

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

EMANUELLY MARQUES CARDOSO

**A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE BUROCRACIA ELETRÔNICA:  
UM ESTUDO EM CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
DO RIO GRANDE DO NORTE**

NATAL/RN

2025

EMANUELLY MARQUES CARDOSO

**A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE BUROCRACIA ELETRÔNICA:  
UM ESTUDO EM CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Cunha Terto

NATAL/RN

2025

Cardoso, Emanuely Marques.

C268g A gestão escolar em tempos de burocracia eletrônica : um estudo em centros estaduais de educação profissional do Rio Grande do Norte / Emanuely Marques Cardoso. – 2025.  
107 f.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

Orientador(a): Dra. Daniela Cunha Terto.

1. Educação profissional. 2. Gestão escolar – Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) – RN. 3. Plataformas digitais. 4. Burocracia eletrônica. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377(813.2)(043.3)

EMANUELLY MARQUES CARDOSO

**A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE BUROCRACIA ELETRÔNICA:  
UM ESTUDO NOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em 03/03/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **DANIELA CUNHA TERTO**  
Data: 30/06/2025 12:07:28-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Daniela Cunha Terto - Presidente/Orientadora  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA GORETTI CABRAL BARBALHO**  
Data: 30/06/2025 12:49:01-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Maria Goretti Cabral Barbalho – Titular Externo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente  
 **DANTE HENRIQUE MOURA**  
Data: 09/07/2025 17:07:03-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Dante Henrique Moura – Titular Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente  
 **CICLENE ALVES DA SILVA**  
Data: 10/07/2025 11:11:58-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Cíclene Alves da Silva – Suplente Externo  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente  
 **JOSE MOISES NUNES DA SILVA**  
Data: 30/06/2025 12:32:24-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva – Suplente Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho à minha mãe, Verônica Suely Marques Cardoso, pelo apoio, incentivo e amor incondicional. Este trabalho também é dedicado, com muito amor e saudade, em memória de vovó Iracema que partiu quando estava no primeiro ano de mestrado. Dedico-o também ao nosso amado companheirinho de 15 anos, Apollinho, que nos deixou também em 2023.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela iluminação diária e as conversas constantes que me deram força para vencer mais esta batalha.

À minha família – meu pai, minha mãe, minha irmã, minha tia Ivanilda e minhas primas Alice e Letícia – pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha vida, contribuindo para que eu me tornasse a mulher e a profissional que sou hoje.

À minha mãe e à minha irmã, as mulheres da minha vida, sou profundamente grata por toda a motivação desde o momento em que decidi participar do processo seletivo para esse mestrado. Obrigada por sempre acreditarem em mim! Este trabalho não existiria sem vocês, minha inspiração! Amo vocês com todo meu coração.

Ao meu marido e companheiro de vida, Itiel, obrigada por cada palavra de força e de amor durante todo esse processo. Obrigada pela dose diária de carinho, de motivação e compreensão, principalmente nos dias mais difíceis. Sou grata por compreender a importância dessa trajetória para mim e para nós, te amo.

À minha orientadora, Daniela Cunha Terto, pela paciência, carinho e cuidado durante toda a minha trajetória acadêmica. Agradeço imensamente por todo o conhecimento compartilhado, pelo rigor e comprometimento com nossa pesquisa, bem como por todas as orientações e exemplos materiais que me permitiram trilhar o caminho da pós-graduação. Muito obrigada!

Aos meus amigos e amigas de turma “Arcabouço do PPGEPI” – Renata, Leandro, Claudenyce, Larissa, Eduardo, Fabiana, Taluan, Ramon e Adelmo. Obrigada pelo compartilhamento de tantas alegrias, tantas palavras de superação nos dias mais complicados. Pelas risadas nas aulas, nos eventos, nos corredores... e nos momentos “fora do Lattes”. Sem vocês, essa jornada teria sido muito mais difícil. Nossa turma será sempre lembrada com muito carinho pela união e dedicação que nos marcaram.

Aos professores e professoras do PPGEPI/IFRN, por suas valiosas contribuições, que foram essenciais para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Agradeço também à professora Lenina pelos envios dos trabalhos acadêmicos, que contribuíram para a construção desta dissertação e ao professor Dante, pela leitura sempre cuidadosa e enriquecedora, tanto no Seminário II quanto na minha qualificação e defesa. Meu muito obrigada!

Aos professores e professoras, Profa. Dra. Maria Goretti Cabral Barbalho, Prof. Dr. Dante Henrique Moura, Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva e Prof. Dra. Ciclene Alves da Silva, meus agradecimentos pelas valiosas análises, observações e sugestões que, com certeza, enriqueceram este trabalho e ampliaram minha compreensão sobre o tema investigado.

Aos meus amigos e amigas, em especial Gislaine, Kennedy, Marcos e Francisco Ewerton, que sempre me deram palavras de encorajamento e compreenderam minha ausência em tantos momentos.

As minhas amigas e amigos da sala 411 do *Campus* Natal Zona Leste, obrigada por todo carinho e atenção. NAD/UAB/ZL, vocês moram no meu coração.

A todos os entrevistados, que gentilmente disponibilizaram um pouco do seu tempo para participarem desta pesquisa.

Por fim, também agradeço aos meus amigos de profissão, a minha equipe gestora – Luciano, Gelza e Wander – da Escola Estadual Myriam Coeli, instituição que faço parte com muito carinho e amor. Retornarei com muito mais força em contribuir para uma educação pública de qualidade.

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (Paro, 2016, p.13).

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as inter-relações entre o uso de plataformas digitais, burocracia escolar e autonomia da gestão escolar nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte Professora Djanira Brasilino de Souza e Professora Lourdinha Guerra (2023-2024). A pesquisa fundamentou-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para a coleta e produção de dados realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, bem como entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com três sujeitos das equipes gestoras eleitas para o triênio 2023-2025 dos dois CEEP estudados, a fim de discutir o trabalho dos entrevistados em relação ao uso de plataformas digitais. No âmbito da Educação Profissional no Rio Grande do Norte, esse uso ocorre principalmente por meio de sistemas oficiais, como o Sistec, o SIGEduc e o PDDE Interativo, que estruturam a gestão escolar e os processos administrativos. Os resultados evidenciam que há contradições sobre o papel das inovações tecnológicas no campo da gestão escolar; que os entrevistados apontam elementos de hiperburocratização, materializando estratégias do capital alinhadas às tendências neoliberais; que, embora as plataformas sejam instrumentos de apoio à gestão, elas também reforçam a individualização, o controle e a centralização dos processos decisórios; e que as dificuldades apresentadas pelos gestores das escolas estudadas refletem os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) e da globalização neoliberal que priorizam a gestão por resultados em detrimento de práticas educacionais mais humanizadas e emancipadoras. O estudo conclui que as inter-relações entre as plataformas digitais e a burocracia escolar têm se dado na lógica dominante do capital, sob os princípios da NGP, o que compromete a já limitada autonomia da gestão escolar nos CEEP estudados; e que a tensão entre o discurso de modernização e a realidade da centralização e controle dos processos administrativos afeta a garantia da valorização da participação coletiva, a formação continuada dos gestores numa perspectiva democrático-participativa e o fortalecimento da autonomia escolar, essenciais para uma gestão efetivamente democrática e alinhada aos princípios de uma educação emancipadora.

**Palavras-chave:** Gestão democrática; Educação Profissional; Plataformas Digitais; CEEP; Burocracia Eletrônica.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the interrelations between the use of digital platforms, school bureaucracy, and the autonomy of school management in the State Centers for Professional Education of Rio Grande do Norte Professora Djanira Brasilino de Souza and Professora Lourdinha Guerra (2023-2024). The research was based on the perspective of historical-dialectical materialism. For data collection and production, bibliographic and documentary research was conducted, as well as semi-structured interviews. The interviews were carried out with three subjects from the management teams elected for the 2023-2025 triennium of the two CEEPs studied, in order to discuss the interviewees' work in relation to the use of digital platforms. In the scope of Professional Education in Rio Grande do Norte, such use occurs mainly through official systems, such as Sistec, SIGEduc, and PDDE Interativo, which structure school management and administrative processes. The results show that there are contradictions regarding the role of technological innovations in the field of school management; that the interviewees point to elements of hyperbureaucratization, materializing capital strategies aligned with neoliberal trends; that, although platforms are tools that support management, they also reinforce the individualization, control, and centralization of decision-making processes; and that the difficulties reported by the managers of the schools studied reflect the principles of New Public Management (NPM) and neoliberal globalization, which prioritize results-based management to the detriment of more humanized and emancipatory educational practices. The study concludes that the interrelations between digital platforms and school bureaucracy have occurred under the dominant logic of capital, under the principles of NPM, which compromises the already limited autonomy of school management in the studied CEEPs; and that the tension between the discourse of modernization and the reality of centralization and control of administrative processes affects the assurance of valuing collective participation, the continuous professional development of managers from a democratic-participatory perspective, and the strengthening of school autonomy, which are essential for a truly democratic management aligned with the principles of emancipatory education.

**Keywords:** Democratic management; Professional Education; Digital Platforms; CEEP; Electronic Bureaucracy.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|         |                                                                           |
|---------|---------------------------------------------------------------------------|
| CEEP    | Centro Estadual de Educação Profissional do Rio Grande do Norte           |
| CEP     | Comitê de Ética em Pesquisa                                               |
| CF      | Constituição Federal                                                      |
| CENEP   | Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire       |
| CNTE    | Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação                        |
| EP      | Educação Profissional                                                     |
| EPT     | Educação Profissional e Tecnológica                                       |
| EPTNM   | Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio                        |
| FHC     | Fernando Henrique Cardoso                                                 |
| Ideb    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                              |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| PDDE    | Programa Dinheiro Direto na Escola                                        |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                                |
| PNP     | Plataforma Nilo Peçanha                                                   |
| PPP     | Projeto Político Pedagógico                                               |
| PROEP   | Programa de Expansão da Educação Profissional                             |
| PBP     | Programa Brasil Profissionalizado                                         |
| MEC     | Ministério da Educação                                                    |
| NGP     | Nova Gestão Pública                                                       |
| REERN   | Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte |
| RN      | Rio Grande do Norte                                                       |
| SETEC   | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica                         |
| SIGEduc | Sistema Integrado de Gestão da Educação Básica do Rio Grande do Norte     |
| Sipac   | Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos                |
| Sistec  | Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica    |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                |
| TIC     | Tecnologias da Informação e Comunicação                                   |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                        | <b>14</b>  |
| <b>2 PROJETOS EM DISPUTA NA GESTÃO ESCOLAR.....</b>                                                                                                              | <b>26</b>  |
| 2.1 PERCURSOS DA GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA .....                                                                                                                 | 26         |
| 2.2 INFLUÊNCIAS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA GESTÃO ESCOLAR .....                                                                                                   | 38         |
| <b>3 BUROCACIA ELETRÔNICA NA GESTÃO ESCOLAR: DESCENTRALIZAÇÃO OU DOMINAÇÃO? .....</b>                                                                            | <b>49</b>  |
| 3.1 DA BUROCRACIA CLÁSSICA À BUROCRACIA ELETRÔNICA .....                                                                                                         | 49         |
| 3.2 A TECNOLOGIA E A BUROCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR.....                                                                                                           | 58         |
| <b>4 A BUROCRACIA ELETRÔNICA NA GESTÃO ESCOLAR DE CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE: AUTONOMIA OU HIPERBUROCRATIZAÇÃO? .....</b> | <b>67</b>  |
| 4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE .....                                                                    | 67         |
| 4.2 O TRABALHO DOS GESTORES ESCOLARES DE CEEP FACE ÀS PLATAFORMAS DIGITAIS.....                                                                                  | 80         |
| <b>5 CONCLUSÕES.....</b>                                                                                                                                         | <b>91</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                         | <b>94</b>  |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>                                                                                                                   | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                                                                             | <b>105</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário da gestão pública, nas últimas décadas, tem sido palco de significativas transformações e contradições em resposta às demandas emergentes da globalização neoliberal. Essas mudanças refletem não apenas a busca por eficiência e eficácia administrativa sob a lógica da Nova Gestão Pública (NGP), intensificando a adoção de mecanismos gerenciais inspirados no setor privado, mas também redefinem os papéis e responsabilidades do Estado, diante dos avanços na Ciência e Tecnologia, das crises econômicas, políticas, culturais e sociais.

Essas mudanças também se estenderam no campo da gestão escolar, inserindo-se na disputa entre os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), fundamentada no Estado de Bem-estar social e o avanço neoliberal. Embora a CF/1988 tenha estabelecido a gestão democrática da educação pública no Brasil como princípio constitucional, a ausência de uma regulamentação explícita abriu espaço para disputas em torno da sua materialização. Assim, à medida que o neoliberalismo<sup>1</sup> se tornou hegemônico, a Constituição vem sendo progressivamente reformada para se alinhar essa lógica.

Conforme aponta Terto (2017), a construção da gestão democrática não ocorre de forma linear, mas sim de um processo marcado tanto por avanços quanto por retrocessos, que estão relacionados ao contexto político e social do país. Esse cenário de disputas entre projetos de gestão reflete a crescente influência dos princípios da NGP sobre a administração escolar<sup>2</sup>, evidenciando a coexistência entre o desenvolvimento da gestão democrática e a consolidação de práticas gerencialistas, que mantém o discurso de participação, autonomia e descentralização, mas sob um projeto à luz da administração privada e de políticas de cunho neoliberal, ocorrendo uma recontextualização desses termos “[...] agora tendencialmente despojados de sentido político” (Lima, 2011, p.133).

Silva e Carvalho (2014) destacam que novos marcos conceituais têm consolidado modelos de gestão com características gerenciais. Princípios e diretrizes construídos do setor privado, como planejamento estratégico, eficiência, eficácia, controle social e responsabilização, foram incorporados à gestão escolar, tornando-se pilares fundamentais desse modelo. Esse processo se distancia do princípio de que a gestão é um meio para atingir os fins

---

<sup>1</sup> Duménil e Lévy (2007) definem neoliberalismo como uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova hegemonia financeira, que faz lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA.

<sup>2</sup> Nesta dissertação, adotam-se os termos “administração” e “gestão” como sinônimos, conforme Paro (2011).

educacionais, que, sob uma perspectiva democrática, envolvem a apropriação da cultura historicamente produzida com o objetivo de promover a formação integral dos indivíduos.

Como um dos pilares estruturantes da NGP, o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tem sido amplamente promovido como uma estratégia de modernização da gestão escolar, acompanhada pela promessa de desburocratização dos serviços por meio da informatização da educação. Essa abordagem se justifica sob o argumento de superação da burocracia estatal, das organizações e administrações públicas, através da incorporação dos princípios do mercado e da gestão privada ao setor público, fundamentando-se na racionalidade técnica e vinculada a critérios de desempenho, eficiência e produtividade.

De acordo com Lima Filho (2010), o desenvolvimento científico e tecnológico é resultado de um processo histórico contínuo de produção e apropriação de conhecimentos, saberes e práticas pelo ser social. O autor afirma que a ciência e a tecnologia são compreendidas como construções sociais complexas, que não se limitam a experimentos, técnicas ou máquinas, mas se constituem na interação entre práticas, saberes, conhecimentos e relações de poder e propriedade. Embora participem e condicionem as mediações sociais, elas não determinam a realidade de forma autônoma ou neutra, mas representam relações sociais objetivadas.

A sociedade capitalista, através da subordinação e controle do trabalho, revela uma nova dinâmica entre tecnologia e processo de trabalho. Embora considere-se que as estruturas de organização da produção e as tecnologias envolvidas são apenas meios mais eficientes ou racionais de gerir o trabalho, Sabino, Ribeiro e Moraes (2024) argumentam que essa visão é superficial. Na realidade, representam a maneira como a luta entre as classes se materializa nas estruturas de controle e comando da produção. Elas são usadas para disciplinar os trabalhadores e assegurar a valorização contínua do capital.

Na mesma direção, Sabino, Ribeiro e Moraes (2024) explicam que o objetivo central da tecnologia é aumentar a eficiência e a produtividade das atividades humanas, incluindo o trabalho produtivo. Isso é alcançado por meio de um conjunto sistemático e estruturado de conhecimentos científicos, empíricos e até intuitivos, aplicados na criação, produção e comercialização de bens e serviços. No entanto, conforme Duarte Neto (2021), ela deve ser analisada em sua totalidade dentro do processo produtivo. Argumenta-se que embora a tecnologia tenha uma determinação econômica, sua análise deve transcender critérios como produtividade, eficiência e eficácia, pois essa limitação contribui para circunscrevê-la à dimensão de meio de produção, ocultando sua real função social.

Duarte Neto (2021) destaca ainda que a tecnologia contém em si a condição de instrumento cultural que contribuiu significativamente para engendrar, no ser social, as

condições de produção e reprodução de sua existência. Ela favoreceu a sociabilidade humana e auxiliou na ampliação do domínio do homem sobre a natureza. No entanto, quando subordinada à lógica do capital, a tecnologia possui um caráter excludente, visto que amplia a segregação da classe-que-vive-do-trabalho<sup>3</sup> dos que detém o controle sobre a tecnologia.

Esse movimento, como destacam autores como Duarte Neto (2021) e Sabino, Ribeiro e Moraes (2024), reflete novas estratégias de controle da classe dominante, uma vez que levam à perda da autonomia dos trabalhadores e limita seu acesso aos meios e fins das suas atividades. Essa lógica consolida um sistema que cada vez mais reforça desigualdades, conduz à desqualificação e precarização do trabalho, além da crescente degradação do meio ambiente.

Apesar dessas contradições, Moura (2004) aponta que, apesar das dificuldades marcadas pela globalização econômica, alguns avanços tecnológicos trouxeram melhorias significativas na qualidade de vida de grande parte da humanidade ao longo do século XX. Áreas como a medicina, com inovações na eletricidade, eletrônica, microeletrônica, informática e telecomunicações, além dos próprios da medicina, contribuíram diretamente para o aumento da expectativa de vida. Além disso, esses avanços tecnológicos ampliaram o acesso à educação em diversas partes do mundo. Contudo, o autor ressalta que a importância de se compreender que esses benefícios não são distribuídos uniformemente entre todos os cidadãos e nações, destacando que “existem os que têm direito a eles e os que não o têm” (Moura, 2004, p.7).

É imprescindível considerar as possibilidades e limites da tecnologia por meio de uma análise crítica da sua inserção social e histórica no desenvolvimento das relações de produção no capitalismo. A tecnologia não é neutra, mas um instrumento que reforça a centralização da propriedade e intensificação da divisão do trabalho, aprofundando as contradições do sistema. Essa compreensão torna-se ainda mais importante quando se trata do campo educacional, pois é responsável pela formação dos cidadãos em diversos aspectos, como sua vida profissional, social, política e cultural.

Nesse contexto dos avanços tecnológicos sob a globalização neoliberal, as plataformas digitais emergem como meio de modernização da administração escolar. Silveira (2021) explica que as plataformas digitais despontam como um modelo empresarial-tecnológico altamente adaptado à coleta, armazenamento, processamento, análise e modulação de dados. Para o autor, elas passam a desempenhar um papel na mediação das relações entre oferta e demanda, seja de produtos, serviços ou atividades.

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada por Antunes (2009, p.97) que “tem como primeiro objetivo conferir validade contemporânea ao conceito marxiano de classe trabalhadora”.

Também conhecidas em alguns estudos como “plataformas eletrônicas” ou “plataformas informáticas”, conforme descrito por Meira (2021), essas estruturas são compostas por diversos elementos e permitem a utilização de múltiplos usuários por serem baseadas na internet, com acesso garantido através de uma extensa rede de pontos, com disponibilidade contínua e cobertura ampla por qualquer dispositivo eletrônico. No âmbito da Educação Profissional no Rio Grande do Norte, essa materialização se dá através de plataformas digitais oficiais utilizadas pelos gestores nos processos administrativos. Destacam-se, entre elas, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), o Sistema Integrado de Gestão da Educação Básica do Rio Grande do Norte (SIGEduc) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.

Dessa forma, torna-se essencial compreender como a tecnologia e suas ferramentas estão sendo inseridas no setor educacional, particularmente no contexto da gestão na Educação Profissional (EP), uma vez que a modalidade, sobretudo quando integrada ao Ensino Médio, visa uma escola que garanta a formação integral dos educandos, articulando ciência, trabalho, tecnologia e cultura quanto princípio, proporcionando aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna.

Nesse sentido, a gestão na EP deve priorizar a construção de espaços que promovam uma concepção ampla de educação, voltada para a emancipação da classe trabalhadora. O objetivo é proporcionar ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador uma educação que assegure “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2005, p. 2-3). Assim, uma gestão que contribua para a formação de uma sociedade mais participativa e autônoma, proporcionando aos cidadãos a atuar criticamente para compreender a realidade e transformá-la.

Frigotto (2001) complementa essa visão, destacando a Educação Profissional no âmbito societário, inserida em um embate contínuo sustentado por uma construção contra-hegemônica que se situa em um terreno ético-político. Esse movimento caracteriza-se pela crítica ao projeto dominante, fundamentado na lógica do mercado, pela defesa de valores como democracia efetiva, igualdade e solidariedade entre os seres humanos.

Diante da crescente utilização de tecnologias no contexto educacional, torna-se importante discutir as possíveis contradições entre o discurso de modernização e desburocratização promovido pela NGP e sua materialidade, especialmente no uso de plataformas digitais, na gestão escolar de escolas de Educação Profissional. Embora essa ferramenta seja argumentada como maior eficiência e simplificação dos processos

administrativos, é necessário questionar até que ponto essas promessas se concretizam na prática e quais são os resultados concretos desse uso na gestão, face ao princípio da gestão democrática da educação.

A produção acadêmica sobre as plataformas digitais evidencia a importância de investigações para compreender “[...] as mudanças e os impactos reais trazidos pelas plataformas digitais” (Chiarini *et al.*, 2023, p.42). No mapeamento da produção intelectual sobre as plataformas digitais, realizado por Chiarini *et al.* (2023), foram analisadas teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2000 e 2021, sendo encontradas 347 manuscritos, dos quais nenhum deles abordava a relação entre plataformas digitais e a gestão escolar. Além disso, observa-se neste estudo, a ausência de pesquisas que articulem essa temática à Educação Profissional, evidenciando a dificuldade em encontrar investigações que analisem a inserção de plataformas digitais no contexto da administração escolar de instituições de EP.

Essa carência de estudos também é apontada por Meira (2019, p. 5) que destaca:

Existem poucos estudos empíricos que incidam diretamente sobre o papel desempenhado pelas plataformas eletrônicas na reconfiguração organizacional da administração da educação, o seu impacto nas relações de poder e as suas implicações nas práticas democráticas de controle e participação nas decisões da administração educativa.

Diante desse cenário, este estudo pretende contribuir para o preenchimento dessa lacuna, investigando as inter-relações entre o uso de plataformas digitais, burocracia escolar e a autonomia da gestão escolar, tendo como *lôcus* dois Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte: o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza, localizado na cidade de Natal, e o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra, localizado na cidade de Parnamirim. em dois Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte.

A proposta dessa pesquisa, está em coerência com os resultados de pesquisas realizadas por Lima (2021, p. 01): “[...] chama-se a atenção para a necessidade de estudar as novas formas de dominação digital das organizações e da administração da educação, que podem configurar uma burocracia aumentada, ou hiperburocracia”. A burocracia aumentada (ou a hiperburocracia) é “resultante de um processo de hibridização que ora perde, ora mantém, certos traços da burocracia weberiana<sup>4</sup>, que associa, eventualmente, novas dimensões ao ‘tipo-ideal original’

---

<sup>4</sup> De acordo com Lima (2012), o conceito de burocracia não foi formalmente definido por Weber, mas pode ser inferido a partir da referência à “dominação racional-legal”, caracterizada por uma autoridade baseada na submissão a regras formalmente aprovadas e legitimadas. É “aquela forma de dominação em que a autoridade não reside nas pessoas” Lima (2012, p.136).

que adquire novas e mais complexas propriedades de extensão e controle” (Lima, 2012, p.130) e são influenciadas por uma burocracia eletrônica.

Quanto à justificativa pessoal deste estudo, destaca-se o meu interesse, graduada em Licenciatura em Química na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no debate e luta em defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade. Esse interesse foi fortalecido na minha experiência como professora efetiva de Química na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, especialmente durante sua atuação como Presidente da Comissão Eleitoral Escolar da Escola Estadual Myriam Coeli (2022), contexto que proporcionou mais reflexões críticas sobre a estrutura da escola e os desafios concretos da gestão escolar da educação pública.

É relevante mencionar minha participação durante o processo de formação de mestrado, no projeto de pesquisa “Interfaces da Nova Gestão Pública e da ciberburocracia na gestão escolar”, do grupo de pesquisa Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional (OppEP), no ano de 2023. Este projeto teve como objetivo discutir as relações entre a Nova Gestão Pública, a ciberburocracia e a gestão educacional e suas implicações para a gestão escolar dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte. A pesquisa proporcionou uma relevância tanto pessoal quanto acadêmica, pois os estudos do grupo, juntamente como a fundamentação teórica estudada, foram essenciais para o aprofundamento desta dissertação.

Além da participação no projeto de pesquisa, destaca-se a minha produção intelectual durante o mestrado, incluindo apresentações orais em eventos regionais e locais, participação na organização de eventos promovidos pelo PPGEP/IFRN, bem como publicações acadêmicas. Entre elas, destaca-se o capítulo “E-science, plataformização e políticas públicas de ciência: produzindo conhecimento em Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”, publicado no livro *Entre lutas e resistência: uma década de histórias, ciência e produção do conhecimento em Educação Profissional no PPGEP/IFRN*, no ano de 2023; e o artigo científico “Plataformas digitais na gestão escolar: interfaces entre modernização e controle”, publicado na *Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate*, no ano de 2024.

Para a condução dessa pesquisa, tem-se como questão norteadora: Quais as inter-relações entre o uso de plataformas digitais, burocracia escolar e a autonomia da gestão escolar nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte Professora Djanira Brasilino de Souza e Professora Lourdinha Guerra?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as inter-relações entre o uso de plataformas digitais, burocracia escolar e a autonomia da gestão escolar nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte: Professora Djanira Brasilino de Souza e Professora

Lourdinha Guerra (2023-2024).

Para alcançar esse objetivo geral, almeja-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- 1) Discutir o desenvolvimento da gestão democrática escolar no Brasil, pós-Constituição Federal de 1988, tomando como parâmetro a influência da Nova Gestão Pública e seu discurso de modernização;
- 2) Problematizar o papel da tecnologia e seus usos na gestão escolar face ao desenvolvimento de uma burocracia eletrônica;
- 3) Analisar o trabalho dos gestores escolares diante do uso de plataformas digitais, destacando as suas repercussões na democratização da gestão escolar em Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte.

Quanto ao percurso metodológico desta pesquisa, adota-se o entendimento de Minayo (2007a) de que a metodologia é compreendida como o caminho que articula o pensamento e a prática na abordagem da realidade. A metodologia compreende o método, que corresponde à teoria da abordagem; os instrumentos para operacionalizar o conhecimento e a criatividade do pesquisador, que inclui sua experiência, sensibilidade e capacidade pessoal. Minayo (2007a, p. 15) ressalta, ainda, que a metodologia vai além das técnicas, pois “inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

Assim, para este estudo, adotou-se como método de análise o materialismo histórico-dialético, considerando-o como instrumento de interpretação da realidade em sua totalidade. Para Frigotto (2000, p. 77), “[...] na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. Esse movimento é realizado reconhecendo as contradições históricas e sociais que permeiam o objeto de estudo investigado. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético atua como “meio e método de transformação do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual, concreto, um modo de análise concreta do objeto real, dos fatos reais” (Benite, 2009, p.6).

Conforme Frigotto (2000), ao assumir uma perspectiva dialética, o caráter histórico do objeto de conhecimento exige a articulação das categorias de totalidade, contradição e mediação, superando abordagens abstratas ou especulativas. O autor complementa que, nesse processo dialético de conhecimento da realidade, é fundamental que a crítica e o conhecimento crítico não se limitem à crítica pela crítica ou ao conhecimento pelo conhecimento, mas que sejam direcionados para uma prática que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social.

A categoria totalidade está intrinsecamente relacionada à concepção de realidade.

Considera-se essa realidade “não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída” (Ciavatta, 2014, p. 203). Complementarmente, Gamboa (1998, p.27) destaca que “a totalidade concreta significa um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação e não um conjunto de fatos e aspectos da realidade”. Neste trabalho propõe-se a compreender as inter-relações do uso de plataformas digitais pelos gestores escolares em Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte, buscando captar a multiplicidade, o movimento dialético e dinâmico da realidade a partir da relação entre o todo e suas particularidades.

A contradição é uma das categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, em que busca “compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade” (Kuenzer, 1998, p.65). Nesse sentido, a lógica dialética introduz o princípio do conflito e da contradição como elementos permanentes na compreensão da realidade, explicando os processos de mudança e transformação que nela ocorrem (Minayo, 2004). Em vez de investigar explicações lineares ou estáticas, essa categoria analisa as tensões e determinações da realidade em uma totalidade dinâmica. No contexto desta dissertação, busca-se desvelar as contradições entre a promessa de modernização da gestão escolar por meio das plataformas digitais e a reiteração de práticas típicas da burocracia clássica.

A mediação, enquanto categoria, está fundamentada na historicidade do fenômeno. Segundo Ciavatta (2014, p. 211), a mediação “situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais”. Gamboa (1998) complementa essa concepção ao afirmar que o conceito de mediação deve ser entendido como uma lógica de pensamento que busca apreender o movimento da realidade sócio-histórica, considerando suas particularidades e determinações.

No que diz respeito a este estudo, a mediação, ao ser analisada na relação entre a gestão escolar e as plataformas digitais, não pode ser compreendida de forma isolada, como uma simples ferramenta de modernização da gestão. Ela deve ser entendida como parte de um conjunto de relações sociais e políticas, evidenciando as contradições de como essas tecnologias são utilizadas na administração escolar das escolas de Ensino Médio de tempo integral integradas à Educação Profissional analisadas. Esse movimento reflete as disputas entre diferentes projetos de sociedade, tornando fundamental a análise dessas perspectivas para situar o modelo de gestão escolar a ser adotado e o projeto de sociedade que o fundamentará.

Para a análise dos dados, buscou-se estabelecer as “relações entre a parte e a totalidade” (Frigotto, 2000, p. 89), compreendendo o objeto de estudo como um processo de construção no pensamento. Nesse sentido, é fundamental o uso de categorias concretas, historicamente

determinadas, na perspectiva da amplitude das conexões com a totalidade concreta a que se referem (Gamboa, 1998). Assim, foram construídas as seguintes categorias de conteúdo para esta dissertação: plataformas digitais, hiperburocracia, autonomia e controle. Essas categorias foram estabelecidas a partir da análise da realidade empírica e do movimento dialético realizado durante a construção desta pesquisa para a compreensão das determinações e especificidades que estruturam o fenômeno investigado.

No contexto desta pesquisa, as plataformas digitais são frequentemente apresentadas como ferramentas de modernização da gestão escolar, oferecendo maior eficiência e facilitando os processos administrativos. Entretanto, sua inserção na administração escolar não pode ser analisada desconsiderando o contexto de disputas que estruturam seu uso. Como destaca Lima (2021, p.12), esses dispositivos “são objetos da criação humana, usados ao serviço de interesses e agendas, projetos e poderes, que incidem na educação”. Dessa forma, longe de serem neutras, essas plataformas podem reforçar um modelo de gestão gerencialista, caracterizado pela centralização e o controle sobre os gestores.

A categoria hiperburocracia descreve o controle e a intensificação dos processos administrativos mediados pelas novas tecnologias. Essa análise dialoga com a crítica apresentada por Lima (2012; 2021), que introduz o conceito de burocracia aumentada ou hiperburocracia. Embora a informatização da administração escolar tenha sido amplamente promovida como um mecanismo de modernização e associada à promessa de desburocratização, na prática, esse movimento implica desvelar como essas ferramentas tecnológicas podem intensificar a burocracia, ampliar a responsabilização dos gestores pelos resultados institucionais, em detrimento ao desenvolvimento de práticas democráticas.

A análise da categoria autonomia nesta pesquisa parte da compreensão de que a autonomia não pode se limitar a um conceito meramente normativo e abstrato, mas como um campo de forças em disputa, resultantes de lógicas e interesses sociais, políticos e institucionais. Barroso (1997) argumenta que a construção da autonomia escolar requer a criação de condições e dispositivos que possibilitem um equilíbrio entre a liberdade individual, a dimensão coletiva e os objetivos organizadores do serviço público de educação, garantindo a democraticidade de seu funcionamento. Como destaca o autor, “a autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens” (Barroso, 1997, p.21).

No contexto das escolas de Ensino Médio de tempo integral integradas à Educação Profissional, essa autonomia é tensionada pela crescente padronização dos processos

administrativos e pelo controle centralizado promovido pelas plataformas digitais. Assim, a autonomia será analisada a partir das contradições entre o que é prescrito como princípio da gestão democrática e os mecanismos concretos de controle e responsabilização impostos aos gestores.

Quanto à categoria controle, busca-se compreender como as plataformas digitais operam como mecanismos de controle, uma vez que a centralização do poder, mediadas por elas, mostra-se um desafio significativo para a gestão escolar na EP. Meira (2021) destaca que as plataformas digitais, ao serem utilizadas na administração escolar, possibilitam o monitoramento e o controle remoto da execução dos objetivos e interesses definidos centralmente, configurando uma centralização disfarçada de descentralização. Esse movimento torna os processos de tomada de decisão dos gestores cada vez mais obscuras, reforçando a lógica gerencialista na gestão escolar.

A escolha do materialismo histórico-dialético fundamenta-se, ainda, na reflexão de Frigotto (2000, p.77) que destaca a importância do processo crítico de investigação na área de educação, ao afirmar que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”. Nessa direção, Lukács (2003) complementa essa perspectiva ao criticar o caráter fetichista das formas econômicas e a reificação das relações humanas, que atomizam abstratamente e racionalmente o processo de produção, desconsiderando as capacidades humanas e a totalidade do processo produtivo. Em contrapartida, Lukács (2003, p. 72-73) defende a dialética como um método capaz de “insistir na unidade concreta do todo”, desmascarando as ilusões produzidas pelo capitalismo e permitindo uma análise da realidade em sua totalidade histórica.

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa. Conforme Minayo (2007a), esse tipo de pesquisa busca responder a questões específicas que envolvem um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Trata-se de um enfoque voltado ao universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, compreendendo esses fenômenos humanos como parte essencial da realidade social.

Considerando seus objetivos, esta pesquisa configura-se como exploratória. Gil (2008, p.27) esclarece que, esse tipo de pesquisa, “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Assim, para alcançar os objetivos desta pesquisa e materializar a investigação do objeto de estudo, além do plano teórico-metodológico foram realizadas a pesquisa bibliográfica e documental; como técnica de pesquisa, a entrevista semiestruturada.

A pesquisa bibliográfica consiste na utilização de material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Frigotto (2000) destaca que o trabalho de pesquisa exige, inicialmente, um resgate crítico da produção teórica existente ou o conhecimento já consolidado acerca da problemática em questão. Já a pesquisa documental, embora semelhante à pesquisa bibliográfica, difere quanto à natureza das fontes utilizadas. Conforme Gil (2008), enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de diversos autores sobre um determinado tema, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram submetidos a uma análise ou que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Após a construção do referencial teórico e da realização da análise documental, a entrevista foi introduzida à pesquisa como uma técnica amplamente utilizada em estudos qualitativos, destacando-se pela interação direta entre o pesquisador e o entrevistado, o que possibilita a construção de um conhecimento empírico valioso para o desenvolvimento do estudo. De acordo com Minayo (2007b), seu objetivo é construir informações relevantes para o objeto de pesquisa, abordando temas que contribuam diretamente para esse propósito. No caso da entrevista semiestruturada, ela combina perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado discorrer livremente sobre o tema em questão, sem se limitar estritamente às perguntas formuladas pelo entrevistador. Minayo (2007b, p. 63) destaca, ainda, que

[...] pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los.

Nesse contexto, a coleta de dados foi conduzida com rigor metodológico, utilizando a entrevista semiestruturada não apenas como instrumento de coleta de informações, mas “[...] entendido como fenômeno social e historicamente condicionado” (Minayo, 2007b, p. 75). As entrevistas foram aplicadas a três gestores, especificamente diretor e vice-diretores eleitos para o triênio 2023- 2025 do *lôcus* da pesquisa entre os meses de setembro e outubro de 2024, com o objetivo de compreender a realidade dos entrevistados em relação ao uso das ferramentas tecnológicas no seu cotidiano escolar.

Para isso, foram elaboradas duas versões do roteiro de entrevista. A primeira versão foi aplicada em campo, em novembro de 2023, como pré-teste. Com base nos resultados dessa etapa, a linguagem foi ajustada para a versão final do roteiro, que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. O roteiro de entrevista, apresentado no Apêndice A deste trabalho, foi estruturado em duas partes: dados de identificação do(a) entrevistado(a) e 14 perguntas que exploraram as inter-relações entre o trabalho dos gestores e

o uso das plataformas digitais no contexto de uma gestão democrática. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está disponível no Apêndice B.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcritas. Elas ocorreram, em sua maioria, nos locais de trabalho dos entrevistados. No entanto, uma das entrevistas foi realizada de forma *online*, atendendo à solicitação de uma das pessoas entrevistadas. A condução das entrevistas procurou adotar uma abordagem flexível e adaptável por parte da entrevistadora para que o(a) entrevistado(a) pudesse expor livremente suas opiniões sobre o tema proposto, sem constrangimento. Apesar do planejamento cuidadoso, alguns desafios são inerentes às interações no trabalho de campo. Assim, devido à indisponibilidade de um dos sujeitos, apenas três das quatro entrevistas inicialmente planejadas foram realizadas.

Para garantir a preservação da identidade dos entrevistados, foram utilizados códigos desenvolvidos pela pesquisadora para identificá-los. Esses códigos consistem em letras que representam a função do participante, acompanhadas por números que indicam a ordem dos integrantes do grupo. Dessa forma, os três gestores foram identificados pelas iniciais GE, seguidas de números, sendo apresentados no texto como GE01, GE02 e GE03.

Quanto à estrutura desta dissertação, ela está organizada em 5 seções, sendo estas: *Introdução* a seção 1; a seção 2 intitulada *Projetos em disputa na gestão escolar* – discute o desenvolvimento da gestão democrática escolar no Brasil, pós-Constituição Federal de 1988, tomando como parâmetro a influência da Nova Gestão Pública e seu discurso de modernização; a seção 3 intitulada *Burocracia eletrônica na gestão escolar: descentralização ou dominação?* – problematiza o papel da tecnologia e seus usos na gestão escolar face ao desenvolvimento de uma burocracia eletrônica; a seção 4 intitulada *A burocracia eletrônica na gestão escolar de Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte: autonomia ou hiperburocratização?* – analisa o trabalho dos gestores escolares diante do uso de plataformas digitais, destacando as suas repercussões na democratização da gestão escolar nos CEEP estudados; por fim, na seção 5, as *Considerações Finais* retomam-se os principais pontos abordados neste estudo com o objetivo de esclarecer as inter-relações entre o uso de plataformas digitais, a burocracia escolar e a autonomia da gestão democrática nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte Professora Djanira Brasilino de Souza e Professora Lourdinha Guerra. Além disso, busca-se entender as concepções dos gestores dessas escolas sobre a plataformização da gestão escolar.

## 2 PROJETOS EM DISPUTA NA GESTÃO ESCOLAR

Esta seção tem como objetivo discutir o desenvolvimento da gestão escolar no Brasil considerando o ordenamento jurídico pós-Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e o discurso hegemônico de modernização da gestão escolar idealizado pela Nova Gestão Pública. Para nossa investigação, nos apoiaremos nos principais instrumentos jurídicos que regulam e orientam a gestão educacional no nosso país, como a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), por serem marcos legais que norteiam a democratização da educação no Brasil e a literatura específica da área.

Sob esse ângulo, situam-se as disputas políticas e econômicas, como também as interpretações em torno do princípio constitucional da gestão democrática da educação pública, no contexto de ascensão do neoliberalismo e sua consolidação no Brasil a partir dos anos 1990. Nesse cenário, discute-se a coexistência do discurso de participação, autonomia e descentralização previsto na CF/1988 com um modelo de gestão inspirado na lógica empresarial, que impulsionou reformas educacionais incorporadas nos princípios da Nova Gestão Pública à administração educacional.

A estrutura desta seção será apresentada em 2 partes: Percursos da gestão escolar brasileira – faz-se uma visão geral da gestão escolar pós-CF/1988, destacando marcos importantes, legislação e políticas; e, Influências da Nova Gestão Pública na gestão escolar – em que se discute o conceito de NGP e seus impactos na gestão escolar.

### 2.1 PERCURSOS DA GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A gestão da educação no Brasil, segundo Souza e Tavares (2015), é resultado de uma história que inclui a relativa incorporação das proposições feitas pelas teorias gerais de administração, a resistência política no período pós-ditadura civil-militar (1964-1985), a luta pela democracia e a busca pela qualidade da própria gestão. Nesse cenário, esta subseção pretende apresentar alguns elementos do contexto histórico e marcos legais pós-Constituição Federal de 1988 que constituem a gestão escolar no país.

Durante os anos 1980, os efeitos da perspectiva de redemocratização do Estado brasileiro sobre o setor educacional seriam percebidos de maneira gradual. Para essa década, Lima (2004) chama atenção para as inúmeras greves, eleições de governos de oposição à base autoritária, insuflamento à participação na escola com a reativação, na forma da lei, dos grêmios estudantis livres e a composição do conselho escolar no organograma da escola como instância

deliberativa, como também pela implementação de eleições para diretores escolares por parte de alguns estados. Essas participações foram consideradas como um “termômetro da democracia” e importante instrumento para a efetivação de políticas ditas democratizantes desse período.

Apesar dos esforços do grupo conservador na Constituinte, a elaboração da Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", consolidou muitas pautas reivindicadas dos setores progressistas e organizados da sociedade brasileira, que lutavam pela restauração das liberdades civis e pela ampliação dos direitos sociais. Esse marco legal permitiu muitos avanços em termos de direitos sociais e participação da população em todas as instâncias, incluindo a educação, especialmente o princípio da gestão democrática. Esse movimento na sociedade brasileira seguiu em direção contrária ao avanço neoliberal a nível mundial, que no Brasil intensificou-se a partir dos anos 1990.

A introdução do princípio da gestão democrática do ensino público foi uma conquista significativa da Constituição Federal de 1988, embora seja difícil avaliar seu impacto efetivo na prática da gestão escolar em todo território nacional. A partir da CF/1988 as políticas educacionais passaram a incorporar uma dimensão que considera a gestão descentralizada da educação, refletida em planos e projetos governamentais. Um dos princípios em que essas políticas se baseiam é a igualdade de acesso e a garantia de um processo de escolarização com qualidade, para o qual a gestão democrática dos sistemas de ensino público é considerada fundamental (Azevedo, 2009; Minto, 2012).

No inciso VI do artigo 206 da CF/1988, é definido como um dos princípios norteadores a gestão democrática do ensino público na forma da lei. É importante destacar que o adjetivo “público” acrescido da palavra “ensino”, exclui, no texto constitucional, a participação do setor privado na gestão democrática. Já a expressão “na forma da lei” remete a procedimentos e especificidades a serem determinados por leis complementares, remetendo à condução da gestão democrática das escolas públicas a regulamentações futuras por parte dos entes federais.

Conforme a análise de Minto (2012), uma vez que o texto constitucional não forneceu a definição do termo “democrático”, a reivindicação pela gestão democrática ficou sujeita a interpretações. Essa ausência de clareza dificulta a efetiva concretização de mecanismos reais de participação da comunidade nas instâncias decisórias dos sistemas de ensino e das escolas, apesar de representar uma significativa evolução no âmbito formal. Além disso, essa indefinição coloca o conceito de gestão democrática como um campo em disputa.

Terto (2017), ao discutir a gestão escolar, destaca a tensão entre a disputa de projetos distintos de sociedade, de ser humano e de educação, compreendendo essa prática organizada

e integrante de relações sociais. A autora ressalta a presença de dois projetos de disputa no campo educacional: o primeiro compreende a educação como processo de apropriação da cultura historicamente construída, visando à formação omnilateral dos indivíduos. Esse projeto engloba aspectos físicos, sociais, culturais e políticos, com o propósito de estimular a consciência crítica dos educandos e sua participação ativa na sociedade. O segundo projeto concebe a educação na lógica dos interesses do capital, promovendo e transmitindo um conjunto de valores que legitimam os interesses da classe hegemônica.

Nessa linha, Oliveira (2015, p.95) observa que “a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para a sua efetivação”. Dessa forma, a falta de regulamentação mais específica sobre o princípio constitucional da gestão democrática, reflete nessa disputa, que ora avança para os interesses da classe trabalhadora, ora aos interesses do capital. Esse contexto contribui para uma gestão da escola pública que atenda às necessidades e aos interesses do mercado.

Paro (2010) também discute o movimento entre essas duas posições antagônicas: de um lado, a defesa dos procedimentos administrativos desenvolvidos na escola sob a lógica da empresa capitalista; e, de outro, uma oposição radical a essa concepção empresarial, sendo contra todo o tipo administração ou tentativa de organização burocrática da escola. O autor argumenta que, embora defendendo soluções opostas para o mesmo problema, ambas não se alinham com uma administração escolar voltada para a transformação social, que leve em consideração os fatores sociais e econômicos na gestão escolar.

Conforme Lima (2004), a democracia caracteriza-se como um processo em que a participação é um elemento essencial, podendo tanto servir a um modelo consultivo e instrumental quanto a um movimento transformador. Esse entendimento da democracia coloca a participação como um pilar central para o desenvolvimento de uma gestão escolar verdadeiramente democrática. No entanto, a gestão escolar democrática não deve ser restringir apenas o ambiente interno da escola, mas também deve considerar o sistema educacional em sua totalidade e toda a sociedade.

Em outras palavras, antes de se pensar em gestão democrática, é fundamental conceber uma educação democrática, garantindo o direito universal e igualitário de acesso à educação escolar, como estabelece o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ademais, pensar a educação democrática e democratizada, pressupõe considerar que a democratização não pode ser somente escolar,

conforme afirmam Laval e Vergne (2023). Conforme destacam os autores, igualdade social e igualdade educacional são indissociáveis, por isso: “[...] A igualdade que deve caracterizar uma educação democrática não se limita àquela das chances de sucesso, sequer à dos resultados escolares. Ela deve visar a uma igualdade para além da escola, a igualdade social e política de todos os membros da sociedade” (Laval; Vergne, 2023, p. 21).

Essa concepção de educação democrática se alinha ao ponto de vista de Paro (2016) que entende a educação como a apropriação do saber historicamente produzido. Para Paro, a educação é o elemento essencial para a plena realização histórica do ser humano. Devido à sua relação humana, a educação só pode se dar através do processo pedagógico, necessariamente dialógico e não dominador, que assegure a posição de sujeito tanto para o educador quanto para o educando. Sendo fundamental para a realização histórico-humana, a educação deve ser reconhecida como um direito universal que possibilita a condição plena de humanidade para todos os indivíduos.

No que se refere à administração escolar, considera-se em seu sentido geral que a administração é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2010a, p.25). O autor enfatiza que, o princípio fundamental da administração é assegurar a coerência necessária entre meios e fins. Assim, “é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados” (Paro, 2011, p.21), garantindo que a administração efetivamente se realize.

A gestão democrática é caracterizada pelos seguintes pilares: descentralização, autonomia e participação. Acerca da descentralização, Viriato (2004) argumenta que, embora essa estratégia tenha sido utilizada na história da educação para resolver problemas e aprimorar a eficácia dos sistemas, ela nem sempre obteve êxito. Para a autora, a descentralização significa transferir o poder do centro para a esfera local. Esse processo, contudo, exige uma articulação entre o Estado e a sociedade civil, fundada em um comprometimento político e técnico com a transformação da sociedade, para que se assegure a real eficácia do poder local.

De acordo com Viriato (2004, p.47), “[...] sem participação, sem mecanismos democráticos, sem autonomia para interferir nas questões administrativas e pedagógicas, não há descentralização”. É nesse sentido que as políticas implantadas visam à desconcentração, já que “desconcentrar significa levar a execução para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional, assegurando, assim os interesses do poder central, assegurando sua eficiência e eficácia” (Viriato, 2004, p. 47).

A ambiguidade dos termos descentralização e desconcentração traz implicações não só na organização e funcionamento da escola, mas também a uma determinada concepção de

Estado. Assim, Viriato (2004, p.47) distingue os termos:

Descentralizar significa redistribuir o poder central, envolvendo necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam à maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos, ao passo que desconcentrar significa delegar determinadas funções a comunidade local, mantendo centralizadas as decisões sobre os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos.

Luck (2013) reforça essa visão ao destacar que a realização da delegação regulamentada da autoridade é supervisionada pelo poder central, a partir do estabelecimento de diretrizes e normas centrais, dentre outros aspectos, do controle na prestação de contas e da subordinação administrativa das escolas aos poderes centrais.

A autora ressalta ainda que a descentralização e a autonomia da gestão da educação são processos complexos, especialmente no caso do Brasil, devido à sua vasta extensão territorial e às significativas disparidades socioculturais que resultam em grandes discrepâncias em competência e formação, bem como na compreensão das questões educacionais. No entanto, é necessária uma mudança de localização das tomadas de decisões e orientações do ensino, dos centros para as periferias. Assim, “os movimentos de democratização da gestão devem focalizar a escola e o desenvolvimento de uma cultura democrática efetiva e eficaz, liderada por um processo de gestão escolar orientada pela autonomia” (Luck, 2013, p.57).

Construir uma escola verdadeiramente pública e popular implica repensar a escola que temos, promovendo processos de gestão que envolvam toda a comunidade escolar para construir coletivamente a autonomia da escola. Paro (2016) enfatiza que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, com a partilha do poder nas tomadas de decisões. Ele destaca que essa integração tem encontrado obstáculos, já que na “situação atual, não há controle das grandes massas da população sobre as ações do estado tornando-se, pois, de extrema urgência buscar as maneiras de viabilizar esse controle” (2016, p.23).

Além disso, Paro (2011) aprofunda a discussão ao situar a participação dos usuários da escola pública e dos demais envolvidos em sua prática em três tipos: as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação, como o conselho de escola, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil e o conselho de classe; as que tratam da escolha democrática da equipe gestora; e aquelas que estimulam e facilitam, por outras vias, o envolvimento mais efetivo de alunos, professores e pais nas atividades escolares.

A presença da família e da comunidade desempenha um papel essencial no fortalecimento do processo democrático da escola pública. A participação ativa da comunidade/família na gestão escolar deve ser considerada na sua prática, de modo a se fazer

presente na escola a promoção da partilha nas tomadas de decisões do processo administrativo e no planejamento pedagógico escolar. Esse envolvimento promove uma dinâmica pautada em relações não autoritárias e colaborativas, compreendendo “que a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas a transformação social” (Paro, 2016, p.26).

A participação efetiva da família/comunidade, principalmente por meio dos seus representantes junto aos colegiados e conselhos escolares e na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) são elementos-chave para a consolidação de uma gestão democrática. Cabral Neto e Castro (2011, p.756) ressaltam as potencialidades dessas ações no âmbito do conselho escolar, afirmando que,

Como instância de participação coletiva, o conselho escolar é considerado um espaço institucional capaz de contribuir para superar a administração centralizada, até então, vigente na escola e, ao mesmo tempo, contribuir para edificar uma gestão democrática que envolva todos os que – direta ou indiretamente – atuam no processo educacional. Essa forma de conceber a gestão possibilita a aproximação não só entre os segmentos internos da escola, mas também entre a instituição educacional e a comunidade escolar.

O conselho de escola representa um espaço importantíssimo de comprometimento com a defesa do ensino público de qualidade e a valorização dos professores. Para os autores, os conselhos configuram um espaço de autonomia e participação que possibilitam a prática do diálogo, a construção coletiva do conhecimento e o compartilhamento do poder decisório, proporcionando aos seus membros uma formação mais consciente e crítica.

Paro (2011) destaca que o conselho escolar é um instrumento fundamental, não apenas para a promoção da democracia na escola, mas também por, no mínimo, evidenciar as contradições e os conflitos de interesses que existem tanto entre o Estado e a escola quanto, internamente, entre os diferentes grupos que a compõem. Dessa forma, os conselhos escolares configuram-se como espaços dialógicos voltados a abordar as demandas relacionadas às desigualdades de direitos presentes na instituição escolar e da organização da escola em sua totalidade, contribuindo para a transformação social por meio do acompanhamento do processo educativo.

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), Cabral Neto e Castro (2011, p. 756) destacam-no como um “instrumento de articulação entre os meios e os fins, organizando todas as atividades pedagógico-curriculares e a estrutura da escola, com o propósito de alcançar os objetivos educacionais”. Nesse contexto, Veiga (2002) enfatiza que o PPP, ao se constituir como um processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico capaz de superar conflitos e eliminar relações competitivas, corporativas

e autoritárias. A autora argumenta que o PPP deve romper com a lógica do mando impessoal e racionalizado da burocracia que frequentemente permeia as relações no interior da escola. Além disso, busca reduzir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforçam diferenças e hierarquizam os poderes de decisão.

Ainda segundo Veiga (2002), a construção de um PPP efetivo não se baseia apenas em convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalharem mais ou em mobilizá-los de forma espontânea. Em vez disso, é necessário criar situações que possibilitem aprender a pensar e realizar o trabalho pedagógico de forma coerente. Assim, como afirma Silva, Silva e Santos (2016, p.544) para a “consolidação da gestão democrática na escola pública é necessária a presença dos diferentes setores da sociedade na construção de um modelo de educação pautado na configuração social cultural e política do local em que a escola está inserida”.

Alinhada à perspectiva de participação dos atores escolares, Silva, Silva e Santos (2016) ressaltam o papel indispensável dos profissionais que contribuem para a manutenção dos trabalhos da escola, como merendeiros, vigias, secretários e auxiliares de limpeza que favorecem as ações do espaço educativo e social. Sem a atuação desses trabalhadores, seria difícil realizar um trabalho pedagógico satisfatório no contexto da escola pública. Por isso, os autores defendem que esses profissionais devem ser incluídos nos processos decisórios da escola, participando dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, já que sua vivência cotidiana no ambiente escolar, oferece uma visão mais ampla e integrada das práticas institucionais. Ademais, os autores argumentam que essa participação ativa muda a lógica hierárquica, rompendo com o paradigma de que apenas gestores e docentes sabem o que é melhor para a educação.

Segundo Gadotti (2014), a gestão democrática como princípio pedagógico e como preceito institucional não deve se restringir à escola, assim como também não se deve limitar à Educação Básica, mas também a todos os níveis e modalidades de ensino. Implementar os princípios da gestão democrática no interior da escola, no entanto, é um desafio, pois exige uma ampla participação crítica dos representantes de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios. Essa prática visa fortalecer a construção de uma escola que diminua o individualismo, supere as explorações e promova a autonomia, alinhada a uma concepção emancipadora de educação. Nesse sentido, Gadotti (2014, p.1) afirma: “formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país”.

A escola pública tem passado por transformações ao longo de sua história da educação

brasileira, contando com instrumentos legais que visam à democratização da sua gestão. No entanto, como apontam Silva, Silva e Santos (2016), a implementação da gestão democrática enfrenta desafios significativos na sociedade brasileira, devido a um histórico político, social e cultural marcado por práticas como o coronelismo, o mandonismo e o clientelismo. Esses fatores dificultam a descentralização, a participação nas decisões e a conquista de autonomia para direcionar as políticas educacionais por caminhos que favoreçam a todos.

Ainda no campo legislativo, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, como um dispositivo jurídico fundamental para a gestão democrática que esteve em tramitação no Congresso Nacional em um período de oito anos. Silva, Silva e Santos (2016) descrevem que com essa legislação, a organização da educação brasileira demonstra alguns avanços, principalmente porque é elaborada com base nos princípios da CF/1988, na qual a gestão democrática representa um dos principais elementos de transformação no contexto da sociedade brasileira.

Nesse cenário, é fundamental observar a lacuna no texto constitucional relacionada à definição de diretrizes gerais para a constituição e gestão democrática dos diferentes sistemas de ensino. Ao transferir essa responsabilidade para leis futuras, especialmente para a LDB/1996, promulgada oito anos após a CF/1988, permitiu-se que cada sistema estabelecesse sua própria estrutura e funcionamento, contribuindo minimamente para a criação de procedimentos distintos dos já existentes.

Para Minto (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi uma lei considerada pelo autor como “enxuta” e “minimalista”, pois dedicou pouca discussão às questões mais essenciais da educação. Além disso, ao definir o princípio da gestão democrática da escola pública, a LDB/1996 limitou-se a reproduzir o que já estava estabelecido na Constituição Federal, ao mesmo tempo que deixou margem aos representantes dos interesses privatistas. Portanto, podemos observar em seu artigo 3º, inciso VIII essa abordagem,

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal (Brasil, 1996).

Por meio da LDB/1996, as instituições de ensino públicas passam a ter autonomia na organização e nas funções da equipe gestora, particularmente nas práticas pedagógicas, administrativas e financeiras. A legislação atual atribui novos significados a essas funções e promove a interação entre a equipe escolar, incentivando o fortalecimento dos pilares fundantes da gestão democrática, a descentralização do poder, a participação e a autonomia (Silva, Silva,

Santos, 2016).

Para enfatizar o papel dos atores que compõem a comunidade escolar, reporta-se aos artigos 14º e 15º dessa legislação,

Art. 14º. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

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

II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Neste sentido ficou estabelecido que aos sistemas compete a responsabilidade de definir as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas especificidades. Para isso, devem garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou similares. É importante dar ênfase aos conselhos escolares como mecanismos de controle social, numa concepção de deliberação das práticas escolares, resultando numa maior autonomia e descentralização das ações planejadas pela comunidade escolar (Azevedo, 2009; Silva, Silva, Santos, 2016).

A legislação educacional foi responsável por normatizar as ações da gestão educacional, com o objetivo de promover uma gestão mais descentralizada, mais ágil e mais participativa. No entanto, apesar de que a CF/1988 e a LDB/1996 se refiram à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvido pelos últimos governos se alinham, de fato, a uma abordagem de gestão voltada para o mercado (Cabral Neto, Castro, 2011). Dentre esses projetos em disputa, destaca-se o Plano Nacional de Educação.

Instituído em 9 de janeiro de 2001, durante o segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), o Plano Nacional de Educação, por meio da lei federal 10.172/2001, abrangendo o decênio de 2001-2011, estabeleceu estratégias em conformidade com a LDB/1996. Entre essas estratégias, Azevedo (2009) destaca a criação de conselhos municipais de educação e a formação de conselhos escolares nas escolas públicas, visando à implantação da gestão democrática. Além disso, entre os seus objetivos e metas, o PNE (2001-2011) declarou o aprimoramento do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, buscando uma ação coordenada entre os entes federativos, com base no compartilhamento de responsabilidades e estratégias da CF/1988 e a LDB/1996.

A estrutura do plano incorpora a concepção de gestão democrática, com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da CF/1988.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 2023, p. 180).

No entanto, constatou-se que o PNE (2001-2011) teve baixíssima eficácia, refletindo o descompromisso dos governos que tinham o dever de conduzi-lo, porém, paralelamente também demonstra o baixo controle social no acompanhamento do Plano, que pode ter sido provocado pelo desencantamento da sociedade no período anterior e, consequentemente gerou pouca preocupação com a questão do planejamento (Silva, Silva, Santos, 2016).

O Plano Nacional de Educação em vigor para o decênio 2014-2024 foi aprovado no Congresso Nacional em 3 de junho de 2014, durante o primeiro mandato do governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014). Ele é resultado de conferências locais, regionais e nacionais e um longo processo de tramitação e implantação do PNE 2001-2011. Para Souza e Tavares (2015), a construção deste plano contou com relevantes apoios técnicos, mas teve como aspecto central o debate democrático acerca das concepções de Estado, educação e sociedade, além dos desdobramentos dessas concepções no porvir da educação brasileira.

Ao fim de sua vigência, o PNE (2014-2024) foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934, de 2024, sancionada em 2024 pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O plano apresenta 20 metas e diversas estratégias para avançar na qualidade da educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades, sendo a meta 19 que de forma mais direta propõe estratégias para a efetivação da gestão democrática da educação:

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

O hibridismo de modelos pode ser observado nas políticas educacionais atuais, especialmente no Brasil, refletindo essa confluência com a própria meta 19. O texto aborda a gestão democrática, mas também inclui elementos da gestão gerencial ao mencionar a “efetivação da gestão democrática da educação” juntamente com os “critérios técnicos de mérito e desempenho”. Esses dois modelos estão permeados na gestão da escola, evidenciando

uma contradição entre os fundamentos da gestão democrática e os princípios empresariais sob a lógica de atender aos interesses do mercado.

A meta 19, segundo Alves (2020), trouxe como desafio para os gestores dos sistemas estaduais, distrital e municipais, a tarefa de combinar na legislação específica sobre a gestão democrática, tanto da tese meritocrática da gestão gerencialista, quanto da consulta pública à comunidade escolar como princípio da gestão democrática. Compete aos sistemas definirem o que entendem por mérito e desempenho que podem estar associados, ou não, aos resultados em exames em larga escala e a indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); e o que vem a ser a “consulta pública”, que pode não significar de fato o processo de eleição direta pela comunidade escolar.

A meta 19 do PNE (2014-2024), apresenta oito estratégias voltadas diretamente para a gestão escolar. Dado enfoque a primeira estratégia, ela estabelece que 100% dos diretores e diretoras de escolas públicas devem ser nomeados em consonância com a consulta à comunidade escolar, bem como com os critérios técnicos de mérito e desempenho. Os resultados quanto a essa estratégia no relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024, p.432), são:

10,5% dos diretores das escolas públicas do País foram selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar, um crescimento de 3,9 p.p. em relação a 2019, alavancado pelas redes estaduais, que cresceram 13 p.p. no período entre 2019 e 2023.

Esses resultados evidenciam um distanciamento significativo entre o que é proposto pela meta 19 do PNE e o que é realizado efetivamente nas escolas públicas do país. Com somente 10,5% dos diretores e diretoras escolhidos por meio de eleição com participação da comunidade escolar, verifica-se a intensa limitação na materialização da escolha democrática por meio da eleição. Segundo (Brasil, 2024), a indicação por parte da administração ainda prevalece como forma principal de escolha dos diretores das escolas públicas brasileiras, sendo utilizada na seleção de 46,6% desses profissionais. Paro (2003) explica que a eleição de diretores não pode ser tomada como resolução para todos os problemas da escola. Entretanto, a participação nas tomadas de decisões, incluindo o envolvimento no processo de escolha dos seus dirigentes que contribui para o avanço da democratização da escola pública.

As outras estratégias prescrevem o apoio à criação e ao fortalecimento de espaços colegiados, além da capacitação de seus membros, tanto no contexto interno das escolas públicas, como conselhos escolares, associações de pais e grêmios estudantis, quanto em esferas externas, como conselhos de educação e outros colegiados responsáveis pelo acompanhamento

e controle social das políticas públicas educacionais (Brasil, 2024). Conforme os dados do relatório (Brasil, 2024), apenas 41,5% das escolas públicas contam com grêmios estudantis, conselhos escolares e associações de pais e mestres, embora esse índice tenha crescido 5,1 pontos percentuais em relação a 2019. Esses dados indicam que a criação e a consolidação dos colegiados intraescolares das escolas públicas não se materializaram. Embora tenha havido um crescimento, ainda há uma distância substancial dos 100% previstos.

Ressalta-se a necessidade de reafirmar e repactuar as metas, objetivos e estratégias do PNE (2014-2024), já que o país não atingiu a maioria delas. É importante situar que o golpe que apeou a presidenta Dilma, desencadeado em 2016, contribuiu intensamente para esse cenário. Destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional nº95/2016 que congelou os gastos públicos por vinte anos, restringindo significativamente os recursos destinados a políticas públicas em educação e saúde. Como apontam Duarte e Silva (2024), essa política fiscal também comprometeu de maneira contundente a materialização do PNE, resultando no descumprimento da maior parte das metas previstas na Lei nº 13.005/2014. A autora afirma que os cortes orçamentários e a redução dos investimentos em educação afetaram diretamente a qualidade da Educação Básica e Superior.

Soma-se a isso, a Reforma Trabalhista, Lei nº13.467/2017, que fragilizou os direitos da classe trabalhadora e abriu espaço para expansão do mercado privado. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2017), a agenda promovida após o golpe de 2016 não apenas se opõe às metas quantitativas do PNE, mas também interfere diretamente na formação dos estudantes. Essa agenda busca limitar o debate e restringir o conteúdo dos currículos escolares, como exemplificado pelo projeto de lei da "Escola Sem Partido" (conhecido como "lei da mordaza") que caminhou paralelamente à Contrarreforma<sup>5</sup> do Ensino Médio<sup>6</sup>.

Essa inviabilização das metas do PNE é apenas um dos aspectos pelos quais as reformas regressivas do Governo Temer (2016-2018) e Governo Bolsonaro (2019-2022), buscando neutralizar os limitados avanços dos Governos Lula e Dilma. Isso envolve a retomada de um espírito autoritário que foi caracterizado pelo regime civil-militar. Esse autoritarismo fica evidente na contrarreforma do Ensino Médio, que foi promulgada por medida provisória sem o

---

<sup>5</sup> Concordamos com Ferreira (2017) em utilizar o termo contrarreforma do Ensino Médio posto se tratar de um processo regressivo que destitui o direito à educação, inserido no contexto de retrocesso das políticas sociais.

<sup>6</sup> Moura e Lima Filho (2017) explicam que os principais argumentos justificadores da reforma do Ensino Médio são nitidamente de caráter ideológico e possuem viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao denominado “currículo rígido” vigente e a necessidade urgente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; proposição de itinerários formativos diferenciados, com o intuito de “valorizar a escolha” dos estudantes, promovendo o chamado “protagonismo juvenil”; e a implantação da “escola de tempo integral”.

conhecimento prévio das Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, de acordo com a LDB/1996, tem a responsabilidade pela oferta pública desse nível de ensino (Saviani, 2020). Além disso, a política econômica e fiscal adotada pelo governo Temer e posteriormente ampliada pelo governo Bolsonaro fortaleceu o projeto neoliberal, priorizando os interesses dos grandes grupos econômicos e financeiros em detrimento das demandas sociais, incluindo as áreas de educação, saúde, meio ambiente, cultura e ciência (Duarte e Silva, 2024).

Apesar de todas as medidas democratizantes, conforme Paro (2011), o domínio da concepção da educação brasileira é identificado como um conceito tradicional de ensino, centrado na transmissão de conhecimento e informações. Assim, diante do recente conjunto de medidas neoliberais e conservadoras implementadas nos últimos anos no Brasil, torna-se fundamental fortalecer a luta pela participação efetiva da classe trabalhadora, resistindo à hegemonia dos interesses mercadológicos que ameaçam a educação pública.

A gestão democrática da escola pública prescrita na CF/1988 e ratificada na LDB/1996, constitui um princípio fundamental para a efetivação do Estado Democrático de Direito. Ela se concretiza com a efetiva participação de educadores, alunos, pais, funcionários da escola e comunidade escolar. Nesse sentido, é essencial consolidar uma gestão escolar que promova a formação integral dos indivíduos, orientada para o exercício da participação e da autonomia, princípios indispensáveis à construção de um projeto de nação soberana e à manutenção das bases democráticas da nossa sociedade. Embora essa visão seja considerada utópica por muitos, é fundamental ressaltar a importância e a necessidade de retomada das políticas sociais interrompidas, da construção e da consolidação do novo Plano Nacional de Educação, além da participação social, como meios materiais de luta.

Neste contexto, é importante analisar criticamente os limites e as possibilidades da gestão democrática da educação pública, uma vez que os percursos da gestão escolar no Brasil têm sido marcados por avanços e retrocessos, revelando um campo de disputas entre projetos distintos de sociedade e de educação. Assim, a próxima subseção dedica-se à análise das influências da hegemonia neoliberal sobre a gestão das escolas públicas.

## 2.2 INFLUÊNCIAS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA GESTÃO ESCOLAR

Nesta subseção, apresenta-se o conceito da Nova Gestão Pública e suas influências na gestão escolar, analisando como essa abordagem, originalmente voltada para a administração pública em geral, foi adaptada ao contexto educacional. Serão discutidas as principais

características da NGP e como essas práticas têm transformado, especialmente a gestão das escolas públicas.

Analisar a gestão pública, conforme Cossio, Scherer e Lopes (2020), requer a consideração das diferentes configurações que o Estado adota em relação ao papel que assume em distintos contextos históricos para executar suas funções. O Estado, segundo Streck e Moraes (2014), é um fenômeno original e histórico de dominação, moldado por cada momento histórico e pelo modo de produção predominante. Nesse sentido, Oliveira (2015) destaca que, mesmo em uma sociedade capitalista, as relações sociais no âmbito estatal variam em favor dos trabalhadores ou capitalistas, dependendo da correlação de forças e da disputa pela hegemonia dentro dessas instituições, embora sempre em defesa do capitalismo.

A crise do capitalismo, intensificada na década de 1970, exigiu estratégias políticas, sociais e econômicas que culminaram em uma nova configuração do capitalismo global e em uma reestruturação do Estado. Cabral Neto (2012) argumenta que essa crise decorreu do colapso do modelo de acumulação capitalista keynesiano/fordista, caracterizada por três dimensões interligadas: econômica, social e administrativa.

Conforme Abrucio (1997), a dimensão econômica, influenciada pelo keynesianismo, envolvia a intervenção estatal na economia para garantir o pleno emprego e atuar em setores estratégicos como telecomunicações e petróleo. A dimensão social, representada pelo Estado de bem-estar (Welfare State) adotado em maior ou menor grau nos países de capitalismo avançado, com o objetivo principal de produzir políticas públicas na área social, como educação, saúde, previdência social e habitação, visava garantir o suprimento das necessidades básicas da população. A dimensão administrativa, por sua vez, era caracterizada pelo modelo burocrático weberiano, que buscava manter a impessoalidade, neutralidade e racionalidade do aparato governamental.

O Estado de bem-estar social dialoga estreitamente com o regime de acumulação taylorista-fordista e se sustentava em três pilares principais. O primeiro era o Estado, responsável por assegurar os direitos sociais básicos da população, buscando reduzir os conflitos entre capital e trabalho e promover maior "coesão social". O segundo envolvia a classe trabalhadora, que abria mão do controle sobre o conteúdo de seu trabalho em troca de melhores salários. Por fim, o capital, que aceitava reduzir parte de seus lucros para oferecer melhores salários para minimizar a resistência da classe trabalhadora às condições alienantes do trabalho no modelo taylorista-fordista.

Essa articulação tripartite foi a base que sustentou o período de prosperidade conhecido como os "anos dourados" do capitalismo, do pós-Segunda Guerra até meados da década de

1970. Conforme analisa Antunes (2009), a racionalização capitalista do processo de trabalho encontrou sua forma mais avançada na fusão entre a organização científica taylorista do trabalho e o fordismo, especialmente na indústria automobilística, modelo que permaneceu hegemônico por várias décadas. No entanto, foi apenas entre o final dos anos 1960 e o início da década de 1970 que esse padrão produtivo, estruturalmente comprometido, começou a apresentar sinais de esgotamento.

Nesse contexto, Antunes (2009), que a crise desse modelo resultou da interação entre dois elementos centrais: o esgotamento econômico do ciclo de acumulação capitalista, em que é uma manifestação contingente da crise estrutural do capital e a intensificação das lutas de classes, que, ao final dos anos 1960 e início dos anos 1970, ameaçavam a hegemonia do capital e abriam possibilidades contra-hegemônicas vindas do mundo do trabalho. O autor acrescenta que apesar da ação dos trabalhadores, mesmo marcada por radicalidade, não foi capaz de se constituir em alternativa hegemônica à sociabilidade do capital.

Diante desse cenário, as forças do capital conseguiram se reorganizar, introduzindo novos mecanismos e formas de dominação societal, o que implicou a introdução de mudanças e desafios profundos no mundo do trabalho. A partir dessa reorganização, se engendra uma nova fase do capitalismo com base na globalização econômica, acumulação flexível e neoliberalismo. Nesse novo padrão produtivo, segundo Antunes (2009), a acumulação flexível caracteriza-se por um modelo organizacional e tecnológico avançado, marcado pela introdução ampliada de tecnologias informacionais, assim como ampliação do uso de computadores no processo produtivo e de serviços. O autor destaca que essa lógica produtiva se desenvolve maneira mais flexível, passa a recorrer à terceirização, a novas técnicas de gestão da força de trabalho, ao trabalho em equipe e a um discurso manipulador do envolvimento participativo do trabalhador.

Segundo Minto (2012), esse período foi marcado pelo crescimento acelerado do capitalismo global, afetando todos os segmentos da sociedade e promovendo a lógica de mercado como solução para os problemas sociais. Nesse contexto, busca-se deslegitimar as demandas dos movimentos progressistas, ao mesmo tempo em que se promove o individualismo e a ideia de "cada um por si", bases da concepção neoliberal.

O cenário de globalização neoliberal trouxe profundas implicações para o mercado de trabalho, caracterizadas pelo aumento da flexibilidade contratual, redução dos direitos trabalhistas, intensificação da competitividade, enfraquecimento dos sindicatos e crescimento do desemprego. Esses fatores têm intensificado a exploração e precarização da classe trabalhadora pelo sistema capitalista. Esse processo é marcado por uma relação de

interdependência entre as ideias neoliberais, reestruturação produtiva, que se reforçam mutuamente como elementos centrais da globalização econômica.

Segundo Cabral Neto (2012), a concepção neoliberal defende que o papel do Estado deve ser restrito a garantir os direitos individuais à propriedade privada, assegurar o regime de direito e favorecer o funcionamento das instituições de mercado e seu livre comércio. Nesse contexto, o autor explica que a competição é valorizada como uma virtude essencial. Ela, combinada com a privatização e a desregulação (ou a criação de novas regulações), promove estratégias para eliminar entraves burocráticos, aumentando a eficiência e a produtividade. Sobre esse cenário, Cabral Neto e Castro (2011, p.747) destacam que

[...]essas transformações que ocorrem no mundo do trabalho vão se manifestar nas formas de organização e de administração das empresas e nas relações de trabalho, provocando, também, mudanças nos padrões de intervenção estatal que resultaram na emergência de novos mecanismos e de novas formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais.

Essas transformações no mercado de trabalho evidenciam mudanças significativas nas formas de organização, administração e nas relações sociais, caracterizadas pela necessidade do capital em se adaptar diante de suas crises. Essas mudanças também redefiniram o papel do Estado, que passou a implementar novos padrões de gestão na administração pública e na administração escolar. Essas transformações se inserem no que Antunes (2018) denomina "longa transformação" do capital, estabelecida pela financeirização e mundialização.

Esse período exigiu a adoção de estratégias políticas, sociais, culturais e econômicas para se adequar à nova fase do capitalismo, com destaque para as mudanças no modelo de administração pública, com o objetivo de alcançar sua modernização, seguindo os padrões do setor privado. Nesse cenário, a administração pública foi reestruturada com base nos princípios da NGP, a qual defende uma maior eficiência, transparência e responsabilidade individual como meios para melhorar os resultados dos serviços públicos.

A NGP, segundo Dasso Junior (2014), é um modelo normativo que visa reconfigurar a Administração Pública para que esteja adequada ao Estado ultraliberal<sup>7</sup>. Esse modelo pretende ser universal, independentemente das características singulares de cada país. O autor explica que apesar da retórica utilizada pelos ultraliberais que teorizam sobre gestão pública, a NGP é

---

<sup>7</sup> Para Dasso Junior (2014), o termo ultraliberalismo abrange uma ampla gama de significados, incluindo uma corrente de pensamento ou ideologia, um movimento intelectual organizado, e um conjunto de políticas implementadas por governos conservadores a partir da metade da década de 1970 e difundidas globalmente por organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD). O ponto comum entre esses significados é a retomada e propagação dos valores do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX.

fundamentada em cinco conceitos principais: 1) a lógica do setor privado deve ser a referência; 2) o mercado deve formular políticas públicas; 3) os serviços públicos devem adotar a concorrência empresarial em vez das fórmulas burocráticas; 4) o cidadão deve ser tratado como cliente; 5) a gestão deve ser separada da política.

A inserção desses princípios no contexto escolar, é argumentada por Minto (2012, p.191) como favorecimento,

[...] da lógica do individualismo, fazendo com que o processo educativo se transforme em uma competição na qual o êxito e o fracasso são decorrentes das competências de cada um e nada tem a ver com a sociedade ou as relações sociais. A ideia das competências completa-se com uma outra noção: a da empregabilidade. Esta pressupõe que a educação é o fator decisivo para a ascensão social do indivíduo, via inserção do mercado de trabalho, uma velha concepção já contida na Teoria do Capital Humano e muito difundida na Ditadura Militar.

Esse movimento gerou uma promessa de integração social que, na prática, fomenta a competição e o individualismo. Como consequência, a educação passou a ser concebida não mais como um direito universal, mas como um instrumento de diferenciação social, refletido na ideia de que apenas os "melhores" têm acesso à "melhor" educação. O modelo gerencial, ao ser incorporado nas escolas, trouxe ferramentas típicas do setor privado, sob a alegação de ofertar uma gestão inovadora e de melhor qualidade de ensino.

Cossio, Scherer e Lopes (2020) argumentam que a essa concepção de qualidade, expressa por meio de resultados mensuráveis, indicadores e rankings, é limitada, pois se baseia predominantemente em avaliações em larga escala. Essa perspectiva negligencia o processo pedagógico e o contexto específico das escolas e dos atores escolares, o que pode restringir os sentidos mais amplos da educação.

Souza (2019, p. 14-15) observa que as políticas gerenciais têm direcionado os sistemas educacionais e as escolas públicas a incorporarem a agenda neoliberal em suas práticas, seguindo as orientações da NGP. Essas práticas são ressignificadas e implementadas com o objetivo de alcançar resultados na prestação dos serviços educacionais nas escolas públicas. Segundo Estrada, Viriato e Silva (2012), o modelo gerencialista, embora aparente superar a burocracia para dar maior agilidade ao processo, acaba por readaptar-se às novas exigências, preservando suas características essenciais.

Um dos eixos centrais da NGP é a manifestação da desburocratização e a informatização da administração, bem como a ênfase do desempenho e competição. Essas características são identificadas como parte do modelo gerencial que, em consonância com os princípios da Nova Gestão Pública, também permeiam a gestão escolar. Cabral Neto e Castro

(2011, p.748) complementam.

O modelo gerencial vem sendo adotado como orientação na gestão pública em todos os níveis, incluindo as unidades escolares. Argumenta-se que a gestão nestas unidades, baseada em um modelo de administração caracterizado pela hierarquização, verticalização dos sistemas, burocratização dos processos e realizada, predominantemente, mediante o controle, não atende mais aos novos requerimentos do contexto social, delineado a partir das últimas décadas do século XX. A defesa assumida, nesse momento, direciona-se no sentido de se desenhar modelos de gestão escolar flexíveis, em acordo, portanto, com o movimento de reforma em gestação para o setor público no seu conjunto.

Cabral Neto e Castro (2011) esclarecem que a adoção do modelo gerencial na gestão pública, incluindo a administração escolar, propõe um modelo de gestão mais flexível e orientado pelo desempenho, como tentativa de modernizar a administração pública sob o discurso de desburocratização dos processos. Entretanto, essas mudanças também levantam questões quanto à real capacidade dessas reformas em promover uma gestão verdadeiramente equitativa, uma vez que a ênfase na competitividade e no desempenho pode, contraditoriamente, reforçar o discurso dominante e intensificar a racionalização dos processos administrativos sob uma nova roupagem, à imagem de uma gestão inspirada no modelo empresarial.

No Brasil, as reformas estatais implementadas sob uma perspectiva neoliberal a partir da década de 1990, especialmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), delinearam uma nova arquitetura governamental que alterou significativamente as relações entre o Estado e a sociedade civil. Essa lógica fundamentou a reforma gerencialista no país, consolidada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Embora, à primeira vista, essas reformas parecessem alinhadas aos preceitos constitucionais e às garantias previstas na Constituição Federal de 1988, Oliveira (2005; 2011) argumenta que, na prática, elas foram na contramão de muitos desses direitos. As reformas delinearam uma nova relação entre o governo e os cidadãos, desvinculando o Estado de seus compromissos sociais firmada pela CF/1988 e alinhando o país a uma nova ordem capitalista mundial, capacitando-o a competir na lógica do mercado livre e adotando políticas de cunho liberal.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado reflete essa orientação quando propõe que:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão,

que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (Brasil, 1995, p.10).

Nesse plano, o Estado assume um novo papel: o gerencialista, alinhado aos direcionamentos da política neoliberal. Esse modelo organiza-se para atender aos interesses do mercado, priorizando o controle dos resultados, a eficiência e a eficácia. Conforme Silva e Carvalho (2014), o Estado adota um caráter gerencialista, com o objetivo de reduzir os gastos no setor público e implementar modelos de avaliação centrados no desempenho individual.

Esse modelo busca medir resultados, promovendo a competitividade e a desconcentração/desresponsabilização como pilares fundamentais para alcançar seus objetivos. Como ressalta Dourado (2006), conceitos como descentralização, autonomia e participação foram ressignificados por meio de uma visão restrita e funcional de cidadania, com a transferência de ações sem a partilha efetiva das decisões e dos recursos.

Nessa perspectiva de recontextualização, Lima (2011) aponta que autonomia passa a ser instrumentalizada com um mecanismo de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa; a descentralização se alinha à “ordem espontânea” do mercado, sendo apresentada como respeitadora da liberdade individual e da garantia de eficiência econômica; a participação torna-se essencialmente uma técnica de gestão, funcionando como um fator de coesão e de consenso.

Nesse contexto, Mello, Santos e Pereira (2022) ressaltam que o Estado brasileiro introduz a Nova Gestão Pública como estratégia para conformar a hegemonia do neoliberalismo na gestão pública. Tais mudanças não se restringem à realidade brasileira, mas estão situadas num contexto macro de globalização neoliberal em que diversos países buscam se inserir nessa lógica e promovendo mudanças fundamentadas na NGP ainda que com outras nomenclaturas, conforme aponta Lima (2021, p.6):

Várias teorias, genericamente conhecidas sob a designação ambígua de Nova Gestão Pública, têm sido influentes em termos das reformas do Estado, da administração pública e das suas organizações, apresentando alternativas de regulação, modos de provisão, novos instrumentos de ação, parcerias entre setor público e setor privado e outras formas de contratualismo.

Em adição, o Lima (2021, p.6) pontua algumas consequências da adoção da NGP para a administração pública: “Novos significados de autonomia, descentralização e participação emergiram, de forma congruente, transitando dos debates em torno da democracia para as agendas da meritocracia e da competitividade, sob o lema de uma revolução empreendedora”.

Observa-se que o percurso rumo à eficácia e à eficiência gerencial promove a resignificação de conceitos tão caros aos regimes democráticos, os quais têm seu sentido político modificado, servindo à lógica neoliberal do individualismo e competitividade. Nesta configuração, Silva e Carvalho (2014) destacam que essa perspectiva de organização do Estado dissemina a ideia de que tudo o que é ruim provém do setor público, enquanto os padrões de eficiência, qualidade e sucesso estariam associados à esfera privada, às empresas e ao mercado.

Diante do cenário brasileiro, observa-se um paradoxo em que, à medida que a necessidade de políticas públicas aumenta diante das desigualdades sociais, o Estado, único agente capaz de erradicá-las, encolhe (Streck, Morais, 2014). Esse movimento reflete a disputa entre os princípios da Constituição de 1988, fundamentada no Estado de bem-estar social, e o avanço do neoliberalismo. Com a consolidação da hegemonia neoliberal, a Constituição vem sendo constante e progressivamente reformada na direção dos princípios dessa lógica política e social.

Azevedo (2009) analisa a relevância da criação de programas durante o período de FHC, uma vez que cooperaram para a organização legal de mecanismos de envolvimento da população nas tomadas de decisão e no controle das ações públicas no campo da educação. Entretanto, como mencionado, os mecanismos e instrumentos (tal como os conselhos), ficaram vinculados a um ideário que restringia os problemas da escolarização aos problemas decorrentes de uma gestão ineficiente e burocrática dos sistemas de ensino e das escolas.

Essa tendência neoliberal global alinhada ao discurso da NGP promoveu mudanças na educação brasileira ao fortalecer e legitimar várias formas de “desregulamentação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos” (Laval, 2019, p. 127). A educação, sendo um direito fundamental, deve ser garantida pelo Estado. No entanto, a perspectiva mercantilista aplicada à educação, conforme os fundamentos delineados pela Nova Gestão Pública, promove uma “lógica social de ‘mercadorização’ da escola pública” (Laval, 2019, p.13-14). Esse modelo fomenta mais desigualdade e compromete os princípios de uma escola democrática. Portanto, é crucial organizar lutas e resistências contra as ameaças políticas e econômicas que afetam a gestão da escola pública.

Tal lógica também é adotada no campo da educação, quando associa a qualidade das instituições à modernização de escolas, por exemplo. Como argumenta Lima (2021), essa perspectiva enfatiza a importância de uma nova gestão e de novos líderes para promover reformas na área educacional, visando racionalizar as organizações e garantir sua qualidade e desempenho, à imagem das empresas privadas. Nesse contexto, Dourado (2006) observa que

as políticas de gestão para a educação no Brasil efetivaram-se a partir de ações de cunho gerencial, para garantir otimização dos recursos e racionalização das ações administrativas.

Para Soligo e Soligo (2016), o Estado brasileiro caminha em direção a um modelo de administração gerencial, próprio do setor privado, com atribuições reguladoras e avaliadoras em várias esferas sociais. A responsabilidade pela definição de metas e avaliação de resultados foi transferida para o governo, seguindo critérios de eficiência, eficácia e qualidade demandados pelo mercado. No entanto, essa implementação é contraditória, pois só se viabilizou por meio de práticas burocráticas, ancoradas no excesso de legislação e regulação, ligando ações locais a programas nacionais e até internacionais.

Entende-se que o setor empresarial está cada vez mais próximo dos serviços educacionais, sejam privados ou mesmo público, considerado a educação como um setor em crescimento. Nessa dinâmica, a predominância é a obtenção de lucro por meio da venda de produtos, testes, materiais didáticos, cursos e outros serviços às escolas privadas ou redes públicas de educação. Assim, a educação deixa de ser considerada um direito universal, para se tornar um serviço vendável.

Sobre essa visão, Ball (2004) compartilha que muitos dos principais atores na Indústria dos Serviços Educacionais estão vinculados a multinacionais e investidores de capital de risco com vastos interesses e influências internacionais. Essas entidades, que incluem desde empresas de serviços genéricos de gestão até companhias construtoras com subsidiárias oferecendo serviços educacionais, veem a educação como mais uma oportunidade de negócios, em que o lucro prevalece sobre a aprendizagem e a formação dos sujeitos. O autor destaca ainda que os valores éticos são frequentemente ignorados ou desconsiderados em favor de métodos padronizados de mensuração e controle.

Cabral Neto e Castro (2011) complementam que a reestruturação do Estado impactou toda a organização dos serviços públicos, incluindo a gestão educacional, provocando mudanças na cultura organizacional da escola e nas funções do gestor escolar, que passa a ser responsável não apenas pela gestão escolar, mas também por captar recursos, estabelecer parcerias e se responsabilizar pelo sucesso e fracasso da escola.

Essa responsabilização é acentuada diante da representação de educação dada pelo neoliberalismo, que ressignifica pilares fundamentais da gestão democrática, essenciais para a construção de uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada. Para esse modelo de gestão pública gerencial, a descentralização, “dá ênfase à transferência de tarefas e atividades do poder central para as menores unidades do sistema, responsabilizando-as pela execução, porém, centralizando o poder de decisão e mantendo controle no topo da pirâmide” (Souza,

Cabral Neto, 2017, p.628). Assim, os autores assinalam que:

Os temas democracia e participação têm sido evocados como soluções para os problemas educacionais, dado que são enquadrados em uma perspectiva baseada em promessas de melhoria dos sistemas, mas na prática se revelam como incertos, duvidosos e contraditórios. A transferência de responsabilidades por atividades da administração pública para as organizações políticas não estatais e a comunidade local tem revelado o desenvolvimento de uma engrenagem de responsabilização pelo controle de resultados e pela competição administrada, em que as agências públicas são submetidas a processos competitivos e à perseguição de metas predeterminadas no planejamento estratégico.

Os autores destacam que, embora a democracia e participação sejam frequentemente promovidos como soluções para os problemas do sistema educacional, sua implementação prática tem se mostrado problemática. A transferência de responsabilidades da administração pública para organizações não estatais e comunidades locais, que poderia ser vista como um meio democrático, na realidade, seus fins resultam em um mecanismo de focado no controle de resultados na competição e na desresponsabilização do Estado pela educação.

Para Cabral Neto e Castro (2011), na situação brasileira atual, ocorre um processo contraditório em que algumas ações são descentralizadas, principalmente relacionadas à execução, enquanto outras, mais estratégicas e ligadas à tomada de decisão, são recentralizadas. Assim, é possível inferir que não há de fato a descentralização da tomada de decisão, mas uma desconcentração da execução da decisão tomada em níveis hierárquicos acima da escola. Essa dinâmica não se ancora no princípio da gestão democrática, tampouco o fortalece, mas alinha-se à racionalidade gerencial para aumentar a produtividade do sistema em moldes empresariais.

Em seu estudo sobre os desafios enfrentados pelos diretores(as) escolares no contexto da Nova Gestão Pública, Oliveira, Duarte e Clementino (2017) apontam uma percepção paradoxal de autonomia. Embora os diretores afirmem ter um certo grau de autonomia para tomar decisões, eles admitem que recebem diretrizes determinadas dos órgãos competentes, limitando assim seu campo de ação. A autora também expõe a preocupação dos gestores com os resultados escolares dos alunos nas avaliações, dada a ênfase no contexto orientado pela eficiência e as muitas dificuldades enfrentadas.

A legislação está fortemente impregnada pelo discurso neoliberal, frequentemente apresentando um hibridismo conceitual que tenta ocultar suas reais intenções. Assim, mesmo diante de instrumentos legais estabelecidos para democratizar a gestão nas escolas públicas brasileiras, a presença de modelos antagônicos de gestão escolar, o democrático e o gerencial, reforça a necessidade contínua de reflexão e diálogo na busca por uma gestão escolar que supere a lógica do modelo gerencial e promova verdadeiramente a equidade e a qualidade na educação,

criando condições propícias para a participação da classe trabalhadora na transformação da escola e da sociedade.

Saviani (2020), Gadotti (2014) e Dourado (2007) defendem a participação popular e o controle social do Estado no contexto de um projeto de sociedade e de reforma do Sistema Político Brasileiro. Destacam a importância de uma ação participativa que busca transformar as estruturas existentes, situando-se em um contexto de ações mediadas por efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios. O objetivo central é assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos. É evidente, portanto, a necessidade de estratégias de luta e de uma organização ampla para resistir aos retrocessos no campo educacional, especialmente os impostos pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

As reflexões feitas ao longo desta seção evidenciam a complexidade da coexistência de dois modelos distintos (o modelo democrático e o gerencial), bem como os desafios enfrentados pelos atores sociais comprometidos com a construção de uma gestão democrática da educação. Embora tenham ocorrido alguns avanços, o progresso tem sido lento, e diante dos retrocessos recentes, torna-se ainda mais urgente a participação ativa da sociedade para possibilitar a materialização da gestão democrática nas escolas públicas, assim como a efetivação das ações do PNE do país.

### 3 BUROCRACIA ELETRÔNICA NA GESTÃO ESCOLAR: DESCENTRALIZAÇÃO OU DOMINAÇÃO?

A administração educacional tem enfrentado uma série de transformações profundas ao longo das últimas décadas, particularmente com a introdução das novas tecnologias de informação e ferramentas de controle e vigilância digitais. Este cenário chama a atenção para a importância de investigar novas formas de dominação digital e seus impactos na gestão escolar.

A organização desta seção será dividida em duas partes. A primeira, intitulada *Da burocracia clássica à burocracia eletrônica*, explora a evolução da burocracia clássica – fundamentada por teóricos como Max Weber (1864-1920), que enfatizava a racionalidade, a previsibilidade e a eficiência – para a burocracia eletrônica com a utilização de ferramentas digitais. Discute-se como as tecnologias de informação redefinem estruturas e processos administrativos; A segunda parte, *A tecnologia e a burocracia na gestão escolar*, analisa como a tecnologia têm influenciado e transformado as práticas burocráticas dentro do contexto da gestão escolar, bem como a adoção de plataformas digitais no cotidiano dos gestores escolares.

#### 3.1 DA BUROCRACIA CLÁSSICA À BUROCRACIA ELETRÔNICA

Diante das significativas mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, marcadas por profundas transformações sociais, políticas e econômicas no contexto do desenvolvimento industrial, as organizações burocráticas se inserem nesse cenário de reordenamento das relações entre Estado e sociedade. Foi nesse contexto, paralelo à emergência do capitalismo, que as organizações burocráticas se consolidaram. Sendo assim, essa subseção apresenta a transição da burocracia clássica para a burocracia eletrônica, com ênfase nas implicações desse processo na administração pública e educacional.

Chiavenato (2003) observa que o modelo burocrático de organização surgiu como uma reação contra a crueldade, o nepotismo e os julgamentos tendenciosos e parcialistas das práticas administrativas desumanas da Revolução Industrial. Embora suas origens remontem à Antiguidade, a burocracia se desenvolveu nesse período com o objetivo de organizar e dirigir as atividades empresariais com máxima e eficiência. Rapidamente, esse modelo se espalhou

por indústrias, serviços, repartições públicas, organizações educacionais, militares, religiosas e filantrópicas, resultando na crescente burocratização da sociedade. Assim, para o autor, o século XX se tornou o século da burocracia.

Aragão (1997) destaca que a discussão weberiana, desenvolvida no início do século XX a partir de um resgate histórico, ocorre em um contexto de transformações econômicas, políticas e sociais consolidadas no século XIX. Nesse cenário, a autora enfatiza a constituição do Estado moderno como um marco fundamental, caracterizado pela centralização dos meios de violência e administração, além da transição do controle administrativo, que deixa de ser exercido de forma pessoal para tornar-se uma função estatal. Essas condições propiciaram a transformação da administração pública, adotando princípios burocráticos para substituir as formas patrimonialistas<sup>8</sup> de gestão que prevaleciam anteriormente.

A burocracia emerge como uma resposta ao favoritismo e à subjetividade que marcaram os primeiros anos da Revolução Industrial. No entanto, Terto (2017) aponta que, mesmo no século XXI, práticas patrimonialistas ainda são presentes na administração pública brasileira, sendo alvo de denúncias na mídia. Entre os exemplos atuais desse fenômeno, destacam-se a nomeação de familiares sem qualificação técnica para cargos públicos, o uso indevido de verbas estatais para benefícios pessoais, como passagens aéreas e obras direcionadas a interesses privados, além de critérios de seleção duvidosos em concursos públicos e licitações. A autora explica que essas práticas estão presentes em diversos países, sendo uma realidade amplamente observada no contexto brasileiro.

Weber estudou as organizações sob um ponto de vista estruturalista<sup>9</sup>, preocupando-se com sua racionalidade, ou seja, com a relação entre os meios e recursos utilizados e os objetivos a serem alcançados pelas organizações burocráticas. Para Weber, a organização por excelência é a burocracia (Chiavenato, 2003). Ele contrapõe a estrutura e o funcionamento da sociedade tradicional (como a medieval) à sociedade de massa, construída a partir da industrialização. Nesse contexto, o caráter pessoal é desvalorizado na lógica burocrática, na qual prevalecem as normas e regras como principais formas de regulação social.

No Estado moderno a base é a autoridade racional-legal, na qual a lei é considerada legítima se foi aprovada conforme os procedimentos legalmente aceitos na sociedade. Seguindo

---

<sup>8</sup> Terto (2017) destaca que, no contexto dos Estados absolutistas, o patrimonialismo era uma prática predominante, caracterizada pela ausência de separação entre os bens privados do monarca e os bens públicos. Nessa administração, a coisa pública era tratada como propriedade particular pela autoridade, o que favorecia o surgimento de práticas como corrupção, nepotismo e clientelismo. A autoridade estava centralizada na figura do rei e de seus descendentes, perpetuando-se sem questionamentos.

<sup>9</sup> Chiavenato (2003, p.288) explica que a Teoria Estruturalista “significa um desdobramento da Teoria da Burocracia e uma leve aproximação à Teoria das Relações Humanas. Representa uma visão crítica da organização formal”.

essa mesma lógica, em uma empresa, um regulamento é legítimo se foi elaborado por uma autoridade com o direito legal de fazê-lo. Esse é um dos princípios que embasam a burocracia como forma organizacional (Motta; Vasconcelos, 2002). Os autores explicam que na autoridade racional-legal, não há centralidade em uma pessoa, como ocorre com a autoridade carismática ou tradicional<sup>10</sup>. O subordinado deve obediência às regras e normas estabelecidas pela autoridade competente, não a um indivíduo específico ou a um grupo. Embora os ocupantes dos cargos possam mudar, as prerrogativas legais associadas ao cargo permanecem inalteradas.

Chiavenato (2003) explica que a burocracia é a forma organizacional típica da sociedade moderna democrática e das grandes empresas, presente tanto na estrutura moderna do Estado quanto nas organizações não-estatais e grandes corporações. Ele destaca que, por meio de contratos ou instrumentos representativos de autoridade dentro da empresa capitalista, as relações hierárquicas se estabelecem como esquemas de autoridade.

Embora no conceito popular a burocracia seja frequentemente vista como uma organização em que o excesso de papelada impede soluções rápidas e eficientes, além de ser associada ao apego excessivo dos funcionários aos regulamentos e rotinas, causando ineficiência a organização. Contudo Chiavenato (2003) aponta que essa visão está mais focada nas disfunções do sistema do que no sistema em si. Contrariando essa perspectiva, os estudos do sociólogo alemão Marx Weber são fundamentais para compreensão das organizações burocráticas.

Max Weber define a burocracia como a organização eficiente por excelência, na qual a eficiência é alcançada pela explicação detalhada de como as atividades devem ser realizadas, sendo “indispensável para o atendimento das necessidades da administração em massa” (Weber, 1978, p.25). Weber (1978) argumenta que o aparato burocrático é orientado para operar de forma contínua, impulsionado por interesses compulsivos que podem ser tanto materiais quanto objetivos, mas também ideais. Para o autor, a burocracia desempenha um papel fundamental na organização da sociedade moderna, na medida em que separa os funcionários e trabalhadores da propriedade dos meios de administração, sendo sustentada pela disciplina e pela formação profissional. Sem essa estrutura, a sociedade tal como a conhecemos deixaria de existir.

A estrutura burocrática fundamenta-se em princípios essenciais que garantem seu funcionamento eficiente e impessoal. Segundo Motta e Vasconcelos (2002), esses princípios

---

<sup>10</sup> Motta e Vasconcelos (2002) explicam que Weber definiu três tipos de autoridade: tradicional, carismática e racional-legal. A autoridade tradicional é fundamentada nos costumes e tradições de uma cultura, sendo exemplificada pela autoridade dos patriarcas e anciãos em sociedades antigas, assim como pelo poder do senhor feudal, todos legitimados pela tradição religiosa, crenças e costumes sociais. Em contraste, a autoridade carismática se baseia nas características pessoais de um indivíduo, como profetas, heróis, guerreiros e líderes, que são reconhecidos por seus feitos e qualidades pessoais, servindo como exemplos desse tipo de autoridade.

incluem a definição clara de funções e competências rigorosamente estabelecidas por leis ou regulamentos, a divisão racional do trabalho, a hierarquia formalizada por regras explícitas e a separação completa entre as funções administrativas e as características pessoais dos indivíduos que as ocupam. Além disso, a burocracia prevê que o recrutamento e a promoção sejam pautados em critérios objetivos, como formação acadêmica e desempenho profissional, evitando favoritismos ou relações pessoais. Como destacam os autores, "a remuneração deve ser igual para o exercício de cargos e funções semelhantes" (Motta; Vasconcelos, 2002, p. 8), uma prática que assegura a equidade dentro do sistema.

As características do modelo burocrático ideal, como a impessoalidade, a formalidade e a racionalidade, são fundamentais para o seu funcionamento. A estrutura é regida por normas e regras explícitas que visam garantir a máxima eficiência e previsibilidade nas atividades administrativas, coibindo manifestações emocionais ou subjetivas por parte de seus membros, que poderiam comprometer a neutralidade das decisões. Weber complementa (1978, p.24) que,

A experiência tende a mostrar universalmente que o tipo burocrático mais puro de organização administrativa – isto é, o tipo monocrático de burocracia – é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres humanos. Este tipo é superior a qualquer outro em precisão, estabilidade, rigor disciplinar e confiança.

Dessa forma, destaca-se o sistema capitalista como chave fundamental no desenvolvimento da burocracia, criando a necessidade de uma forma de administração rigorosa e disciplinar. Na análise de Weber (1978, p. 26), “é esta necessidade que dá a burocracia um papel central em nossa sociedade como elemento fundamental em qualquer tipo de administração em massas”.

Historicamente, essa expansão se tornou ainda mais evidente a partir da década de 1930. Segundo Aragão (1997), houve uma expansão do aparelho burocrático do Estado, impulsionada pelo uso de investimentos públicos com fins estabilizadores, o que levou ao aumento da base fiscal e tributária e ao fortalecimento do Estado de Bem-Estar Social<sup>11</sup>. Esse período, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, foi marcado pela prestação de serviços estatais para compensar as desigualdades sociais e pela ampliação dos direitos básicos da

---

<sup>11</sup> Terto (2017) explica que, entre 1945 e 1973, os países de capitalismo avançado ampliaram sua atuação no setor social, direcionando investimentos públicos para áreas como seguridade social, saúde, educação e habitação. Com a adoção de políticas redistributivas, o Estado passou a investir em setores estratégicos para impulsionar a produção e o consumo em larga escala, incluindo transportes, infraestrutura pública e rodovias. Esse período foi marcado pelo controle da força de trabalho, pela expansão dos padrões de consumo e por uma forte intervenção estatal, representada pelo modelo do Estado de Bem-Estar Social.

população.

Nesse contexto, essa nova administração burocrática, cujas características foram sistematizadas por Max Weber, tornou-se o principal modelo de gestão. Sua ênfase na racionalidade, na previsibilidade e na eficiência representou uma ruptura fundamental com o passado. A burocracia passou a ser vista como uma estrutura essencial para superar o nepotismo e a subjetividade que marcavam a gestão patrimonialista, utilizando regras impessoais e racionais para maior eficiência. Com isso, o modelo burocrático weberiano tornou-se a principal referência na estruturação das práticas administrativas, sendo amplamente adotado em diversas organizações ao redor do mundo.

O modelo tradicional de administração pública, inspirado no tipo ideal weberiano, organiza-se com o objetivo de imprimir impessoalidade, especialização, estabilidade e hierarquia às organizações. Esse modelo visa construir uma administração pública que se distancia da influência política, fundamentando-se nas ideias de Weber. Características como pessoal altamente especializado e com cargos hierarquicamente bem estabelecidos contribuem para o controle e a continuidade dos processos administrativos.

Aragão (1997) argumenta que a posição de Weber, embora baseada em uma descrição histórica da realidade e focada na estrutura formal, não deve ser vista como uma definição restrita de eficiência. O tipo ideal, utilizado por Weber para fins comparativos, foi erroneamente interpretado por alguns, que o impuseram como solução para a organização burocrática estatal sem considerar suas limitações e as condições específicas a que essa estrutura está submetida. Nesse sentido, Lima (2011) destaca que outra dificuldade encontrada ao conceito de burocracia foi o seu caráter polissêmico, que possibilita diferentes conotações que a comportam.

Somando-se a isso, Lima (2011) destaca que os modelos burocráticos inspirados em Weber apresentam uma diversidade de características, podendo enfatizar tanto sua eficiência e inevitabilidade quanto suas disfunções e limitações. Em todo caso, certos elementos fundamentais da burocracia permanecem centrais nas organizações, como a definição de objetivos, a busca por racionalidade e os processos de tomada de decisão. Para Lima (2011, p.26), ainda que exista “um quadro multifacetado que caracteriza o modelo burocrático, é possível extrair as grandes linhas de orientação que são marca daqueles elementos”.

Assim, segundo Abrucio (1997), desde o final da década de 1970, a reforma do Estado tornou-se uma palavra de ordem global, impulsionada pela crise do consenso social sobre o papel do Estado e a introdução do modelo gerencial no setor público. Ele aponta que quatro fatores socioeconômicos contribuíram fortemente para a crise do Estado contemporâneo: a crise econômica mundial, na primeira e segunda crise do petróleo; a crise fiscal dos governos; a

situação de "ingovernabilidade" e os efeitos da globalização e das transformações tecnológicas.

Esses fatores não apenas afetaram a organização das burocracias públicas, mas também exigiram uma reestruturação significativa da administração pública. A redução de gastos com pessoal, a busca por maior eficiência e a necessidade de uma atuação mais flexível do aparato burocrático tornaram-se prioridades, já que o modelo weberiano começou a ser classificado como ineficiente e as ideias neoliberais estavam se propagando como resolução dos problemas econômicos e sociais do Estado (Abrucio, 1997).

Rotulada como lenta, cara e rígida, a burocracia passou a ser alvo de intensas críticas ideológicas. Segundo Lima (2021), sua ênfase em regras universais e na autoridade de especialistas passou a ser alvo de críticas ideológicas, além de seu caráter inerente ao controle democrático. Essa oposição entre burocracia e mercado, entretanto, é uma falsa dicotomia, como demonstrado pela história do capitalismo moderno. Como resultado, o modelo weberiano tradicional começou a ser substituído para o modelo gerencial (*managerialism ou public management*), orientado por critérios de eficiência do setor privado.

Abrucio (1997) argumenta que a ascensão do modelo gerencial foi facilitada não apenas pelas condições materiais, mas também por um contexto intelectual favorável, marcado por teorias críticas à burocracia estatal e pela crescente crença de que o setor privado representava o padrão ideal de gestão. Esse movimento encontrou apoio político com a ascensão de governos conservadores na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nas décadas de 1979 e 1980, respectivamente. Esses conservadores introduziram um modelo gerencial puro, focado inicialmente na redução de custos e o aumento da eficiência e produtividade da organização. No entanto, Abrucio (1997) observa que, ao longo do tempo, o modelo gerencial tem passado por transformações, avançando em temáticas republicanas e democráticas.

Nessa mesma linha, Souza (2019, p.9) destaca que "esse modelo está situado em um contexto de globalização neoliberal, cujo fenômeno impõe ao mundo a redefinição do papel do Estado e da sua burocracia". Assim, o modelo gerencial passa a ter novos objetivos organizacionais, numa perspectiva baseada nos princípios de mercado e da gestão privada, promovendo a competitividade e a responsabilização individual como lógica dos resultados. Dessa forma, a ideologia neoliberal se materializa como um projeto econômico, político e social, que se apresenta como uma alternativa inovadora e moderna frente à suposta ineficiência dos serviços públicos, destacando a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização como instrumentos essenciais para sustentar a crítica à organização e funcionamento do Estado, assim como a administração pública desse período, o modelo burocrático weberiano.

A digitalização e a desmaterialização da administração pública, como aponta Meira

(2019), criaram novas possibilidades organizacionais e em dinâmicas inovadoras que impactam sua estrutura, processos e práticas. Nesse contexto, Lima (2021) analisa que diversas teorias reunidas sob a ambígua designação de Nova Gestão Pública têm influenciado significativamente as reformas do Estado e da administração pública, propondo sua modernização e aplicando novos conceitos de autonomia, descentralização e participação, deslocando-se dos debates sobre democracia para as agendas da meritocracia e competitividade, sob o manto de uma suposta revolução empreendedora.

A partir da análise de Lima (2021), é possível observar que a nova racionalização da administração pública, incluindo a administração da educação, foi paradoxalmente proposta pela assimilação das práticas da administração privada e por um espírito empreendedor, que foi promovido como capaz de revitalizar o setor público, como se as organizações privadas fossem um modelo de racionalidade, eficácia e eficiência econômica, livres de aspectos burocráticos ou sinônimo de pós-burocracia.

Para Lima (2011, p. 131), essa modernização representa “racionalização, eficácia, eficiência, o alcance da solução certa, otimização, relação favorável custo/benefício, progresso...”. Para o autor, esse processo estabelece a busca pela eficácia em escala universal, desconsiderando contextos históricos e deixando de lado questões fundamentais, como: eficácia para quê, segundo quem e em benefício de quem? Dessa forma, limita-se à ideia de progresso e ao suposto interesse somente em escala geral.

Indo à raiz da questão, Lima (1994) reconhece que, de forma sutil, ou através de soluções e argumentos mais sofisticados, as perspectivas taylorianas<sup>12</sup> estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas e movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX. Ele observa que a ideologia tayloriana passou por várias transformações, a ponto de se tornar quase irreconhecível como a base de novas correntes e propostas modernas. O modelo de trabalho de Taylor<sup>13</sup> é revisitado e suas ideias são disfarçados sob novos conceitos, tecnologias e objetivos aparentemente inovadores.

---

<sup>12</sup> Para Lima (1994), a ideologia tayloriana se confunde com a ideia de modernidade no processo de divisão de trabalho. Ele explica que esse pensamento continua a existir além do próprio taylorismo, pois se insere no contexto ideológico mais amplo do capitalismo liberal e das concepções elitistas de democracia. Esses princípios são transferidos para a produção e o controle do trabalho, institucionalizando uma "ordem" específica que os trabalhadores devem seguir. A introdução do racionalismo na organização garante a longevidade e a relevância contínua do programa tayloriano.

<sup>13</sup> O modelo de organização do trabalho desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), denominado gerência científica, fundamentava-se na racionalização das atividades produtivas com o objetivo de aprimorar os métodos administrativos voltados ao controle e à organização do trabalho. Conforme Braverman (1977), esse modelo buscava maximizar a produtividade por meio da padronização de processos e da intensificação da divisão do trabalho, alinhando o avanço tecnológico à eficiência do uso da tecnologia para otimizar a valorização e a reprodução do capital.

A implementação de novos dispositivos organizacionais e a informatização da administração pública têm sido frequentemente associada à promessa de desburocratização, um dos princípios centrais da Nova Gestão Pública. No entanto, conforme argumenta Lima (2012), essa associação na verdade reflete a racionalização típica da burocracia weberiana, ao passo que promovem uma "empresarialização" do Estado e da administração pública. As tecnologias da informação e comunicação não apenas aumentam o controle hierárquico e centralizado, mas também amplificam as capacidades de monitoramento e vigilância, além de estandardizar regras e processos em plataformas digitais, estabelecendo assim uma espécie de "hiperburocracia".

Para Teixeira (2022), esse movimento do capital representa um retorno às formas mais primitivas de exploração, repetindo a intensificação da exploração característica da Revolução Industrial, mas agora utilizando mecanismos mais sofisticados para cooptar a subjetividade dos trabalhadores e com formas tecnológicas mais avançadas para promover a mediação do trabalho.

No contexto educacional, contrariamente à expectativa de desburocratização proferida pelos defensores da NGP, os estudos de Lima (2021; 2012) argumentam que essas mudanças não eliminam a burocracia na rotina escolar, mas ampliam os mecanismos de controle e vigilância, configurando-se como mecanismos de burocracia aumentada. O autor descreve que a administração digital, através de plataformas, emerge como máquinas de administrar, com capacidade de decisão automatizada, de regime de regras, vigilância ativa, monitoramento, cálculos, avisos, advertências, avaliações e representações gráficas. Sobre a rotina eletrônica na escola, Lima (2021, p.11) complementa que:

A burocracia não só não foi combatida, nem destronada, como foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenamento, tratamento e gestão de grandes massas de dados, produzindo decisões automatizadas e vigiando o seu cumprimento. Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterônomo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora, paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomias, liberdade e possibilidade de escolha.

Um paradoxo central marca a gestão escolar na era moderna: os processos, ao mesmo tempo em que desmaterializam e se tornam mais rápidos, ampliam o controle e a vigilância sobre os atores envolvidos no processo educativo, apontando para elementos de hiperburocratização na administração da escola. Meira (2017) complementa essa visão, argumentando que o processo de desmaterialização da administração educativa ao oferecer meios organizacionais mais precisos e rápidos, não resulta em uma desburocratização no sentido weberiano, mas sim no amadurecimento e na reconfiguração de algumas das dimensões

da burocracia conforme estudadas por Weber, configurando uma “burocracia eletrônica”.

Lima (2021) detalha esse ponto, apontando que a administração digital de escolas e instituições de ensino superior está em rápida expansão, com a implementação de plataformas que vão além de meros instrumentos ou ferramentas, tornando-se verdadeiras “máquinas de administrar”. Essas plataformas possuem a capacidade de automatizar decisões, estabelecer regimes de regras, monitorar ações, emitir notificações e advertências, além de realizar cálculos, avaliações e representar estatísticas de forma gráfica e dinâmica. Esse processo ocorre de maneira contínua e ininterrupta, caracterizando-se pela sistematicidade e previsibilidade típicas de uma máquina, ao mesmo tempo em que reproduz a especialização, a objetividade e a impessoalidade que marcam a atuação dos funcionários dentro de uma organização burocrática.

Aprofundando a análise, Meira (2021) observa o impacto da automatização eletrônica e os desafios relacionados à democraticidade na administração educativa, argumentando que a tensão entre democracia e burocracia já era uma preocupação de Max Weber, que via a crescente complexidade das tarefas administrativas como um risco de colocar o verdadeiro poder inevitavelmente para as mãos da burocracia. Segundo Meira, a crescente massificação e automatização dos procedimentos por via eletrônica têm implicações que intensificam essa problemática, pois os processos, muitas vezes, “opacos e difíceis de controlar, de concepção das suas propriedades funcionais, podem criar obstáculos à participação dos administrados no processo de decisão e aos controles institucionais” (Meira, 2021, p.5-6).

Além disso, Meira (2021) observa que a busca pela eficiência administrativa, sob a justificativa dos condicionamentos tecnológicos, frequentemente exclui o dever de fundamentação, como forma de simplificar os procedimentos administrativos em larga escala. Contudo, essa simplificação compromete o direito dos administrados de entenderem os fundamentos dos atos administrativos que lhes são desfavoráveis, limitando sua capacidade de reação contra possíveis vícios da administração. Assim, a equidade nas situações administrativas se subordina aos objetivos funcionais, agravando a perda de respeito pelos direitos dos administrados na maquinaria burocrática eletrônica.

Dessa forma, observa-se que, apesar das mudanças feitas pela desmaterialização dos processos administrativos, a burocracia eletrônica não rompe com os princípios fundamentais da burocracia clássica. Pelo contrário, como demonstram os estudos de Meira (2019; 2017) e Lima (2011; 2021), ela os reformula e os intensifica. Portanto, a transição para a burocracia eletrônica não representa uma superação da burocracia clássica, mas sim tornando os seus mecanismos de administração pública ainda mais onipresentes, reforçando a centralização e a racionalização técnica sob a justificativa de eficiência e modernização.

Nesse sentido, Meira (2019) ressalta a importância de se criar mecanismos capazes de conter a rigidez, a insensibilidade e a agressividade da máquina burocrática, em que suas intenções e processos tornam-se mais difíceis de controlar, pode contribuir para decisões administrativas mais ponderadas e alinhadas às necessidades concretas da sociedade. Sendo fundamental a implementação desses instrumentos para evitar que a burocracia eletrônica aprofunde ainda mais o distanciamento da gestão pública em relação a sua dimensão democrática.

Da breve transição histórico-teórica aqui explorada – da burocracia clássica à eletrônica – emergem implicações tanto para a administração pública quanto para a administração escolar. Ao longo desse processo, observou-se que, embora as transformações políticas, sociais e econômicas tenham promovido o discurso de modernização e de desburocratização, estudos demonstram que, na prática, intensificaram os mecanismos de controle e vigilância, redefinindo e renovando as características da burocracia. Essas reconfigurações adaptaram a burocracia às exigências do capitalismo e às novas dinâmicas de poder e gestão nas instituições públicas e educacionais, apresentando desafios notáveis para a esfera democrática desses processos.

### 3.2 A TECNOLOGIA E A BUROCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR

A evolução da burocracia clássica para a burocracia eletrônica, discutida na subseção anterior, também foi contextualizada no contexto escolar, onde as promessas gerencialistas de modernização e desburocratização tem promovido o uso da tecnologia e de suas ferramentas na administração da educação. Esses novos instrumentos têm representado desafios significativos para a gestão democrática, pois podem configurar uma burocracia aumentada. Esta subseção, portanto, explora como a tecnologia têm influenciado e transformado as práticas burocráticas dentro da gestão escolar, bem como a adoção de plataformas digitais no cotidiano dos gestores escolares.

Para entender a fundo essa dinâmica, é preciso situá-la no contexto mais amplo do capitalismo contemporâneo. O aumento significativo no emprego da tecnologia e da ciência nos processos produtivos, respondeu às demandas do padrão de acumulação e de reprodução do capitalismo em seu regime de acumulação flexível, trazendo mudanças e contradições nas relações sociais. Essas transformações podem ser observadas através de novos papéis de identidade e cultura, das relações de trabalho, da economia, da educação e da política.

A tecnologia, desde seu princípio, manifesta-se na unidade de como e com o que fazer, criando produtos que atendem às necessidades humanas. Duarte Neto (2021) destaca que a

criação de ferramentas, resultado das experiências acumuladas pelo homem durante o processo de trabalho, é um traço distintivo dos seres humanos em relação aos demais animais. O trabalho humano não é apenas uma adaptação às circunstâncias, mas também impulsiona a criatividade, transformando objetos e criando o conteúdo da cultura humana. Compreender e apropriar da materialidade desse processo, tanto logicamente quanto historicamente, é importante para entender as causalidades sociais e históricas que permitiram a produção da riqueza humana, bem como sua apropriação e concentração em parcelas cada vez menores da sociedade.

Nesse contexto teórico, Marx (1980) argumenta que, com a transformação trazida pelo avanço tecnológico, o tempo de trabalho utilizado e o trabalho imediato realizado pelo homem deixam de ser o fundamento principal da produção de riqueza. Em vez disso, a apropriação das suas forças produtivas gerais, o seu entendimento da natureza e sua capacidade de dominá-la, tornam-se o fundamento essencial da produção e da riqueza.

O capital, portanto, tende a conferir à produção um caráter científico e a reduzir o trabalho imediato a um simples acessório desse processo. Constatou-se que essa transformação do valor em capital implica um desenvolvimento histórico das forças produtivas, entre as quais a ciência, que faz progredir a produção de maneira acelerada (Marx, 1980). Na visão marxista, o conteúdo da tecnologia na produção é apropriado pelo capital como um meio de acumulação de riqueza e exploração do trabalho.

Braverman (1977) detalha esse processo, explicando como o modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias ao seu redor, emergindo qualificações e ocupações conforme as suas necessidades. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, organizada conforme as necessidades e desejos dos compradores, com o objetivo de ampliar o valor do capital.

Por fim, Silva (2022) discute que, ao mesmo tempo em que, por meio do conhecimento e da atividade social acumulada pela humanidade, temos o avanço das descobertas científicas e a produção de novas tecnologias, há também a apropriação desse saber coletivo pelo capital e a tentativa de apagamento de que foi o trabalho humano que o produziu. Essa contradição evidencia a maneira pela qual o capital se beneficia do progresso técnico e científico para aumentar seus lucros, desconsiderando a contribuição dos trabalhadores que efetivamente impulsionaram esses avanços.

Segundo Silveira (2021), a partir de meados da primeira década do século XXI, o capitalismo passou a incorporar a digitalização em diversos segmentos da economia, com o crescimento do comércio e dos serviços digitais, a expansão da venda de hardware e software, e o barateamento de dispositivos de comunicação móveis, avançando para uma economia

orientada por dados. A internet, estruturada por protocolos cibernéticos, permitiu a coleta da maioria dos rastros digitais deixados pelos seus usuários, como sites visitados, duração das visitas e tipo de interação realizada, entre outras informações. Esses dados, coletados em grande parte por redes sociais, são utilizados para construir perfis de usuários-consumidores, intensificando o processo capitalista de fetichização. Como aponta Silveira (2021, p.7), o dado como mercadoria é:

[...] artificialmente produzida pelo trabalho vivo e pelo trabalho morto que foi automatizado. O trabalho vivo conta com os sentidos do corpo do trabalhador para olhar e registrar informações quantificadas, mas o principal modo de criação e tratamento dos dados se dá com o trabalho morto, consolidado em algoritmos, softwares, máquinas e sistemas automatizados. Os dados são mercadorias que acompanham a metamorfose do capital. O dado produzido, que é vendido como mercadoria, vira insumo para outras empresas.

Esta dinâmica reflete a metamorfose do capital, em que os dados coletados consolidam-se em estruturas de dados e podem também converter-se em capital. Silva e Carvalho (2014) afirmam que, com o avanço da Internet e das inovações em comunicação e informação, as organizações governamentais migraram seus sistemas convencionais para plataformas com interfaces baseadas nas TIC. Esse movimento ampliou a capacidade de disponibilizar informações públicas, dando origem ao que se denomina Governo Eletrônico. Por meio dessas plataformas, tornou-se possível acessar e disseminar rapidamente inúmeras informações, dados e demandas relativas a instituições públicas por meio da internet. E, como destaca Lima (2012), podem ampliar exponencialmente as possibilidades de controle e coordenação, as quais têm a capacidade de registrar os mais simples atos administrativos e, também, a sua omissão.

No campo da educação, o cenário de uma gestão orientada por resultados, de produtividade e eficiência impulsionou a crescente adoção e ampliação da utilização de tecnologias da informação e comunicação como mecanismos para a modernização e desmaterialização dos processos da administração escolar. E, como um dos argumentos da Nova Gestão Pública para o desenvolvimento de ferramentas gerenciais informatizadas, está a consolidação do governo eletrônico. Silva e Carvalho (2014) argumentam que essas ferramentas permitem ao governo e aos gestores públicos acessar uma base de dados eletrônicos consistentes, utilizando a rede mundial de computadores possibilitando aos órgãos de governo controlarem informações e processos gerenciais.

Como parte desse processo de modernização, as plataformas digitais vêm sendo utilizadas como ferramentas gerenciais informatizadas em diversos serviços da gestão da escola. Nesse sentido, elas são uma rede gerenciada de maneira centralizada sob a responsabilidade do Estado, com uma tendência à padronização e uniformização e participam

diariamente do trabalho dos gestores escolares. Conforme Soligo e Soligo (2016), apesar de o Estado adotar uma declaração democrática de gestão educacional, na prática, há um esforço para preservar a alienação e a formação de profissional forjado a executar tarefas.

As plataformas digitais podem ser entendidas como redes organizadas por um controlador, que pode ser uma empresa, o Estado ou qualquer outra organização (Chiarini *et al.*, 2023). Segundo Chiarini *et al.* (2023), os controladores são responsáveis por ordenar e "legislar" sobre o ambiente virtual da plataforma, o que pode ocorrer de forma explícita, através dos termos de serviço/uso (ToS), ou de forma implícita, por meio dos códigos definidos unilateralmente pelos controladores (podem ser uma empresa pública ou privada). Os participantes aderem à plataforma por diversos motivos, sejam eles sociais, financeiros ou culturais. No entanto, sua participação é geralmente limitada às regras estabelecidas pelo controlador, caracterizando a plataforma digital como uma rede privada com regras unilaterais.

O governo eletrônico, alinhado à perspectiva do Estado Gerencial e os paradigmas da Nova Gestão Pública (NGP), professam uma administração mais eficiente, focada na prestação de contas e no controle dos resultados. As novas tecnologias e sistemas em rede oferecem acesso rápido a dados e informações à gestão pública, facilitando a obtenção de informações pelas instituições públicas (Silva, Carvalho, 2014). No entanto, à medida que esses instrumentos muitas vezes se orientam numa perspectiva gerencialista, sustentada pelas teorias e métodos da administração capitalista, limitam-se a reproduzir a lógica de mercado, restringindo seu potencial de promover uma gestão verdadeiramente democrática.

Antunes (2018) argumenta que as TIC, sob a ótica do capital, em vez de eliminar completamente o trabalho através do maquinário informacional-digital, intensificam a exploração e os níveis de precarização do trabalho. Pode-se dizer, que as plataformas digitais, ao invés de promoverem a autonomia dos gestores, operam como instrumentos que reforçam a padronização dos processos administrativos. Em vez de facilitar a gestão, essas plataformas muitas vezes ampliam as dimensões da burocracia e reforçam o que Antunes (2018) denomina de "escravidão digital"<sup>14</sup>.

Estudos sobre as transformações na administração da educação evidenciam uma contradição: enquanto se promove a descentralização e autonomia das escolas sob a gestão

---

<sup>14</sup> Segundo Antunes (2018), a "escravidão digital" refere-se à forma de exploração moderna intensificada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essa modalidade de trabalho caracteriza-se pela flexibilização total do mercado, onde trabalhadores, conectados por dispositivos digitais, estão submetidos a condições de trabalho precárias e intermitentes. O autor aponta que, o capitalismo informacional e digital aprimora sua engenharia da dominação por meio do trabalho flexível, "sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical" (Antunes, 2018, p.42). Esse modo contemporâneo de escravidão que amplia os mecanismos de extração de sobretrabalho e valoriza o capital em todos os espaços possíveis.

democrática, as novas tecnologias reforçam um modelo de gestão centralizado, limitando a autonomia local. Esse movimento contraditório “entre discursos e práticas, decisões legais e medidas administrativas ou até decisões legais entre si, compensando processos efetivos de centralização com a retórica da autonomia e da descentralização” (Meira, 2021, p.4).

Pesquisas realizadas em Portugal (Carvalho, Loureiro, 2021; Catalão, Pires, 2020) revelam que as plataformas informáticas desempenham um papel onipresente na gestão escolar, abrangendo desde aspectos de gestão de pessoal até a gestão pedagógica. Enquanto essas ferramentas se apresentam como facilitadoras para a administração escolar, simplificando as tarefas do diretor, também introduzem distorções em suas funções. O estudo evidencia que, sob a bandeira da modernização e descentralização, o Estado exerce controle e poder de maneira anônima, utilizando plataformas informáticas como mediadoras dessa ação. Este processo resulta em um reforço do centralismo, indicando que as plataformas informáticas contribuem para a intensificação da burocracia, marcada pelo aumento da padronização, impessoalidade, ambição de controle e valorização da tecnicidade tecnológica.

É crucial reconhecer que, por trás dessas mudanças técnicas, a proclamada “modernização” anuncia uma transformação nos valores e nas finalidades da escola, alterando não apenas sua organização, mas também seu propósito (Laval, 2019). Como exposto por Souza (2019, p.14-15), “a lógica da responsabilização gerencial vem ressaltando os problemas, porém, pouco tem feito para melhorar os resultados e as condições objetivas de realização do trabalho na escola”.

O uso das plataformas enquanto instrumentos de gestão tendem a tornar as escolas reféns de índices e metas a alcançar, visando muito mais o produto do que o processo. É nesses termos que o propósito último da escola, a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados por parte dos estudantes, pode estar comprometida face o objetivo imediato de preenchimento de plataformas e o alcance de metas e índices estipulados pelas instâncias centrais do governo.

Meira (2019) argumenta que a automatização dos procedimentos administrativos através de plataformas eletrônicas traz significativas implicações para a vertente democrática da gestão, uma vez que a especialização técnica necessária para operar essas plataformas tende a enfraquecer o controle sobre o funcionamento e o desenho dos sistemas, assim como a participação dos envolvidos. Neste contexto, as plataformas promovem “o cumprimento estrito de normas e regulamentos operacionalizados por via eletrônica (...), uma verdadeira máquina formatada para permitir apenas as ações que lhe foram previamente inscritas como corretas” (Meira, 2019, p.8).

Aprofundando a questão da autonomia, Meira (2021) observa que, embora as escolas mantenham uma margem de autonomia na prática, a introdução das plataformas eletrônicas limita severamente essa capacidade de ação autônoma. O controle burocrático centralizado, exercido à distância por elas, registra até os movimentos organizacionais mais simples, permitindo à administração educativa central aproximar o controle do cotidiano escolar, restringindo cada vez mais as esferas de atuação dos gestores.

Em estudo empírico, Catalão e Pires (2020) apontam que, embora as plataformas digitais sejam principalmente utilizadas para apoiar a gestão administrativa dos recursos humanos e da informação, desempenhando um papel supostamente modernizador, elas também exercem controle sobre os atores e a informação produzida nas escolas, além de intensificar a burocracia. Esse controle é exercido de maneira anônima e impessoal pelo Estado, através de prazos rigorosos, regras e pedidos de dados solicitados e definidos pela administração central, criando uma tensão entre a autonomia desejada pelos gestores e o controle centralizado do Estado.

As discussões sobre o impacto das plataformas digitais na gestão escolar revelam uma tensão entre a modernização pretendida e a intensificação da burocracia. Segundo Carvalho e Loureiro (2021), embora as plataformas digitais sejam introduzidas com a promessa de aumentar a eficiência e a eficácia das escolas, elas acabam por intensificar a padronização e a uniformização de procedimentos na administração escolar. Esses sistemas, que deveriam facilitar a gestão, muitas vezes ampliam a burocracia ao exigir a repetição de tarefas e a inserção das mesmas informações em plataformas diferenciadas.

Lima (2021, p.11) corrobora essa análise, explicando que a burocracia se tornou mais poderosa porque, com as rotinas eletrônicas, ela se “[...] desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenamento, tratamento e gestão de grandes massas de dados, produzindo decisões automatizadas e vigiando o seu cumprimento”. Ainda para o autor, o aumento do uso das rotinas eletrônicas na contemporaneidade exige pesquisas empíricas aprofundadas para estudar a hipótese da hiperburocratização das organizações educativas e da administração educacional.

Nesse cenário, diversas plataformas têm sido implementadas como instrumentos de gestão nas escolas públicas brasileiras. Considerando que o *lôcus* desta pesquisa são instituições de Educação Profissional, destaca-se, nesse contexto, o uso do Sistec como uma das principais plataformas. Criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), com base na Resolução CNE/CEB nº 3/2009, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), tem como objetivo o registro e a divulgação de dados, a formação de turmas em cursos técnicos e a validação de diplomas de nível médio na Educação

## Profissional e Tecnológica.

Por meio dele, as instituições de ensino de Educação Profissional e Tecnológica devem inserir as informações sobre os cursos técnicos de nível médio e de qualificação profissional, englobando matrícula, frequência, concluintes, entre outros dados. O sistema conta com um portal exclusivo da escola, acessado apenas pela gestão da unidade. Para utilizá-lo, o diretor deve se cadastrar utilizando o seu CPF. Ao término do mandato, é necessário repassar ao sucessor as informações de acesso (Brasil, 2020; Rio Grande do Norte, 2023).

Complementarmente, no contexto da Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Norte, tem-se como ferramenta essencial para a gestão escolar no estado, o SIGEduc. Implantado em 2011, como resultado de uma parceria entre a SEEC/RN, o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Segundo Ramalho e Beltrán Núñez (2019), trata-se de uma tecnologia voltada à modernização das rotinas administrativas da SEEC/RN, permitindo o monitoramento de indicadores escolares, a reorganização do trabalho de gestores, professores e servidores, além de possibilitar o acesso de estudantes e famílias a recursos que dinamizam os processos de ensino e aprendizagem.

Funcionalmente, o SIGEduc permite acompanhar o trabalho dos professores, as notas dos estudantes e a frequência escolar. Além disso, conta com módulos específicos voltados para áreas como almoxarifado, prestação de contas e outros processos administrativos relevantes para a gestão da escola. A direção da escola tem acesso ao "Portal do Gestor", no qual é possível acompanhar as diferentes dimensões da escola. Assim, também é fundamental que o diretor assegure o acesso às informações do sistema para o coordenador-geral pedagógico, o coordenador de ensino e formação, o coordenador de eixo tecnológico e o apoio pedagógico (Rio Grande do Norte, 2023).

Além disso, o sistema inclui o módulo administrativo conhecido como Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (Sipac), que é destinado ao levantamento e controle do patrimônio/almoxarifado da escola. Através desse módulo, a direção ou a coordenação-geral administrativo-financeira deve realizar a gestão fiscal da unidade, cadastrando e consultando os materiais escolares e suas respectivas notas de aquisição. O sistema permite listar os materiais por local e registrar notas fiscais de aquisição de equipamentos e materiais, além de possibilitar a geração da ficha de levantamento patrimonial (Rio Grande do Norte, 2023).

Apesar de o SIGEduc ser apresentado como uma ferramenta tecnológica moderna na gestão escolar, esta pesquisa propõe problematizar como essa ferramenta tem se materializado no cotidiano dos gestores nas escolas estudadas. Compreende-se que a introdução das

tecnologias à administração escolar é um fenômeno inevitável no contexto contemporâneo, porém, é necessário analisar em que medida tais ferramentas podem contribuir para a intensificação da burocracia escolar, ampliação dos mecanismos de vigilância e da limitação da autonomia pedagógica da gestão escolar.

Outra plataforma que também merece destaque é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) destinada a apoiar a gestão escolar. Disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar, o sistema permite à gestão escolar e à coordenação-geral administrativo-financeira a responsabilidade de consultar e acompanhar semanalmente a plataforma. O sistema oferece apoio ao planejamento orçamentário e à gestão financeira escolar, além de disponibilizar informações sobre programas federais como *Educação Conectada*, *Escola Acessível*, *Programa do Livro*, *Mais Alfabetização*, *Novo Ensino Médio* e *Novo Mais Educação*. A atualização regular das informações no sistema é essencial para que a escola mantenha o acesso aos recursos, sendo necessário o cumprimento de prazos anuais para o cadastro na plataforma (Rio Grande do Norte, 2023).

Diante desse conjunto de ferramentas digitais em uso na gestão das Instituições de EP, é importante refletir que “tais tecnologias trazem simultaneamente tanto potencialidades para as sociedades e os seres humanos quanto riscos e desafios preocupantes” (Machado, p.12, 2024). Dentre os desafios, pode-se inferir que as plataformas digitais atuam como importantes instrumentos de regulação, padronização e controle, evidenciando como os princípios da Nova Gestão Pública se estendem para o campo educacional. Esse movimento resulta em uma gestão escolar cada vez mais burocrática e fragmentada, que limita a autonomia dos gestores escolares e reforça práticas gerenciais. Consequentemente, essa abordagem conduz a uma gestão que não dialoga com a formação integral dos indivíduos, voltada para a construção e o exercício da participação e da autonomia, estando em desacordo com os princípios de uma gestão democrática.

A pesquisa sobre o uso de plataformas digitais na gestão escolar tem se expandido nos últimos anos, consolidando-se como um campo de estudo cada vez mais relevante. No entanto, ainda há poucas produções científicas que abordem essa temática, especialmente quando relacionada gestão escolar na Educação Profissional. Essa lacuna ficou evidente ao longo desta pesquisa, tanto pela dificuldade em encontrar estudos específicos sobre o tema quanto pela limitada articulação entre o uso dessas tecnologias nessa temática.

Em contrapartida, destaca-se a existência de produções acadêmicas em torno da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ferramenta de coleta, sistematização e divulgação de dados da

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme Martins *et al.* (2023, p.46), “A PNP é um ambiente que reúne os dados das 656 unidades de ensino da Rede Federal, incluindo informações sobre matrículas, ofertas de cursos, informações sobre discentes, docentes, além dos investimentos”. Apesar da sua importância para a campo da Educação Profissional, os dados disponibilizados por essa plataforma está direcionada exclusivamente à rede federal, não correspondem às especificidades da rede estadual, como é o caso desta pesquisa.

Desta forma, torna-se essencial ampliar as investigações e debates acadêmicos sobre o impacto das plataformas digitais na administração escolar, a fim de compreender melhor seus desafios e possibilidades nesse âmbito educacional. Reconhece-se que este estudo não buscará analisar a realidade apresentada na gestão escolar de todos os Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte, tarefa que se revela irrealizável. Por isso, a análise realizada na próxima seção se limita aos dois centros que fazem parte do *lócus* da pesquisa, em que se pretende explicitar as concepções de gestão escolar nos documentos oficiais, bem como o trabalho dos seus gestores em relação às plataformas digitais.

#### **4 A BUROCRACIA ELETRÔNICA NA GESTÃO ESCOLAR DE CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE: AUTONOMIA OU HIPERBUROCRATIZAÇÃO?**

Esta seção tem como objetivo, analisar o trabalho dos gestores em relação às plataformas digitais e seus efeitos na democratização da gestão escolar. Para tanto, foram analisados os documentos orientadores da gestão escolar das escolas de Educação Profissional do estado do Rio Grande do Norte e as entrevistas realizadas com a equipe gestora – diretores e vice-diretores – de dois CEEP: o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza e o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra.

A estrutura desta seção será apresentada em 2 partes: *Gestão democrática da Educação Profissional na Rede estadual do Rio Grande do Norte* – em que são apresentadas as especificidades da gestão escolar dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Estado do RN, a fim de compreender as bases que sustentam a sua proposta de organização, considerando as determinações históricas que influenciaram sua formulação e sua implementação; e, *O trabalho dos gestores escolares de CEEP face às plataformas digitais* – em que analisa o trabalho dos gestores em relação às plataformas digitais e seus impactos na democratização da gestão escolar nos CEEP estudados.

##### **4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

A gestão escolar na Educação Profissional deve ser orientada pela formação humana integral, promovendo a igualdade, a responsabilidade social e ambiental, além de contribuir para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Para isso, é imprescindível a construção de mecanismos que visem a participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos — alunos, professores, trabalhadores da escola, família e comunidade — nas decisões da escola. Essa participação inclui, por exemplo, a construção do projeto político-pedagógico da escola, as decisões e medidas a serem adotadas pelo conselho escolar, o grêmio estudantil e o processo de eleição dos dirigentes escolares.

Reconhece-se a importância da atuação dos gestores na construção de um espaço que integre o ensino propedêutico e o ensino tecnológico, como uma ferramenta para superar a lógica que reduz a preparação dos estudantes exclusivamente para o mercado de trabalho ou para o vestibular. Como aponta Ciavatta (2005), essa integração exige a construção de alicerces que articulem o pensamento crítico e a produção da vida, possibilitando uma formação humana

plena. Nesse sentido, a gestão escolar na EP deve promover uma perspectiva educacional que integre ciência, trabalho, tecnologia e cultura fomentando a emancipação dos sujeitos com vistas a uma educação que não apenas os prepare para o mundo do trabalho, mas que também os contemple em todas as suas dimensões humanas.

Como observa Ciavatta (2005), a busca por uma formação integrada requer uma construção coletiva entre gestores e professores na organização de estratégias acadêmico-científicas. Essa articulação deve considerar o diálogo e a sistematização dos processos de ensino-aprendizagem e a elaboração curricular, tanto das disciplinas básicas quanto projetos que conectem o conhecimento geral e o específico, o teórico e o prático. Além disso, é fundamental aproveitar as oportunidades proporcionadas por ambientes de trabalho, como visitas e estágios.

De acordo com Paro (2016), a estrutura administrativa de uma escola deve ser adequada à realização dos objetivos educacionais e alinhada aos interesses da classe trabalhadora. Essa estrutura deve prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade nas decisões escolares. Além disso, o autor destaca que essa participação, em termos administrativos, deve propiciar, de forma articulada, tanto uma utilização racional e efetiva dos recursos disponíveis na concretização de fins educativos quanto, em termos políticos, a construção de uma coordenação democrática do esforço humano coletivo. Tal organização deve ser capaz de reivindicar do Estado os recursos necessários garantir a qualidade da educação e estar em consonância com os interesses dos filhos e filhas da classe trabalhadora, principais usuários da escola pública.

Trazendo para o *lócus* deste estudo, busca-se compreender as especificidades da gestão escolar de dois CEEP no Rio Grande do Norte, analisando as bases que sustentam a sua proposta de organização. Para isso, esta subseção recorre aos documentos que orientam a gestão dessas instituições, considerando as determinações históricas que influenciaram sua formulação e sua implementação.

Nesse sentido, é fundamental situar a origem e o contexto de criação dos CEEP. Um marco importante ocorreu em 2000, durante o segundo mandato do governador Garibaldi Alves Filho (1999-2002), com o estabelecimento do Convênio nº 281/2000 entre o governo estadual do Rio Grande do Norte e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Segundo Mororó (2018), esse acordo, viabilizado pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), teve como objetivo estruturar o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), marcando a criação do primeiro Centro Estadual de Educação Profissional do RN.

Dois anos depois, em 2002, o Conselho Estadual de Educação (CEE-RN) regulamentou a oferta da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) no estado por meio da Resolução nº 2/2002-CEE/RN, fundamentada no Decreto n. 2.208/1997<sup>15</sup>. Conforme a referida resolução, a EPTNM poderia ser desenvolvida de forma concomitante ou sequencial, com os objetivos de promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, habilitando jovens e adultos com conhecimentos gerais e específicos a fim de aplicá-los em sua vida social e produtiva, bem como formar profissionais de nível médio aptos a aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades gerais e específicas. No entanto, a efetiva expansão e consolidação dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) no estado só ocorreriam anos mais tarde, com atividades iniciadas em larga escala a partir de 2016 (Rio Grande do Norte, 2024).

O Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, ao implantar a educação profissional, adotava uma concepção economicista de formação. Conforme Silva, Nascimento e Freitas (2022), essa abordagem estava fundamentada em um modelo que privilegiava o desenvolvimento de competências e habilidades direcionadas exclusivamente à (re)inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho e não para a formação de sujeitos capazes de atuar em uma perspectiva histórico-social, englobando o mundo do trabalho, a vida política e cultural.

Essa lógica refletia uma tendência presente em todos os níveis educacionais no Brasil, marcada pela disputa entre a educação pública e a privada, influenciada pela correlação de forças políticas e econômicas que caracterizaram o país nessa época. Segundo Nascimento e Silva (2022), esse modelo focava na preparação para a inserção no mercado de trabalho, promovendo uma formação geral ampla voltada exclusivamente para qualificar jovens e adultos para ocupações simples. Assim, o processo formativo distanciava uma formação mais completa, que pudesse incluir os sujeitos sob uma perspectiva histórico-social no mundo do trabalho.

Durante o primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que promoveu mudanças na organização da Educação Profissional no Brasil. Esse decreto estabeleceu a possibilidade de integração dos ensinos médio e técnico em um mesmo currículo. Nesse sentido, é fundamental refletir, conforme Ciavatta (2005), que a formação integrada ou formação do ensino médio integrada ao ensino técnico deve considerar a educação geral como parte inseparável da educação profissional, abrangendo todos os campos onde ocorre a preparação para o trabalho, seja nos

---

<sup>15</sup> Em abril de 1997, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi publicado o Decreto nº 2.208, que estabeleceu as diretrizes para a educação profissional no Brasil. O Art. 3º do Decreto definiu três níveis de educação profissional: (I) básico, voltado para qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; (II) técnico, destinado à habilitação profissional de alunos do ensino médio, conforme as disposições do Decreto; e (III) tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica para egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997).

processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Como parte das ações para essa modalidade de educação, foram instituídas uma série de programas, sendo um deles o Programa Brasil Profissionalizado (PBP). O PBP, regulamentado pelo Decreto nº 6.302/2007, teve como objetivo incentivar as redes estaduais de educação a ampliarem a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Além disso, buscou promover a integração entre a formação geral e a educação profissional, com ênfase em uma educação científica e humanística, articulada aos arranjos produtivos e às demandas locais e regionais (Brasil, 2007).

Em 2008, o estado do Rio Grande do Norte aderiu ao programa, visando ampliar a oferta de ensino médio integrado à EP. Essa iniciativa incluiu a construção de dez novos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), a aquisição de equipamentos, mobiliários, acervos bibliográficos, a reforma ou ampliação de escolas de ensino médio para adequá-las a oferta de cursos técnicos, além da promoção da formação continuada de gestores e professores dessas instituições. De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte,

Por meio dos recursos do Programa Brasil Profissionalizado, no ano de 2017, a rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte expandiu a oferta de EPT para 53 (cinquenta e três) escolas e 7 (sete) Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP). Posteriormente, entre os anos de 2019 e 2022, foram inaugurados mais 3 (três) CEEP, totalizando 10 (dez) unidades, com o CENEP, a rede estadual conta atualmente com 11 (onze) centros de EPT, 10 (dez) deles adquiridos com recursos do Brasil Profissionalizado. No ano de 2023, 61 (sessenta e uma) escolas e 11 (onze) centros, totalizando, 72 instituições escolares, com 10.417 (dez mil quatrocentos e dezessete) matrículas, das quais 6.868 (seis mil oitocentos e sessenta e oito) em tempo integral (Rio Grande do Norte, 2024).

Em 2023, o Estado do Rio Grande do Norte contava com 72 instituições escolares em tempo integral integradas à Educação Profissional (EP), um número que tem crescido nos últimos anos. Esse processo está alinhado aos objetivos da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (PEEPT), do Rio Grande do Norte, instituída pelo Decreto nº 32.286, de 8 de dezembro de 2022 (Rio Grande do Norte, 2024). Esse decreto também criou no âmbito da SEEC, os Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (IERN), como continuidade na ampliação da oferta de EPT na rede estadual do Rio Grande do Norte.

Esse movimento também acompanha a tendência de expansão apontada no Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE, que em sua Meta 11 trata de “Triplicar as

matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (Brasil, 2014) e como uma das estratégias “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino” (Brasil, 2014).

Nesse contexto, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio nas redes estaduais apresentaram um crescimento, com destaque para as matrículas em cursos técnicos integrados, que registraram um aumento significativo de 177,5% (Brasil, 2024). No entanto, é preciso afirmar que se esse crescimento deve ser articulado concomitantemente com a valorização e a melhoria da educação profissional. Isso implica reconhecer que esse avanço deve estar estruturado em um espaço formativo comprometido com a formação da classe trabalhadora, com a garantia de mecanismos que visem a participação coletiva, envolvendo alunos, professores, trabalhadores da escola, famílias e comunidade nas decisões da escola.

Segundo Silva, Nascimento e Freitas (2022), o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) conseguiu alcançar sua finalidade e objetivos, promovendo a retomada e expansão da Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, apesar das dificuldades materiais enfrentadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN (SEEC-RN), como a falta de laboratórios para aulas práticas e de professores especializados nas disciplinas técnicas.

Os atuais documentos orientadores<sup>16</sup> lançados pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através da SEEC-RN, buscam se alinhar às políticas nacionais de crescimento da EP, bem como a adoção do modelo de ensino em tempo integral. Publicados em 2024, sob a coordenação da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP) e em colaboração com o Itaú Educação e Trabalho (IET) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), revelando a crescente participação dos setores empresariais na formulação de políticas educacionais.

Destaca-se o caráter contraditório da influência do setor privado na gestão administrativa e pedagógica, pois evidencia o predomínio de interesses empresariais nos órgãos públicos e reflete as disputas em torno da concepção de formação dos estudantes, cada vez mais orientada às demandas do mercado. Nesse cenário, Adrião e Peroni (2009) analisam que as parcerias público-privado (PPP) vigentes na Educação Básica materializam tanto a proposta do público não estatal, quanto à do quase-mercado, na medida em que o sistema público assume a lógica de gestão oriunda do setor privado ao adotar os princípios da Nova Gestão Pública.

Essa lógica, conforme analisa Moura (2024), insere-se numa dinâmica muito mais

---

<sup>16</sup>Os documentos estão disponíveis em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1coWorMRkSV9nrbwdViE6WYw3kwh2O3uv>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ampla, na qual a maioria das PPP nas redes estaduais do Nordeste foi concretizada a partir de 2016, no contexto da contrarreforma do Ensino Médio. O autor destaca que essa aliança abrange os reformadores empresariais da educação e diversos atores públicos e privados, em que “[...] muitos agentes públicos passaram a atuar nos institutos, fundações, ONG e OS vinculadas ao pensamento empresarial educacional e vice-versa” (Moura, p.9, 2024).

Esse movimento reafirma o discurso hegemônico de que o setor privado é mais eficaz que o estatal, sendo sustentado pelas reformas na gestão pública (Adrião; Peroni, 2009). Essa concepção gerencialista se opõe diretamente à perspectiva de formação humana integral, defendida para as escolas de Ensino Médio integradas à educação profissional, bem como à gestão democrática da educação e, portanto, não subordinada aos interesses do mercado.

Após esse breve histórico da trajetória da EP no Estado do Rio Grande do Norte, apresenta-se o *locus* de pesquisa. O Centro Estadual de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza está localizado no bairro Nossa Senhora da Apresentação na zona norte de Natal, município com 167,4 km<sup>2</sup> de extensão territorial. Em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* da cidade de Natal foi de R\$ 26.972,28. Quando comparado aos demais municípios do Rio Grande do Norte, Natal ocupava a 21<sup>a</sup> posição entre os 167 municípios do estado (IBGE, 2022).

Já o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra se encontra no bairro de Nova Parnamirim na cidade de Parnamirim que abrange uma área de 124 km<sup>2</sup>. Ambos os centros se encontram na zona urbana e fazem parte da região metropolitana que atende a aproximadamente 1,1 milhão de habitantes. Em 2021, o PIB *per capita* era de R\$ 25.121,67. Quando comparado aos demais municípios do Rio Grande do Norte, Parnamirim ficava 26<sup>a</sup> entre os 167 municípios do Estado e na 2601 (IBGE, 2022).

O CEEP Professora Djanira Brasilino de Souza (CEEP/DBS) foi criado pelo Decreto nº 28.535, de 29 de novembro de 2018, com sua obra concluída e entregue em dezembro de 2018, iniciando suas atividades em 2019. Este CEEP está integrado à primeira Diretoria Regional de Educação e Cultura (1<sup>a</sup>Direc) e oferta os cursos técnicos em Administração e Meio Ambiente integrados ao Ensino Médio em tempo integral.

O CEEP Professora Lourdinha Guerra (CEEP/LG) foi instituído pelo Decreto nº 25.880, de 17 de fevereiro de 2016, tendo sua inauguração em 2017. Está integrado à segunda Diretoria Regional de Educação e Cultura (2<sup>a</sup> Direc) e oferta os cursos técnicos em Informática e Redes de Computadores na forma integrada ao Ensino Médio. Esses cursos são direcionados exclusivamente para estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental, permitindo a habilitação técnica profissional enquanto concluem a última parte da Educação Básica, com

uma única matrícula na mesma instituição.

Como documento norteador das diretrizes e concepções da Modalidade de Educação Profissional e Tecnológica da Rede Estadual de Ensino do RN, em consonância com as normativas estabelecidas por órgãos como o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Estadual de Educação, tem-se o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI). Esse documento visa ser utilizado como um norte para construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições escolares. De acordo com o documento, o PPPI deve ser “compreendido como o planejamento para todas as instituições com atuação na EP na Rede de Educação do RN e visa o estabelecimento de princípios, diretrizes, orientações teórico-pedagógicas e de gestão” (Rio Grande do Norte, 2024, p.7).

De acordo com o PPPI, a função social das instituições de EP da Rede Estadual do Rio Grande do Norte consiste em:

[...] ofertar cursos de Educação Profissional e Tecnológica, através da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e inovação, promovendo a formação humana integral, o exercício da ética e da cidadania, a participação social e a socialização do conhecimento, na perspectiva de não apenas conhecer, mas transformar a realidade, contribuindo também com o desenvolvimento regional (Rio Grande do Norte, 2024, p.13).

A concepção de educação profissional e tecnológica expressa no PPPI destaca a formação humana integral como eixo central da função social das escolas de EP da rede estadual. O documento propõe uma oferta gratuita e de qualidade socialmente referenciada, articulada à Educação Básica e às suas modalidades, com o propósito de promover uma formação que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura, possibilitando aos(às) estudantes dar continuidade aos seus estudos e/ou a inserção ao mundo do trabalho, numa perspectiva de transformação da realidade com responsabilidade social e ambiental.

A Seção 5 do PPPI explicita as concepções que fundamentam a proposta educacional das escolas de EP do estado do Rio Grande do Norte. Nesse documento, o trabalho é compreendido como elemento central da ontologia do ser social, constituindo a consciência e contribuindo para a estruturação da própria existência. Nessa concepção, a consciência construída configura-se como prática que articula dimensões teóricas, práticas, poéticas e políticas, em que emerge um ser humano que pode transformar ou se conformar com sua realidade. São apresentadas duas perspectivas para o trabalho: a primeira entende o trabalho como categoria fundante do ser humano, capaz de construir conhecimento e produzir sua própria existência; a segunda, reconhece que, ao ser orientado pelos interesses voltados à manutenção do sistema capitalista, torna-se propulsor da produção de riqueza material (Rio

Grande do Norte, 2024). Diante desse cenário, constitui-se às instituições de Educação Profissional e Tecnológica o desafio de promover uma formação que não apenas qualifique para o trabalho, mas que também potencialize a participação ativa e cidadã dos sujeitos nas ações sociais.

Nessa perspectiva, o documento apresenta a ciência como expressão do conhecimento histórica e socialmente sistematizado, possibilitando a compreensão crítica e a transformação da natureza e da sociedade. Esse entendimento se aplica à tecnologia. Se compreendida como prática social, estabelece relações com decisões políticas, econômicas, culturais e de meio ambiente que identificam as instituições de EPT. Desse modo, a tecnologia não se limita ao uso de técnicas e de objetos técnicos, ultrapassa a sua função instrumental (Rio Grande do Norte, 2024). Ao articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões sociais que se interrelacionam, o PPPI defende uma prática pedagógica que promova a integração curricular, em direção a uma formação humana integral.

Na busca para materialização da função social das instituições de EP da Rede Estadual do Rio Grande do Norte, o PPPI apresenta oito valores fundamentais que orientam os princípios do documento. Entre eles, destaca-se o sétimo valor: “Responsabilidade, organização e gestão democrática” (Rio Grande do Norte, 2024, p.14). Esse princípio menciona a participação coletiva em diferentes instâncias consultivas e deliberativas, quais sejam: Conselho escolar, Assembleia Geral Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, pautando-se pela transparência e pela atuação da sociedade (Rio Grande do Norte, 2024).

O termo responsabilidade não está explicitamente esclarecido ao longo do PPPI. Nas considerações finais é apenas mencionado que o documento se orienta por concepções e princípios que promovem a responsabilidade institucional, mas também de todos os profissionais envolvidos na Educação Profissional e Tecnológica do Estado. Contudo, reflete-se sobre a ênfase no valor “responsabilidade, organização e gestão democrática” como possível forma de ocultar a reprodução de um modelo que transfira a responsabilidade da qualidade da escola somente para os gestores, professores e estudantes, sem garantir condições materiais para a democratização da gestão.

No que diz respeito à organização e os princípios que fundamentam a administração escolar nas instituições estaduais de Educação Profissional do RN, o PPPI demonstra alinhamento com os pressupostos que definem a função social, os princípios e as finalidades da Instituição, bem como com a legislação e políticas nacionais de educação e gestão. Ele direciona suas diretrizes para um modelo de gestão escolar democrática, com o propósito de “fortalecer a concepção de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho e

de educação pretendidas” (Rio Grande do Norte, 2024, p.34).

Nesse contexto, tal alinhamento reforça a importância de uma organização curricular participativa para os cursos técnicos integrados, materializada no projeto político-pedagógico. Moura (2007) destaca a relevância de que cada sistema de ensino, por meio da participação coletiva dos envolvidos e com base em teorias educacionais, desenvolva soluções adequadas à sua realidade.

Outro aspecto destacado pelo documento para “o desenvolvimento de uma cultura e prática da gestão democrática” (Rio Grande do Norte, 2024, p.35) é a construção e atualização contínua do PPPI. O documento está em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e com o Plano Estadual de Educação (2015-2025). O PPPI teve sua atualização em 2024, já que a última foi realizada em 2017, quando os Centros Estaduais de Educação Profissional iniciaram suas atividades.

Quanto às eleições de diretores, as instituições de EP pertencentes à Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Norte seguem os princípios de gestão democrática definidos pela Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016. Conforme o artigo 2º dessa lei, a gestão democrática é entendida como um processo intencional, sistemático, transparente e compartilhado, voltado para a construção coletiva de decisões e sua efetivação, mobilizando os segmentos, meios e procedimentos para alcançar os objetivos da unidade escolar, promovendo de maneira efetiva e participativa os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros (Rio Grande do Norte, 2016).

Esse ordenamento jurídico amplia a necessidade de consolidar a participação efetiva de toda a comunidade escolar no processo de escolha dos dirigentes escolares. Vale ressaltar que, embora as eleições de diretores representem um importante mecanismo de participação e um avanço na democratização da gestão escolar, não constituem, por si sós, a garantia da materialização da gestão democrática. Alves (2020) destaca que a luta por eleições diretas para diretores escolares está historicamente vinculada aos movimentos da sociedade educacional e civil, especialmente no campo progressista, que defendem a participação popular na gestão do Estado. Esse movimento reflete a possibilidade de importantes contribuições para a atuação das instituições escolares enquanto espaços de formação.

Complementarmente, a atual governadora do Estado do Rio Grande do Norte, Fátima Bezerra sancionou a Lei Escola Democrática nº10.569 em 05 de agosto de 2019. Em seu artigo 1º, a lei Art. 1º prevê que “todos os professores, estudantes e funcionários são livres para expressar seus pensamentos e suas opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino do Rio Grande do Norte” (Rio Grande do Norte, 2019a, p.1). Essa lei constitui uma

relevante iniciativa institucional no contexto histórico e político pós-2016, marcado pelo enfraquecimento das práticas democráticas nas instituições e pela ideologização promovida por movimentos como o Escola Sem Partido. Nesse cenário, a lei emerge como um importante instrumento de resistência contra tendências autoritárias que ameaçaram a participação e autonomia das escolas públicas.

Apesar dos avanços legais no Estado do Rio Grande do Norte na implementação da gestão democrática, tem-se enfrentado desafios significativos na sua materialização. Oliveira *et al.* (2024) destacam um aumento no percentual de escolas que não realizaram eleições diretas para diretores e vice-diretores no pleito de 2023. As autoras apontam que para o triênio 2023-2025, 10% das escolas da Rede Pública Estadual de ensino do RN não realizaram eleições para essas funções. Além disso, foi observado um crescimento no número de escolas sem candidaturas, cuja direção fora indicada pela SEEC, e um aumento nas escolas com chapa única entre aquelas que realizaram eleições, em relação ao pleito anterior.

Entre os fatores que podem explicar a redução no número de candidaturas para as funções de diretor e vice-diretor nas escolas da rede pública estadual do RN, destacam-se dois aspectos principais: os casos em que as candidaturas apresentadas não foram homologadas por não atenderem a um ou mais critérios estabelecidos pela Lei Complementar nº 585/2016 e, principalmente, a influência do contexto social e político pouco afeito à participação social após o golpe de Estado que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), o que pode levar a uma possível desmobilização para ocupar não só o cargo de diretor, mas também as instâncias participativas dentro da escola (Oliveira *et al.*, 2024).

As autoras destacam a necessidade de investigar as motivações por trás da desmobilização para a candidatura às eleições escolares na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Norte. Elas enfatizam a importância de traçar estratégias e implementar políticas públicas que garantam a formação e a valorização das funções de diretores e vice-diretores escolares, como forma de consolidar os princípios democráticos fundamentais na estrutura social brasileira.

Nessa conjuntura, também se faz necessário fortalecer os mecanismos de participação nas escolas públicas de EP do Rio Grande do Norte, já previstos na Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016, como a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil. Essas instâncias participativas e deliberativas na escola devem ser desenvolvidas para que estimulem o envolvimento ativo da comunidade escolar, superando os desafios dessa participação. Para isso, é igualmente necessário que a estrutura da escola seja planejada de forma a facilitar e estimular essa interação de maneira efetiva. Sobre essas

perspectivas, Paro (2011, p.219), analisa que

[...] o provimento de tempo e espaço para facilitar a participação dos pais e mães é um dos requisitos essenciais. Mas também não se pode minimizar a relevância da tomada de consciência dos educadores escolares sobre a importância da participação dos pais, oferecendo, especialmente aos professores, condições objetivas de tempo, espaço e sustentação teórico-metodológica para que eles possam atrair os membros da comunidade e com eles a atuar em benefício da escola e de seus usuários.

Dessa forma, é imprescindível que as escolas de EP do Rio Grande do Norte adotem estratégias que considerem as especificidades do contexto histórico, político e cultural da comunidade escolar, fortalecendo os princípios de participação e autonomia na construção coletiva do projeto político-pedagógico, bem como a valorização da formação continuada dos professores e gestores para que eles possam atuar como mediadores e multiplicadores desse processo, visando criar um ambiente verdadeiramente democrático, orientado para a formação integral dos estudantes.

Partindo dessa perspectiva, ao analisar os princípios e a organização da gestão escolar dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos dois Centros Estaduais de Educação Profissional que compõem o *lôcus* da pesquisa – Professora Lourdinha Guerra e Professora Djanira Brasilino de Souza –, observou-se que o PPP do Lourdinha Guerra apresenta uma seção fundamentada na concepção de gestão escolar com base nos princípios da gestão democrática, alinhado ao que é proposto no PPPI. Por outro lado, o PPP de Djanira Brasilino não apresenta uma seção que desenvolva diretamente os princípios orientadores da gestão escolar, evidenciando uma lacuna importante na articulação com os fundamentos estabelecidos no PPPI. Além disso, em nenhuma parte do documento é mencionado o termo "gestão democrática".

No PPP do CEEP/LG verifica-se explicitamente a preocupação em oferecer um espaço escolar democrático,

[...] o CEEP Prof.<sup>a</sup> Lourdinha Guerra assume, por meio deste documento, o compromisso de desenvolver uma gestão educacional democrática, em um contínuo exercício de descentralização, participação e autonomia para, no desenvolvimento de suas finalidades, avançar consolidando os tecidos que compõem uma sociedade democrática. (Rio Grande do Norte, 2019b, p. 40).

O PPP, além de detalhar os princípios de autonomia, participação e descentralização, apresenta diretrizes para consolidar essa concepção. Quanto à autonomia, o documento defende a articulação de aspectos administrativo, financeiro e pedagógico de forma intrínseca, em que se busca articular a prática e a teoria. Ainda afirma que autonomia acontece quando: “o que outrora era controlado de forma unilateral, volta-se para a prática de decisões e análises

debatidas, compartilhadas e colegiadas” (Rio Grande do Norte, 2019b, p. 37). Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade de decidir, conforme Barroso (1997), ela não se confunde com a independência, já que é um conceito relacional num contexto de interdependência e de relações.

Quanto à participação, o PPP a refere como um envolvimento real, comprometido e efetivo dos diversos sujeitos a partir do diálogo e participação das instâncias participativas (Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil) nos processos decisórios da escola. Para Demo (2009), o fenômeno da participação é central como eixo político da política social. É através dela há a possibilidade de autogestão, de autossustentação.

O documento conceitua o princípio da descentralização, como o empoderamento dos atores envolvidos para as tomadas de decisão necessárias, não estando relacionado somente com a distribuição de cargos ou de tarefas na administração central ou na gestão da escola em comissões ou conselhos, sendo um assim processo consoante com os princípios democráticos vivenciados na Instituição.

No PPP do CEEP/LG, as instâncias participativas, como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil, destacam-se como promovedores a participação coletiva e ao envolvimento da comunidade escolar nos processos decisórios. Também é mencionada “a utilização de processos democráticos e transparentes para a escolha de gestores escolares e de membros de colegiados, conselhos ou comissões na forma da lei” (Rio Grande do Norte, 2019b, p. 39), promovendo os principais elementos para a elaboração de um projeto educacional socialmente referenciado.

Por outro lado, o PPP de Djanira Brasilino não apresenta os princípios fundamentais da gestão democrática. Embora mencione elementos como a importância do diálogo, da participação e do compromisso com a democratização da educação, o documento não detalha como esses valores são organizados na gestão escolar. Essa abordagem genérica deixa de explorar as instâncias participativas e os desafios específicos para implementar efetivamente esses valores no cotidiano escolar, já que também não aborda as estratégias relacionadas à eleição para diretor. A ausência de uma discussão mais aprofundada sobre as diretrizes que norteiam a gestão democrática pode limitar a efetividade do documento como um mecanismo essencial para garantir a autonomia e a qualidade da escola pública.

Outro aspecto analisado nos PPP dos CEEP é a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação à gestão escolar, presença cada vez mais frequente no ambiente escolar. No entanto, é fundamental considerar, conforme Lima Filho (2010), que a tecnologia não é neutra, não é natural, nem eterna, mas histórica e socialmente referenciada, condicionadas

pelas relações sociais da produção capitalista, e como tal, são marcadas por conflitos, contradições e possibilidades de superação. Sob essa perspectiva crítica, é necessário refletir como a adoção das TIC nos processos administrativos da gestão da EP pode contribuir para fortalecer práticas democráticas ou, ao contrário, reproduzir mecanismos de controle e centralização.

Ao analisar os PPP quanto à interrelação do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação e a gestão democrática do RN, percebe-se uma discussão limitada. No PPP do CEEP/LG, a “tecnologia digital” é apresentada como um dos princípios do processo de avaliação do PPP em coerência com concepção de gestão escolar assumida no documento, sendo indicado que deve ser “utilizada de forma consciente a partir do desenvolvimento de novas competências sociais e profissionais para uso das novas ferramentas em TIC, que caracterizam a sociedade em rede” (Rio Grande do Norte, 2019b, p. 63). Já o PPP do CEEP/DBS destaca essa relação de forma diferente, enfatizando que “(...) o avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos primam pela eficiência administrativa idade industrial, através do uso intensivo de tecnologias de informação e de novas formas de gestão do trabalho” (Rio Grande do Norte, 2023, p. 5-6).

A integração das TIC à gestão escolar, como apresentada nos PPP dos CEEP estudados, reflete abordagens distintas e algumas limitações. O PPP do CEEP/LG enfatiza o uso consciente das tecnologias digitais, alinhando-as à concepção de gestão democrática. Além de que demonstra uma preocupação com a formação continuada e o desenvolvimento profissional de servidores, destacando a necessidade de capacitação quanto ao uso de novas tecnologias, como parte de uma política que seja fundamentada em princípios científicos, tecnológicos e humanistas, que considera a experiência de vida e a atuação do educador.

O PPP do CEEP/DBS adota uma perspectiva mais gerencialista, voltada para a eficiência administrativa. A referência ao termo “idade industrial” parece desconexa e pouco articulada ao restante do texto. A abordagem sobre o “uso intensivo” das TIC e as “novas formas de gestão do trabalho” não são detalhadas e limitam a compreensão sobre como as TIC podem contribuir nas práticas na administração escolar da EP. A ausência de uma fundamentação sobre os princípios da gestão democrática nesse PPP enfraquece sua capacidade de nortear a integração das TIC na construção e transformação em defesa de uma escola pública de qualidade.

Ao recorrer ao PPPI, documento orientador para a construção dos PPP das escolas de EP do RN, observa-se que a gestão escolar é incentivada a acompanhar as mudanças tecnológicas, integrando as TIC de maneira a fortalecer a comunicação e a participação nos

processos cotidianos e estratégicos já que, segundo o documento, uma das características dos novos perfis dos gestores em prol de uma gestão democrática é o “letramento digital, mantendo-se atualizado quanto ao uso das ferramentas e tecnologias digitais para otimizar a administração” (Rio Grande do Norte, 2024, p.37). Porém, observa-se um desacordo dessa orientação com o PPP do CEEP/DBS.

Assim, a análise das mediações e especificidades dos documentos que orientam a gestão escolar dos CEEP permitiu compreender as bases que sustentam suas propostas organizacionais. Na próxima subseção serão analisadas as percepções dos gestores em relação ao uso dessas tecnologias e os desafios observados na democratização da gestão escolar nos CEEP estudados, buscando compreender suas interrelações com os princípios que fundamentam a gestão escolar democrática.

#### 4.2 O TRABALHO DOS GESTORES ESCOLARES DE CEEP FACE ÀS PLATAFORMAS DIGITAIS

As plataformas digitais vêm sendo utilizadas como ferramentas informatizadas em diversos serviços da gestão da escola. Entre os serviços mais comuns, destacam-se a gestão de matrículas e transferências, o acompanhamento pedagógico através do controle de frequência e registros de notas dos alunos, o levantamento e o controle de almoxarifado, a gestão financeira da escola, entre outros.

No contexto da Educação Profissional, a gestão escolar abrange essas demandas do Ensino Regular, mas também uma série de outras exigências administrativas específicas. Os gestores das escolas de EP precisam construir um ambiente colaborativo para a organização de estratégias acadêmico-científicos para viabilizar atividades e projetos que articulem a formação geral e específica dos cursos, vincular os docentes das disciplinas de formação específica, a administração financeira de programas federais e estaduais e a prestação de contas detalhada dos recursos recebidos.

Nesse cenário, as plataformas digitais vem se tornando instrumentos centrais na gestão escolar das escolas de EP, estruturando e padronizando processos administrativos. Contudo, a essas ferramentas emergem a contradição entre o discurso hegemônico que promete a modernização e a prática que reforça novas formas de dominação, limitando a autonomia da gestão escolar. Assim, esta subseção tem como objetivo analisar como se dá o trabalho dos gestores escolares quanto às plataformas digitais e seus impactos na democratização da gestão escolar no CEEP Djanira Brasilino de Souza e no CEEP Professora Lourdinha Guerra.

Partindo-se para análise das entrevistas com os gestores, observa-se uma predominância

de profissionais do sexo masculino, com idades entre 30 e 49 anos. Todos possuem pós-graduação em suas áreas de atuação e são concursados efetivos do Estado do Rio Grande do Norte. Em relação à forma de ingresso no cargo, todos indicaram que foram eleitos por meio de voto direto da comunidade escolar. E, quanto ao tempo de experiência na gestão, um dos entrevistados estava no segundo ano de seu primeiro mandato, enquanto os outros dois já estavam no segundo ano de seus respectivos segundos mandatos.

Após a essa breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, analisa-se as falas dos entrevistados em relação às categorias apresentadas para este estudo: plataformas digitais, hiperburocracia, autonomia e controle. Nesse momento, a pesquisadora estabelece um olhar analítico no tratamento dos resultados, considerando as contradições e as condições históricas presentes na gestão escolar, buscando realizar uma análise crítica que desvele possibilidades de transformação da realidade de Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte.

A primeira categoria analisada, as plataformas digitais, se apresentam no cotidiano da gestão escolar dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) segundo a Secretaria de Educação do RN, com o objetivo de “orientar e apoiar a gestão escolar” (Rio Grande do Norte, 2022, p.40). No entanto, sob o discurso dominante de modernização pautado pelo avanço dos princípios da Nova Gestão Pública e do cenário de globalização neoliberal, emergem contradições em relação ao impacto dessas plataformas em relação aos pilares fundamentais da gestão democrática.

Nas entrevistas realizadas, os gestores destacaram o papel do SIGEduc, do Sistec e do PDDE Interativo, como plataformas obrigatórias, conforme os documentos orientadores das escolas de EP do RN, e ainda foram citados o PDDE e PDDE Escola Conectada, conforme observado nas falas a seguir:

[...] para as coisas mais burocráticas, a gente usa o sistema do Estado, o SIGEduc (G1).

O SIGEduc é a principal, depois vem as plataformas do MEC. A gente usa o SISTEC. O SISTEC, que é o sistema dos cursos técnicos, que é uma questão pedagógica. Aí o PDDE interativo, que aí o PDDE ele também, ele é financeiro e pedagógico. A gente utiliza. E assim, no dia a dia, o SIGEduc (G2).

O PDDE interativo, o PDDE é educação básica, o PDDE escola conectada, que são programas que são nacionais e a gente precisa prestar atenção em relação a isso, prestar atenção em relação aos planos, tem que fazer o plano na época certa, senão a gente não vai **perder recurso** (G3).

Os gestores enfatizaram que as principais plataformas utilizadas são as orientadas pela Secretaria Estadual de Educação do RN e pelo Ministério da Educação. O uso do PDDE

Interativo foi descrito como mais pontual, com dados preenchidos de acordo com os prazos determinados pelos órgãos centrais, assim como ocorre com o Sistec, o PDDE e o PDDE Escola Conectada. Essa dinâmica reflete uma “uniformização dos prazos de preenchimento, independentemente da dimensão da escola” (Catalão, Pires, 2020, p. 104), em que o não cumprimento ocasiona penalidades para o ambiente escolar, repercutindo no gestor a responsabilidade, sem reconhecer as condições concretas em que atuam.

Um dos gestores elogiou o PDDE Interativo, destacando-o como uma plataforma interessante, pois permite acesso direto aos recursos e suas aplicações provenientes do governo federal, mencionando: “[...] esse tipo de programa poderia ser replicado aqui. Que você tem um controle...” (G2). O entrevistado também fez uma crítica ao excesso de preenchimento de dados e à burocracia mensal exigida para a prestação de contas ao Governo do Estado, sugerindo que esse processo poderia ser mais intuitivo e interligado à plataforma SIGEduc, o que proporcionaria um maior controle das informações. Sobre esse excesso de procedimentos foi destacado:

[...] da prestação de contas, nós temos uns oito documentos a serem preenchidos, escaneados, assinados, atas, passa pelo conselho fiscal, conselho de escola, todo mundo lê e tal, e discute e aprova, depois disso, nós temos que enviar por e-mail para a secretaria, então cada prestação, isso mensal praticamente, isso aí dá uma coisa dos setenta, mais de cem páginas, e aí é essa **burocracia** (G2).

[...] Mas para mim, que estou nesse trabalho de prestação de contas, é o mais complicado. Porque é muito papelada, é muita **burocracia desnecessária** (G3).

Os relatos acima evidenciam uma contradição entre a promessa de facilitação dos processos na gestão escolar e a realidade da redundância no preenchimento em algumas plataformas exigidas pelos órgãos centrais. Essa prática reflete o que Catalão e Pires (2020) apontam sobre o funcionamento dessas plataformas, que frequentemente exigem a inserção redundante e constante de dados, consumindo tempo significativo dos profissionais da educação, tanto os membros da equipe gestora quanto aqueles que atuam em funções de apoio à gestão, como é o caso dos coordenadores assistentes-financeiros.

A análise das entrevistas desvelam elementos que mostram como o discurso da informatização e redução da burocracia, promovido pela NGP, não se concretiza com a implementação de plataformas digitais na gestão escolar. Esse entendimento está em consonância com Lima (2012), que argumenta que o processo de burocratização nas organizações tende a se intensificar, ainda que possa adotar formas mais flexíveis e híbridas, eventualmente contraditórios. Para o autor, elementos como a divisão do trabalho, a objetividade, o rigor, a especialização e o controle, permanecem e se fortalecem, adquirindo

novas capacidades e maior alcance.

Ao serem perguntados sobre a média de tempo gasto com o uso das plataformas por dia e/ou por semana, todos os entrevistados destacaram com ênfase que praticamente todo o período de trabalho na escola é realizado com as plataformas abertas. Essa percepção foi corroborada pela resposta do gestor G1: “É difícil contar, o *WhatsApp Business* está aberto, as planilhas estão abertas o dia inteiro, o SIGEduc, que eu acesso dezenas de vezes ao dia, então é praticamente o meu tempo de trabalho todo, se eu não estiver atendendo alguém, está aberto”. Esse relato reflete em como as plataformas podem criar um perfil de trabalhador “sempre online”, disfarçando a intensificação da produtividade e do sobretrabalho por meio dessa conectividade permanente.

Em relação ao desenvolvimento de atividades laborais fora do tempo e/ou espaço de trabalho envolvendo o uso de plataformas digitais, as respostas dos gestores também foram muito similares. Todos afirmaram que levam trabalho para casa, como exemplifica o gestor G2: “A gente leva muito trabalho para casa... Também, final de semana... Como eu disse, como a burocracia é grande, então não dá tempo para isso”. Suas falas convergem para o reconhecimento de uma demanda excessiva que os obriga a realizar atividades administrativas além do período regular de trabalho, fazendo com que as essas ferramentas ultrapassem o tempo/espaço de trabalho e a vida pessoal dos gestores.

Essa extrapolação do ambiente e o horário de trabalho emerge uma análise que ilustra a intensificação da responsabilidade atribuída aos gestores por meio das plataformas digitais, exigindo o cumprimento de metas mesmo fora do ambiente de trabalho, sem considerar a realidade e os desafios específicos de uma escola em tempo integral. Essa realidade é destacada na fala da entrevistada G2 (grifo nosso):

[...] você fazer uma gestão de uma escola em tempo integral e com um plus, que é a educação profissionalizante, é extremamente complicado. Uma parte financeira fica a cargo de outro, né? Nós temos um déficit, não temos uma pessoa responsável só pelo financeiro. Então fica também com o cargo da gestão. Então, assim, percebe-se também, principalmente em relação ao convívio. [...] Então, em relação ao integral, quando vem explodir alguma coisa, quando há alguma coisa, vai explodir aqui na escola. **É diferente da escola regular.** [...] Então aí eu acho pesado em relação a gestão por isso. Por isso que a gente, às vezes, está apagando incêndio ao invés de estar fazendo o trabalho que a gente deveria fazer. Em relação ao profissional, aí é uma mais, né? Porque a gente vai ter cobrança do profissional que a gente precisa dar conta, né? Tanto em questão de matrícula quanto em questão de projetos, quanto em questão de resultados. A gente precisa entregar ao estudante que ele tenha um bom resultado fora daqui. Quando ele sai, ele sai um bom profissional.

Conforme Oliveira (2002) face à incorporação, pela escola, de novas funções, o trabalho

do diretor escolar passou por significativas mudanças, as quais ampliaram suas obrigações administrativas sem que lhes fossem dadas as condições adequadas para o exercício de sua função, o que tem contribuído para sobrecarga de seu trabalho e para um cerceamento de muitas de suas atividades políticas. A fala do entrevistado vai ao encontro do que a autora afirma, pois traz algumas das dificuldades enfrentadas pelo gestor em atender às demandas administrativas e pedagógicas de uma escola de tempo integral integrada à educação profissional, em que a intensificação pode ser ainda mais observada haja vista as demandas específicas da EP. Estas dizem respeito, por exemplo, à maior rotatividade de docentes contratados para as disciplinas específicas dos cursos técnicos, ao cumprimento de estágio supervisionado, à realização de ações voltadas para a inserção no mundo de trabalho, entre outras.

Toda essa dinâmica contribui para intensificar as cobranças, os resultados e reforçar uma lógica de centralização do trabalho. Speck e Lara (2022) refletem sobre a responsabilidade do sucesso da escola ser frequentemente associado à capacidade do gestor em exercer uma “liderança competente”, o que acaba construindo uma analogia entre a escola e uma empresa, tendo os princípios desta como referência.

Os relatos apontam a intensa integração das plataformas digitais no cotidiano da gestão escolar, emergindo uma centralização das tarefas dos gestores nas atividades administrativas. Conforme Catalão (2019), as plataformas digitais têm influenciado significativamente sobre a atuação dos gestores escolares, ao atribuírem a eles funções predominantemente administrativas, o que sugere um "enviesamento das suas funções". Essa realidade pode ser observada na fala da gestora G3:

[...] a gente acaba passando o dia todo, como a gente disse, apagando incêndio. [...] Tem muitas questões que acabam atrapalhando esse movimento do trabalho aqui, exclusivamente. Mas se é algo muito urgente, a gente acaba levando para casa. Mas daria para fazer tranquilamente se a gente só fizesse esse trabalho. A parte **mais administrativa**, né?

Ainda em relação às plataformas e ao tempo de trabalho excedido, o entrevistado G1 reflete sobre sua experiência, afirmando que há uma vantagem e facilidade por ser tudo remoto, mas também compreende a problemática que é conduzir suas atividades em seu lar, e acrescenta que “[...] permite que eu faça alguma coisa que precisa ali naquele momento, facilita nesse processo e prejudica minha vida”. Esse relato evidencia como ferramentas digitais, proferida como facilitadoras pelo discurso dominante, acabam por ampliar as exigências sobre o gestor, reforça sua responsabilização e fragmenta ainda mais suas atribuições. Essa perspectiva gerencialista se distancia dos mecanismos oficiais de participação que visam garantir uma gestão democrática.

Esse movimento se alinha à categoria hiperburocracia, que de acordo com Lima (2021), esse cenário baseia-se na ideia de que a informatização é um instrumento crucial para medir e avaliar desempenho, executar orçamentos e gerir informações de forma centralizada, mas com estruturas e certas decisões descentralizadas em âmbitos operacionais. No entanto, o autor ressalta que a desmaterialização dos processos administrativos através da informatização, não tem necessariamente garantido a desburocratização prometida. Pelo contrário, as novas formas de dominação digital têm contribuído para a intensificação de mecanismos de controle, conduzindo a uma gestão por resultados e altamente centralizada, em detrimento da construção de práticas verdadeiramente democráticas.

Quando perguntados sobre orientações e formações para o uso dessas plataformas, os gestores apontaram que não há um treinamento específico para elas. No entanto, mencionaram uma boa comunicação com a equipe responsável pelo SIGEduc, realizada em sua maioria via *WhatsApp*. Em alguns momentos são enviados tutoriais para atividades específicas, como afirma o gestor G1. Observa-se nas falas dos gestores de uma das escolas, uma boa relação com a regional a que estão vinculados, destacando o suporte que é oferecido.

Já o gestor G2, faz uma análise mais reflexiva e longa ao comentar sua experiência de mais de 24 anos na educação. Ele elogiou o SIGEduc como ferramenta importante, “mas em termos de administração, embora tenham as ferramentas ali dentro administrativas, elas não foram exploradas”. Sua fala destaca a importância de maior integração entre a plataforma e as tarefas administrativas da escola. Apesar do recurso tecnológico disponível, há uma demanda repetitiva de envio de documentos em outras plataformas, como *e-mail*. Para o gestor, essas atividades poderiam ser centralizadas no SIGEduc, o que realmente facilitaria o cotidiano do gestor escolar.

Na fala dos entrevistados, além das plataformas principais, foram apresentadas plataformas complementares para o cotidiano escolar, como o *Google Suite*, *Whatsapp Business*, *Canva*, *Instagram* e, também ferramentas de inteligência artificial:

É o **SIGEduc**, que é o sistema do Estado. **Suite do Google**. Pra gente é fundamental e a gente usa pra tudo. Aqui na gestão todo nosso compartilhamento e encaminhamento de planilhas, de gastos, de coisas desse tipo, a gente faz tudo pela Suite do Google. A gente trabalha remotamente facilmente. E a terceira que eu diria que a gente usa de plataforma digital é hoje o **WhatsApp Business** pra gente, que é fundamental também, que a gente consegue organizar todo o contato que chega com a escola, com coordenação de pátio, direção, coordenação (G1).

WhatsApp, tem o **Instagram** que a gente também se comunica como se fosse o marketing também da escola, né? Primeiro, que é o mais comum. A gente também tem... A gente ultimamente tem utilizado também a **inteligência artificial**, principalmente para recadinho, sabe? Que é mais fácil para o processo (G3).

Esses relatos evidenciam que as tecnologias digitais têm se tornado uma presença constante na vida das escolas, alterando comportamentos, interações, ritmos, espaços, tempos, estruturas e processos de decisão, como aponta Afonso (2021). A menção à inteligência artificial como uma ferramenta reflete um movimento de adaptação às novas tecnologias, demonstrando o quanto essas plataformas podem ultrapassar os objetivos estritamente pedagógicos.

Ao realizar uma análise crítica sobre o uso do *Instagram* como ferramenta de marketing escolar, percebe-se que as plataformas digitais, conforme argumenta Silveira (2021, p.7-8), "passam a mediar as relações entre a oferta e a demanda de algum produto, serviço ou atividade". Sob essa ótica, o uso do *Instagram* pelas escolas de Educação Profissional pode ultrapassar seu caráter comunicativo e incorporar lógicas mercadológicas, transformando o marketing escolar em um termômetro de desempenho. Essa reflexão é fundamental para que o uso dessa plataforma seja consciente do seu fim, ou seja, como ferramenta do papel social transformador da escola de educação profissional.

Sobre a categoria autonomia na gestão escolar nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) e da sua relação com as plataformas digitais, embora os gestores reconheçam a sua importância como princípio fundamental da gestão democrática, as falas indicam que as unidades escolares da Rede Estadual não gozam dessa autonomia. A Lei complementar Nº 585/2016 prevê no inciso III do artigo 3º a “autonomia das unidades escolares nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros” (Rio Grande do Norte, 2016, p.2), porém, não apresenta uma estrutura organizacional legal que conduza e implemente os meios necessários para o alcance desse fim.

Embora seja necessário avançar nessa direção, a realidade se impõe de maneira a limitar o exercício da autonomia escolar, observado nas respostas dos entrevistados:

Aqui no estado é uma coisa híbrida. O dinheiro vem para a escola, mas a secretaria indica algumas empresas, que foram do pregão, de uma licitação, para comprar. Então, aquela liberdade do gestor não é plena. Nenhuma liberdade é plena (G2).

Nessa fala, o gestor destaca que, embora os recursos financeiros cheguem à escola, seu uso é dependente dos direcionamentos impostos pela Secretaria de Educação, limitando as tomadas de decisão da escola. Ao comentar a situação dos CEEP, o gestor afirma que, na prática, a autonomia escolar não se materializa, afirmando: “porque nós não temos autonomia. A escola, hoje, ela é mais uma escrituração” (G2). Essas declarações evidenciam uma contradição entre o discurso normativo de autonomia e a realidade concreta das unidades escolares. Embora a Lei Complementar nº 585/2016 assegure a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, a ausência de condições concretas que viabilizem uma gestão descentralizada,

participativa e alinhadas às necessidades das escolas de EP em tempo integral do RN, impacta para que a escola alcance esse princípio.

Essa realidade dialoga com a crítica de Paro (1987), em relação à contradição no papel dos gestores escolares. Segundo o autor, mesmo que se exija dos diretores competência técnica e domínio de métodos administrativos modernos,

[...] sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos (Paro, 1987, p.2)

Essa limitação pode ser compreendida como parte de um processo de controle centralizado, que restringe o papel dos gestores a executores das diretrizes dos órgãos centrais. Nesse sentido, torna-se importante analisar como esse movimento se articula com o uso das plataformas digitais. Quando questionados sobre as relações entre o uso dessas plataformas e a autonomia do gestor e da escola em tempo integral de educação profissional no contexto de uma gestão democrática, o entrevistado G1 estabelece uma relação negativa entre o uso das plataformas digitais, como o SIGEduc, e a autonomia da gestão escolar, ressaltando que não são problemas exclusivos da plataforma, mas refletem uma escola com uma organização engessada e tradicional:

Ela é opressora. O aluno fica 9 tempos de aula por dia sentado na carteira. [...] Então, assim, é um curso tradicional de pior tipo. E a gente tem vontade de subverter isso em muitos aspectos. [...] Então, a gente queria subverter como escola e conseguir montar uma escola menos tradicional, uma coisa mais fluida, com maior tempo de entretenimento, com mais espaço de cultura, com mais tempo de ócio. A gente queria fazer uma escola diferente. E isso a gente não consegue porque o sistema, o SIGEduc quer que engesse (G1).

O gestor explica a impossibilidade de administrar o tempo escolar em uma escola de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em tempo integral. Ele exemplifica a dificuldade ao mencionar os componentes eletivos da escola, que misturam alunos de diferentes turnos, mas que não podem ser integrados pelo SIGEduc devido à rigidez do sistema: “O SIGEduc, pra gente, não permite que se misturem turmas de cursos diferentes. Porque, se você está no curso de informática, você está no curso de redes, vocês fazem parte de escolas diferentes para o sistema. Isso é um erro absurdo”.

Essa limitação, de acordo com o gestor, requereria uma “força hercúlea” do conselho escolar, da administração, dos estudantes e do grêmio para promover mudanças significativas,

mesmo assim, “ia cair no entrave lá do SIGEduc”. Essa situação mostra como as plataformas digitais, embora apresentadas como ferramentas que promovem maior autonomia e descentralização, estão condicionadas às estruturas historicamente centralizadoras, restringindo os gestores a meros executores de tarefas administrativas. Esse movimento dificulta a construção de uma gestão escolar que realmente responda às necessidades concretas da comunidade escolar, com vistas a uma educação emancipadora.

Os relatos corroboram para a análise da categoria controle e apontam como as plataformas, ao invés de ampliar a autonomia, intensificam mecanismos de controle:

Aumenta a eficiência e **reduz a autonomia** para uma rede desse tamanho. Se a gente estivesse falando de uma escola que fosse uma autarquia, se a gente pudesse de fato ter um PPP, que fosse um PPP totalmente autônomo, aí daria certo. Aí seria diferente, aí a gente teria tecnologia a nosso favor (G1).

Cada dia chega uma norma, chega uma diretriz que coloca mais burocracia, né? [...] o uso das plataformas elas são subutilizadas, ou não utilizadas. [...] existe programas, existe plataformas, mas elas são **subutilizadas**, não há essa coerência nessa utilização (G2).

Observa-se a limitação das tomadas de decisão locais a partir da utilização das novas tecnologias na administração escolar e a sinalização dos gestores quanto ao aumento de demandas mesmo com a existência de ferramentas que poderiam ser utilizadas para facilitar e dar mais autonomia nas suas demandas. Quanto a execução dessas atividades, percebe-se o controle eletronicamente à distância dos órgãos centrais, “tornando o *locus* real da tomada de decisão cada vez mais invisível” (Meira, 2021, p.99).

De acordo com Meira (2021), as plataformas eletrônicas têm sido utilizadas pelo poder central como instrumentos para aumentar o envolvimento, a responsabilização e o compromisso dos órgãos de gestão escolar em relação ao cumprimento de programas estabelecidos. Esse processo ocorre por meio de um controle rigoroso e da prestação de contas pautada em indicadores administrativos cada vez mais detalhados e exigentes. Essa observação se alinha à resposta da entrevistada:

Então para os dispositivos, para mim, a praticidade, a fluidez do trabalho, o processo de informatização é bem mais rápido. O ponto negativo é que ainda tem coisas que precisam ser implementadas. Não é que seja pela escola, mas **algo superior**, né? [...] Se fosse alguma plataforma que fosse tudo integrado num lugar só, eu acho que facilitaria todo o nosso trabalho. [...] Até para não perder metas, para não perder períodos, recursos favoráveis à nossa escola (G3).

Esse depoimento reflete que, mesmo reconhecendo os aspectos positivos da

informatização, há uma dependência hierárquica e uma falta de integração entre os sistemas disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado. Apesar das promessas de facilitação dos processos administrativos para os gestores escolares, a entrevistada G3 aponta que essa simplificação ainda não se materializou plenamente: “ter um sistema integrado ao SIGEduc que pudesse automatizar essa prestação. Que não precisasse, não sei, de eu ir lá, nem de imprimir papel. [...] E deixar mais online, automatizado e fácil de visualizar e fácil de encontrar”.

Além disso, há uma preocupação com o controle do cumprimento de prazos e preenchimento das plataformas para evitar a perda de recursos essenciais para a escola. Um exemplo é a prestação de contas para compra da merenda escolar, que deve ser enviada para Secretaria de Educação dentro de prazos estabelecidos, sem nenhuma possibilidade de atraso. G3 relata que, em um determinado mês, um atraso no envio dos documentos resultou no atraso do repasse de recursos: “[...] Então a gente mandou atrasado e não conseguiu receber no tempo certo. E aí vai prejudicar a merenda”. Apesar disso, a entrevistada afirmou que, graças à boa gestão de estoque, a escola que funciona em tempo integral, conseguiu minimizar os impactos no funcionamento: “acabou que não sentiu tanto. Sentiu? Sentiu. Mas não teve falta de aula, por isso[...] diminuiu um pouco a qualidade da merenda”.

Outro movimento a ser considerado é de que a centralização promovida por algumas plataformas digitais pode ser ao mesmo tempo desejada e favorecida em determinadas circunstâncias pelos próprios gestores escolares. Meira (2021) explica que isso ocorre especialmente em plataformas mais amigáveis e funcionais, em que o uso rotineiro e pouco reflexivo leva os usuários a colocarem em segundo plano a reivindicação por maior participação. O autor explica que, no caso dos órgãos de gestão, essa adesão à centralização pode ser explicada pela escassez de recursos e pelo aumento da complexidade das tarefas administrativas, fazendo com que a opção da centralização seja percebida como uma forma de alívio.

Antunes e Alves (2004) destacam que, contrariamente à ideia de um capitalismo harmonioso e próspero promovido pelas novas tecnologias, o avanço da automação e das novas formas de organização do trabalho aprofunda as contradições do capital e levam a um nível mais elevado de alienação. Esse cenário evidencia a importância de repensar o papel das tecnologias sob a perspectiva de uma gestão democrática, capaz de promover uma educação profissional crítica, reflexiva e participativa, com vistas a transformação social.

As falas dos gestores entrevistados mostram a importância de ferramentas tecnológicas que estejam alinhadas a um modelo de gestão escolar que vise a participação dos gestores nos processos de decisão, assegurando as especificidades dos CEEP estudados. Constata-se tensões entre a promessa de modernização e eficiência trazida pela informatização e a realidade

concreta dos gestores com as exigências centralizadoras. Nota-se que ao invés de promoverem a autonomia das escolas e a facilitação dos processos administrativos, as plataformas têm reforçado os mecanismos de controle através da imposição de prazos rigorosos, o excesso de procedimentos e a falta de integração entre os sistemas.

## 5 CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo geral analisar as inter-relações entre o uso de plataformas digitais, burocracia escolar e a autonomia da gestão escolar nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte: Professora Djanira Brasilino de Souza e Professora Lourdinha Guerra.

Embora existam instrumentos legais que prevejam a democratização da gestão nas escolas públicas brasileiras, como conselhos escolares, eleições para diretores, grêmio estudantil, tais instrumentos podem conter elementos e ideias neoliberais e da lógica gerencialista. Observa-se que, muitas vezes, esses mecanismos são reinterpretados sob a influência da Nova Gestão Pública (NGP) e refletem diretamente na coexistência e na disputa entre modelos de gestão distintos: o democrático e o gerencial. Esse ideário tem sido colocado à gestão escolar pública, moldando-a sob uma lógica empresarial e direcionando-a para atender aos interesses do mercado. Em contrapartida, a defesa de uma educação com gestão verdadeiramente democrática emerge como um tema primordial nessa disputa, tornando essencial a análise das inter-relações da hegemonia da NGP nos diferentes aspectos da realidade da educação brasileira.

Ao longo das últimas décadas, o cenário do padrão de acumulação e de reprodução do capitalismo em seu regime de acumulação flexível, trouxe implicações significativas para o mundo do trabalho, impactando profundamente a administração pública e a administração escolar. A introdução de novas tecnologias de informação, bem como ferramentas de controle e vigilância digitais, ressalta a importância de investigar como essas inovações configuram novas formas de dominação digital e suas implicações na gestão escolar.

Nesse sentido, a discussão sobre a evolução da burocracia clássica para a eletrônica foi central. Este estudo explorou como a tecnologia, sob compreendida nas promessas gerencialistas de modernização e desburocratização, tem destacado o papel das tecnologias e suas ferramentas na administração da educação. Buscou-se explorar como a tecnologia têm influenciado e transformado as práticas burocráticas dentro da gestão escolar, especialmente por meio da adoção de plataformas digitais no cotidiano dos gestores. Contudo, esse movimento, longe de promover a autonomia esperada, tem consolidado práticas centralizadoras que limitam a gestão democrática e reforçam o controle hierárquico, diminuindo ainda mais a já relativa autonomia da gestão escolar.

Diante do exposto, conclui-se que as plataformas digitais, ao atuarem como instrumentos de regulação, padronização e controle, materializam os princípios da Nova Gestão Pública no campo educacional. Esse movimento intensifica a burocracia, limita a autonomia

dos gestores escolares e prioriza práticas gerenciais, comprometendo uma gestão voltada para a formação integral, participação e autonomia, em desacordo com os princípios democráticos.

A análise dos documentos que orientam a gestão escolar dos CEEP do Rio Grande do Norte, fundamentam em princípios que visam a formação integral e democrática, porém, apresenta desafios em sua implementação, como vistos nas análises dos Projeto Político Pedagógico. Em relação às ferramentas digitais, os documentos orientadores, como o PPPI, sugerem a utilização das plataformas digitais como ferramentas para otimizar os processos administrativos, mas suas limitações e impacto no fortalecimento de práticas democráticas precisam de uma análise crítica, aspecto que o campo empírico deste estudo permitiu compreender com maior profundidade.

A análise das entrevistas com os gestores escolares dos dois Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) estudados, evidencia a proposta de modernização administrativa, por meio do uso de plataformas digitais e os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. Embora as plataformas utilizadas sejam apresentadas como instrumentos para facilitar a gestão, os relatos dos entrevistados apontam elementos de hiperburocratização, materializando estratégias do capital alinhadas às tendências neoliberais e gerenciais.

Sob uma perspectiva crítica, entende-se que a inserção da tecnologia não garante avanços positivos para a gestão escolar quando esta inserção se dá em uma perspectiva hegemônica do capital. Os problemas e desafios dessa inserção não são da tecnologia em si, mas da sua orientação ideológica. No contexto do capitalismo avançado, os dispositivos tecnológicos são apropriados para atender à lógica de produtividade, eficiência e controle, como preconiza a Nova Gestão Pública. Diferentemente da visão positiva promovida pela hegemonia dominante, este estudo evidencia contradições importantes sobre o papel das inovações tecnológicas no campo da gestão democrática escolar. Constatou-se que as plataformas reforçam a individualização, o controle e a centralização dos processos decisórios, contrastando com os princípios de uma gestão democrática.

Outras características observadas foram a redundância no preenchimento de dados e a intensificação da exigência de prazos rigorosos estabelecidos pelos órgãos centrais, o que reforça uma estrutura centralizadora e hierárquica, contrastando com a promessa de descentralização associada à informatização. Essa dependência hierárquica das diretrizes dos órgãos centrais tem limitado a capacidade das escolas de tomar decisões alinhadas às suas necessidades específicas, refletindo o controle exercido pelas plataformas digitais sobre o trabalho dos gestores.

As dificuldades enfrentadas pelos gestores das escolas estudadas refletem nos princípios

da Nova Gestão Pública e da globalização neoliberal, que priorizam a gestão por resultados em detrimento de práticas educacionais mais humanizadas e emancipadoras. Esse cenário promove a transferência da responsabilidade dos resultados somente para as escolas e seus gestores, como observado nas falas que demonstram preocupação com o cumprimento de metas, para garantir que a escola não sofra atrasos no repasse de recursos indispensáveis à manutenção de seu funcionamento em tempo integral.

O estudo conclui que as inter-relações entre as plataformas digitais e a burocracia escolar têm se dado na lógica dominante do capital, sob os princípios da NGP, o que compromete a já limitada autonomia da gestão escolar nos CEEP estudados. Assim, a tensão entre o discurso de modernização e a realidade da centralização e controle dos processos administrativos demonstra a necessidade de estratégias que garantam a valorização da participação coletiva, a formação continuada dos gestores numa perspectiva democrático-participativa e o fortalecimento da autonomia escolar, essenciais para uma gestão efetivamente democrática e alinhada aos princípios de uma educação emancipadora.

O estudo sobre o uso das plataformas digitais na gestão democrática da Educação Profissional foi bastante desafiador, dada a escassez de estudos sobre essa temática. Estudos futuros podem explorar as implicações dessas plataformas na organização do trabalho pedagógico, investigando como a intensificação da burocracia eletrônica afeta a relação entre gestores, professores e estudantes no contexto da Educação Profissional.

Portanto, torna-se fundamental repensar o papel das plataformas digitais na administração escolar, de forma que elas possam, de fato, serem ferramentas capazes de contribuir para uma escola fundamentada na concepção de formação humana, que garanta aos filhos e filhas da classe trabalhadora uma educação profissional que os prepare para o mundo do trabalho, numa perspectiva crítica e transformadora da sua realidade.

Para isso, é imprescindível superar o modelo gerencialista e avançar na construção de políticas que assegurem condições estruturais e organizacionais necessárias para a efetiva autonomia das escolas. Somente assim será possível transformar o cenário atual e promover uma educação que atenda às demandas da sociedade e contribua para a emancipação social.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Brasília: ENAP, 1997.

ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107–116, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em: 12 jun. 2025.

AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.250099>. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

ALVES, Edson Ferreira. A meta 19 do PNE 2014-2024 e os PMES das capitais brasileiras: implicações para a gestão democrática. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: ANPAE, 2020, 437p.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

ARAGÃO, Cecília Vescovi de. Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio. **Revista do Serviço Público**, Ano 48, Número 3, set./dez. 1997.

AZEVEDO, Janete Lins de. \_\_\_\_\_. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **RBPAE**, Porto Alegre, v.25, n.2, p.211-132, maio/agosto, 2009.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 50/4, p. 1-14, 2009.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 30 de setembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,que%20lhe%20confere%20o%20art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: PNE-MEC, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 01 de outubro de 2023.

BRASIL. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/sistec>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2023. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012.

CATALÃO, Ana Paula Padrão Xavier. **O papel das plataformas informáticas na regulação da organização e gestão da escola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração Educacional) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2019.

CATALÃO, Ana Paula Xavier; PIRES, Carlos Augusto. As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. **Revista Portuguesa de**

**Investigação Educacional**, n. Especial, p. 85-110, 21 maio 2020.

CARVALHO, Maria João de; LOUREIRO, Armando. As plataformas informáticas na organização escolar: modernização ou burocratização? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 1-19, e020147, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1555>. Acesso em: 22 jun. 2023

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, ano 3, nº3, 2005.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p.191-229.

CHIARINI, Tulio; SILVA NETO, Victor José da; PEREIRA, Larissa de Souza; SZIGETHY, Leonardo. **Plataformas digitais: mapeamento semissistemático e interdisciplinar do conhecimento produzido nas universidades brasileiras**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2023. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em: 12 de julho de 2024.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A reforma do ensino médio: Suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 337–343, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.772. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/772>. Acesso em: 22 nov. 2024.

CÓSSIO, Maria Fátima; SCHERER, Susana Schneid; LOPES, Daniela Oliveira. As parcerias público-privadas em educação e as redes de políticas: um estudo sobre uma consultoria em gestão escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-18, out./dez. 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e66750. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. **“Nova Gestão Pública”: a teoria de administração pública do Estado ultraliberal**. S/l, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489> Acesso em: 20 set. 2023.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06gesteducesc.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE NETO, José Henrique. EPT: Contribuições do Marxismo para uma Abordagem Conceitual de Tecnologia. In: Cláudio Nei Nascimento da Silva; Daniele dos Santos Rosa. (Org.). **As Bases Conceituais na EPT**. 1ed. Brasília: Editora Nova Paidéia, 2021, v., p. 44-58.

DUARTE E SILVA, Lueli Nogueira. Gestão democrática: análise do Documento Final da Conae 2024 e da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 41, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i41.2177. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2177>. Acesso em: 21 fev. 2025.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **Neoliberalismo – Neo-imperialismo. Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007.

ESTRADA, Adrian Alvarez; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; SILVA, Elizangela. Organização burocrática e gestão escolar: a perspectiva dos diretores escolares da rede municipal de ensino de Cascavel. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 101-113, maio/ago. 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**: no planejamento e na organização da educação nacional. 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2023.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do estado do Rio Grande do Norte**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-76.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LIMA, Antônio Bosco de. Políticas educacionais e o processo de democratização da Gestão Educacional. In: LIMA, Antônio Bosco de. (Org.) **Estado, políticas educacionais e gestão**

**compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004, p.17 – 38.

LIMA, Licínio. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. In Lima, Licínio & Afonso, Almerindo (Org.). **Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo.** Porto: Afrontamento, 1994, p. 17-32.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio C. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho e educação no Século XXI:** experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012.

LIMA, Licínio C. **Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada.** Educação & Sociedade [online]., Campinas, v. 42, e249276, 2021.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 83-92, ago. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 1 de nov. 2024.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** (9a ed.). Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, Jessica Souza, et al. A Plataforma Nilo Peçanha como uma fonte de *e-science* para estudos acerca de políticas públicas à Educação Profissional no Brasil. In: Silva, Lenina Lopes Soares et al. (org.). **Entre lutas e resistências: uma década de histórias, ciência e produção do conhecimento em Educação Profissional.** Natal: Editora Famen, 2023. p. 35–71.

MARX, Karl. **Consequências sociais do avanço tecnológico.** São Paulo: Edições Populares, 1980.

MEIRA, Manuel do Vale Fernandes. **A burocracia eletrônica: um estudo sobre as plataformas eletrônicas na administração escolar.** 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Especialidade em Organização e Administração Escolar) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

MEIRA, Manuel. A difícil relação entre burocracia eletrônica e democracia na administração educativa em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019.

MEIRA, Manuel Vale Fernandes. O cerco à autonomia das escolas: as plataformas eletrônicas na administração da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, p. 95-108, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.18365>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MELLO, Micaela Balsamo de; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 899-916, set./dez. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Freitas de. **Teoria Geral da Administração**. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde Aline; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Orgs.) **História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor**. Campinas: Alínea, 2012. p.173 – 200.

MORORÓ, Dediane Cristina de Sá. **Tecnologias da informação e comunicação nas práticas docentes no PROEJA do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): limites e possibilidades para formação humana integral**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MOURA, Dante Henrique. Sociedade, educação, tecnologia e os usos das TIC nos processos educativos. **Trabalho necessário**. Revista Eletrônica do neddate. Ano 2, nº 2, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, vol. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 109–129, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.760. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do; SILVA, José Moisés Nunes da. **Os Centros Estaduais de Educação Profissional no Rio Grande do Norte: desafios e possibilidades de consolidação**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2022. 120 p.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.) **Política e Gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Andrade Dalila. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBP AE, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes; MORAIS, Magnólia Margarida dos Santos; SOUZA, Claudenyce Dantas de; TERTO, Daniela Cunha. Os desafios da eleição de diretores na rede pública estadual de educação do Rio Grande do Norte-RN no contexto de reconstrução democrática. **Revista Administração Educacional**. Recife, v. 14, n. 2, p. 135-151, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2023.262063>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a Democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 16ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RAMALHO, Betania Leite; BELTRÁN NÚÑEZ, Isauro. Inovação pedagógica de base tecnológica e qualidade na gestão da Educação Básica: o SIGEduc/RN como plataforma de mudanças. **Estudos do Século XX**, Coimbra, n. 19, p. 126–142, 2019. Disponível em: [inovacao\\_pedagogica\\_de\\_base\\_tecnologica.pdf](#) Acesso em: 9 maio 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar nº 585, de 30 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Grande do Norte e dá outras providências. Natal, 2016. Disponível em: [http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20161231&id\\_doc=559551](http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161231&id_doc=559551). Acesso em: 25 out. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.569, de 05 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a liberdade de expressão, de opinião e de pensamentos no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino do Rio Grande do Norte. Natal, 2019a. Disponível em: [https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20190806&id\\_doc=654484](https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20190806&id_doc=654484). Acesso em: 05 dez. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico (PPP): Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra**. Parnamirim: SEEC-RN, 2019b.

RIO GRANDE DO NORTE. **Caderno 3: Diretrizes Operacionais do IERN**. Natal: SEEC/RN, 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico (PPP): Centro Estadual de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza**. Natal: SEEC-RN, 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Educação Profissional e Tecnológica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte**. Natal: SEEC, 2024.

SABINO, Thiago Chaves; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; MORAES, Betânea Moreira

de. A concepção de tecnologia como um fator de propulsão para a emancipação humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e13846, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.13846. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13846>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Souza. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 50, n. 36, p. 211-239, 2014. DOI: 10.21680/1981-1802.2014v50n36ID7085. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, Paula Alves Pereira da. **EdTech e a plataformização da educação**. 2022. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, José Moisés Nunes da; NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do; FREITAS, José Flávio de. A Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte: da Lei nº 5.692/1971 ao Programa Brasil Profissionalizado. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 24, n. 2, p. 295-315, maio/ago. 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p295-315.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 533-549, 2016. DOI: 10.22420/rde.v10i19.673. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673>. Acesso em: 2 out. 2023.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Capitalismo digital. **Ciências do trabalho**. v. 1, p. 1-10, 2021.

SOLIGO, Valdecir; SOLIGO, Marinez Gasparin. Relações e Tensões entre Burocracia e Gestão Escolar. **Revista Pleiade**, 10(9), p.44-52, jan-jun, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBP AE**, v. 30, n. 2, p. 269-285, maio/agosto, 2015.

SOUZA, Allan Solano; CABRAL NETO, Antônio. A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SOUZA, Allan Solano. Nova Gestão Pública e as consequências da Responsabilização na gestão educacional. **Laplage em Revista**, vol.5, n. Especial, set.- dez, p.7-17, 2019.

SPECK, Raquel Angela; LARA, Angela Mara de Barros. A regulação da gestão escolar via plano de desenvolvimento da escola interativo: banco mundial, gerencialismo e monitoramento. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, e53625, 2022. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Acesso em: 2 ago. 2023.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, Jose Luis Bolzan de. **Ciência política e teoria do estado**. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediadas por plataformas digitais**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

TERTO, Daniela, Cunha. **Relações Intergovernamentais e o fortalecimento da Gestão Educacional no sistema municipal de educação**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24367>>. Acesso em: 03 de abril de 2023

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antônio Bosco de. (Org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004, p.39 – 60.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In Campos, Edmundo (org.). **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 15-28.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Dados de identificação do(a) gestor(a):

- a) Idade:
- b) Escolaridade: ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado
- c) Curso de graduação e Instituição na qual concluiu o curso de graduação:
- d) No caso de possuir pós-graduação, especificar qual:
- e) Forma de ingresso na rede:
- f) ( ) concurso público ( ) cargo comissionado ( ) outras
- g) Função na escola:
- h) Forma de ingresso na função: ( ) eleição ( ) indicação ( ) outra
- i) Primeira gestão?
- j) Tempo de trabalho na rede (em anos):
- k) Tempo de trabalho na instituição (em anos):
- l) Trabalha em outra rede de ensino: ( ) sim ( ) não
- m) Em caso afirmativo, qual?
- n) Carga horária total de trabalho semanal:
- o) Que outras funções você exerceu na escola (ou na rede)?
- p) Possui outro cargo efetivo? ( ) sim ( ) não

### Dados sobre a gestão

- 1 Especifique as principais plataformas eletrônicas utilizadas no exercício de sua função.
- 2 Ao assumir seu cargo, recebeu alguma formação/orientação para o uso das plataformas eletrônicas utilizadas?
- 3 Qual a média de tempo gasto com o uso das plataformas eletrônicas por dia e/ou por semana?
- 4 Desenvolve atividades laborais fora do tempo e/ou espaço de trabalho? Se sim, com que frequência? Envolve o uso de plataformas eletrônicas?
- 5 A escola dispõe dos equipamentos e de acesso à internet em quantidade e qualidade suficientes para realização de seu trabalho? Em caso negativo, como você tem procedido para cumprir os prazos estabelecidos pelos órgãos centrais?
- 6 Em caso de não cumprimento dos prazos, há alguma penalidade ou sanção para você ou para a escola?
- 7 As plataformas eletrônicas simplificaram ou aumentaram o trabalho da gestão escolar? Comente sua resposta.
- 8 Quanto aos problemas e desafios na utilização das ferramentas eletrônicas e em suas plataformas, como costuma resolvê-los?
- 9 Quais destes apoios costumam ser mais úteis em caso de dúvidas quanto ao uso das plataformas eletrônicas: apoio técnico da SEEC-RN/MEC, colegas de outras escolas e/ou internet?

- 10 Como avalia suas experiências com o apoio técnico da Secretaria de Educação quanto à resolução de problemas no uso das plataformas? Costumam ser fáceis de contatar?
- 11 A utilização de um maior número de plataformas eletrônicas implicou no aumento de novas solicitações e demandas?
- 12 O uso das plataformas eletrônicas contribuiu para o cumprimento de alguma meta ou ação do plano de trabalho da equipe gestora?
- 13 Que avaliação você faz do uso das plataformas eletrônicas para o seu trabalho enquanto gestor escolar?
- 14 Que relação/relações podem ser estabelecidas entre o uso das plataformas e a autonomia do gestor e da escola no contexto da gestão democrática?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ministério da Educação  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Campus XXXXXXXXX

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos

Convidamos você para participar da pesquisa “A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE BUROCRACIA ELETRÔNICA: UM ESTUDO NOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE” coordenada pela pesquisadora Daniela Cunha Terto e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, o (a) sr. (a) será submetido(a) ao seguinte procedimento: a uma entrevista semiestruturada que será gravada, cuja responsabilidade de aplicação é da pesquisadora Emanuely Marques Cardoso, estudante do Curso Mestrado em Educação Profissional do IFRN, Campus Natal Central. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial. Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar se a utilização das plataformas eletrônicas contribui para a intensificação da burocracia escolar e de que forma os efeitos dessa utilização limitam a autonomia da gestão escolar nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte”. E como objetivos específicos: 1) Compreender o desenvolvimento da gestão escolar no Brasil, considerando o ordenamento jurídico pós-Constituição Federal de 1988, bem como a influência do discurso hegemônico de modernização da gestão escolar proferido pela Nova Gestão Pública; 2) Analisar o papel das plataformas eletrônicas utilizadas na gestão escolar, visando compreender se contribuem para o desenvolvimento de uma “burocracia eletrônica” e para a intensificação do controle e vigilância nas tomadas de decisões dos atores escolares; 3) Investigar se há enfoques diferentes por parte das DIRECs quanto as plataformas eletrônicas empregadas e sua materialização na gestão escolar dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade da contribuição na produção de conhecimento acerca dos resultados no campo da gestão escolar nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte e a oportunidade de se fazer ouvir os(as) diretores(as) e os(as) vice-diretores(as) do estado do RN.

Os riscos que o participante da pesquisa estará exposto são da exposição de sua identidade associada as informações fornecidas através da entrevista. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, pois não será necessário a identificação do nome deste nem de outros dados como telefone ou e-mail pessoais; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, a entrevista será aplicada pela discente Emanuely Marques Cardoso e somente ela e a pesquisadora responsável poderão manusear e guardar os dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, considerando que não serão

divulgados dados que identifiquem o participante; garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários; e anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados na forma digital, em pen-drive protegido com senha, e guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Daniela Cunha Terto, em armário fechado com chave, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal Central, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e a responsável. Cabe ressaltar que os cuidados com a pesquisa seguem todas as orientações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei Nº 13.709/2018).

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Emanuely Marques Cardoso do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal Central, no endereço Av. Sen. Salgado Filho, 1559 - Tirol, Natal - RN, 59015-000, pelo telefone (84) 99851-0865 e e-mail: manumarquec@gmail.com.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFRN)** – Av. Rio Branco, 743, salas 73 e 74, Cidade Alta, Natal – RN, CEP 59025-003, fone: (84) 4005-0950/(84) 4005-0951, horário de atendimento: 8h às 12h de segunda-feira a sexta-feira.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Emanuely Marques Cardoso.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

### **Consentimento Livre**

Concordo em participar desta pesquisa “A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE BUROCRACIA ELETRÔNICA: UM ESTUDO NOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Natal,     /     /     .



---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura do(a) Participante

**Emanuely Marques Cardoso** - Aluna do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional, da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Natal Central, no endereço Av. Sen. Salgado Filho, 1559 - Tirol, Natal - RN, 59015-000 Tel. (84) 4005-9936

**Profa. Dra. Daniela Cunha Terto (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável)** - Curso de Pós-graduação em Educação Profissional da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Natal Central, no endereço Av. Sen. Salgado Filho, 1559 - Tirol, Natal - RN, 59015-000 Tel. (84) 4005-9936.

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFRN)** - Av. Rio Branco, 743, salas 73 e 74, Cidade Alta, Natal – RN, CEP 59025-003, fone: (84) 4005-0950/(84) 4005-0951, horário de atendimento: 8h às 12h de segunda-feira a sexta-feira.