articulação entre o PEE-MT e as políticas pedagógicas exigidas nas redes de ensino estaduais e municipais. A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para todos os estudantes brasileiros, contribuindo para a construção de currículos que atendam às demandas locais, regionais e nacionais, respeitando a diversidade cultural e social de cada território (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Assim, essa pesquisa se fundamenta em um conjunto de políticas públicas da educação, como o PNE, o PEE-MT, a BNCC e diversas iniciativas governamentais que orientam elementos importantes do sistema educacional brasileiro, como a estrutura, o financiamento, a administração e a avaliação. Analisar essas políticas permite compreender os mecanismos institucionais que têm um impacto direto na qualidade do ensino e nos resultados educacionais.

A relação entre o PEE-MT e a BNCC/BNCCEM pode ser observada principalmente em metas relacionadas à qualidade da aprendizagem, formação continuada de professores e professoras e avaliação educacional. A Meta 7 do PEE-MT, por exemplo, estabelece a necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, o que converge diretamente com a proposta da BNCC de garantir uma aprendizagem comum e equitativa para todos/as os/as estudantes (Mato Grosso, 2014). A Meta 15 do PEE-MT, que trata da formação inicial e continuada de professores/as, reforça a importância de acompanhar essa formação aos princípios, competências e habilidades previstas na BNCC/BNCCEM, contribuindo para a eficácia da implementação do currículo em sala de aula.

A implementação da BNCC e da BNCCEM no estado de Mato Grosso também está associada à Meta 2 do PEE-MT, que prevê a universalização do ensino médio, garantindo a oferta com qualidade e equidade. A BNCCEM, em particular, orienta a reorganização dos currículos do ensino médio, para promover uma formação integral dos/as estudantes e articular conhecimentos acadêmicos e formação para o mundo do trabalho, algo que está diretamente relacionado ao eixo estratégico de qualidade e equidade do programa “Educação 10 anos” (Brasil, 2018; Mato Grosso, 2022).

O programa “Educação 10 anos” integra e atualiza as metas do PEE-MT, articulando-se com as diretrizes da BNCC/BNCCEM, de modo a consolidar uma política educacional coerente e integrada entre os níveis estaduais e federal, com foco na melhoria dos resultados educacionais e na garantia do direito à aprendizagem.

O Decreto nº 1.497 (Mato Grosso, 2022), em seu Art. 3º, descreve os pilares fundamentais do plano de Plano *Educação 10 anos*, assim expressos: “I - Impacto Educacional; II - Equidade e Diversidade; III - Tecnologia e Educação; IV - Valorização profissional; V - Gestão para Resultados, e VI - Infraestrutura”. Para esse estudo focalizamos no pilar V - Gestão para resultados, analisamos sua aplicabilidade e os impactos gerados no ambiente escolar, pois, reconhecemos que sua articulação é primordial para garantir o monitoramento das Metas e a tomada de decisões baseadas em evidências, cujos impactos podem refletir diretamente no ambiente escolar, no que se refere aos objetivos, ações e aprendizagem. A gestão baseada em resultados denota a natureza científica da investigação, ao especificar seu objeto de análise no âmbito das políticas públicas educacionais, possibilitando uma avaliação minuciosa, contextual e teoricamente embasada.

Essa mesma legislação, segundo o Diário Oficial do Estado de Mato Grosso (2022, p. 2) descreve como objetivo que:

Todas as redes de Mato Grosso serão geridas com excelência, utilizando conceitos, métodos e ferramentas de gestão de ponta, com foco na geração de resultados acordados com a rede. O pacto de resultados deve colocar o estudante no centro, proporcionando seu desenvolvimento integral e ampliando suas oportunidades.

Observamos uma desconexão entre a política estadual e as diretrizes nacionais estabelecidas para a gestão escolar, que acontece porque, embora o PNE recomenda que a seleção de gestores/as escolares considere critérios técnicos e as características da comunidade, a política estadual opta por métodos mais centralizados e técnicos para a seleção e gestão (Ball, 2005; Freitas, 2014). Tal comportamento tende a limitar a tomada de decisões coletivas e a diminuir a participação de alunos/as, famílias e professores/as, distanciando a gestão escolar das diretrizes democráticas estabelecidas em nível nacional.

O PNE, em sua Meta 19, preconiza que a seleção dos/as gestores/as escolares deve considerar, além dos critérios técnicos, a participação da comunidade escolar. Este processo visa garantir uma gestão mais alinhada com as necessidades e expectativas da comunidade escolar. Essas expectativas e necessidades dizem respeito à valorização da escola como espaço de construção coletiva, onde estudantes, famílias, professores/as, equipe gestora e demais profissionais da educação participam da definição de prioridades, do acompanhamento das ações pedagógicas e da avaliação dos resultados.

Esse movimento participativo e de compromisso coletivo com a educação, envolve tanto demandas estruturais e materiais – como melhorias na infraestrutura e nos recursos didáticos –

quanto os aspectos pedagógicos, culturais e sociais, de promoção de uma educação inclusiva, respeitosa e conectada com a realidade local e aos desafios contemporâneos da sociedade.

A comunidade educacional deve ser compreendida em seu sentido amplo, como o conjunto de sujeitos que interagem e colaboram no processo educativo: estudantes, famílias, profissionais da escola, gestores/as, conselhos escolares e sociedade em geral. No entanto, esse conceito vai além de uma definição de atores e atrizes específicos/as e se conecta com a ideia de abertura permanente à aprendizagem, ou seja, somos todos e todas, comunidade educacional à medida que confirmamos nosso papel na construção de uma escola pública de qualidade, fortalecendo laços de pertencimento, corresponsabilidade e diálogo entre escola e sociedade.

No entanto, o Estado de Mato Grosso tem adotado uma abordagem diferente. Em vez de realizar eleições para a escolha das direções escolares como sugerido pelo PNE, implementou um processo de seleção baseado em prova objetiva e entrevista. Esta mudança, que exclui o envolvimento da comunidade escolar¹ na escolha das gestões, reflete uma divergência significativa das diretrizes nacionais e levanta questões sobre a aderência às práticas recomendadas para uma gestão escolar mais democrática e participativa. Essa perspectiva busca precedentes para selecionar gestores e gestoras que estejam em sintonia com as diretrizes e prioridades condicionais do Governo do Estado, com o objetivo de facilitar a implementação de suas políticas educacionais.

Nesse sentido, buscamos contribuir com o campo da ciência através de uma análise crítica das consequências dessa política de gestão, no que diz respeito aos seus efeitos sobre a qualidade do ensino, a gestão participativa e o desenvolvimento integral dos alunos, gerando conhecimento que possa auxiliar futuras elaborações e melhorias nas políticas públicas de educação.

Nossa proposta de estudo sobre a “Política de Gestão para Resultados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso” se insere na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação - Linha de Pesquisa 2 do PPGEDU – por concordar que a educação precisa ser vista sob os aspectos histórico, social e político.

¹ Os termos ‘comunidade escolar’ e ‘comunidade educacional’, embora relacionados, possuem escopos diferentes. A comunidade escolar refere-se ao grupo diretamente envolvido no cotidiano da escola: estudantes, professores/as, gestores/as, funcionários/as e famílias (Paro, 2016). Já comunidade educacional é um conceito mais amplo, que inclui, além da comunidade escolar, todos/as os/as atores e atrizes sociais que são avaliados/as ou impactados/as pelo processo educativo, como conselhos de educação, órgãos públicos, universidades, organizações da sociedade civil e a sociedade em geral (Libâneo, 2012). Enquanto a comunidade escolar vivencia diretamente o cotidiano da escola, a comunidade educacional compreende a educação como um processo social contínuo e compartilhado, envolvendo a articulação entre escola, território e sociedade para garantir uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

A pesquisa está relacionada com o projeto “Educação republicana: pluralidade, identidade e políticas da vida”, desenvolvido pelo Orientador, Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol, ao propor a análise crítica dos conflitos entre a forma de pensar e organizar a educação orientada por resultados e pelos princípios democráticos, humanistas e republicanos da educação pública.

A dissertação trabalha para responder às seguintes perguntas de pesquisa: De que maneira a política de Gestão para Resultados, estabelecida pelo Decreto nº 1.497/2022 da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, é planejada e influenciada pelas pesquisas acadêmicas, leis e concepções de gestão democrática da educação? Quais são os conflitos entre a busca por resultados típicos da gestão e os objetivos de qualidade social, participação e desenvolvimento integral do aluno?

Como objetivo geral definimos, realizar uma análise crítica da política de Gestão para Resultados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, estabelecida pelo Decreto nº 1.497/2022. Para isso, fizemos uma revisão sistemática da literatura e de documentos oficiais, aplicando uma abordagem dialético-hermenêutica. O objetivo é entender os princípios, significados, conflitos e impactos dessa política na educação pública.

E adotamos como objetivos específicos: 1) Mapear e organizar sistematicamente os estudos acadêmicos e documentos do governo sobre a política de Gestão por Resultados na educação pública, olhando especialmente para o caso do Mato Grosso; 2) Analisar criticamente os princípios teóricos, políticos e ideológicos dessa política, comparando com concepções de gestão democrática, qualidade da educação e desenvolvimento integral dos estudantes; 3) Identificar os conflitos entre a ideia de gestão por resultados e os princípios de participação, igualdade e justiça social nas políticas de educação do Brasil; 4) Analisar a política de Gestão para Resultados na educação pública de Mato Grosso em sua relação com as políticas educacionais nacionais e estaduais, com base em documentos oficiais e na literatura especializada, 5) Analisar os sentidos atribuídos à gestão escolar, à liderança e à avaliação educacional na política de Gestão para Resultados, discutindo seus impactos no cotidiano da escola pública.

A construção do presente texto dissertativo se encaminha pelas vias metodológicas de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa de tipo analítico interpretativo, desenvolvida a partir de uma revisão sistemática da literatura, articulada à análise documental, sem a realização de pesquisa empírica. A pesquisa não escolheu uma escola específica para análise, por focar na política de Gestão para Resultados, definida pelo Decreto nº 1.497/2022,

examinando-a por meio de teoria e documentos e pensando em como isso afeta a educação pública estadual. Nesse contexto, é importante ressaltar a natureza da pesquisa documental, que se concentra na avaliação de legislações, decretos, planos e diretrizes educacionais, vistos como manifestações formais das políticas públicas que direcionam a gestão da educação.

A pesquisa é básica, porque busca aprofundar a compreensão sobre a política educacional de Gestão para Resultados e seus impactos na qualidade da educação pública, sem a intenção de intervenção prática imediata, seguindo a definição de Antônio Carlos Gil (2019), Doutor em Ciências Sociais. É uma investigação teórica e reflexiva sobre as políticas públicas educacionais no Estado de Mato Grosso.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa por permitir uma análise crítica das relações sociais, políticas e institucionais presentes em textos legais, documentos oficiais e trabalhos acadêmicos. Isso ajuda a interpretar os significados, as contradições e as intenções que influenciam a política educacional em questão. Essa perspectiva permite entender os dispositivos legais em sua função normativa bem como criações históricas e políticas, inseridas em conflitos de significados no âmbito educacional.

Nesse contexto, a pesquisa adota a abordagem dialético-hermenêutica. De acordo com o filósofo e escritor brasileiro Ernildo Stein (1983), a hermenêutica ajuda a interpretar os sentidos das políticas públicas de educação, enquanto a dialética auxilia na identificação de tensões, contradições e discussões durante a criação e aplicação dessas políticas. A análise mescla a interpretação de legislações e regulamentos (hermenêutica) com uma crítica das suas inconsistências internas e a interação com o contexto social (dialética), formando um processo analítico alinhado aos propósitos da investigação.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi estruturada por meio de uma revisão sistemática da literatura e análise documental, métodos apropriados para uma avaliação crítica das políticas públicas educacionais, com foco nos dispositivos legais e regulamentares (decretos, legislações, planos de educação e orientações curriculares), que são referências essenciais para discutir as políticas públicas.

A pesquisa bibliográfica que sustenta o trabalho, de acordo com Gil (2019), envolve a análise de documentos oficiais, legislações, relatórios, livros, artigos científicos e publicações acadêmicas relacionadas à gestão escolar, políticas públicas educacionais, avaliação educacional e gestão democrática da escola pública. Analisamos normas e os documentos oficiais como registros administrativos bem como ferramentas que refletem ideias sobre gestão, educação e a natureza do Estado.

A revisão sistemática da literatura foi realizada de maneira organizada e com critérios claros para busca, seleção e análise de trabalhos acadêmicos. Priorizamos teses, dissertações e artigos científicos encontrados nos bancos de dados da CAPES, Google Acadêmico e repositórios institucionais, garantindo rigor teórico e clareza nos métodos. A revisão de literatura, segundo Gil (2019), permite construir um arcabouço teórico e situar a pesquisa em um diálogo crítico com os estudos já existentes sobre o tema.

Adotamos assim, os seguintes **critérios de inclusão**: tipo de produção acadêmica (teses, dissertações, artigos científicos); bases de dados (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico, Repositórios institucionais); área temática (Educação; políticas públicas educacionais, gestão escolar / gestão democrática, avaliação educacional); recorte temático (relação com GPR ou temas correlatos); recorte temporal (2020 e 2024); nível acadêmico (mestrado e doutorado); publicações disponíveis para leitura completa. Como **critérios de exclusão**, adotamos que seriam trabalho: indisponíveis para leitura integral; não pertenciam à área de educação; não dialogavam com a área temática; estavam fora do recorte temporal.

Desse modo, adotamos a terminologia revisão sistemática da literatura como movimento de busca de escritos acerca da temática, especificamente nesses bancos de dados, por serem repositórios das produções acadêmicas dos programas de *stricto sensu* brasileiros e revistas com publicações de pensadores/as de língua portuguesa. Quanto ao Google Acadêmico, a eleição do portal se deve à amplitude de textos e demais produções que pode estar no seu campo de busca, o que permitiu pluralizar a pesquisa, dinamizar e ampliar materiais acerca da temática e diversificar possibilidades de debates, sempre em comparação com os achados da CAPES.

Organizamos os achados em quadros analíticos, classificando-os de acordo com a autoria, temas, metodologias e resultados principais, o que nos proporcionou uma visão integrada das produções. Levamos em conta as categorias analíticas, desenvolvidas a partir da leitura dos materiais, como: gestão por resultados, avaliação educacional, gestão democrática e formação integral.

A análise dos dados se desenvolveu na perspectiva crítico-dialética e hermenêutica conforme proposto por Stein (1983), que auxiliou na interpretação dos documentos e estudos analisados, considerando as categorias teóricas que surgiram da revisão da literatura. O foco esteve nas divergências entre a busca por resultados na gestão e os princípios de uma gestão democrática e de uma educação libertadora. Para tanto, realizamos leitura, classificação e interpretação dos documentos legais e acadêmicos, com o objetivo de reconhecer padrões, contradições e significados associados à política de Gestão para Resultados.

A perspectiva hermenêutico-crítica orientou a interpretação dos dados como resultados de contextos históricos e sociais, influenciadas por conflitos de significados, interesses e concepções de sociedade. Os documentos foram analisados em seu aspecto normativo e como reflexos de racionalidades políticas específicas, viabilizando uma análise crítica das bases da GPR, e em relação à ênfase nos indicadores, à eficiência e aos mecanismos regulatórios - normas, diretrizes, políticas e outros -. Quanto à dialética, tornou possível identificarmos as contradições entre os discursos oficiais e as práticas dessas políticas, presentes nas reformas educacionais. O referencial teórico contribuiu na interpretação crítica dos dados, na identificação do que os textos expressam, deixam pressuposto ou oculto nas políticas educacionais.

O debate se desenvolveu a partir das categorias escolhidas na revisão sistemática da literatura, eleitas pela centralidade problematizada e intencionalidade da investigação, desenvolvidas de maneira indutiva e interpretativa, resultantes da interação entre os fundamentos teóricos e os documentos analisados., enquanto preocupação de estudo do integrante da equipe de gestão e mestrando em educação no PPGEDU da URI-FW.

A pesquisa se fundamenta em autores/as que discutem gestão escolar democrática, políticas educacionais e avaliação de resultados. Dentre os principais referenciais teóricos, encontramos o Doutor em Educação, Vitor Henrique Paro (2016), que discute a gestão democrática da escola pública, enfatizando a importância da participação da comunidade escolar como princípio de qualidade educacional; a Doutora em Educação Heloísa Lück (2017), que analisa a gestão escolar sob a perspectiva da liderança e da participação coletiva, abordando o papel estratégico da gestão na promoção da aprendizagem e na melhoria dos resultados.

No debate, também participam o educador e filósofo Paulo Freire (1996), cuja concepção de educação dialógica e emancipatória contribui para a análise crítica sobre a centralização da gestão e a exclusão da comunidade nas decisões escolares, assim como, sinaliza perspectivas humanistas para a formação integral; o sociólogo e Doutor em Educação Almerindo Janela Afonso (2009), que problematiza a avaliação educacional como instrumento de regulação e controle e reflete a tensão entre a busca por resultados e a garantia da qualidade social da educação. São pensadores/as centrais que dialogam crítica e hermenêuticamente com a proposta de Gestão para Resultados da SEDUC-MT, e, igualmente, com os materiais selecionados na revisão sistemática da literatura.

A análise crítica dos documentos oficiais, como o PNE, o PEE-MT e a BNCC, complementa o referencial teórico, permitindo relacionar os marcos legais e normativos às

práticas e desafios da gestão escolar na escola. Foram analisados como representações tangíveis das políticas educacionais, possibilitando entender de que maneira os princípios regulamentares se transformam em orientações e ações de gestão no ambiente escolar.

No quadro que segue, relacionados as perguntas e objetivos de pesquisa com os capítulos que auxiliam no alcance e contribuição nos resultados e conclusão.

Quadro 1 – Relação e contribuição: Capítulos x perguntas x objetivos

Perguntas de pesquisa	Capítulos / seções	Contribuição
De que maneira a política de Gestão para Resultados, estabelecida pelo Decreto nº 1.497/2022 da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, é planejada e influenciada pelas pesquisas acadêmicas, leis e concepções de gestão democrática da educação?	2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.4.1	Conceitua políticas públicas; analisa os marcos legais (PNE, BNCC, PEE-MT); discute os fundamentos teóricos e ideológicos da PGR, evidenciando como a política é construída e implementada
Quais são os conflitos entre a busca por resultados típicos da gestão e os objetivos de qualidade social, participação e desenvolvimento integral do aluno?	3.1; 3.2; 4.1; 4.2	Analisa criticamente as tensões entre gerencialismo e educação democrática, apresentando alternativas (educação integral) e evidenciando impactos na prática escolar (liderança e avaliação)
Objetivos de pesquisa	Capítulos / seções	Contribuição
Mapear e organizar sistematicamente os estudos acadêmicos e documentos do governo sobre a política de Gestão por Resultados na educação pública, olhando especialmente para o caso do Mato Grosso.	Capítulo 2 (geral) + Metodologia	Sistematiza a produção acadêmica e documental, construindo a base teórica e empírica da pesquisa
Analisar criticamente os princípios teóricos, políticos e ideológicos da política	2.3; 3.1	Discute os fundamentos da PGR e contrapõe com perspectivas críticas da educação, evidenciando disputas de concepções
Identificar conflitos entre gestão por resultados e princípios de participação, igualdade e justiça social	3.1; 3.2; 4.1; 4.2	Trata das tensões entre controle e autonomia, desempenho e formação integral, articulando teoria e prática
Analisar a política de Mato Grosso em relação às políticas nacionais e estaduais	2.2; 2.4; 2.4.1	Relaciona o Decreto nº 1.497/2022 com o PNE, BNCC e PEE-MT, apontando as convergências, divergências e especificidades locais
Analisar os sentidos de gestão escolar, liderança e avaliação e seus impactos	4.1; 4.2	Debate como a política redefine o papel do gestor, da avaliação e da escola, demonstrando impactos no cotidiano escolar

Fonte: Elaborado própria (2026).

1.2 Revisão Sistemática da Literatura

A revisão de literatura é uma etapa essencial da pesquisa científica, que tem como principal objetivo sistematizar o conhecimento já produzido sobre um determinado tema,

permitindo ao pesquisador, nesse caso, compreender o que já foi estudado, identificar lacunas existentes e construir uma base mais sólida para seu próprio trabalho. Trata-se de um processo que envolve a busca, análise crítica e síntese de materiais relevantes, como artigos científicos, livros, teses, dissertações, documentos oficiais, entre outros. Segundo Creswell e Creswell (2010, p. 51-52),

A revisão da literatura cumpre vários propósitos. Compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. Relaciona um estudo ao diálogo maior e contínuo na literatura, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (Cooper, 1984; Marshall e Rossman, 2006). Proporciona uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e também uma referência para comparar os resultados com outros resultados. Todas ou algumas dessas razões podem ser a base para a redação da literatura acadêmica em um estudo. Além da questão de por que a literatura é usada, há a questão adicional de como ela é usada na pesquisa e nas propostas. Ela pode assumir várias formas. Meu melhor conselho é buscar a opinião de seu orientador ou de membros do corpo docente sobre a maneira como eles gostariam de ver tratada a literatura. Eu em geral recomendo a meus orientandos que a revisão da literatura em uma proposta seja breve e que resuma a principal literatura sobre o problema de pesquisa; ela não precisa ser totalmente desenvolvida e abrangente nesse momento, pois o corpo docente pode requerer importantes modificações no estudo, por exemplo, em uma reunião para a discussão da proposta. Nesse modelo, a revisão da literatura é mais curta, digamos que tenha 20 páginas de extensão, e comunica ao leitor que o proponente está informado da literatura sobre o tópico e sobre os últimos escritos. Outra abordagem é desenvolver um esboço detalhado dos tópicos e das referências potenciais que serão posteriormente desenvolvidas em todo um capítulo, em geral o segundo, intitulado “Revisão da Literatura”, o qual pode se estender por cerca de 20 a 60 páginas.

Para realizarmos uma revisão de qualidade foi preciso procurar a literatura existente de forma eficiente e analisar os estudos encontrados com rigor, utilizando descritores padronizados, também denominados, palavras-chave, que ajudam a localizar com mais precisão os textos relacionados ao tema. Além da revisão sistemática, temos outras formas, como o levantamento bibliográfico, o estado da arte, estado do conhecimento e a revisão bibliométrica. Independentemente do tipo escolhido, a revisão de literatura é um instrumento importante para a construção do conhecimento científico, pois nos orienta sobre o caminho já percorrido e o que ainda precisamos explorar. Dessa forma, realizamos as buscas a partir de cinco descritores.

1) Gestão para resultados da educação: por corresponder diretamente à política pública que analisaremos. Nos auxiliará a encontrar estudos que tratam da concepção, aplicação, desafios e impactos dessa abordagem gerencial na esfera educacional pública;

2) Políticas educacionais em Mato Grosso: este descritor delimitará espacialmente a análise, por concentrar nossa pesquisa nas políticas implementadas no estado de Mato Grosso, como o Plano Educação 10 e o Decreto N° 1.497/2022;

3) Gestão escolar e aprendizagem: relaciona a atuação da equipe gestora, que é um dos focos do nosso objetivo específico, como os resultados educacionais, incluindo os impactos nas relações pedagógicas e na aprendizagem dos/as alunos/as;

4) Avaliação de políticas públicas na educação: nos propomos a analisar a aplicação de uma política pública, por isso, este descritor pode nos conduzir a estudos com abordagens metodológicas semelhantes – estudo de caso, análise crítica ou hermenêutica – sobre outras políticas em contextos educacionais;

5) Educação contra hegemônica e formação integral: este descritor relaciona-se ao objetivo no qual buscamos identificar práticas pedagógicas que desafiem a lógica da produtividade, visando uma formação científica e humanística; pode integrar nossa análise a debates teóricos críticos e práticas transformadoras na educação.

Utilizando os cinco descritores, realizamos as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando as publicações com os seguintes requisitos: período de 2020 a 2024; mestrado e doutorado em Educação; estudos disponibilizados para leitura e cada descritor, na realização das buscas após o movimento do termo único, ser adicionado à Mato Grosso, para direcionar especificamente o problema.

Quadro 2 - Estudos selecionados

Nome do autor	Título	Produto	Instituição	Ano	Base de dados
Rafaela de Moraes Araújo	Programa gestão nota 10: Implicações para a gestão democrática na rede estadual de educação do Piauí	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de São Carlos	2023	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Sabrina Bucci Rosa	O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista: a lógica gerencial na definição da qualidade educacional	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2021	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Sandra Terezinha Marchiori	Avaliação da aprendizagem de matemática em escolas da rede pública do estado de mato grosso: encontros e desencontros entre ensino fundamental e ensino médio	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de Mato Grosso	2022	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Océlio Fernandes Pereira	Gestão e liderança escolar: resultados educacionais nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza	Dissertação de mestrado	Universidade Estadual do Ceará	2022	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Lilian Silva de Carvalho	Efeitos das avaliações externas na administração escolar: controle e emancipação da educação básica	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de São Carlos	2021	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Tatiane Oliveira Santos Nascimento	O processo de monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação de uma região interiorana do oeste paulista'	Dissertação de mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)	2023	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Lívia Vitória Cavadas Herdade	Teias neoliberais na educação brasileira: a modelagem comportamental nas políticas educacionais do todos pela educação	Dissertação de mestrado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2023	Google Acadêmico
Ana Lúcia Garcia Parro	Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas No cotidiano escolar	Tese de doutorado	Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista	2016	Google Acadêmico
Emanoel Lourenço da Silva	A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados	Dissertação de mestrado	Universidade Federal da Paraíba	2015	Google Acadêmico
Eudes Oliveira Cunha	A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de salvador' mestrado em educação'	Dissertação de mestrado	Universidade Federal da Bahia	2024	Google Acadêmico
Luciana Rosa Marques	Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás	Artigo	Universidade Federal Do Paraná	2020	Periódicos CAPES
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, Anderson Gonçalves Costa, Virna do Carmo Camarão	Da colaboração à gestão por resultados na educação do Ceará	Artigo	Universidade Estadual Do Ceará	2023	Periódicos CAPES
Eneida Oto Shiroma, Olinda Evangelista	Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores	Artigo	Universidade Federal De Santa Catarina	2011	Periódicos CAPES
Elizabeth Gottschalg Raimann, Soraia Rodrigues Chaves	Gestão gerencial e seus desdobramentos na educação pública estadual de Goiás	Artigo	Universidade Federal De São Carlos	2020	Periódicos CAPES
Lenice Lins Corrêa, Celine Maria de Sousa Azevedo, Jeckson Santos do Nascimento, Maria do Carmo Pereira de Aguiar, Sandra de Oliveira Botelho	PROGRAMA EDUCAÇÃO - 10 ANOS: Cenários da política pública educacional na perspectiva da educação especial em Mato Grosso	Artigo	Editores Ilustração	2024	Periódicos CAPES

Marilda de Oliveira Costa, S. Z. Jorge, Eduard Anadon Cámara,	O receituário empresarial para a educação em Mato Grosso: avaliação e qualidade, accountability e premiação como “almas” do negócio	Artigo	Universidade Federal De Uberlândia	2024	Periódicos CAPES
Eveline Moraes, J. Cruz, Ana Lara Casagrande	A privatização da educação como projeto: setor privado e Ensino Médio em Mato Grosso	Artigo	Universidade Estadual De Ponta Grossa	2024	Periódicos CAPES
Márcio Paz Câmara, Sílvia Regina Canan	Gestão escolar democrática no Estado do Mato Grosso: um estudo a partir da Lei n. 7.040/98/SEDUC/MT	Artigo	Universidade Federal De Santa Maria	2023	Periódicos CAPES
Odorico Ferreira Cardoso Neto	Gestão democrática da educação em Mato Grosso: avanços, revezes e possibilidades	Artigo	Universidade Federal de Mato Grosso	2023	Periódicos CAPES
Christian Maroy, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt, Annelise Voisin	Nova gestão pública e educação: a trajetória da política do Quebec de “gestão orientada por resultados”	Artigo	Centro de Estudos Educação e Sociedade	2025	Periódicos CAPES

Fonte: Google acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2025).

Dentre os achados não encontramos nenhum que tenha especificamente como foco a “Gestão para Resultados, estabelecida no Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022”. Acreditamos que seja em função de o Plano sido implantado no ano de 2022 e ainda, possivelmente não há teses concluídas, pois, o espaço de tempo dessa implementação não foi suficiente para tratar dos impactos e resultados até o presente momento. Do mesmo modo com artigos. O espaço entre as submissões e as aprovações e publicações, talvez tenha sido um fator impeditivo. E, em se tratando de políticas públicas, as produções científicas requerem um período maior para análise.

Assim, é um tema que podemos aprofundar por meio da análise da aplicação da Política de Gestão para Resultados, instituída pelo Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, e verificar possíveis impactos nas relações educacionais e nos processos de aprendizagem. Utilizamos dados provenientes de bibliografias que abordam políticas públicas, bem como de estudos localizados em base de dados de teses e dissertações e periódicos da CAPES e Google Acadêmico, conforme apresentado no Quadro 2. Embora nenhum dos trabalhos identificados trate especificamente do objeto desta pesquisa, selecionamos seis estudos considerados mais relevantes, capazes de contribuir para a análise proposta, especialmente a partir de uma abordagem hermenêutica.

Quadro 3 - Contribuição dos estudos selecionados

Autor/a (s) e temas	Metodologia	Resultados
Araújo (2023): Gestão público-privada na educação, tendo como base a parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado do Piauí e o Instituto Ayrton Senna.	Abordagem qualitativa, tendo como base a pesquisa documental com suporte bibliográfico.	O Programa Gestão Nota 10 causou uma diminuição nos processos democráticos para a nomeação de diretores; aumentou as colaborações com o setor privado e enfatizou a lógica da eficiência e da gestão baseada em resultados; levou a SEDUC-PI a centralizar as escolhas de diretores, diminuindo a independência da comunidade escolar.
Rosa (2021): A qualidade defendida pelo MMR e a relação entre os indicadores do SARESP e IDESP, implementado no Programa Gestão em Foco em 2017, na Secretaria Estadual de Educação (São Paulo)	Abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, incluindo documentos estatísticos.; realização de pesquisa empírica e análise de conteúdo.	O MMR - Método de Melhoria de Resultados, manifesta a aplicação de princípios neoliberais na administração escolar, priorizando a eficiência, a produtividade e o controle com base em resultados. Apesar da alegação de promover autonomia para as escolas, na prática, fortalece a centralização e a atribuição de responsabilidade por meio de indicadores uniformes.
Silva (2015): Conexões entre o público e o privado presentes na gestão da educação e seus desdobramentos enquanto política pública no âmbito da educação.	Método fundamentado no materialismo histórico e dialético, com análise de documentos produzidos pelo governo estadual de Pernambuco – bases legais para a implementação da gestão para resultados. Realizou pesquisa de campo com aplicação de entrevista estruturada aplicada a: 1 gestor escolar, 1 representante do conselho de gestor da secretaria de educação, 1 representante do conselho escolar, 1 ex-diretor escolar e 1 membro do sindicato dos servidores da educação.	Após 10 anos de gestão para resultados, há necessidade de aprofundamento de questões, como: os efeitos da Lei do Bônus na atuação dos trabalhadores em educação e processor de escolha dos diretores escolares na rede pública estadual, suas consonâncias e divergências com o PNE e com o caráter democrático da educação pública.
Marques (2020): Repercussões da nova gestão pública (NGP) na gestão da educação.	Baseada na Teoria do Discurso, com aplicação de entrevistas com os dirigentes das escolas de maior e menor do Índice de IDEB do estado, do sindicato dos profissionais de educação e da secretaria de educação, além da análise das diretrizes governamentais.	Na política educacional do estado, é forte a presença da NGP, atuando como um ponto central; a gestão democrática se destaca nas falas dos entrevistados, mostrando-se um ponto de convergência importante.
Neto (2023) A governança democrática da educação brasileira, particularmente no ensino fundamental e superior no estado de Mato Grosso, ao longo dos últimos 40anos.	Pesquisa bibliográfica e documental com abordagem de análise crítica da legislação e a literatura sobre os princípios da administração democrática.	As unidades federativas de Mato Grosso geraram mais dúvidas do que soluções claras no debate sobre como a democracia deve influenciar a gestão do ensino superior e da educação básica no Mato Grosso.
Costa et al. (2024): Sistema de avaliação adotado pelo governo de Mato Grosso a partir de 2021 para operacionalizar projetos,	Abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental; os dados foram	As mudanças na educação geradas pelas empresas, sob influência de ideias neoliberais, neotecnicistas e autoritárias, criam regras e

políticas, programas e ações do setor privado na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.	coletados em sites oficiais do estado de Mato Grosso.	instituições rígidas que limitam a ação de grupos e impedem iniciativas democráticas e progressistas que poderiam se opor ao projeto dominante do capital na educação.
--	---	--

Fonte: Google acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2025).

Quanto às perspectivas, Araújo (2023)² examina a tensão direta entre políticas de gestão por resultados e os princípios da gestão democrática, um ponto relevante também em Mato Grosso, pois, oferece uma comparação importante ao analisar outra rede estadual que implementou políticas similares. Rosa (2021)³ discute a lógica gerencial de resultados em São Paulo, estado pioneiro na adoção da gestão por desempenho, que pode auxiliar no entendimento da origem da aplicação da nova gestão pública na educação e seus impactos na percepção da qualidade educacional. Silva (2015)⁴ aborda a transformação de uma experiência local em política de Estado, auxiliando na compreensão de como as práticas de gestão por resultados se estabelecem e se expandem nas políticas educacionais – com paralelos possíveis ao Decreto nº 1.497/2022, em Mato Grosso.

Marques (2020)⁵ examina a aplicação da nova gestão pública em outro estado, o que ajuda a comparar modelos e os impactos regionais das políticas de gestão por resultados em diferentes contextos estaduais. O estudo de Costa et al. (2024)⁶ foca em Mato Grosso, analisando como a lógica empresarial influencia atualmente as políticas educacionais no estado, podendo auxiliar a entendermos as contradições locais entre avaliação, meritocracia e qualidade da educação. Neto (2023)⁷ apresenta uma análise crítica da gestão democrática na rede de Mato Grosso, servindo como um contraponto teórico e prático para avaliar as tensões entre gestão democrática e gestão por resultados, que é o foco de nossa pesquisa. Assim, optamos por esses estudos porque juntos eles permitirão: entendermos experiências estaduais brasileiras (Piauí, São Paulo, Goiás, Pernambuco e Mato Grosso); fazer uma análise crítica dos impactos da lógica gerencial e empresarial na educação; apresentar contrapontos entre gestão democrática e gestão por resultados.

² Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/d993ce94-21a0-4cf4-996d-a534d7efe5cb/content>

³ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32670/4/M%c3%a9todoMelhoriaResultado.pdf>

⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8666/2/arquivototal.pdf>

⁵ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sZktftH73Rxt4DnHCmKrnFp/?format=pdf&lang=pt>

⁶ Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75247/39436>

⁷ Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/259298/44843>

Analisando na perspectiva da problemática de nossa pesquisa, o estudo de Araújo (2023) assevera que a gestão focada em resultados pode levar a mais controle do governo e menos liberdade para as escolas, especialmente nas decisões dos diretores, o que pode nos levar a entender como a GPR funciona no estado de Mato Grosso. O estudo também mostra que essa forma de gestão muda as relações nas escolas, aumentando o controle e a busca por eficiência, e possibilita analisar como a GPR as afeta. A prioridade dada às metas pode tirar o foco do aprendizado completo do/a aluno/a, o que é importante para entender como a política afeta o desempenho dos/as estudantes.

Rosa (2021) salienta que as políticas baseadas em metas e números iguais para todos e todas geram controle e cobrança, o que ajuda a entender como a GPR é colocada em prática na escola. A autora afirma que usar esses números para guiar o ensino muda o ambiente da escola e pressiona os/as professores/as, o que se relaciona com os efeitos da política nas relações dentro da escola. Ao mostrar que esses números podem impedir uma visão completa do aprendizado, o estudo ajuda a analisar a relação entre a GPR e o aprendizado dos/as alunos/as.

A pesquisa de Silva (2015) aponta que a gestão focada em resultados tem efeitos reais no cotidiano da escola e no trabalho dos profissionais, principalmente na motivação dos/as professores/as e no ambiente da escola, e isso é importante para analisar os efeitos da GPR nas relações na escola. O estudo também discute a ideia de valorizar a quem tem mais resultados e como a cobrança por resultados influencia a forma como o desempenho dos/as alunos/as é visto. Ao questionar como as direções são escolhidas, Silva também oferece informações para analisar como a política é aplicada na gestão da escola.

Marques (2020) afirma que a Nova Gestão Pública cria ideias e ações que influenciam a forma como os/as gestores/as entendem e aplicam as políticas de resultados, o que ajuda a entender como a GPR é colocada em prática na escola. A tensão entre a gestão focada em resultados e a democracia, que aparece nos cotidianos dos/as gestores/as e explica os impactos diretos da GPR nas relações na escola. O estudo mostra que a pressão por números influencia a forma como o aprendizado é visto, o que ajuda a pensar a relação entre a GPR e o desempenho dos/as alunos/as.

Neto (2023) discute os problemas e contradições na implantação da gestão democrática em Mato Grosso, o que ajuda a entender como a GPR é interpretada e aplicada nas escolas do estado. Sua análise mostra conflitos entre o discurso de democracia e as ações que concentram o poder, o que ajuda a identificar os efeitos da GPR nas relações nas escolas. Ao tratar da

dificuldade de criar políticas claras para estimular o aprendizado, o estudo se relaciona com os possíveis impactos da GPR no desempenho dos/as alunos/as.

Costa et al. (2024) abordam a realidade de Mato Grosso ao analisar os sistemas de avaliação e as políticas educacionais baseadas em resultados. O estudo mostra que essas políticas reforçam a padronização e o controle, o que ajuda a entender como a GPR é construída e colocada em prática na escola. Os/As autores/as afirmam que esses modelos afetam o trabalho dos/as professores/as e o ambiente da escola, o que se relaciona com os efeitos da política nas relações na escola. Ao mostrar que o foco excessivo em números pode limitar as práticas de ensino e diminuir a visão sobre o aprendizado, o estudo ajuda a analisar as relações entre a GPR e o aprendizado dos/as alunos/as.

A ainda frágil ou inexistente produção de estudos científicos focados na Gestão para Resultados do Mato Grosso não significa dizer que não existam discussões sobre políticas públicas em educação, análises e críticas acerca de sua concepção e implementação. Há na literatura fortes bases teóricas e práticas para examinar a criação, consolidação e o impacto das políticas nas escolas, nos processos educacionais, nas vidas e experiências dos professores e das professoras, dos/as estudantes e da comunidade escolar. Tais bases teóricas podem nos auxiliar a examinar a aplicação de medidas mais recentes, como o Decreto nº 1.497/2022, e relacionar as normas da política aos resultados práticos na educação. Como explica Nalú Farenzena (2023, p. 12-3) ao refletir que

As políticas públicas do setor da educação são expressões de visões de mundo quanto ao lugar e ao papel da educação na sociedade – seja do papel que tem como do que deveria ou poderia ter; quer dizer, a ação pública na educação, como em outros setores, tem, ao mesmo tempo, um caráter cognitivo e normativo: as políticas expressam interpretações do real (o que é, como é, por que é) e definem modelos normativos de ação (o que deveria ser).

Compreender as políticas de ensino como ideias que tentam explicar a situação atual e sugerir o que deve ser feito, ajuda a escolher os livros e métodos certos para a pesquisa. Por isso a importância em selecionar textos que ajudem nessa discussão teórica. De acordo com Secchi (2020, p. 9), nessa linha de compreensão, a

Análise de políticas públicas é a atividade e o campo de conhecimento teórico e metodológico voltados para a geração e a sistematização de conhecimentos aplicados ao enfrentamento de problemas públicos. A análise de políticas públicas visa melhorar o processo decisório público com o uso de métodos e técnicas de análise de problemas (*problem analysis*) e análise de soluções (*solution analysis*) para auxiliar nas decisões e na estruturação de políticas, leis, programas, campanhas, projetos ou ações públicas.

Seguindo a reflexão de Secchi (2020), serão selecionados textos que sejam relevantes para o diálogo, em nossa compreensão, a construção e a sustentação da argumentação em cada capítulo, como os textos de Farenzena (2023), Farenzena e Luce (2014)⁸, Secchi (2020), Lima et al. (2018) e outros.

As referências selecionadas darão um suporte teórico para examinarmos a Política de Gestão para Resultados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso sob a ótica da hermenêutica crítica. O prefácio de Farenzena (2023) mostra como as pesquisas em políticas educacionais são importantes para pensar de forma crítica, ajudando a entender o papel da escola diante das mudanças trazidas pelas políticas de gestão de resultados. Lima et al. (2018) oferecem uma base sobre políticas públicas e educação, colocando a gestão educacional dentro do grupo de ações do governo para assegurar direitos e abrir o acesso à educação, o que é muito importante para perceber a realidade da escola estudada. Secchi (2020) traz ferramentas para analisar políticas públicas que ajudam a detectar problemas, ver o que acontece por causa deles e sugerir soluções, o que intensifica a visão crítica sobre os limites e as oportunidades do modelo de gestão por resultados na educação. Assim, o diálogo entre essas e outras referências nos auxiliará na compreensão das perspectivas teóricas da política estudada, ajudando a interpretar, de forma crítica, como ela tem sido aplicada.

Nesse sentido, segundo Lima et al. (2018) a escola e todos os seus participantes precisam prestar atenção nos objetivos da educação. O ideal é que esses objetivos não fiquem só escritos, mas que tragam uma educação de qualidade, justa e que inclua a todos, principalmente a população mais pobre do Brasil. É muito importante que a cultura, a etnia, as regiões e a situação social do Brasil sejam levadas em conta, de modo que os objetivos da educação se tornem ações reais e que funcionem. A escola precisa ser forte e organizada para garantir que os alunos aprendam bem em todo o país. As ações do governo para a educação precisam estar ligadas à vida real no Brasil, pensando nos grupos que são atendidos e como isso se relaciona com outras ações do governo.

Com base nos objetivos de nossa proposta de pesquisa e no quadro de estudos selecionados, estruturamos os possíveis capítulos e subcapítulos do referencial teórico, destacando, entre os autores e as autoras que nos auxiliarão na construção crítica da análise, como o Dr. em Políticas Públicas Leonardo Secchi (2020) e Lima et al. (2018).

⁸ FARENZENA, Nalu; LUCE, Maria Beatriz. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Lígia Mori. (org.) Avaliação de Políticas Públicas. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 195-215. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214244>

Nessa linha de raciocínio, torna-se fundamental compreender que a política educacional não se resume aos dispositivos legais ou aos indicadores de desempenho. Ela é também um reflexo da sociedade, sendo moldada por diferentes ideias, interesses políticos e visões de mundo. A gestão orientada por resultados, com suas metas e avaliações, traz consigo uma ideia específica do que é uma educação de qualidade, que nem sempre se alinha aos princípios de igualdade, participação coletiva e o desenvolvimento integral dos alunos.

A forma como essa pesquisa analisa o tema ajuda a identificar essas tensões, ao examinar a política de Gestão para Resultados em seus documentos, discursos e, principalmente, em como ela acontece nas escolas. Autores como Farenzena (2023) e Lima et al. (2018) defendem que as políticas públicas de educação devem ser analisadas considerando o que elas dizem e o que realmente acontece, que muitas vezes são coisas diferentes, nas escolas e nas relações entre diretores, professores, alunos e a comunidade.

No caso da Secretaria de Educação de Mato Grosso, a adoção da GPR pelo Decreto nº 1.497/2022 faz parte de um movimento maior de usar ideias da Nova Gestão Pública na educação, com foco na eficiência, na medição de resultados e na cobrança por desempenho. No entanto, estudos mostram que esse modelo pode ter fortes impactos na independência das escolas, na gestão democrática e no trabalho dos professores, podendo aumentar a padronização e o controle, sem levar em conta as características de cada lugar e as desigualdades sociais.

Por isso, é muito importante questionar como os conceitos de gestão, avaliação e qualidade da educação são definidos e colocados em prática nessa política. A atenção dada aos resultados que podem ser medidos, como as avaliações externas e os indicadores de desempenho, pode simplificar demais o processo educativo, limitando o aprendizado a aspectos que podem ser contados e deixando de lado coisas importantes como o senso crítico, a cultura, a vida social e os valores dos alunos.

Ao mesmo tempo, para analisar a política de GPR de forma crítica, é preciso reconhecer que a escola pública está sujeita a muitas exigências e pressões, como a necessidade de atender às expectativas da sociedade por uma educação melhor e a adoção de modelos de gestão que vêm do setor privado. Assim, a escola precisa atingir metas predefinidas, muitas vezes sem ter o que precisa para isso em termos de estrutura, ensino e pessoal, o que pode gerar muito trabalho, conflitos internos e mudanças nas relações de trabalho.

Sendo assim, ao integrar as perspectivas de Secchi (2020), Farenzena (2023) e outros autores da área de políticas educacionais, essa base teórica mostra que é preciso ir além da eficiência administrativa da política, buscando entender seus significados, limites e

dificuldades. Dessa forma, a base teórica construída contribuirá para analisar a política pública em questão bem como para reafirmar que a educação é um direito de todos e um campo de discussões, onde diferentes ideias de sociedade se encontram. Entender a Gestão para Resultados sob essa perspectiva é essencial para pensar sobre seus efeitos na escola pública e para ajudar na discussão sobre políticas educacionais que se preocupem com a justiça social, a democracia e o desenvolvimento integral dos alunos.

2. GESTÃO PARA RESULTADOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO

O Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, institui o Programa Educação – 10 Anos em Mato Grosso, estabelecendo diretrizes e objetivos de longo prazo voltados ao aprimoramento da educação pública. Este normativo constitui-se como eixo central deste estudo, orientando a análise das políticas educacionais no estado. O primeiro capítulo destaca o Decreto, evidenciando seus principais objetivos, como o reforço da aprendizagem, a valorização da gestão escolar e a busca por melhoria dos indicadores educacionais. Nos capítulos subsequentes, o Decreto é retomado e articulado aos diferentes temas da pesquisa, reafirmando sua relevância como referencial orientador das ações e transformações previstas para a educação em Mato Grosso ao longo do período de dez anos.

2.1 Contextualizando Políticas Públicas

De acordo com a pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo (USP), Celina Souza (2002, p. 4), não existe uma única definição do termo política pública, destacando algumas as quais podemos compreender como sendo:

Um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. (...) um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. (...) é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. (...) o que o governo escolhe fazer ou não fazer. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. Outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas.

Essas definições remetem a compreender política pública como um conjunto de decisões e ações do governo que visam organizar a sociedade e responder a problemas que afetam a população. Basicamente, define quem ganha o quê, de que forma e com quais resultados. E, complementando a ideia de diversas definições, Souza (2002, p. 5) argumenta que:

Por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais.

De forma crítica Souza (2002) analisa que, em sua maioria, as definições veem o governo como o único responsável por tudo o que é público, e tratam políticas públicas como se o governo decidisse e executasse tudo sozinho, ignorando os desafios, simplificando as realidades existentes num mesmo País. Na prática, políticas públicas envolvem muitas disputas

de interesses entre diferentes grupos que almejam coisas diferentes, caracterizando políticas como ações não neutras. No entanto, argumenta que até mesmo o governo tem limites, como a falta de recursos, pressão política, leis e instituições, e influência internacional. Além disso, a criação de políticas públicas deve ser coletiva, e contar com a participação de organizações não governamentais, empresas, organizações internacionais e sociedade civil.

Uma das políticas públicas mais conhecidas e comentadas no Brasil é o Programa Bolsa Família, criado pela Lei nº 10.836, em 2004 com o objetivo de garantir às famílias de baixa renda a ter acesso a coisas básicas, como educação e saúde. Conforme artigo 3º desta Lei (Brasil, 2004, p. 2),

A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social “O Bolsa Família busca promover a dignidade e a cidadania das famílias também pela atuação em ações complementares por meio de articulação com outras políticas para a superação da pobreza e transformação social, tais como esporte, ciência e trabalho” (Brasil, 2004). Nesse contexto, podemos afirmar que decisões do governo, como a deste programa, afetam a vida das pessoas.

No artigo Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação, o sociólogo e estudioso de política educacional, Stephen J. Ball (2001) analisa criticamente as políticas públicas de educação no âmbito da globalização, argumentando que a adoção ou cópia de uma mesma política por diferentes países tem ganhado espaço. Dentre as principais razões, o autor aponta a influência dos organismos internacionais – efeito da globalização, fato que remete determinados países à perda de autonomia na criação de suas próprias políticas. De acordo com Ball (2001, p. 102),

As análises do fluxo e influência das políticas entre as nações, em particular, necessitam ser tratadas cuidadosamente; (...) se pode encontrar uma particular internacionalização de idéias assim como uma reflexão ‘nacional’ específica sobre como estas idéias se concretizam. Além do mais, as nações posicionam-se de uma forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização; (...) a globalização não acontece em todos os Estados Nações ao mesmo tempo e exatamente da mesma forma.

Nessa perspectiva, Ball (2001) expõe que por viverem em diferentes momentos e de diferentes formas a globalização, ao adotar as mesmas políticas um País do outro, corre-se o

risco de deixar de lado suas realidades, suas prioridades. Dessa forma, segundo Ball (2001, p. 102),

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Essa crítica deixa evidente que a política educacional também segue o mesmo padrão, com aplicação de mesmas soluções para diferentes problemas e contextos, com propostas mais voltadas à globalização, reduzindo, inclusive, o papel social da educação. Ball (2001) classifica as políticas públicas em quatro categorias, segundo Theodor Lowi: as distributivas, que beneficiam grupos específicos; as regulatórias, que estabelecem regras e normas; as redistributivas, que redistribuem recursos, como as políticas sociais; as constitutivas, que definem as regras e procedimentos do sistema político. Cada tipo tem suas limitações e impacta de forma significativa na vida das pessoas e na forma como a sociedade funciona.

Essas reflexões nos remetem a perceber que as políticas públicas são processos intrincados, dinâmicos e repletos de conflitos, negociações e diversas influências, que transcendem as decisões técnicas ou neutras do governo. No âmbito da educação, tais políticas têm um papel ainda mais significativo, pois afetam diretamente a estrutura das instituições de ensino, as abordagens pedagógicas e as experiências de aprendizagem dos alunos.

Ao levar em conta as contribuições teóricas, os casos práticos e as influências globais, torna-se claro que a avaliação das políticas públicas requer uma análise crítica e contextualizada, que consiga compreender suas bases, contradições e os impactos concretos na sociedade. É nessa ótica que esta pesquisa analisa a política de GPR no estado de Mato Grosso, interpretando-a como parte de um conjunto mais amplo de políticas educacionais, influenciadas por contextos históricos, políticos e sociais, que geram efeitos diretos no dia a dia da escola pública.

2.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação – MT, na relação com a política pública nacional e estadual

Na visão de Thaiana Baptista e Maria Lília Colares (2022), a implementação das políticas de educação no Brasil está ligada ao movimento Todos Pela Educação (TPE) e ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007). As referidas autoras apontam que a área da educação sofreu grande influência de empresas e organizações internacionais, o que levou à criação de metas centralizadas, provas iguais para todos e formas de cobrar resultados. A inclusão dessas ideias no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) fortaleceu a forma de administrar que prioriza o desempenho, a eficiência e a medição de resultados, aproximando a educação do que o mercado precisa e das ideias do capitalismo atual.

Conforme afirmam Baptista e Colares (2022), o surgimento da educação integral mostra como o TPE a adotou e como ela se desenvolveu no Programa Mais Educação (PME). Apesar de o PME ter proposto, no início, uma ideia completa de formação, unindo conhecimentos teóricos, sociais, culturais e emocionais, a avaliação financeira feita pela Fundação Itaú Social e pelo Banco Mundial diminuiu a análise para dados quantitativos, como o desempenho em Português e Matemática. A principal crítica é que essa avaliação ignorou as diferenças entre as escolas, as dificuldades de colocar o programa em prática e os aspectos mais amplos da educação integral, reforçando uma visão limitada. A mudança posterior que criou o Programa Novo Mais Educação - PNME - piorou essa situação, diminuindo o alcance da formação e reforçando as ações de correção e foco no conteúdo.

Na análise de Baptista e Colares (2022), as políticas recentes de educação integral no Brasil têm se distanciado de uma ideia libertadora e ampla de formação humana, virando ferramentas da pedagogia de resultados. A falta de continuidade das políticas, a atenção exagerada em provas externas e a falta de estrutura prejudicam a concretização de um projeto de educação integral que valorize a diversidade, o local onde a escola está inserida e a participação da comunidade. Nesse cenário, a troca do PME pelo PNME representou um passo atrás, porque limitou o tempo maior na escola ao reforço escolar, sem garantir condições adequadas para a formação completa dos/as alunos/as. As referidas autoras reforçam que a educação integral precisa de investimento constante, tempo para ser implementada e colaboração de todos – pontos ignorados pelas políticas de educação atuais.

O pilar de GPR do Programa Educação – 10 Anos, criado pelo Decreto nº 1.497/2022, é muito importante no Plano Estadual, porque mostra um acordo por metas, acompanhamento

constante e responsabilidade das escolas (Mato Grosso, 2022). O Anexo II do decreto explica que todas as escolas de Mato Grosso devem ser bem administradas, com métodos e ferramentas de gestão modernas, focando em alcançar os resultados combinados (Mato Grosso, 2022, Anexo II). Este princípio de gestão está em sintonia com a modernização de gestão no setor público, que busca mais eficiência e resultados. Isso é essencial para uma boa gestão da educação na contemporaneidade, de forma que essa base reforça a ideia de um planejamento estratégico constante, onde as metas são compromissos que orientam o ensino, a gestão da escola e as decisões em todos os níveis da administração e gestão da educação.

Ao implementar a GPR da educação, o referido Decreto define metas que podem ser medidas, como o progresso está sendo verificado, quais indicadores serão usados e o que as escolas e seus líderes devem fazer. Traz uma forma de gerenciar focada em resultados, objetivos e responsabilidade do grupo, buscando colocar todas as escolas na linha do modelo de GPR adotado pelo estado. Podemos questionar como isso pode mudar a forma como as escolas são administradas, e encontraríamos respostas como: mais foco em gestão por metas, exigindo que os/as diretores/as fiquem de olho de forma constante nos indicadores; mais responsabilidade dos/as gestores/as pelos resultados, criando uma pressão para que a organização administrativa siga o programa; diretrizes mais centralizadas e processos padronizados; mais “papelada” (planos, relatórios, acompanhamento constante); menos liberdade para os/as gestores/as decidirem o que é prioritário, dando lugar às metas do estado.

Podemos questionar como isso pode mudar o trabalho dos/as professores/as e o ensino, e segundo o Decreto nº 1.497 (SEDUC MT, 2022), seria: mais foco em Português e Matemática, por causa dos indicadores de avaliação; planejamento baseado em metas, com bastante uso de dados e relatórios sobre o aprendizado; pressão por bons resultados nas provas internas e externas; menos liberdade para os professores e mais trabalho; mais atenção ao reforço escolar e à recuperação durante o ano. Para o ensino e o aprendizado, isso significa: possível melhora nos aspectos do desempenho que podem ser medidos; risco de um currículo mais limitado, dando prioridade às áreas que são avaliadas fora da escola; ensino voltado para preparar para as provas, e não para uma formação integral; mais separação entre os projetos pedagógicos e o que a gestão exige; tendência a ver a qualidade apenas como resultados em números.

Quanto à linguagem utilizada e o que ela pode significar no Decreto nº 1.497 (SEDUC MT, 2022), observamos muitas falas sobre ser eficiente (“melhorar sempre”, “metas”, “acompanhar”, “desempenho”); palavras do universo da gestão (resultados, responsabilidade, indicadores, desempenho da escola). Há pouca menção sobre a formação integral, currículo

crítico, diversidade, liberdade para ensinar. O foco no acompanhamento por indicadores mostra que o programa está ligado às políticas de educação do estado. O decreto diz que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) deve criar e divulgar um painel público de indicadores para acompanhar o Programa Educação 10 anos (Mato Grosso, 2022, art. 4º), o que torna obrigatório prestar contas e ter um acompanhamento público, que são partes importantes de uma gestão focada em resultados.

Essa busca por clareza nas instituições está alinhada com o progresso de políticas públicas que usam fatos para tomar decisões, no entanto, isso só funciona se tivermos dados novos e que possam ser comparados para conduzir as ações e mudar o que for necessário. Tornar os indicadores públicos faz com que o governo siga o exemplo de outros sistemas de ensino ao redor do mundo, que estão adotando práticas de responsabilidade. Nesses modelos, as escolas têm liberdade para se organizar, mas também precisam mostrar à sociedade como estão melhorando e qual o seu desempenho.

O decreto também afirma que as escolas devem mostrar em um lugar bem visível e de fácil acesso seus resultados em indicadores importantes, como o IDEB e o Indicador Processo de Ensino e Aprendizagem do Mato Grosso (IPEA-MT) (Mato Grosso, 2022, art. 5º), o que aumenta a transparência e a visibilidade das metas combinadas, seguindo a ideia de gestão que prioriza medir e responsabilizar pelo desempenho.

Ao dar acesso aberto a esses dados, o governo amplia o envolvimento da comunidade escolar na análise dos resultados, incentivando a colaboração e o senso de responsabilidade compartilhada. Fato que acontece porque pais, mães, alunos/as e demais membros da comunidade podem verificar diretamente o desempenho da escola, o que pode motivar um maior apoio às atividades pedagógicas e às decisões. A divulgação dos resultados visa também a criar um cenário em que a busca por melhorias constantes seja valorizada, já que a comparação entre anos, escolas e redes pode originar novas práticas e o aprimoramento dos/as professores/as.

No estado, o pilar Gestão para Resultados está ligado às metas do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE-MT). O decreto cita as metas do PEE relacionadas a esse pilar, como a Meta 7 (qualidade da educação) e a Meta 15 (formação de professores) (Mato Grosso, 2022, Anexo II), afirmando que o programa de 10 anos é como o estado pretende realizar partes importantes do plano de educação, fazendo parte do planejamento de longo prazo.

Essa ligação expõe a intenção de manter a coerência entre os variados planos, buscando evitar que programas de governo virem ações isoladas e sem relação com as responsabilidades

legais do Estado. A união entre o Educação – 10 Anos e o PEE-MT ajuda a garantir que as políticas públicas sigam em frente, mesmo com trocas de governo, algo que é um problema central na educação básica brasileira. Ao trazer essa estabilidade, o Estado reforça a importância de metas de longo prazo e impede mudanças bruscas que atrapalhem a criação de práticas pedagógicas mais formativas.

No País, mesmo que o decreto estadual não cite todas as regras do PNE, a ideia de gestão por resultados do pilar Gestão para Resultados aparece nas discussões sobre políticas de educação, principalmente sobre responsabilidade e medição de desempenho. A adoção de painéis públicos de indicadores e a exigência de metas claras nas escolas lembram práticas de prestação de contas, comuns em políticas de educação atuais. Tal abordagem acompanha as tendências no Brasil e no mundo, expondo que a qualidade da educação melhora com o acompanhamento e a avaliação constantes. No Brasil, o debate sobre metas e avaliações cresceu a partir dos anos 2000, com a criação do IDEB e políticas de avaliação externas, que afetam a gestão nas cidades e estados. Assim, a Gestão para Resultados segue essa linha, mostrando que as políticas de educação devem ter diagnósticos claros e acompanhamento constante.

No entanto, é preciso cautela, pois, conforme adverte Freitas (2014, p. 1094),

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o que o professor e a escola assumem como conteúdo e como método. A disputa pelo processo pedagógico se dá em confronto com movimentos organizados de empresários para quem o momento exige a indução de objetivos de ensino claramente definidos e quantificáveis através de processos de avaliação nacionais (e não mais como temos hoje, “parâmetros curriculares nacionais” que, para eles, não respondem às novas necessidades que a escola deve assumir face ao desenvolvimento econômico).

Iniciativas da Unidade Federativa, como a gratificação por dar bons resultados para funcionários/as da educação (GR), mostram a ligação entre o pilar de gestão para resultados e a valorização profissional. A SEDUC-MT liga a GR ao Programa Educação 10 anos, mostrando que dar incentivos por desempenho está ligado à estratégia de gestão combinada por resultados (SEDUC-MT, “Gratificação por Resultado 2025”; 2024). Nessa perspectiva, confirma-se que o pilar Gestão para Resultados não é só uma ideia, mas uma ferramenta real. O Plano coloca as metas em prática, cria um sistema de acompanhamento e liga o salário dos/as funcionários/as aos objetivos do programa.

O sistema de incentivos se relaciona com discussões atuais sobre como motivar e engajar profissionais na área da educação. Há quem diga que bônus podem melhorar o

desempenho, desde que combinados com boas condições de trabalho e treinamento constante. Ao mesmo tempo, existem críticas sobre o risco de transformar o trabalho de professores/as em simples números, o que pode gerar pressão e competição exagerada entre as escolas. Portanto, o uso de recompensas mostra tanto um lado positivo de estímulo quanto questões éticas e pedagógicas ligadas à avaliação de desempenho.

Essa atenção aos resultados também traz riscos. Ao dar prioridade a metas em números, pode haver conflito entre essa gestão e os princípios de participação e igualdade na educação. A pressão por resultados pode diminuir o espaço para outras atividades, valorizar apenas escolas com boa estrutura e aumentar as desigualdades, caso o acompanhamento não venha com um compromisso com a justiça social. A tensão é amplamente discutida na literatura sobre políticas de avaliação, adverte que os modelos focados em desempenho podem ocultar diferenças socioeconômicas entre as escolas, principalmente em áreas com desigualdade no acesso a recursos. A gestão por resultados só ajuda a melhorar a qualidade da educação se combinada com políticas de igualdade, que reconhecem diferentes pontos de partida e a necessidade de apoio diferenciado. O foco em resultados quantitativos pode limitar o reconhecimento de aspectos qualitativos importantes da educação, como a formação completa dos/as alunos/as, o desenvolvimento social e emocional e o reforço da cidadania.

2.3 Fundamentos e diretrizes da Gestão para Resultados na educação

Com o objetivo de discutir os princípios teóricos e práticos que orientam as políticas educacionais baseadas na GPR, com atenção especial às suas influências na organização e na democratização da gestão escolar, recorreremos a autores como Araújo (2023) e Rosa (2021) por oferecem contribuições relevantes: a primeira analisa os impactos do Programa Gestão Nota 10 na rede estadual do Piauí, mostrando seus efeitos na gestão democrática; a segunda examina o método de aperfeiçoamento de resultados em São Paulo, expondo a lógica administrativa que remodela a ideia de “qualidade educacional”. Essas análises ajudam a entender como as políticas de GPR são organizadas e quais impactos geram nas práticas educativas, fornecendo uma base para compreender o modelo aplicado em Mato Grosso. A análise teórica também se baseia em Secchi (2020), que aborda os fundamentos da análise de políticas públicas, ressaltando a importância de entender o ciclo das políticas - da criação à avaliação - para identificar as principais teses que subjazem à implementação da GPR e interpretar seus impactos nos sistemas educacionais e na gestão das instituições escolares.

Conforme explica Secchi (2020, p. 12)

A atividade de análise de políticas públicas (*policy analysis*) busca gerar e sistematizar informações relevantes para o processo decisório de políticas públicas. O objetivo central dessa atividade é dar subsídios informativos para que a política pública seja mais apta a resolver ou mitigar o problema público.

Essa explicação alinha-se aos princípios da GPR na educação, pois ambas compartilham o foco em eficácia, eficiência e aprimoramento constante das ações governamentais. Ao dizer que a análise de políticas públicas busca gerar dados para apoiar decisões e tornar as políticas mais eficazes na solução de problemas sociais, Secchi (2020) descreve o princípio fundamental da GPR: decidir com base em dados, acompanhar indicadores e buscar resultados tangíveis na prática das políticas. E na educação, isso significa afirmar que compete à gestão: valer-se de diagnósticos e dados corretos para planejar ações; criar políticas que tenham como foco os resultados que podem ser medidos - como melhoria do aprendizado, diminuição do abandono escolar e valorização dos professores e das professoras; avaliar as ações de forma constante, mudando as estratégias de acordo com os resultados obtidos. Nesse sentido, podemos entender que uma boa gestão pública depende de informação de qualidade e de decisões focadas na solução real de problemas.

Lima et al. (2018) discute como as reformas recentes na educação são orientadas por políticas baseadas em três ideias principais: mercado, gestão e desempenho. Esses estão ligados e formam a base das tecnologias políticas, que são formas de controlar a educação, aproximando-a do mundo dos negócios. Essas tecnologias prometem melhor funcionamento, resultados e modernidade, no entanto, acabam substituindo valores importantes da educação, como a autonomia dos/as professores/as, a ética e o compromisso com a formação dos/as alunos/as, assim como a estrutura do governo voltada ao bem de todos. Nessa perspectiva, trata-se de uma crítica como as políticas de gestão escolar influenciadas pelo mercado estão mudando o papel do/a professor/a e da escola, dando mais importância ao desempenho e aos resultados do que à formação crítica, à liberdade de ensino, ao respeito a profissionais da área educacional, à formação integral de âmbito científico e humanista.

As ideias de Secchi (2020) e Lima et al. (2018) se relacionam por abordarem a lógica da GPR na educação sob uma ótica crítica. Enquanto Secchi examina os efeitos da gestão e do foco no desempenho nas escolas, mostrando como isso afeta a liberdade e o significado do trabalho dos/as professores/as, Lima et al. definem a GPR, mostrando como essa ideia é estruturada e justificada pela busca por eficiência e por soluções baseadas em dados e metas. Na educação, isso significa planejar, fazer e avaliar ações escolares com base em indicadores de desempenho e objetivos específicos, como notas e permanência dos/as alunos na escola. São perspectivas que nos ajudam a entender que a GPR na educação é tanto uma forma de

administrar o setor público quanto uma forma de aplicar ideias neoliberais, trazendo a lógica do mercado e do desempenho para a educação.

A crítica de ambos se relaciona abertamente com as mudanças nas reformas da educação brasileira que incluem a lógica de gestão e desempenho da GPR. Nesse sentido, a busca por eficiência, controle e avaliação de desempenho ajuda a orientar a organização das políticas públicas, o que leva a mecanismos de regulação que aproximam a educação de modelos administrativos de negócios e incorporação intensa das ideologias neo e ultraliberais nos processos educativos. Em vista disso, a gestão escolar é remodelada com base em critérios técnicos e quantitativos, nos quais a produtividade e o movimento para atingir objetivos tornam-se indicadores de sucesso institucional e pedagógico.

As mais recentes reformas na educação demonstram uma inclinação para a regulamentação dos sistemas de ensino através de ferramentas relacionadas à lógica da GPR. Isso inclui a centralização das decisões administrativas, a associação do financiamento a critérios quantitativos, como observado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a ampliação de avaliações em larga escala (Brasil, 2020). Esses mecanismos refletem a adoção de princípios gerenciais na esfera educacional, onde a eficiência, o controle e a mensuração de resultados tornam-se fundamentais para a organização das políticas públicas e de gestão escolar (Ball, 2005; Afonso, 2009; Oliveira, 2011). Assim, as políticas educacionais organizam os sistemas de ensino e provocam resultados consideráveis nos ambientes escolares e nas ações dos/as gestores/as, professores/as e alunos/as, afetando as práticas pedagógicas bem como as condições de trabalho dos/as professores/as.

Ações como concentração da gestão, o financiamento ligado ao número de estudantes, a criação do FUNDEF e a expansão de sistemas nacionais de avaliação, mostram a adoção de ideias da GPR na educação, dando prioridade a resultados que podem ser medidos e à obrigação das escolas pelos indicadores alcançados, podendo gerar consequências, como valorizar o desempenho numérico sem ater-se ao risco de diminuir a complexidade do processo educativo a dados estatísticos e ignorar as demais dimensões do ensino, em especial, a formação integral de caráter científico e humanista. O exagero em índices de desempenho e objetivos quantitativos pode levar a uma abordagem mais inflexível e utilitarista na educação com foco na captação de recursos, na financeirização, na preparação para o mercado de trabalho e na superficialização da formação com comprometimento intelectual e cognitivo.

As escolas que buscam os melhores resultados em avaliações externas, podem ter uma gestão que foque apenas no ensino direcionado à essas avaliações, fazendo com que conteúdos relevantes para tais restrito objetivos e interesses, sejam priorizados em detrimento de atividades que estimulem o pensamento crítico, de projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento ou de debates sobre temas relacionados à cidadania, por exemplo, além de descuidar da formação integral com ocupação científica e humanista. Nas escolas onde os princípios da GPR são adotados religiosamente, limita-se o aprendizado ao que pode ser medido, e a interação entre professores/as e alunos/as passa a ter como principal objetivo o alcance de metas, abolindo-se a formação integral. Tal argumento é corroborado por Almeida (2020, p. 6) ao afirmar que

Importante instrumento de gestão, os resultados da avaliação externa em larga escala e a divulgação dos índices podem tanto ser utilizados de forma positiva pelo poder público e profissionais da educação nas redes e escolas, quanto usadas negativamente. Os dados gerados pelas políticas de avaliação podem ser apropriados pelos sujeitos e servirem como disparadores de reflexões que permitam o aprimoramento do trabalho, mas também como meio de engessamento das ações em que se limita o trabalho ao que é elencado como foco pela matriz das avaliações.

Nota-se que, a questão, segundo Almeida, é como os resultados das avaliações externas são usados - priorizar os índices de desempenho pode prejudicar a formação integral do aluno, bem como a qualidade da educação pública e da gestão escolar. Para Almeida (2020, p. 7) “As avaliações externas em larga escala têm se convertido no que orienta as decisões na maioria dos âmbitos da educação, fragilizando sua potencialidade para a efetiva contribuição no melhoramento do trabalho das escolas”. As escolas que priorizam as avaliações externas correm o risco de a GPR ser aplicada de forma vertical, irrefletida e dogmaticamente.

2.4 Políticas de Gestão para Resultados educacionais em Mato Grosso: contextualização e aplicações locais

Este capítulo busca apresentar e discutir as políticas de administração focadas nos resultados da educação em Mato Grosso. Serão abordadas tanto as normas que guiam o sistema quanto os problemas que aparecem no dia a dia das escolas públicas. A situação da educação em Mato Grosso possui conflitos entre o que as políticas propõem e o que de fato acontece nas escolas, mostrando uma diferença entre o que é planejado, feito e o resultado no ensino. Nesse sentido, merece atenção o trabalho de Sandra Terezinha Marchiori (2018), na obra “Avaliação da aprendizagem em Matemática na rede estadual mato-grossense: tensões, limites e possibilidades”, cuja análise expõe discordâncias entre as áreas da educação, principalmente na

relação entre gestores/as, professores/as e as formas de avaliar. As ideias dela ajudam a entender os problemas e contradições enfrentadas pelas escolas da Unidade Federativa do Mato Grosso, sendo importantes para entender como a rede está organizada e como as políticas de administração se concretizam.

Assim, o presente capítulo usa essas discussões para verificar como as políticas públicas são aplicadas na prática. Ao analisar a situação do estado geral da Unidade Federativa, identificaremos como as normas, objetivos e ferramentas de GPR se relacionam - ou entram em conflito - com as necessidades reais das escolas, de seus/suas funcionários/as e alunos/as. O objetivo é fornecer uma análise que junta teoria, políticas e prática, contribuindo para uma análise da administração da educação em Mato Grosso.

No Mato Grosso, as políticas de educação têm se reorganizado institucionalmente nas últimas duas décadas, tendo como foco: aperfeiçoar o aprendizado, aumentar o acesso à educação básica e usar modelos de gestão baseados em políticas de responsabilização do Brasil e de outros países. A SEDUC-MT organiza suas orientações em três pontos: gestão focada em resultados, desenvolvimento dos profissionais da educação e currículo padrão ligado à avaliação constante do aprendizado. Esses pontos ficam claros em documentos oficiais, como o Programa Educação – 10 Anos, o PEE-MT 2016–2026 e as regras atuais de avaliação e gestão escolar.

Mesmo com as regras bem definidas, as escolas da Unidade Federativa mostram que há dificuldades em colocar as políticas em prática. Um dos principais problemas é o modelo de avaliação, que, apesar de importante, recebe críticas por não levar em conta as características regionais, sociais, econômicas e culturais do estado. No contexto de reflexões sobre o tema, destaca-se a pesquisa Marchiori (2018), que examina a avaliação da aprendizagem em Matemática na rede estadual de Mato Grosso e aponta problemas estruturais entre escolas, professores/as, administração e órgãos gestores, que resultam em diferenças entre o que se espera e a realidade do trabalho dos/as professores/as. A autora mostra que a política de avaliação, ao dar prioridade a números, esconde desigualdades, principalmente em escolas em áreas de vulnerabilidade social, deixando claro que existe uma distância entre o discurso de qualidade e as condições pedagógicas oferecidas, criando tensões entre os diferentes grupos da área de educação.

A análise de Marchiori (2018) nos ajuda a entender e confirmar as dificuldades das escolas em Mato Grosso. A pressão por resultados, presente em políticas como o Gestão para Resultados do Programa Educação – 10 Anos, afeta o dia a dia da escola, mudando as práticas

de ensino, o acompanhamento e as relações de trabalho, de forma que gestores/as e professores/as possam perceber que as metas e os indicadores, mesmo sendo importantes para o acompanhamento, não levam em conta a complexidade dos problemas enfrentados por alunos/as e funcionários/as.

Outro problema é a valorização e a formação de profissionais da educação. Apesar de o PEE-MT e o decreto do Programa Educação – 10 Anos reforçarem a importância da formação contínua e da melhoria das condições de trabalho, ainda existem problemas como a falta de continuidade nos programas de formação, a troca constante de professores/as e a dificuldade em oferecer condições iguais entre as escolas. São problemas que prejudicam o aprendizado e aumentam as desigualdades, principalmente em áreas pobres e rurais.

A política de GPR, apesar de buscar aumentar a responsabilidade na educação, tem limitações. Estudos sobre o tema mostram que modelos muito centralizados podem prejudicar a democracia na escola e diminuir a autonomia dos/as professores/as. Em Mato Grosso, pesquisas recentes mostram que a pressão por metas pode levar a um ensino focado em provas externas, diminuindo o espaço para atividades mais amplas, como projetos e ações para o desenvolvimento completo do/a aluno/a. Além disso, ainda é difícil diminuir as desigualdades educacionais no MT, que tem grandes diferenças sociais, econômicas e culturais entre as regiões. Cidades do interior, comunidades rurais e escolas indígenas e quilombolas enfrentam dificuldades para ter acesso a recursos tecnológicos, boa estrutura e apoio pedagógico constante, o que afeta os resultados divulgados pela SEDUC-MT.

As orientações da educação em Mato Grosso, mesmo baseadas em leis e de acordo com as metas nacionais, apresentam contradições quando se compara o que está escrito com o que acontece nas escolas. Para que políticas como o Programa Educação – 10 Anos funcionem, é preciso considerar a realidade de cada lugar, garantindo que as metas, as avaliações e os incentivos valorizem os resultados, os processos, as trajetórias e as desigualdades históricas.

As políticas de educação em Mato Grosso seguem as reformas nacionais de *accountability*, como mostra Ball (2004) ao analisar o aumento da cobrança e do controle nas escolas públicas; o estado acompanha uma mudança maior na organização da educação, dando mais importância às provas externas para decidir como administrar e gastar o dinheiro. Apesar disso, Freitas (2012) avisa que focar demais nos resultados pode simplificar o trabalho da escola, ignorando que a formação humana é bem mais completa.

Os problemas das escolas de Mato Grosso não se prendem somente à questão da estrutura física, incluindo questões pedagógicas e políticas. Nesse sentido, é preciso fortalecer

as avaliações que ajudam no aprendizado, aumentar a participação de todos e todas e dar condições para que os professores e as professoras criem situações, possibilidades, alternativas. Estudos recentes mostram que, para ter boa qualidade, a educação precisa equilibrar avaliações, investimentos e valorização dos/as professores/as (OCDE⁹, 2020), ou as diferenças entre os/as alunos/as podem aumentar. Isso permite entender a situação de forma mais completa e de acordo com a realidade da rede estadual.

O relatório Panorama da Educação 2020 (OCDE, 2020) é uma fonte importante de dados sobre a educação no mundo, pois, traz informações sobre como os sistemas educacionais funcionam, quanto dinheiro recebem e como se saem nos países da OCDE e em outros parceiros comerciais. Com muitos gráficos e tabelas, e links para mais informações, o relatório apresenta dados importantes sobre: o desempenho das escolas, o impacto do aprendizado em diferentes países, o acesso e o avanço na educação, o dinheiro investido e como são os/as professores/as, o ambiente de estudo e a organização das escolas.

A edição de 2020 tem como foco o ensino profissional, analisando quem participa desses cursos, como os formados se saem no mercado de trabalho e na vida, e quanto dinheiro é investido nessas escolas. Traz também informações mais atualizadas sobre as diferenças entre os sistemas de ensino profissional em diferentes países e sobre quantas pessoas terminam o ensino médio. Um capítulo fala sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que visa garantir uma educação de qualidade, que seja inclusiva e igualitária, além de incentivar a aprendizagem contínua. A UNESCO, através do Instituto de Estatística (UIS), é responsável pelo acompanhamento global desse objetivo, enquanto a OCDE também colabora, oferecendo dados, métodos e indicadores adicionais.

A inclusão das informações do referido relatório é importante para nossa pesquisa porque estabelece pontos de referência internacionais para a avaliação das políticas educacionais de Mato Grosso. Ao apresentar indicadores comparáveis em escala global, ele permite que as políticas de MT, como o Programa Educação 10 Anos e a Gestão para Resultados, sejam analisadas em um contexto mais amplo, possibilitando a identificação de semelhanças e diferenças entre as práticas adotadas em Mato Grosso e as tendências observadas em outros países.

A OCDE (2020) detalha a criação e a interpretação dos indicadores, oferecendo uma base metodológica para a análise dos indicadores usados pela SEDUC-MT, como IDEB e IPEA-MT; uma base teórica que aumenta a credibilidade e a consistência da pesquisa. O

⁹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

relatório aborda a relação entre investimentos, processos, resultados educacionais e os benefícios sociais da educação, tornando-se um debate se conecta diretamente ao nosso objeto de estudo, especialmente ao analisar como a pressão por metas e indicadores afeta o dia a dia das escolas. Ao relacionar o desempenho educacional com fatores como desigualdade social, formação de professores/as e financiamento, o *Education at a Glance* (Panorama da Educação 2020) oferece ferramentas para examinar os problemas enfrentados em Mato Grosso, como as desigualdades regionais, a vulnerabilidade social e as dificuldades estruturais, que também são discutidas por autores/as como Marchiori (2018).

3. PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E A FORMAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo examina as visões contra-hegemônicas na educação, contrastando-as com as políticas neoliberais que têm guiado a escola e a educação nas últimas décadas. A ideia é que o neoliberalismo é um modelo econômico, um projeto político, ideológico e cultural que muda o papel do Estado, da educação e das pessoas, afetando como vemos a formação escolar. Nesse sentido, a ideia de formação integral surge como algo questionado, dividida entre a lógica de mercado do desempenho, da gestão por resultados e da responsabilidade individual, e as propostas pedagógicas que defendem a educação como um direito, um processo de libertação e uma construção em grupo. Ao tratar de resistências, problemas e opções diferentes das políticas neoliberais na educação, este capítulo quer mostrar ações, diálogos e teorias que se opõem ao poder do mercado, reafirmando a importância da formação humana, da justiça social e da democracia na escola.

3.1 Resistências e alternativas às políticas neoliberais na educação

Ao pesquisar a influência do neoliberalismo na educação, Souza (2025) traz conceitos relevantes à compreensão e explica que se trata de uma doutrina política e econômica que ganha forças nas décadas de 1970 e, notadamente, com Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos. É uma versão atualizada do liberalismo clássico que busca fortalecer o mercado como o principal regulador das relações sociais e econômicas. O neoliberalismo defende menos ação do governo, do Estado, venda de serviços públicos para empresas privadas, leis trabalhistas mais flexíveis e mais competição. É uma forma de pensar a economia, a política e a sociedade de modo que o Estado garanta que o mercado trabalhe bem, usando métodos de gestão e avaliação inspirados em negócios, com base filosófica racionalista.

Assim, as ações dos governos e, desse modo, do próprio Estado, e os programas sociais passam a ser conduzidos por ideias de bom uso dos recursos, desempenho e produção, o que muda profundamente a forma de governar e de entender o papel dos governos na condução do Estado. Na visão de Baptista e Colares (2022, p. 876)

A trajetória das políticas educacionais no contexto nacional, é possível perceber que estas estão permeadas pelo movimento de construção e reconstrução, marcado por conflitos e luta de classes, não sendo, portanto, uma decisão unilateral do Estado, acatada arbitrariamente e igualmente por toda população. Porém, percebe-se marcas significativas de uma estrutura social amparada no conservadorismo e

patrimonialismo⁴, na qual as classes hegemônicas, aliadas ao Estado, buscam constantemente sobrepor suas demandas a quaisquer outras.

Na fundamentação de Souza (2025), o neoliberalismo também muda a forma como as pessoas se veem, produzindo o chamado “empreendedor de si mesmo”, uma pessoa que se vê como a única responsável por seus sucessos e fracassos, reforçando o individualismo e enfraquecendo os laços entre as pessoas, mudando a ideia de cidadania para apenas ser capaz de se controlar e competir. Na área da educação, esses princípios aparecem de forma clara, na compreensão de Souza (2025), ao ressaltar que a educação, por mostrar o que acontece na sociedade, passa a ser orientada por ideias de competição, lucro e desempenho. As políticas de educação, nesse caso, são julgadas por critérios de mercado, e a escola passa a ser vista como um lugar para treinar pessoas para o mercado de trabalho. O foco é deslocado da formação de pessoas críticas e cidadãos para a medição de resultados, o que leva a menos valorização do ensino e à subordinação do trabalho do/a professor/a a números de produção.

Na ótica neoliberal, segundo Souza (2025), o trabalho - inclusive o dos/as professores/as - se torna algo distante e transformado em mercadoria, já que o/a trabalhador/a e o resultado de seu trabalho passam a ser vistos apenas como valores de troca. Essa situação reflete a aceitação das leis do capital como algo natural, vistas como forças que funcionam sozinhas e são inevitáveis, afetando as pessoas como se fossem leis da natureza. Portanto, a visão da autora é de que o neoliberalismo é uma forma dos governos moldarem comportamentos, valores e instituições. Os procedimentos de gestão, então, afetam a educação, pois tal lógica muda seus objetivos e coloca a formação humana em segundo plano ao priorizar a eficiência e a competição.

A partir da pesquisa de Lívia Vitória Cavadas Herdade (2023), a modelagem comportamental nas políticas educacionais neoliberais, especialmente no âmbito do movimento *Todos pela Educação*, fundamentamos a análise sobre ações e estratégias pedagógicas críticas e formações integradoras, em contraposição à lógica performativa da Gestão por Resultados. Herdade (2023) não discute abertamente as resistências explícitas ao neoliberalismo, mas descreve a consolidação da agenda neoliberal na educação, tanto no cenário internacional quanto no Brasil, e expõe as estratégias usadas para neutralizar oposições e estabelecer um consenso favorável às reformas de mercado.

Ao fazer essa análise crítica, Herdade (2023) sugere tensões, contradições e áreas de debate que podem ser vistas como alternativas ou formas de resistência. A autora critica a apropriação neoliberal do termo *Educação para Todos*, afirmando que essa expressão, originalmente ligada à expansão dos direitos educacionais, foi ressignificada por organizações

internacionais para validar políticas de ajuste neoliberal; integrar grupos marginalizados ao sistema produtivo; atribuir aos indivíduos a responsabilidade por sua própria exclusão; naturalizar desigualdades como necessidades de aprendizagem individuais. Nessa perspectiva, a autora reconhece a disputa em torno das finalidades da educação e defende a ideia de educação como um direito social, e não como uma forma de se adaptar ao mercado.

Herdade (2023) aponta que, no contexto neoliberal, a educação passa a imputar aos mais pobres e às minorias a responsabilidade pelas demandas de ajuste econômico, notando-se a resistência implícita, ao questionar a lógica que transforma desigualdades estruturais em déficits individuais e denunciar a culpabilização das populações vulneráveis. A mesma autora destaca a exposição da influência de organismos multilaterais nas políticas nacionais, ao afirmar: a forte atuação de Unesco, Unicef, Banco Mundial e OMC na definição das políticas; a adoção de planos e reformas que repetem diretrizes internacionais; a colaboração entre intelectuais e governos para se alinharem ao capital; a crescente influência do setor empresarial na educação - como o *Movimento Todos pela Educação*. Isso reforça a autonomia das políticas educacionais nacionais, valoriza processos participativos e fortalece projetos pedagógicos que visem à justiça social, e não apenas aos interesses do mercado. Segundo Herdade (2023, p. 34),

O processo de “mercantilização mundializada da educação” (Oliveira 2011) tem grande representação dos organismos multilaterais, que atuam como formuladores de políticas educacionais, engendrando orientações que devem funcionar como técnicas a serem implementadas. Justamente a implementação dessas táticas são condições para a concessão de ajuda financeira para os países endividados, sendo assim, incorporadas mais facilmente pelos governos em endividamento externo.

Em crítica à comercialização da educação, Herdade (2023) explica que, na Organização Mundial do Comércio (OMC), a educação passa a ser vista como um serviço que pode ser comercializado; as regras públicas são vistas como barreiras; aumenta a pressão para a privatização e para parcerias entre o setor público e o privado. Notemos a resistência implícita: defender a educação como um bem público, manter as regulações do Estado e questionar a ideia de que direitos sociais são apenas serviços que podem ser comprados e vendidos.

Ainda com olhar crítico, Herdade (2023) enfatiza a adoção do gerencialismo na gestão escolar, ao afirmar que, com as reformas orientadas por organizações internacionais, a qualidade da educação passa a ser medida por: eficiência, produtividade e avaliações em grande escala. A autora descreve esse processo como uma expressão da influência do setor empresarial e da globalização das relações capitalistas, denotando uma resistência implícita, por rejeitar o modelo tecnicista e de gestão, e defender abordagens pedagógicas democráticas, críticas e emancipatórias. Na opinião de Baptista e Colares (2022, p. 879), “as políticas educacionais

têm duas funções fundamentais na sociedade capitalista: a primeira, produzir indivíduos qualificados capazes de atender aos ditames das competências demandadas pela economia e pelo mercado neoliberal; a segunda função refere-se ao controle político”.

Quanto à individualização das “necessidades de aprendizagem”, Herdade (2023) relaciona o Relatório Swann, o Programa Educação para Todos e documentos da Unesco à: individualização da responsabilidade pelas condições de vida, ocultação das causas estruturais das desigualdades, submissão das políticas educacionais aos interesses do mercado. Nota-se a resistência quando se considera retomar uma visão coletiva da educação e enfrentar as causas sociais da desigualdade educacional.

O Relatório Swann (Reino Unido, 1985¹⁰), o Programa *Educação para Todos*¹¹ e documentos da Unesco indicam uma mudança internacional nas décadas de 1980 e 1990, que buscou mudar os objetivos da educação, focando nas necessidades educacionais de cada um. O Relatório Swann defendia que as escolas se adaptassem aos/às alunos/as de diferentes culturas, com cada estudante responsável pelo próprio sucesso. A Conferência Mundial de *Educação para Todos* (Unesco, 1990¹²) expandiu essa ideia, dizendo que a educação deveria atender às necessidades básicas de aprendizado de todos/as. De acordo com Baptista e Colares (2022, p. 877),

A Conferência é resultado do movimento financiado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com objetivo de assegurar uma educação básica de qualidade para todos os países em que foram identificadas as piores taxas de alfabetização no mundo, como o Brasil (MÓL, MACIEL, MARTINS, 2017). A Conferência de Jomtien, assim como outras conferências mundiais no mesmo período, impulsionaram reformas educacionais nesses países.

Apesar de parecer uma expansão de direitos, toda essa imagem colocou a responsabilidade de superar desigualdades históricas no indivíduo, seguindo a linha das reformas neoliberais da época. Sendo assim, os três documentos, mesmo em situações diferentes, concordam que melhorar a educação depende de cada um responder às exigências do sistema, o que individualiza problemas sociais e faz parecer natural a relação entre educação, adaptação cultural e trabalho.

¹⁰ GREAT BRITAIN. *Department of Education and Science. Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups (The Swann Report)*. London: HMSO, 1985.

¹¹ UNESCO. *Education for All: Achieving the Goal*. Paris: UNESCO, 1993.

¹² UNESCO. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien: UNESCO, 1990.

Nesse contexto, podemos afirmar que a ideia de *Educação para Todos*, embora pareça positiva, foi usada pelo neoliberalismo para justificar políticas de ajuste, privatização e atribuição de responsabilidade individual. Ao fazer essa crítica, Herdade (2023) abre espaço para resistências, indicando a necessidade de: reafirmar a educação como um direito social; denunciar a comercialização e a influência de organizações internacionais; defender modelos de gestão democráticos; combater a individualização das desigualdades; fortalecer políticas educacionais que combatam as causas da exclusão.

Michael Apple (2003; 2013) oferece uma análise importante de como as reformas neoliberais na educação operam por meio de alianças entre o governo, o mercado e grupos conservadores. Isso leva a mudanças no currículo, na gestão das escolas e no trabalho dos professores. O autor entende que a ênfase em testes padronizados, na cobrança de resultados e na competição entre as escolas é uma forma de controle político e cultural, o que justifica as desigualdades e silencia quem pensa diferente. A resistência a isso se mostra na defesa de currículos que incentivam o pensamento crítico, no valor do conhecimento como algo construído socialmente e na reafirmação da escola pública como um espaço para debates democráticos, e não apenas como um lugar que oferece serviços educacionais. Nessa perspectiva, Paulo e Camargo (2026, p. 24) argumentam que

O currículo na Educação Integral deve ser integrado, articulando diferentes áreas do conhecimento e contemplando práticas interdisciplinares [...]. Além disso, valoriza os saberes locais e promove a participação dos estudantes [...], incorporando pesquisas participativas, como a investigação temática freiriana, para que o aprendizado dialogue com a realidade dos educandos, buscando transformações territoriais. Essa abordagem fortalece uma proposta de formação humana integral, que não se limita ao espaço escolar, mas se conecta a políticas intersetoriais e a outros contextos educativos, ampliando as oportunidades de desenvolvimento social e cidadania.

Henry Giroux (2004; 2011) complementa essa concepção, dizendo que o neoliberalismo promove uma forma de educação que tira o senso crítico das pessoas. A educação deixa de ser vista como algo que emancipa e passa a seguir valores empresariais, como ser eficiente, competitivo e adaptado ao mercado. Para o autor, resistir a essas políticas significa resgatar a importância da ética e da política na educação, vendo os professores como intelectuais que pensam criticamente e a escola como um espaço público para formar cidadãos. Giroux afirma que novas opções aparecem quando a educação se compromete com a justiça social, a crítica ao poder e a criar pessoas capazes de questionar as estruturas que causam desigualdades.

Dermeval Saviani (2008; 2013) e Paulo Freire (1996) reforçam essa visão ao defender a educação como um direito de todos e como uma forma de tornar as pessoas mais humanas. Para Saviani as políticas educacionais neoliberais tendem a reduzir a escola a um local de

preparação para o trabalho, diminuindo sua importância na formação e na sociedade. Freire critica a ideia de que cada um é responsável pelo seu sucesso e de que devemos aceitar as coisas como são sem questionar. Ele afirma que uma educação que liberta exige pensamento crítico, diálogo e vontade de mudar a realidade. Assim, a resistência a essas políticas se mostra na defesa de uma gestão democrática, de uma formação completa e de práticas de ensino que combatam as causas da exclusão, reafirmando a educação como uma ferramenta para a libertação de todos, e não apenas para se encaixar no mercado.

3.2 O programa Mais Educação

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito fundamental de todos. O artigo 6º diz que a educação é um direito social, e o artigo 205 afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Isso significa que o direito à educação está diretamente ligado à dignidade humana e ao desenvolvimento do indivíduo. O Programa Mais Educação reforça esse compromisso ao ter oferecido mais oportunidades educativas, especialmente para estudantes que estão em situações difíceis.

Segundo a pesquisadora na área da sociologia da educação, Ana Maria Cavaliere (2010), a ideia da educação integral começou a se consolidar nas décadas de 1920 e 1930, representando desde o início, uma formação mais abrangente, que se estende além da alfabetização, englobando: educação cultural, a questão social, ética, o preparo para o trabalho e o cotidiano. A educação integral apresenta diferentes sentidos, e altera segundo o contexto político.

Nas correntes autoritárias, a educação integral era utilizada como forma de supervisão comunitária e capacitação de cidadãos dominados pela autoridade governamental, que apreciavam três elementos: a educação, a submissão e a ética. A formação era baseada em doutrinas, recebendo influência religiosa, e tinha como principal meta criar o “indivíduo completo”, a serviço do Estado. Nas correntes liberais, como a de Anísio Teixeira, defendia-se a educação integral como base da democracia e foco no desenvolvimento de cidadãos mais engajados. Sugeriam-se a ampliação das atribuições da instituição escolar e a formação integral da pessoa; buscava-se o desenvolvimento de indivíduos avaliadores, cooperativos e preparados para a vida em sociedade. (Cavaliere, 2010).

A educação ganhou mais ênfase no início do século XX, tendo como foco a alfabetização como a resposta para os desafios enfrentados pelo País. No entanto, essa perspectiva passou a receber críticas, especialmente por que pensava-se que não bastava ensinar a ler e escrever, o que fez emergir a proposta de educação integral como uma educação mais

abrangente, capaz de formar integralmente o estudante (Cavaliere, 2010), que, “em sua concepção mais ampla, é um processo contínuo de formação humana integral, profundamente imbricado na complexidade da vida e do território educativo”, como complementam Corá, Oliveira e Camargo (2026, p. 26).

Motivado pelas ideias de John Dewey, que defendia o aprendizado voltado ao cotidiano do aluno, o educador Anísio Teixeira muito influenciou na educação brasileira, apoiava a ampliação do tempo de aula bem como a expansão do papel social e a educação integral para todos – o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Assim, na década de 1920 houve a expansão da função da escola, com atividades extracurriculares, passando as instituições de ensino a participarem ativamente da transformação social em busca da diminuição das desigualdades, do fomento à participação e engajamento cívico dos estudantes. (Cavaliere, 2010).

Segundo Cavaliere (2010), a educação integral era um direito, um benefício da pessoa, devendo ser assegurada pelo governo, como defendido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Buscava-se a promoção de um sistema educacional público, inclusivo e democrático. Cavaliere (2010, p. 252) complementa:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

Durante os anos 30, Anísio Teixeira se destacou, especialmente a partir de 1931, ao liderar a administração da educação no Distrito Federal. Ele questiona o modelo educacional convencional, que apresentava altos índices de desistência e se concentrava apenas na preparação para o ensino superior. Como alternativa, sugere uma escola que amplie suas funções, proporcionando uma formação integral e preparando o estudante para a convivência em sociedade. (Cavaliere, 2010).

Durante o período de 1930 a 1960, suas concepções se firmaram, sustentando: a expansão do horário escolar, ampliação das ações (expressões artísticas, cultura, saúde, emprego), conexão entre a instituição de ensino e a vida comunitária. Na década de 1950, esses conceitos se materializam em iniciativas como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que adota o formato de escola em tempo integral. Durante esse período, o sistema educacional do Brasil evolui de um enfoque restrito à alfabetização para uma visão mais abrangente, onde a escola desempenha um papel crucial na formação completa do estudante, mesmo enfrentando desafios na sua aplicação prática (Cavaliere, 2010).

Desde a década de 90 o Brasil já contava com iniciativas voltadas para a ampliação da carga horária escolar, como as instituições de ensino em tempo integral, CIACs - Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, e CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) destacou a importância de aumentar o período de aprendizagem, seguida do PNE - Plano Nacional de Educação, que compreendeu os anos de 2001 a 2010, e estipulou que a jornada em tempo integral deveria ser de no mínimo 7 horas diárias, com foco especial nos estudantes que mais necessitavam, afirmam os doutores em Educação, Carlos A. Diniz Junior e Saraa César Mól (2023).

O governo federal criou o Programa Mais Educação conforme Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de Abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de aumentar a jornada escolar e promover a educação integral nas escolas públicas, por meio de ações de vários Ministérios, incluindo o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Cultura e o Ministério do Esporte, com a participação de outras Secretarias Federais e Ministérios, conforme Artigo 4º desta Portaria. (Brasil/MEC, 2007).

Este Programa contou com a participação de ações promovidas por Estados, Distrito Federal, Municípios e outras instituições públicas e privadas, sendo fundamental que essas atividades fossem oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e estivessem integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. Os entes federados que aderiram ao Programa Mais Educação não estiveram isentos de suas responsabilidades estabelecidas em cada uma das ações dos Ministérios integrantes do Programa. (Brasil/MEC, 2007).

Sua implementação ocorreu por meio da articulação institucional e cooperação técnica entre os Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, num ambiente de interlocução e estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades do Programa. A assistência técnica e conceitual, com foco na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial foram oferecidas pelos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, visando auxiliar os gestores a alcançarem a eficácia esperada. Incentivou e apoiou projetos que visavam à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com o objetivo de promover a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, oferecendo-lhes oportunidades para aprender e se desenvolver de forma integral (Brasil/MEC, 2007).

O Programa Mais Educação foi criado para aprimorar o aprendizado dos estudantes, estendendo o período que eles permaneceriam nas escolas. E, conforme expõem Diniz Júnior e Mól (2023, p. 149),

Reforça o argumento de que o combate às desigualdades educacionais constituiu propósito do Programa. Além disso, o próprio Decreto nº 7.083/2010 determinou como finalidade do PME “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

Isso, buscando diminuir a evasão escolar, as reprovações e a distorção idade-série dos alunos, por meio da oferta de atividades no horário oposto ao das aulas regulares. O projeto se baseou em duas frentes principais: proporcionar oportunidades de aprendizado no período fora das aulas, envolvendo cultura, esportes, saúde e suporte educacional, e integrar diferentes políticas públicas nas áreas de educação, assistência social e outros setores. (Diniz Junior; Mól, 2023).

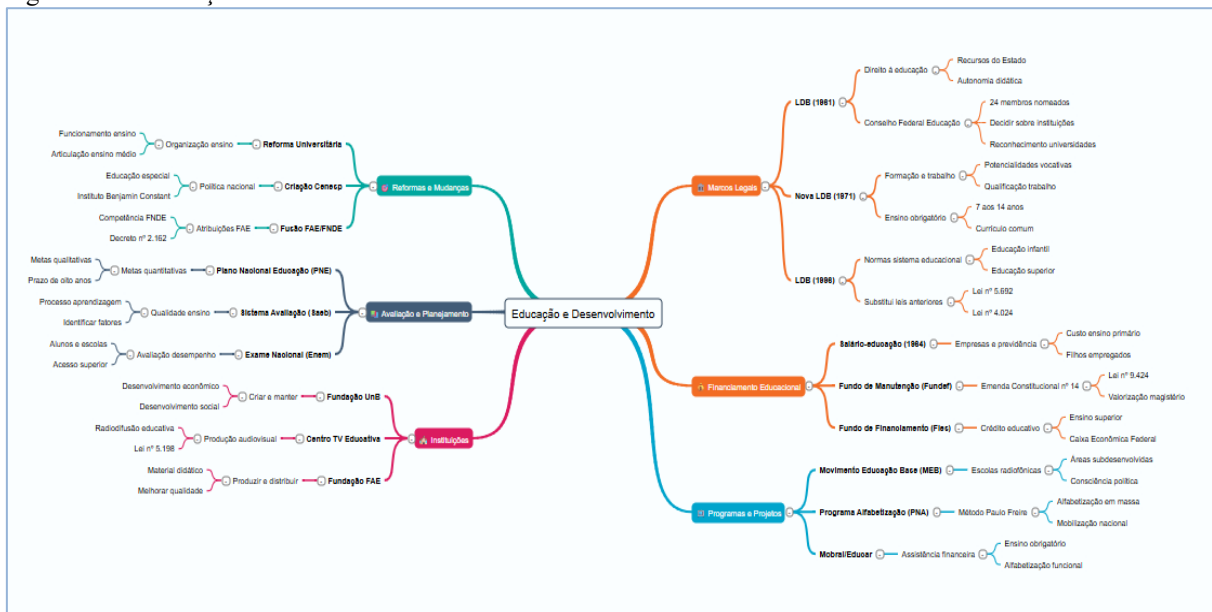
Este programa representou uma iniciativa significativa no Brasil, voltada para a promoção de uma formação integral. Os autores explicam que a proposta de estender a jornada escolar não é recente, e que, instituições como a UNESCO promoveram essa abordagem como um meio de diminuir as diferenças no acesso à educação e oferecer uma proteção mais eficaz a grupos em situação de vulnerabilidade. Essas orientações impactaram as políticas educacionais de diversos países latino-americanos, como o Brasil. (Diniz Junior; Mól, 2023).

O conceito de educação integral que fundamentou o Programa Mais Educação era baseado na noção de uma “cidade educadora”, na qual o aprendizado se estende para além das salas de aula, envolvendo toda a comunidade, integrando conhecimentos adquiridos na escola com aqueles provenientes da convivência comunitária, estruturando-se em “macrocampos” de formação. Assim, este programa se baseou em experiências anteriores de educação integral no Brasil, mas ganhou força ao combinar diferentes políticas sociais e educacionais, integrando a escola, a comunidade e as políticas públicas para melhorar a educação. (Diniz Junior; Mól, 2023).

Entender a trajetória histórica da educação no Brasil é primordial para discutir o Programa Mais Educação, pois, a educação sempre foi impactada por mudanças sociais, políticas e econômicas que moldaram suas metas, estruturas e métodos. Desde o foco inicial na alfabetização e na educação básica, até a expansão do entendimento da educação como um direito social e ferramenta de inclusão, nota-se um avanço que retrata as exigências e os conflitos de cada era histórica. Nenhum programa ou plano de educação emerge de forma

isolada, mas é fruto de debates e experiências acumuladas ao longo do tempo. As teorias e formas de vão se aprimorando, sendo reinterpretadas e ajustadas às políticas públicas, até se tornarem programas que têm como objetivo enfrentar as desigualdades no campo educacional. Assim, na figura que segue, apresentamos os principais aspectos legais que embasaram e transformaram a educação brasileira até chegarmos ao Programa Mais Educação, segundo o MEC (Brasil, 2020).

Figura 1 - A educação brasileira



Fonte: Brasil (2020)

Elaborada em:

https://mapamental.app/map/?id=160415u5eb2aac2c13d430589650df221740a4b&ia=1&type_ia=pdf

A trajetória da educação no Brasil pode ser entendida em etapas que refletem alterações legais e estruturais que ao longo do tempo foram aprimorando ou transformando a realidade. Durante as décadas de 1960 e 1970, o sistema educativo passou a ser organizado, iniciando com a promulgação da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), seguida pela Reforma Universitária de 1968 e a nova LDB (Lei nº 5.692/1971). Nesse período, também foram implementados programas de alfabetização e financiamento, como o Mobral e o salário-educação. Nos anos 1980, surgiu um esforço para ampliar o acesso à educação e promover a democratização, com programas como o PNDL - Programa Nacional do Livro Didático e políticas dedicadas à educação de jovens e adultos. (Brasil, 2020).

Na década de 1990, foi necessário reorganizar e modernizar o sistema, resultando na nova LDB (Lei nº 9.394/1996), na implementação de sistemas de avaliação como o Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, e o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio,

além da criação de mecanismos de financiamento como o FUNDEF. A partir dos anos 2000, as políticas focaram na inclusão, desenvolvimento e justiça social, com iniciativas como ProUni - Programa Universidade para Todos, Fies - Fundo de Financiamento Estudantil, e Bolsa-Escola, bem como a extensão do ensino fundamental para nove anos e ações destinadas à diversidade e permanência dos alunos na escola. Esse percurso culminou, em 2007, com a implementação do Programa Mais Educação, que consolidou a ideia de educação integral, aumentando a carga horária escolar e promovendo o desenvolvimento pleno dos alunos por meio de atividades no contraturno (Brasil, 2020).

Desde esse ponto, a educação integral tornou-se uma prioridade nas políticas educacionais do Brasil, sendo destacada como uma diretriz nacional no PNE 2014-2024, particularmente na Meta 6, que determina a expansão da educação em tempo integral em pelo menos 50% das instituições escolares públicas (Brasil, 2014; Paulo e Camargo, 2026). A educação integral estabeleceu-se como um compromisso por parte do Estado, conectando-se a uma abordagem abrangente de formação humana que abrange aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais dos alunos, como afirmam Corá, Oliveira e Camargo (2026, p. 17-18).

Educação Integral, para além da ampliação do tempo escolar, representa uma concepção de formação humana que valoriza o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões – intelectual, física, emocional, social, cultural e ético-política, entre outras. Nessa perspectiva, a escola precisa se tornar um espaço privilegiado de relações, onde diferentes saberes, práticas e políticas se entrecruzam para garantir o direito à educação como um processo emancipador.

Isso exigiu, segundo Cavalieri (2010), uma reestruturação do currículo e das metodologias de ensino, e conforme complementa Saviani (2008), contando com abordagens que visassem mais que o rendimento acadêmico. Exige ainda, segundo Corá, Oliveira e Camargo (2026), a conexão entre várias dimensões - interdisciplinar, interseccional e intersetorial - para assegurar uma formação humana plena e com responsabilidade social. Ball (2004; 2005) e Freitas (2014) destacam que as atuais reformas na educação são substancialmente moldadas por conceitos da Nova Gestão Pública, que introduzem abordagens de mercado, foco em resultados e responsabilização. Essas transformações impactam diretamente a estrutura das políticas educacionais, inclusive as destinadas à educação integral, que se veem marcadas por conflitos entre uma formação abrangente para os/as alunos/as e a necessidade de atingir resultados mensuráveis.

Oliveira (2011) corrobora expondo que esse fenômeno está ligado à comercialização da educação, uma vez que princípios como eficácia, produtividade e competição sempre direcionaram a criação e a execução das políticas públicas. Dessa forma, a extensão do período

escolar, que foi originalmente planejada como uma abordagem para fomentar a educação integral, em determinadas situações passa a ser vinculada à melhoria dos resultados em testes externos, o que pode restringir seu papel emancipador. Neste contexto de concorrências e transformações, foi implementado o Programa Escola em Tempo Integral, conforme a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, reafirmando a importância da educação integral nas discussões sobre o sistema educacional no Brasil. Segundo MEC (Brasil, 2023, s/p)

O Programa prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral - igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais - considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Esse programa visa integrar a ampliação do tempo escolar a diretrizes nacionais mais organizadas, definindo critérios, objetivos e formas de monitoramento (Brasil, 2023).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Integral, criadas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil/MEC/ Conselho Nacional de Educação, 2025, s/p), ressaltam essa visão ao descreverem a educação integral, como um processo formador orientado por valores como a equidade e a gestão democrática, que deve assegurar “o desenvolvimento integral dos educandos em seus aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais, éticos, culturais e ambientais”. Contudo, sua implementação é desafiada a não se tornar um simples aumento de carga horária.

4. GESTÃO PARA RESULTADOS E INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Nos últimos vinte anos, o uso de modelos de gestão focados em resultados se tornou uma orientação central nas políticas de educação no Brasil, o que tem afetado a organização das escolas, o trabalho dos/as gestores/as e o ensino. No Mato Grosso, o Decreto nº 1.497/2022, que criou o Programa Educação 10 Anos, intensifica essa lógica, fortalecendo o acompanhamento, a responsabilidade, a avaliação do trabalho e o controle dos processos educativos. Assim, é importante entender como a gestão escolar reage a esse modelo e como ele afeta o ensino e a formação dos/as alunos/as, o que também ajuda a entender os resultados observados nas escolas, assim como seus problemas.

Neste capítulo analisamos as ligações entre as práticas de gestão escolar, a liderança, as políticas de avaliação e os resultados na educação, relacionando tudo isso ao tema desta pesquisa. Para tanto, recorreremos a autores/as que estudaram, em diferentes situações, os impactos dos modelos de gestão por resultados na educação pública brasileira, para compreendermos o dia a dia e o funcionamento das escolas mato-grossenses.

4.1 Relação entre liderança escolar e resultados educacionais

Discutimos a relação entre a liderança na escola e os resultados na educação, usando trabalhos como o de Océlio Fernandes Pereira (2022), que analisa a rede municipal de Fortaleza e mostra como diferentes tipos de liderança afetam o desempenho dos/as alunos/as. Também consideramos o estudo de Sabrina Bucci Rosa (2021), que questiona o avanço do gerencialismo e do controle de desempenho nas escolas, mostrando seus efeitos na organização e no ensino. Ambos trabalhos contribuem para discutir o papel da gestão escolar diante das políticas de responsabilização, principalmente quando comparadas com os objetivos e problemas identificados no Mato Grosso.

A relação entre a liderança nas escolas e o aprendizado dos alunos é muito importante nas discussões atuais sobre como o governo avalia as escolas, principalmente quando as escolas são muito cobradas por bons resultados. Nesse caso, o diretor se torna uma pessoa chave para colocar em prática o que o governo pede para a educação, e geralmente ele é cobrado pelo desempenho dos alunos e pelas notas que eles tiram nas avaliações em larga escala. Essa relevância do gestor escolar evidencia como as políticas educacionais têm conferido à liderança uma função fundamental na articulação entre as orientações do governo e a prática diária das

instituições de ensino, fazendo com que ele deixe de ser visto apenas como encarregado da administração, mas também da direção pedagógica e dos resultados educacionais obtidos.

O estudo feito por Pereira (2022), olhando para as escolas de Fortaleza, mostra que diferentes formas de liderar as escolas têm resultados diferentes no aprendizado dos alunos e na forma como os professores trabalham. O autor explicita que os gestores que focam em auxiliar os professores, dialogar com eles e trabalhar junto com todos, conseguem criar um ambiente escolar melhor para os alunos aprenderem. Já os gestores que só pensam em administrar e controlar tudo, acabam pressionando os professores por resultados e forçando todos a ensinarem da mesma forma. Isso mostra que não é certo simplificar a educação e pensar só nos números e nas notas.

Seguindo essa mesma linha, Rosa (2021) questiona essa ideia de só pensar nos resultados na educação. Para ela, quando damos muita atenção aos resultados que podem ser medidos, mudamos o papel do diretor, que deixa de ser um líder que ajuda na parte pedagógica para ser apenas um técnico que cuida da parte administrativa. Na visão da autora isso afeta a forma como a escola se organiza, o trabalho dos professores e o que é ensinado, já que as decisões passam a ser baseadas em metas, *rankings* e provas externas, deixando de lado o que os alunos realmente precisam aprender.

Essas concepções estão de acordo com o que outros autores importantes da área da educação já disseram. Paro (2010) fala que a escola não pode ser gerenciada como uma empresa, porque o objetivo da escola é educar as pessoas, e não ter lucro. O autor acredita que, quando a escola pensa só em ser eficiente e produtiva, ela pode acabar perdendo a sua importância como um lugar democrático e prejudicando o propósito social da educação.

Lück (2009) também diz que a liderança na escola deve ser vista como um jeito de juntar todos para que os alunos aprendam e se desenvolvam por completo. Para essa autora, se o gestor só pensar em resultados, ele pode enfraquecer a participação de todos, a liberdade dos professores e o projeto pedagógico da escola. Fullan (2007) defende que as mudanças na educação que duram não acontecem só porque o governo cobra resultados, mas porque investimos na cultura da escola, no trabalho em equipe e em fortalecer as relações entre professores e alunos. Percebe-se que a excelência na educação está mais ligada ao desenvolvimento conjunto de práticas pedagógicas relevantes do que à simples coleta de dados numéricos, deixando clara a importância de conceber a liderança escolar como um processo que envolve relações, formação e aspectos democráticos.

Unindo as ideias de Pereira (2022) e Rosa (2021) com esses outros autores, entendemos que o gestor, quando precisa seguir as regras do governo, fica dividido entre cumprir as metas e defender uma educação que ajude os alunos a se desenvolverem em todos os aspectos. Essa divisão é ainda mais forte em lugares como o Mato Grosso, onde programas como o Educação 10 Anos dão muita importância ao gestor como alguém que executa as políticas e controla os resultados.

4.2 Monitoramento, avaliação e controle das políticas públicas

Abordamos o acompanhamento, a avaliação e o controle das políticas públicas de educação, explorando os instrumentos de governança e responsabilidade presentes em programas como o Educação 10 Anos. Trabalhos como o de Tatiane Oliveira Santos Nascimento (2023), que analisa o acompanhamento e a avaliação dos planos municipais de educação, dão bases para entender como as políticas de médio e longo prazo são acompanhadas e avaliadas. Lilian Silva de Carvalho (2021) discute os impactos das avaliações externas e mostra os conflitos entre controle e liberdade, ajudando a analisar os limites e as possibilidades dos sistemas de avaliação implementados pelos estados, inclusive o Mato Grosso. Ambos os estudos nos oferecerão embasamento teórico e metodológico para avaliarmos criticamente o Decreto Nº 1.497/2022 e o Plano Educação 10 Anos, em termos de eficácia, equidade e impactos reais.

Acompanhar, avaliar e fiscalizar as políticas públicas são partes essenciais dos modelos de gestão focados em resultados, importantes para a administração da educação hoje. Esses métodos prometem garantir que a educação seja eficiente, transparente e de boa qualidade. Por outro lado, eles influenciam com a independência das escolas, dos sistemas de ensino e dos profissionais da área. O trabalho de Santos Nascimento (2023) ajuda bastante a entender isso, pois ela analisa como os planos municipais de educação são acompanhados e avaliados. A autora mostra que, embora esses métodos sejam importantes para planejar e dar continuidade às políticas públicas, eles só funcionam verdadeiramente se a população participar, se os objetivos forem claros e se não ficarem presos a regras burocráticas e números. Se o acompanhamento se resumir a cumprir metas, os planos educacionais podem perder seu sentido político e social.

Carvalho (2021) também analisa os efeitos das grandes avaliações externas, mostrando como o controle e a autonomia se conflitam dentro das escolas, e entende que essas avaliações levam a práticas de ensino que preparam os estudantes para as provas, diminuindo o currículo

e limitando as experiências de aprendizado. Usar os resultados para controlar o trabalho dos professores aumenta a cobrança individual, ignorando as desigualdades que existem nos sistemas educacionais. Essas ideias se conectam com a crítica de Afonso (2009), que vê a avaliação educacional no contexto atual como parte de um Estado que fiscaliza, onde o controle substitui as políticas que deveriam garantir direitos. Para o autor, a avaliação deixa de ser uma ferramenta de aprendizado e passa a ser um jeito de regular, fazer as escolas competirem e criar hierarquias.

Freitas (2012) avalia que dar muita atenção aos resultados e às avaliações externas pode levar a uma lógica de responsabilização que pune escolas e professores, sem resolver os problemas de base que causam o fracasso escolar. Stephen Ball (2005) analisa como as políticas de desempenho mudam o trabalho na educação, colocando escolas e profissionais em regimes constantes de comparação, visibilidade e controle, afirmando que isso muda tanto as práticas quanto a forma como os gestores e professores se veem, fazendo com que eles guiem suas ações pelo que pode ser medido e avaliado.

Com base nessas ideias, os estudos de Nascimento (2023) e Carvalho (2021) trazem informações importantes para analisar o Decreto nº 1.497/2022 e o Programa Educação 10 Anos, principalmente sobre se eles são eficazes, se promovem a igualdade e como afetam as escolas. Ao priorizar o acompanhamento e a avaliação focados em resultados, essas políticas podem reforçar uma concepção de qualidade educacional que se preocupa mais com números do que com a formação completa dos alunos, a justiça social e a democratização da educação.

Os sistemas de avaliação e monitoramento trazem consigo concepções particulares sobre a qualidade educacional, muitas vezes relacionadas a métricas numéricas e critérios padronizados. Isso implica que elementos que não são facilmente mensuráveis, como dinâmicas de aprendizado, relações pedagógicas, evolução do pensamento crítico e aspectos sociais da educação, costumam ser desconsiderados ou subestimados nas diretrizes públicas. Sob esse ponto de vista, a definição de qualidade se torna limitada, levando as práticas nas escolas a focar no desempenho em exames em vez de promover uma educação mais ampla e relevante.

É fundamental entendermos o papel das tecnologias e dos sistemas de informação na supervisão das políticas públicas, especialmente em razão do avanço das plataformas digitais direcionadas à gestão educacional. Esse progresso tem feito com que o monitoramento se torne cada vez mais automático e apoiado em dados atualizados em tempo real, intensificando o controle estatal. No entanto, essa maior dependência de dados pode, por um lado, acentuar práticas de vigilância e uniformização, limitando a autonomia dos profissionais da educação e

incentivando comportamentos que se conformem às métricas estabelecidas, em vez de atender às verdadeiras necessidades dos contextos escolares.

Dessa forma, percebemos que a supervisão e a avaliação das políticas públicas são atividades que envolvem tanto a esfera política quanto a sociedade, exigindo participação, transparência e diálogo com a comunidade escolar. Quando realizadas de forma democrática, essas práticas podem contribuir para aprimorar as políticas e criar uma educação mais justa e equitativa, o que seria o contrário, se fossem orientadas por uma abordagem de controle e exigência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na abordagem utilizada e nos achados da revisão sistemática da literatura, identificamos e classificamos ordenadamente as investigações acadêmicas e os documentos oficiais referentes à implementação da Gestão por Resultados na educação pública, com um olhar atento ao estado do Mato Grosso, e em três categorias principais: (1) produções acadêmicas brasileiras sobre gestão por resultados, (2) investigações que abordam direta ou indiretamente o Mato Grosso e (3) regulamentos e políticas públicas na área da educação.

Há uma variedade de produções acadêmicas, incluindo teses, dissertações e artigos, que, embora não se concentrem especificamente no Decreto nº 1.497/2022, tratam de temas relacionados, como gestão, avaliação de desempenho, responsabilidade social e os efeitos da Nova Gestão Pública na educação. Categorizamos os trabalhos com base nos descritores estabelecidos na metodologia, possibilitando a identificação dos seguintes padrões analíticos comuns: a importância dos indicadores de desempenho, o aumento dos mecanismos de controle e a tensão criada em relação aos princípios da gestão democrática.

Identificamos poucas investigações referentes ao estado de Mato Grosso, como a de Marchiori, 2022; Neto, 2023; Costa et al., 2024; Corrêa et al., 2024. Elas tratam de temas como avaliação educacional, gestão democrática, impacto de agentes privados e políticas estaduais recentes - a exemplo do Programa Educação 10 anos. A partir desses estudos foi possível compreendermos o contexto local, revelando tensões entre os discursos sobre qualidade, avaliação e meritocracia e os princípios de participação e autonomia nas escolas. A disposição dos documentos oficiais, como o PNE, o PEE-MT, a BNCC e o Decreto nº 1.497/2022, possibilitou a compreensão da base normativa que fundamenta a política de Gestão por Resultados. Analisamos esses documentos observando as diretrizes direcionadas à eficácia, objetivos e resultados, interligadas a um modelo de gestão baseado em princípios da Nova Gestão Pública.

A organização das informações levou-nos a constatar uma deficiência na literatura: a falta de pesquisas detalhadas sobre a política de Gestão por Resultados em Mato Grosso após a publicação do Decreto nº 1.497/2022. Entendemos essa carência como uma consequência da nova adoção da política, sinalizando uma área promissora para estudos acadêmicos. Após análise comparativa e interpretativa, reconhecemos categorias analíticas importantes, como: gestão focada em resultados em comparação com gestão participativa; análise e monitoramento em discordância com a liberdade educacional; eficiência na gestão em comparação à educação

integral. Essas classificações organizam a discussão teórica e possibilitam colocar o contexto de Mato Grosso num panorama mais amplo de mudanças na educação no Brasil.

Analisamos o quadro teórico, político e ideológico e observamos que a política de Gestão por Resultados na educação se fundamenta em princípios que revelam tensões consideráveis ao serem confrontados com as ideias de gestão democrática, qualidade educacional e o desenvolvimento integral dos alunos. Na perspectiva teórica, a GPR é baseada na análise de políticas públicas que prioriza dados, metas e indicadores, um modelo que assume que a efetividade das políticas educacionais está atrelada à avaliação de resultados alcançáveis, como o desempenho em testes, taxas de aprovação e retenção dos alunos. Na perspectiva administrativa, essa abordagem pode levar a uma gestão mais racional e a uma melhora no gerenciamento de recursos públicos. Entretanto, essa lógica está ligada a uma estratégia gerencial e técnica, influenciada por princípios do mercado e da economia, o que tende a simplificar a complexidade do processo educacional a indicadores numéricos.

No âmbito político e ideológico, a GPR se insere num contexto mais amplo de reformas neoliberais, que se destacam pela ênfase em desempenho, responsabilização e eficiência; essas políticas buscam integrar a lógica de mercado à educação, incentivando a competição, a uniformização e a personalização dos resultados. A escola é vista como uma entidade produtiva, onde professores e alunos são transformados em agentes encarregados de cumprir objetivos previamente definidos. Essa visão fortalece a ideologia do “empreendedor de si”, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por desigualdades que, na realidade, são de ordem estrutural.

Ao analisar esses princípios em comparação com a ideia de gestão democrática, percebemos uma contradição fundamental: a gestão democrática enfatiza a importância da participação conjunta, a autonomia da comunidade escolar e o diálogo como pilares da educação de qualidade. Porém, a GPR tende a concentrar as decisões, a controlar por meio de indicadores e a uniformizar as práticas. As políticas focadas em resultados costumam diminuir as oportunidades de participação, enfraquecendo os processos democráticos, especialmente na seleção de gestores e na definição de abordagens pedagógicas.

No que diz respeito à qualidade educacional, a GPR propõe uma nova interpretação desse conceito, ligando-o principalmente a resultados quantificáveis em testes externos. Apesar de essas ferramentas poderem oferecer análises relevantes, e sua utilização em excesso pode resultar na rigidez das práticas de ensino, restringindo a educação ao que é exigido nos exames padronizados. Essa abordagem leva a uma compreensão limitada de qualidade, focada apenas

no desempenho numérico, em detrimento de aspectos mais abrangentes, como a formação crítica, a cidadania e o desenvolvimento humano.

Essa restrição se torna ainda mais clara quando examinada sob a perspectiva do desenvolvimento integral dos alunos. A abordagem da GPR, ao focar em metas e indicadores, frequentemente favorece conteúdos e práticas que buscam resultados imediatos, como avaliações padronizadas, limitando assim a oportunidade de vivências educativas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, a formação ética e a consciência social. Essa orientação prejudica a função emancipadora da educação, convertendo-a em um instrumento de conformidade ao mercado, em vez de promover a mudança social.

O foco na responsabilização pessoal e na competitividade pode acentuar as desigualdades, ignorando as condições sociais, econômicas e culturais dos alunos. A discussão teórica revela caminhos para resistência e novas abordagens. A promoção de uma gestão democrática, currículos críticos e uma educação voltada para a justiça social surge como uma reação à lógica da GPR. Essas visões defendem uma educação que transcenda os resultados quantificáveis, priorizando o desenvolvimento integral, o diálogo, a participação e a construção conjunta do saber.

A análise crítica revela que, apesar de a GPR trazer avanços na estruturação e acompanhamento das políticas educacionais, suas bases teóricas, políticas e ideológicas mostram limitações significativas, principalmente ao serem confrontadas com os princípios de uma educação democrática, socialmente justa e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos. Tais contradições sinalizam a necessidade de questionar e redefinir a política, buscando um equilíbrio entre a eficiência administrativa e o compromisso social e pedagógico.

As tensões entre a GPR e os princípios de participação, equidade e justiça social nas políticas educacionais do Brasil são profundas e se revelam nas áreas ideológica, política e pedagógica. No contexto da participação democrática, a GPR se coloca em conflito direto com esse princípio ao favorecer estruturas de gestão centralizadas, baseadas em objetivos e indicadores externos às instituições de ensino. A abordagem gerencial tende a restringir as oportunidades de decisão coletiva, resumindo os gestores escolares em simples executores de políticas e metas que já foram determinadas, minimizando o envolvimento da comunidade escolar e comprometendo o aspecto democrático da gestão educacional. A lógica de monitoramento e avaliação, quando focada unicamente em resultados, pode distorcer a essência política dos processos participativos, reduzindo-os a simples formalidades burocráticas.

No que diz respeito à equidade, a GPR revela contradições significativas ao enfatizar a responsabilização individual pelos resultados educacionais. Vimos que a influência do neoliberalismo transfere a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso para alunos, professores e escolas, ignorando as desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Nesse cenário, as políticas que se fundamentam no desempenho costumam tratar de maneira uniforme realidades que são desiguais, o que reforça disparidades já existentes. Ao converter desigualdades sociais em “déficits individuais de aprendizagem”, essas políticas ajudam a perpetuar a naturalização das desigualdades, em vez de confrontá-las. Em relação à justiça social, as disputas se tornam ainda mais claras. A educação, que é definida pela constituição como um direito social, é afetada por fatores como mercado, eficiência e produtividade.

O estudo revela que a GPR, ao adotar fundamentos neoliberais, promove a mercantilização da educação, que resulta em um estímulo à privatização, à formação de parcerias entre os setores público e privado, além da influência de organismos internacionais na formulação das políticas educacionais. Essa situação pode ameaçar a função do Estado como responsável pela proteção de direitos, mudando a educação de uma visão de bem coletivo para uma abordagem de serviço administrado pelo mercado. A prioridade dada a avaliações externas, classificações e objetivos numéricos favorece uma uniformização das abordagens educacionais, ignorando as diversidades culturais, contextos sociais e particularidades regionais dos alunos, restringindo a criação de uma educação inclusiva e equitativa, tornando mais desafiador o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas e dedicadas à mudança social.

Encontramos outro embate significativo envolve o propósito da educação. Os fundamentos da justiça social propõem uma educação que seja crítica, emancipadora e orientada para a cidadania, enquanto a GPR busca alinhar a educação à adaptação ao mercado de trabalho, focando em habilidades produtivas e quantificáveis. Esse cenário resulta em uma diminuição do papel da escola, que deixa de ser um local de formação abrangente para se converter em um espaço de preparação para o desempenho e a competitividade. Encontramos também iniciativas de resistência e soluções a essa abordagem. Sugestões como a educação integral, defendida pelo Programa Mais Educação e políticas que o antecederam, ressaltam a educação como um direito social, enfatizando a importância da participação, do desenvolvimento humano integral e da confrontação das desigualdades. Esses elementos indicam a urgência de reforçar práticas democráticas, aumentar o diálogo com a comunidade escolar e criar políticas que levem em conta as condições reais das pessoas envolvidas.

Os conflitos observados revelam que a GPR, quando aplicada e focada somente em resultados, pode ameaçar os princípios essenciais da educação pública no Brasil, o que reforça a urgência de reconsiderar os modelos de gestão educacional, visando encontrar um equilíbrio entre a relevância do monitoramento e da avaliação e a promoção da participação, equidade e justiça social, para assegurar uma educação que seja realmente democrática e inclusiva.

A avaliação da política de GPR na educação pública de Mato Grosso, com base nas referências analisadas, indica que ela está interligada às políticas educacionais em nível nacional e às diretrizes internacionais, principalmente aquelas que se baseiam em princípios como eficiência, responsabilidade e avaliação de desempenho. É importante notar que a GPR no estado faz parte de um movimento mais abrangente que teve início no Brasil a partir da década de 2000. Iniciativas como o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação estabeleceram uma abordagem fundamentada em metas, avaliações padronizadas e prestação de contas, abordagem teve um impacto direto na estruturação da educação em estados como Mato Grosso, que adotaram esses princípios em seus próprios programas, como o Programa Educação – 10 Anos.

Nesse contexto, o Decreto nº 1.497/2022 formaliza a GPR como um pilar fundamental da política educacional do estado, porque define metas mensuráveis, indicadores de desempenho, como o IDEB e o IPEA-MT, além de implementar um monitoramento constante e a responsabilização dos gestores escolares, evidenciando a consonância com políticas nacionais que enfatizam a importância da avaliação externa e da transparência, fortalecendo a percepção de que a qualidade educacional pode ser monitorada por meio de informações quantitativas. Existe uma relação entre o planejamento estadual e o PEE-MT, principalmente nas metas que envolvem a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos docentes, uma sinergia tem como objetivo assegurar uma continuidade e consistência entre os diversos níveis de planejamento, prevenindo a desarticulação das políticas públicas. Embora o decreto não mencione explicitamente todas as diretrizes do PNE, ele envolve sua lógica essencial de metas, supervisão e responsabilização, destacando a confluência entre as esferas estadual e federal.

É importante destacarmos o impacto de instituições internacionais e de paradigmas globais na gestão pública, pois, a implementação de iniciativas como painéis de indicadores disponíveis ao público, avaliações abrangentes e incentivos baseados no desempenho coloca Mato Grosso em sintonia com tendências globais, evidenciando que a política do estado se alinha com uma agenda global de reformas educacionais focadas em resultados. Entretanto, a literatura específica revela significativas restrições e conflitos relacionados a essa política. As

pesquisas analisadas mostram que a ênfase em métricas quantitativas pode esconder desigualdades regionais, sociais e estruturais existentes no estado. A pressão por resultados frequentemente afeta o trabalho pedagógico, resultando em uma maior valorização de conteúdos que são avaliados, como Língua Portuguesa e Matemática, e em uma diminuição do currículo. Há também efeitos significativos sobre a autonomia das instituições de ensino e a atuação dos educadores; a centralização das orientações, o crescimento da burocracia e a obrigação de apresentar resultados podem restringir a habilidade de gestores e professores em ajustar o ensino às particularidades locais. Dessa forma, podemos afirmar que existe um conflito entre a abordagem gerencial da GPR e a demanda por uma educação mais adaptada ao contexto, democrática e que promova a formação completa do aluno.

Mesmo que a política de GPR tenha como objetivo aprimorar a eficiência e a qualidade do ensino, sua eficácia está ligada à integração com outras áreas essenciais, como financiamento apropriado, valorização dos educadores e políticas de igualdade. Na ausência desses fatores, existe o risco de intensificar desigualdades preexistentes, principalmente em áreas mais carentes de Mato Grosso. Portanto, podemos afirmar que a GPR em Mato Grosso está bem conectada às diretrizes nacionais e internacionais de avaliação e responsabilização. No entanto, enfrenta consideráveis dificuldades em sua execução, principalmente no que diz respeito à equidade, à autonomia das escolas e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Com base na literatura analisada, entendemos que a política de GPR oferece novas perspectivas para a gestão escolar, a liderança e a avaliação no setor educacional, o que afeta diretamente a rotina das escolas públicas, gerando reconfigurações organizacionais e criando tensões tanto pedagógicas quanto políticas. No que diz respeito à gestão escolar, notamos uma alteração considerável em seu enfoque: ela deixa de ser vista essencialmente como um processo democrático, coletivo e pedagógico, passando a adotar características gerenciais, focadas em metas, indicadores e desempenhos. Nesse contexto, a escola tende a ser encarada de maneira semelhante a uma entidade produtiva, onde a eficiência e resultados quantificáveis se tornam fundamentais, o que pode diminuir o papel social da escola, distanciando-a de sua função educacional mais abrangente e minando seu aspecto democrático.

Em relação à liderança nas escolas, a abordagem da GPR altera a função do gestor escolar, que passa a ser considerado o principal responsável pela execução das políticas públicas e pela obtenção dos resultados educacionais, assumindo uma posição estratégica para controle e acompanhamento. As pesquisas analisadas indicam que existem distintas formas de gerir: uma mais colaborativa, que prioriza a comunicação e o suporte aos docentes, e outra mais

focada na administração, voltada para o controle e a exigência de resultados. Contudo, sob a perspectiva da GPR, há uma inclinação em favorecer esse segundo modelo, o que pode levar o diretor a se tornar um agente técnico-administrativo, diminuindo sua atuação pedagógica e seu papel na formação. Essa mudança provoca efeitos diretos na rotina das escolas. O gestor se vê diante de um dilema contínuo entre atender as exigências estabelecidas pelos sistemas educacionais e oferecer uma formação que priorize o desenvolvimento integral dos alunos. Em situações como a de Mato Grosso, essa pressão se torna ainda mais acentuada, uma vez que iniciativas como o Educação 10 Anos ampliam a responsabilização do gestor pelos resultados obtidos, elevando a tensão institucional.

Em relação à avaliação na educação, a GPR ressalta seu papel como uma ferramenta de supervisão, regulação e responsabilidade. As avaliações externas em larga escala começam a direcionar as atividades das escolas, impactando o currículo, as abordagens pedagógicas e a estrutura do trabalho dos professores, o que pode restringir a liberdade das instituições de ensino e estimular práticas focadas em preparar os alunos para exames, empobrecendo o processo de aprendizado.

A ênfase nos indicadores quantitativos altera a noção de qualidade educacional, limitando-a ao desempenho que pode ser quantificado. Aspectos essenciais, como o desenvolvimento crítico, as interações pedagógicas e os fatores sociais que influenciam a aprendizagem, costumam ser ignorados, e cria uma cultura de performance, na qual professores e gestores adaptam suas práticas com base no que é mensurável, aumentando a concorrência, a supervisão e a exigência por resultados. Na rotina da escola pública, essas dinâmicas resultam em várias repercussões: maior carga de trabalho para os professores, crescimento da burocracia, diminuição da liberdade pedagógica, homogeneização do ensino e ênfase em conteúdos que são avaliados. Simultaneamente, pode haver restrições na participação da comunidade escolar e no avanço de projetos pedagógicos que sejam mais adaptados à realidade e críticos.

A literatura analisada sugere que a supervisão e a análise podem trazer benefícios significativos quando executadas de maneira democrática, incluindo a participação da sociedade, transparência e um enfoque na aprimoração das políticas públicas. Contudo, isso requer que esses instrumentos vão além do controle baseado em resultados, levando em conta a complexidade dos processos educacionais e as disparidades presentes. Dessa forma, podemos afirmar que a abordagem de GPR transforma a gestão, a liderança e a avaliação no setor educacional dentro de uma perspectiva gerencial e voltada para desempenho, gerando efeitos importantes na rotina das instituições de ensino. Esses efeitos expõem conflitos entre eficácia

e desenvolvimento integral, supervisão e liberdade, accountability e equidade social, evidenciando as dificuldades de estabelecer uma educação pública de melhor qualidade que não se prenda nos simples dados quantitativos.

Nosso estudo visou conduzir uma avaliação crítica da política de GPR da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, estabelecida pelo Decreto nº 1.497/2022 para entender seus princípios, significados, influências e efeitos na educação pública, embasando na literatura acadêmica e em documentos oficiais. Por meio de uma abordagem dialético-hermenêutica, reconhecemos os princípios que sustentam essa política bem como as contradições que surgem durante sua aplicação no ambiente escolar.

No que se refere à primeira questão investigativa, verificamos que a política de GPR em Mato Grosso está fortemente integrada a um movimento mais amplo de reformas na educação, tanto no contexto nacional quanto no internacional. Sua elaboração é conformada por marcos normativos, como o PNE, políticas como o PDE, e iniciativas como o movimento Todos pela Educação; a GPR dialoga com abordagens gerenciais que emanam da administração pública moderna. Essas influências revelam a adoção de princípios como a eficiência, a prestação de contas, a avaliação de desempenho e a responsabilização, manifestando-se em metas, indicadores e sistemas de monitoramento contínuo.

Ao analisarmos essa lógica em relação às ideias de gestão democrática na educação, observamos tensões significativas. Embora o discurso oficial enfatize a importância da participação, da transparência e do aprimoramento da qualidade, na prática, a ênfase em resultados quantificáveis tende a alterar a interpretação da gestão escolar, afastando-a de uma abordagem coletiva e pedagógica em direção a uma lógica mais técnica e administrativa. Dessa forma, a política em questão revela uma apropriação limitada e, em certos aspectos, contraditória dos princípios da gestão democrática, pois fortalece mecanismos de controle e padronização que podem restringir a autonomia das instituições de ensino e a real participação da comunidade escolar.

Quanto à segunda questão, os conflitos entre a busca por resultados e as metas de qualidade social na educação tornam-se claros. A prioridade dada a avaliações externas, métricas quantitativas e objetivos de desempenho tende a simplificar o processo educacional, favorecendo aspectos que são mensuráveis em detrimento de elementos essenciais, como o desenvolvimento do pensamento crítico, o desenvolvimento integral dos alunos e a elaboração de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto. Essa abordagem pode acentuar as desigualdades, ao desconsiderar as diversas condições socioeconômicas e estruturais das

instituições de ensino, responsabilizando de maneira uniforme indivíduos que vivem em contextos desiguais.

Os efeitos dessa política na rotina das escolas são profundos: aumento na carga de trabalho dos professores, crescimento nas atividades burocráticas, a predominância das avaliações externas na estrutura do ensino e a transformação da função do gestor escolar, que se torna um mediador do controle e da realização de metas. Alterações como essas podem favorecer a propagação de uma cultura de desempenho, onde professores e gestores alinham suas práticas aos resultados almejados, frequentemente em desvantagem em relação a projetos pedagógicos mais abrangentes. Em contrapartida, as ferramentas de acompanhamento e avaliação podem auxiliar na melhoria do sistema educacional, desde que estejam integradas a procedimentos democráticos, colaborativos e atentos às desigualdades, levando-nos a entender que a qualidade da educação vai além de dados quantitativos, devendo ser analisada em suas facetas sociais, políticas e formativas.

Portanto, concluímos que a PGR em Mato Grosso revela uma tensão estrutural entre duas abordagens: de um lado, a lógica gerencial, focada em eficiência, controle e desempenho; do outro, a visão da educação como um direito social, que valoriza a participação, a equidade e a formação integral. Entender essas contradições é essencial para o aprimoramento de políticas educacionais mais equitativas, capazes de conciliar a necessidade de monitoramento e avaliação com o compromisso ético e político de assegurar uma educação pública de qualidade para todos.

Diante da análise documental e dos trabalhos apresentados em nossa pesquisa, sugerimos adaptar a importância dos indicadores numéricos com aspectos qualitativos da educação, integrando nos processos de avaliação fatores como o desenvolvimento do pensamento crítico, a participação, as interações pedagógicas e o contexto sociocultural dos alunos – o que possibilita uma visão mais ampla da qualidade, superando somente a visão dos resultados que podem ser quantificados.

Sugerimos o aprimoramento da gestão democrática, promovendo uma maior inclusão de professores, alunos, familiares e a comunidade nas decisões da escola, por meio da criação de espaços reais para diálogo e discussão, evitando que a gestão se restrinja ao cumprimento de objetivos estabelecidos previamente. Para tanto, é fundamental garantir maior liberdade pedagógica para as instituições de ensino e seus educadores, possibilitando que ajustem o currículo e as práticas às especificidades de suas comunidades. A adaptação das diretrizes pode favorecer uma educação mais relevante e contextualizada.

É também fundamental alinhar a PGR com medidas práticas voltadas para a equidade, levando em conta as desigualdades existentes nas diferentes regiões e entre os grupos sociais do estado de Mato Grosso, o que pode se efetivar com investimentos variados e oferta de apoio técnico e pedagógico constante às escolas que estão em contextos mais desfavorecidos. Propomos reavaliar os sistemas de responsabilização e os incentivos, como recompensas baseadas no desempenho, a fim de prevenir consequências negativas, como competição acentuada, foco exclusivo em exames e sobrecarga para os educadores. É importante implementar programas de formação contínua para gestores e professores, que se concentrem na análise de dados e indicadores bem como na criação de práticas pedagógicas que sejam críticas, colaborativas e dedicadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Essas sugestões indicam a importância de redirecionar a estratégia da PGR com o objetivo de que ele realmente favoreça uma educação pública mais equitativa, democrática e com base social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas públicas e avaliação educacional: uma análise crítica das abordagens regulatórias. **Educação & Sociedade**, v. 106, p. 609-630, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y3yFGzLwPqTmfnCnHHXsGcL/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: Evidências de uma rede. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36 e233713, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFSN9dRR/?format=pdf&lang=pt>
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005.
- BALL, Stephen J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach**. London: Routledge Falmer, 2004.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul/dez, 2001. p. 99-116. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/all.pdf>
- BAPTISTA, Thaiana Netto Fonseca; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas educacionais, neoliberalismo e educação integral. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 11, n. 3, set./dez. 2022, p. 873-891. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/66308/34256>
- BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/leis/Lei%2010836.pdf
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, De 24 De Abril De 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conheça a história da educação brasileira**. Publicado em: 24 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras exceções. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Define e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=88434-res-cp002-17-bncc&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Define e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 145, p. 27, 4 ago. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-7-de-1-de-agosto-de-2025-645940688>. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Ações e Programas. **Bolsa Família.** 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 02 abr. 2026.

CAVALIERI, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

CORÁ, Elsie José; OLIVEIRA, Marta Azevedo Klumb; CAMARGO, Thiago Dutra de. Educação Integral, Intersetorialidade e Governança Participativa: Campos de Entrelaçamentos e Produção de Sentidos. Cap. 1. TRINDDE, Larissa de Lima; KROTH, Darlan Christiano. (Org.). **A governança do entrelaçar no Programa Escola em Tempo Integral.** Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2026. – Arquivo em formato E-Book. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/GovernanadoEntrelaardoProgramaETI.pdf>, Acesso em: 28 abr. 2026.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

DINIZ JÚNIOR, Carlos A.; MÓL, Saraa César. Programa Mais Educação: indução e descontinuidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 145-159, abr./jun. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v32n70/2358-0194-faceba-32-70-0145.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2026.

FARENZENA, Nalu. Prefácio. Karla de Oliveira Santos; Wellyngton Chaves Monteiro da Silva (Orgs.). **Políticas Educacionais em foco:** pesquisas e reflexões. São Carlos: Pedro &

João Editores, 2023. P. 11-14. Disponível em: https://omlpi-strapi.appcivico.com/uploads/EBOOK_Políticas_Educacionais_em_foco_pesquisas_e_reflexoes.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, 35(129), 2014, p. 1085–1114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas: Autores Associados, 2012.

FULLAN, Michael. **A nova concepção de mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIEHL, Adriane Maria Sell. **O papel da equipe gestora na implantação da política pública ensino médio inovador numa escola pública: autonomia e participação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen – RS, 2015, p. 32.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, Henry A. **Educação e a crise da democracia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERDADE, Livia Vitória Cavadas. **Teias Neoliberais na Educação Brasileira: A modelagem comportamental nas políticas educacionais Todos pela Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica; Nova Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/22685>

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIMA, Caroline Costa Nunes; et al. **Políticas públicas e educação** [recurso eletrônico]; revisão técnica: Joelma Guimarães. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCHIORI, Sandra Terezinha. **Avaliação da aprendizagem em Matemática na rede estadual mato-grossense**: tensões, limites e possibilidades. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022**. Institui o Programa Educação 10 Anos no Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/20864>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1497**. Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Diário Oficial de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 10 de outubro de 2022.

MATO GROSSO. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, nº 28.349** de 11 de Outubro de 2022. Disponível em:
<https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/28611422/INSTITUCIONALIZA%C3%87%C3%83O.pdf/fb9d70a3-b023-d731-4cd0-58635eb9ebb3?t=1677530006009>

MATO GROSSO. **Lei nº 10.111, de 6 de abril de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso – PEE/MT. Disponível em:
<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei10111.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso 2016–2026**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos. **O Processo de Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação de uma região interiorana do oeste paulista**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/c835ac2c-3c71-4e06-ab00-60fe79ba9d67/download>.

OCDE. **Panorama da Educação 2020**: Indicadores da OCDE. Relatório publicado em: 08 set. 2020. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em:
https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2020_69096873-en.html

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educacionais e a mercantilização da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 739–756, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2016.

PAULO, Fernanda dos Santos; CAMARGO, Thiago Dutra de. Capítulo 1. Educação integral e escola em tempo integral: currículo, avaliação e o papel da educação popular na construção de uma escola democrática. CORÁ, Elsie José; MOLL, Jaqueline; ARAÚJO, Carlos Wagner Costa; BARCELOS, Renata Gerhardt de. (Org.). **Ciência e educação integral para cuidar da vida e do planeta: reflexões e possibilidades**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2026. p. 17-34.

SANTOS, Sílvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural – Revista de Ciências Sociais**. v. 24, n. 1, jan./jun., 2007. p. 214-241.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas** [livro eletrônico]: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SEDUC-MT. **Planejamento Estratégico – Educação 10 anos**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/planos-de-educacao/SEDUC+1>

SEDUC-MT. “Seduc apresenta metas do programa ‘Educação 10 Anos’ ao Conselho Estadual de Educação.” **Notícias SEDUC-MT**, 5 out. 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/22722243-seduc-apresenta-metas-do-programa-educacao-10-anos-ao-conselho-estadual-de-educacao> SEDUC

SORTE, Heloísa. **Gestão educacional e qualidade da educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, Renata Chagas de. **A influência do neoliberalismo na educação: Reflexão sobre a necessidade de uma dimensão ética**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza – CE, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/82659/3/2025_dis_rcsouza.pdf

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, em dezembro de 2002. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 30 mar.

STEIN, Ernildo. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em Filosofia. *In: Síntese Revista de Filosofia*, 1983, v. 10, n. 29, p. 21-48.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, 2007. p. 383-386.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.