



GESTÃO ESCOLAR EM DISPUTA: RACIONALIDADES NEOLIBERAIS E A PERSPECTIVA SÓCIO-CRÍTICA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

SCHOOL MANAGEMENT IN DISPUTE: NEOLIBERAL RATIONALITIES AND THE SOCIO-CRITICAL PERSPECTIVE IN POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS

GESTIÓN ESCOLAR EN DISPUTA: RACIONALIDADES NEOLIBERALES Y LA PERSPECTIVA SOCIO-CRÍTICA EN LOS PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS



10.56238/bocav25n74-023

Carlos José de Melo Moreira

Pós Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: carlos.moreira@ufma.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3116-3760>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9019908682723815>

Verônica Lima Carneiro Moreira

Pós Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: veronica.carneiro@ufma.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3291-4784>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7825456970088645>

RESUMO

A educação brasileira é marcada por transformações históricas, políticas e econômicas que incidem diretamente sobre a gestão escolar. Do regime civil-militar, caracterizado por um modelo autoritário, tecnocrático e dualista de educação, ao processo de redemocratização iniciado nos anos de 1980, a escola pública passa a ser atravessada por discursos de democratização e cidadania. Contudo, a partir dos anos de 1990, em consonância com o avanço do neoliberalismo em escala mundial, torna-se hegemônica no Brasil uma rationalidade educacional orientada pela redefinição da função do Estado, pela centralidade da eficiência gerencial e pela lógica dos resultados, impactando a gestão das escolas públicas e os projetos político-pedagógicos (PPP). Nesse contexto, a pesquisa analisa os PPP como espaços de disputa entre rationalidades neoliberais e a perspectiva sócio-crítica da educação. A questão de pesquisa norteadora é: como as rationalidades neoliberais, hegemônizadas desde os anos de 1990, e a perspectiva sócio-crítica se manifestam e se confrontam na construção e na implementação dos projetos político-pedagógicos da escola pública? O objetivo geral consiste em analisar essa disputa com base nos principais marcos legais e normativos da educação brasileira. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de documentos normativos. Os resultados indicam que, embora a rationalidade neoliberal tenha adquirido centralidade na gestão escolar, persistem tensões, resistências e reconfigurações críticas. Conclui-se que o PPP

permanece como instrumento político-pedagógico estratégico para a defesa de uma escola pública justa, democrática e orientada pela formação humana integral.

Palavras-chave: Escola Pública Justa. Gestão Democrática. Políticas Educacionais. Educação Emancipadora. Formação de Professores.

ABSTRACT

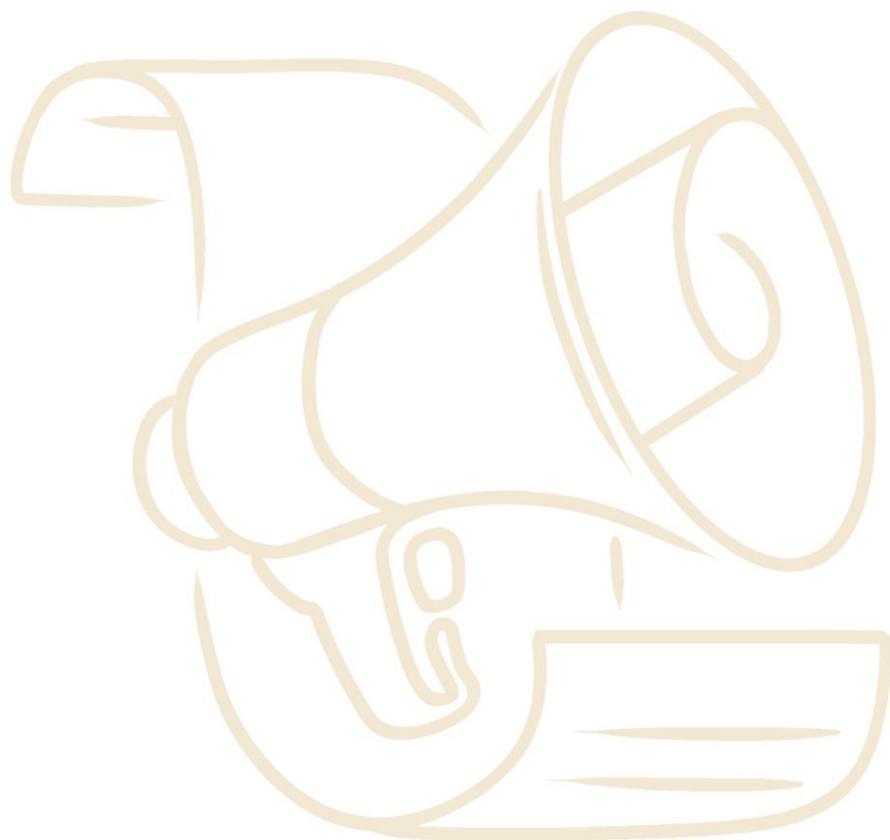
Brazilian education has been shaped by historical, political, and economic transformations that directly affect school management. From the civil-military regime, characterized by an authoritarian, technocratic, and dualistic educational model, to the redemocratization process initiated in the 1980s, public schooling became permeated by discourses of democratization and citizenship. However, from the 1990s onward, in line with the global advance of neoliberalism, an educational rationality became hegemonic in Brazil, oriented toward the redefinition of the role of the State, the centrality of managerial efficiency, and results-based logic, significantly impacting the management of public schools and their Political- Pedagogical Projects (PPP). In this context, the study analyzes PPPs as arenas of dispute between neoliberal rationalities and the socio-critical perspective of education. The guiding research question is: how do neoliberal rationalities, hegemonized since the 1990s, and the socio-critical perspective manifest and confront each other in the construction and implementation of public school political-pedagogical projects? The general objective is to analyze this dispute based on the main legal and normative frameworks of Brazilian education. Methodologically, the research adopts a qualitative, bibliographic approach grounded in the analysis of normative documents. The results indicate that, although neoliberal rationality has gained centrality in school management, tensions, resistances, and critical reconfigurations persist. It is concluded that the PPP remains a strategic political- pedagogical instrument for defending a fair, democratic public school oriented toward comprehensive human development.

Keywords: Fair Public School. Democratic Management. Educational Policies. Emancipatory Education. Teacher Education.

RESUMEN

La educación brasileña está marcada por transformaciones históricas, políticas y económicas que inciden directamente en la gestión escolar. Desde el régimen cívico-militar, caracterizado por un modelo educativo autoritario, tecnocrático y dualista, hasta el proceso de redemocratización iniciado en la década de 1980, la escuela pública pasó a estar atravesada por discursos de democratización y ciudadanía. No obstante, a partir de los años noventa, en consonancia con el avance del neoliberalismo a escala mundial, se volvió hegemónica en Brasil una racionalidad educativa orientada por la redefinición del papel del Estado, la centralidad de la eficiencia gerencial y la lógica de los resultados, impactando la gestión de las escuelas públicas y los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP). En este contexto, el estudio analiza los PPP como espacios de disputa entre racionalidades neoliberales y la perspectiva socio-crítica de la educación. La pregunta de investigación es: ¿cómo se manifiestan y se confrontan estas racionalidades en la construcción e implementación de los proyectos político-pedagógicos de la escuela pública? El objetivo general es analizar dicha disputa a partir de los principales marcos legales y normativos de la educación brasileña. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo y bibliográfico, basado en el análisis de documentos normativos. Los resultados muestran que, aunque la racionalidad neoliberal ha adquirido centralidad en la gestión escolar, persisten tensiones, resistencias y reconfiguraciones críticas. Se concluye que el PPP continúa siendo un instrumento político-pedagógico estratégico para la defensa de una escuela pública justa, democrática y orientada a la formación humana integral.

Palabras clave: Escuela Pública Justa. Gestión Democrática. Políticas Educativas. Educación Emancipadora. Formación Docente.



1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é atravessada por disputas políticas e ideológicas em torno da função social do Estado, da escola pública e dos sentidos atribuídos à gestão escolar. Ao longo do século XX, especialmente durante o regime civil-militar (1964-1985), a educação foi submetida a um projeto autoritário e tecnocrático, orientado pela racionalidade do desenvolvimento econômico subordinado e pela formação de mão de obra funcional às demandas do mercado. Nesse contexto, a LDBEN n. 5.692/1971 expressou de forma emblemática um modelo educacional excludente e dualista, ao institucionalizar a separação entre uma escola profissionalizante destinada às classes populares e uma escola propedêutica voltada às camadas socialmente favorecidas. Tal estrutura reforçou desigualdades históricas e consolidou uma concepção instrumental da educação, dissociada da formação crítica, cultural e integral dos sujeitos.

A transição do regime civil-militar para o processo de redemocratização, intensificada ao longo da década de 1980, inaugurou um novo horizonte político e social, no qual a educação passou a ser reivindicada como direito social e condição fundamental para o exercício da cidadania. A promulgação da Constituição Federal de 1988 constituiu um marco decisivo ao afirmar a educação como dever do Estado e direito de todos, abrindo caminho para a defesa de uma escola pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, n. 9.394/1996 insere-se nesse movimento ao reorganizar o sistema educacional brasileiro e reafirmar princípios como a democratização do acesso, a autonomia pedagógica e a gestão democrática.

Entretanto, esses avanços jurídicos e institucionais inscrevem-se em um cenário internacional mais amplo, progressivamente marcado pela ascensão do neoliberalismo como racionalidade orientadora das políticas públicas. Esse processo tem suas raízes na crise estrutural do capitalismo nos anos de 1970 e adquire maior densidade política no final dessa década e ao longo dos anos de 1980, especialmente com a convergência político-ideológica entre os Estados Unidos e o Reino Unido. Sob a presidência de George H. W. Bush e o governo de Margaret Thatcher, consolida-se um projeto político-econômico fundado na desregulamentação dos mercados, na retração da intervenção estatal e na ampliação das privatizações. Esses princípios foram sistematizados no Consenso de Washington, formulado em 1989 com protagonismo do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, que passaram a condicionar políticas de financiamento e cooperação internacional à adoção de reformas estruturais, disciplina fiscal e abertura comercial. Direcionadas, sobretudo a países periféricos e dependentes, tais orientações contribuíram para o aprofundamento das desigualdades sociais e para a fragilização das políticas públicas.

Na década de 1990, esse rearranjo da função social do Estado passou a incidir de modo mais direto sobre os sistemas educacionais, orientando reformas em diferentes países, inclusive no Brasil. A educação foi progressivamente incorporada a uma agenda internacional que privilegia a eficiência

gerencial, a mensuração de resultados e a racionalização administrativa. Organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, assumiram função central nesse movimento, cuja inflexão simbólica ocorreu com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. A partir desse marco, difundiu-se uma concepção educacional baseada na aprendizagem mensurável, na organização curricular por competências e habilidades e na responsabilização de escolas e profissionais por desempenhos aferidos externamente, produzindo impactos estruturais sobre a gestão escolar e os projetos político-pedagógicos.

Nesse contexto, os principais marcos legais e normativos da educação brasileira formulados desde os anos de 1990 passam a expressar, de modo explícito ou implícito, a hegemonia das racionalidades neoliberais. Documentos como a LDBEN n. 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resoluções CNE/CP n. 01/2002, n. 01/2006, n. 02/2015, n. 02/2019 e n. 04/2024) e a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP n. 02/2017) tornam-se referências estruturantes da política educacional contemporânea, incidindo diretamente sobre a gestão escolar, o currículo, a formação docente e a elaboração dos projetos político-pedagógicos.

Nesse cenário, a gestão escolar deixa de ser concebida prioritariamente como prática político-pedagógica coletiva e passa a ser progressivamente associada a modelos gerencialistas orientados por metas, indicadores de desempenho e eficiência administrativa. O projeto político-pedagógico, por sua vez, corre o risco de ser reduzido a um instrumento técnico-burocrático, esvaziado de seu potencial crítico, político e democrático. Todavia, esse processo não se desenvolve de forma linear ou consensual. Ao longo das últimas décadas, distintas concepções de educação, gestão e formação humana coexistem e entram em disputa no interior das políticas educacionais e das práticas escolares.

As análises e a produção acadêmica no campo da gestão educacional indicam que, embora o neoliberalismo tenha se tornado hegemônico nas políticas educacionais brasileiras desde os anos de 1990 permanecem em disputa projetos alternativos comprometidos com a democratização da escola pública e com a formação humana integral. A perspectiva sócio- crítica da gestão escolar afirma a centralidade da participação coletiva, da autonomia pedagógica e do compromisso social da escola, compreendendo o projeto político-pedagógico como espaço privilegiado de resistência, reflexão, crítica e construção democrática.

É nesse contexto de disputas históricas, geopolíticas e normativas que se insere esta pesquisa, orientada pela seguinte questão norteadora: como as racionalidades neoliberais, que se tornam hegemônicas nas políticas educacionais brasileiras desde os anos de 1990, e a perspectiva sócio-crítica se manifestam e se confrontam na construção e na implementação dos projetos político-pedagógicos da escola pública?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a disputa entre racionalidades neoliberais e a perspectiva sócio-crítica nos projetos político-pedagógicos da escola pública, com base nos principais marcos

legais e normativos da educação brasileira formulados a partir dos anos de 1990, considerando suas implicações para a gestão escolar e para a função social da escola pública.

Como objetivos específicos, busca-se: (a) examinar a origem histórica e os fundamentos teóricos do neoliberalismo educacional no Brasil, contextualizando sua emergência no cenário pós-redemocratização e a influência de organismos multilaterais a partir da Declaração de Jomtien (1990); (b) analisar os principais referenciais legais e normativos da educação brasileira, com destaque para a LDBEN n. 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular, identificando as concepções de gestão escolar e de projeto político-pedagógico nelas presentes; (c) refletir sobre os impactos da disputa entre rationalidades neoliberais e a perspectiva sócio-crítica na organização do trabalho pedagógico, na gestão escolar e nos processos de formação humana na escola pública.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas e de documentos normativos da política educacional brasileira. Conforme destacam autores como Minayo (2014), Bardin (2016) e Severino (2016), a pesquisa qualitativa permite apreender sentidos, contradições e disputas presentes nos processos sociais, superando análises meramente descritivas. A investigação envolve a leitura sistemática, a categorização temática e a interpretação crítica de leis, resoluções, diretrizes e documentos oficiais, articuladas à literatura especializada do campo da educação e da gestão escolar. Essa opção metodológica possibilita compreender o projeto político-pedagógico como construção histórica e política, situada em relações de poder e em disputas ideológicas.

A justificativa desta pesquisa reside na necessidade de aprofundar a compreensão crítica sobre os rumos da gestão escolar e do projeto político-pedagógico em um contexto marcado pela hegemonia neoliberal e pela persistência de desigualdades educacionais históricas. Ao analisar o projeto político-pedagógico como espaço de confronto entre projetos educacionais distintos, a pesquisa contribui para a reflexão e a gestão de uma escola pública justa¹, democrática e socialmente referenciada, oferecendo subsídios teóricos a pesquisadores, gestores e professores comprometidos com a resistência à mercantilização da educação e com o fortalecimento de práticas pedagógicas emancipadoras.

Este artigo está organizado em cinco seções, articuladas de forma a evidenciar a historicidade das disputas em torno da gestão escolar e do projeto político-pedagógico no contexto das políticas educacionais brasileiras. Após esta introdução, a segunda seção analisa as reformas educacionais e a afirmação da rationalidade neoliberal na gestão escolar, no período de 1990 a 2002, situando-as no contexto da reestruturação do Estado e da influência de organismos multilaterais. A terceira seção

¹ O termo “escola justa” é recorrente na produção teórica de José Carlos Libâneo, ainda que não apareça como categoria conceitual única. Desde os anos de 1990, em diferentes obras, o autor defende uma escola comprometida com a justiça social, a igualdade de acesso ao conhecimento e a formação humana integral, em oposição às concepções meritocráticas e gerencialistas.

discute as disputas e os consensos provisórios no campo da formação de professores e da gestão escolar entre 2003 e 2016, destacando avanços, limites e contradições das políticas educacionais nos governos do Partido dos Trabalhadores e a inflexão político-institucional de 2016. A quarta seção examina a Base Nacional Comum Curricular, a gestão por resultados e os projetos político-pedagógicos em disputa no período de 2017 a 2024, evidenciando o aprofundamento da racionalidade neoliberal e as possibilidades de resistência. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, sistematizando as principais discussões, contribuições analíticas e implicações para a defesa de uma escola pública democrática, justa e socialmente referenciada.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS E A AFIRMAÇÃO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA GESTÃO ESCOLAR (1990-2002)

O objetivo desta seção é analisar a afirmação da racionalidade neoliberal na gestão escolar brasileira no período de 1990 a 2002, situando-a no contexto geopolítico global, latino-americano e examinando suas implicações para as políticas educacionais, a formação docente e os projetos político-pedagógicos da escola pública.

No plano internacional, esse processo integra a reestruturação do capitalismo contemporâneo e a consolidação do neoliberalismo como racionalidade hegemônica das políticas públicas, marcada pela redução da intervenção estatal, pela centralidade do mercado e pela difusão de mecanismos de controle, concorrência e desempenho (Dardot; Laval, 2016).

Na América Latina, tais diretrizes foram incorporadas por meio de programas de ajuste estrutural impostos a países periféricos e dependentes, com atuação decisiva do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, que passaram a condicionar financiamento e cooperação internacional à adoção de reformas estruturais, redefinindo a função social do Estado e subordinando políticas sociais à lógica da eficiência econômica (Frigotto, 2010).

No Brasil, a inflexão neoliberal tem início no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que, antes de ser afastado por impeachment, inaugura uma agenda de abertura econômica acelerada, liberalização comercial, desregulamentação do mercado e privatizações, acompanhadas do enfraquecimento das políticas sociais. Com o impeachment de Collor, assume a Presidência o vice Itamar Franco (1992-1994), cujo governo se caracteriza por uma fase de transição política e institucional, marcada pela estabilização econômica e pela reorganização das bases do Estado. Esse período cria as condições históricas e institucionais para o aprofundamento das reformas estruturais nos governos subsequentes, em especial nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

As medidas de choque adotadas no início da década de 1990, como o confisco da poupança e a liberalização comercial abrupta, produziram forte instabilidade econômica e social, com impactos

diretos sobre o emprego, a renda e as condições de vida da população. Embora não tenha estruturado uma política educacional sistêmica, o governo Collor introduziu no campo educacional um discurso centrado na modernização administrativa, na eficiência gerencial e na redução da função social do Estado, antecipando princípios que seriam posteriormente consolidados nas reformas educacionais dos anos seguintes. Conforme analisa Saviani (2008), esse período desempenha papel decisivo na difusão de uma concepção de Estado mínimo e na legitimação de políticas orientadas pela lógica do mercado.

É nesse contexto que o projeto neoliberal se consolida de forma mais sistemática durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando se intensificam políticas de privatização, descentralização administrativa, reforma do Estado e racionalização do gasto público. No campo educacional, tais diretrizes se expressam na centralidade conferida à avaliação em larga escala, à definição de metas de desempenho e à responsabilização das redes de ensino, das escolas e dos profissionais da educação pelos resultados alcançados. A gestão escolar passa, assim, a ser orientada por uma lógica gerencial, deslocando o trabalho pedagógico de uma perspectiva formativa e coletiva para uma racionalidade instrumental e performativa, característica da chamada cultura da performatividade (Ball, 2014).

A década de 1990 constitui, portanto, um período decisivo para a compreensão das transformações estruturais da educação brasileira, especialmente no que se refere à gestão escolar e à formação docente. Inserido em um cenário internacional marcado pela afirmação do neoliberalismo como racionalidade orientadora das políticas públicas, o Brasil passa a implementar reformas educacionais pautadas pela eficiência gerencial, pela racionalização administrativa e pela adequação da educação às demandas do mercado de trabalho. Tais reformas não se apresentam como iniciativas isoladas, mas como expressão de um projeto político-econômico mais amplo, que redefine progressivamente a função social da escola pública e reorienta o sentido do trabalho pedagógico.

Um marco internacional central desse processo é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, da qual resulta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Embora enunciada sob o discurso da universalização do acesso à educação básica, essa Declaração introduz uma inflexão significativa ao priorizar aprendizagens consideradas essenciais, úteis e passíveis de mensuração, formuladas na linguagem das competências e habilidades. Conforme analisa Libâneo (2012), trata-se de um deslocamento da centralidade da formação humana integral para a aprendizagem avaliada por resultados, articulando educação, produtividade e eficiência econômica.

No Brasil, essas orientações materializam-se inicialmente no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que inaugura uma lógica de planejamento educacional baseada em metas, indicadores e avaliação de desempenho. O plano evidencia a incorporação das diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, cuja atuação passa a incidir diretamente sobre a

definição das prioridades educacionais nacionais. Como destaca Frigotto (2010), tais orientações estão longe de ser neutras, pois subordinam a educação à lógica da competitividade econômica e à formação de capital humano ajustado às exigências do mercado.

Esse movimento adquire maior densidade normativa com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, n. 9.394/1996, que reorganiza o sistema educacional brasileiro em consonância com a nova configuração do Estado no contexto neoliberal. Embora a LDBEN incorpore princípios relevantes, como a ampliação do acesso à educação básica e a autonomia dos sistemas de ensino, ela também cria condições para a intensificação da descentralização administrativa, da flexibilização curricular e da responsabilização das escolas e dos profissionais da educação pelos resultados alcançados. Conforme observa Apple (2002), tais dispositivos integram uma agenda neoliberal mais ampla, que redefine a gestão educacional sob a lógica do controle, da eficiência e da performatividade.

No âmbito da gestão escolar, essas transformações contribuem para a afirmação de modelos gerencialistas, nos quais o diretor e a equipe gestora passam a ser concebidos como gestores de resultados, responsáveis pelo cumprimento de metas previamente estabelecidas e pela elevação de indicadores de desempenho institucional. Stephen Ball (2014) analisa esse fenômeno como parte de uma cultura da performatividade, na qual rankings, avaliações externas e métricas de desempenho passam a regular o trabalho educativo, produzindo novas formas de controle e de subjetivação dos profissionais da educação.

A reconfiguração da função social do professor e da própria gestão escolar aprofunda- se com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 01/2002. Esse documento explicita a centralidade das competências e habilidades como eixo estruturante da formação docente, atribuindo ênfase privilegiada à prática e à resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar. A fixação de 400 horas de prática como componente curricular expressa uma concepção de docência orientada pela eficiência operacional, em detrimento de uma formação teórica crítica, histórica e socialmente contextualizada.

Libâneo (2013) critica de forma contundente essa orientação ao afirmar que a redução da formação docente a um conjunto de competências práticas empobrece o trabalho pedagógico e compromete a dimensão intelectual, ética e política da docência. Para o autor, “a formação de professores não pode ser reduzida a um treinamento técnico”, sob pena de subordinar a escola às exigências do mercado (Libâneo, 2013, p. 89).

Essa racionalidade repercute diretamente nos projetos político-pedagógicos, que tendem a assumir um caráter formal e burocrático, frequentemente elaborados para atender exigências legais e administrativas, e não como expressão de um projeto coletivo de formação humana. Apple (2002)

alerta que, sob a lógica neoliberal, documentos pedagógicos funcionam como instrumentos de controle simbólico, esvaziando seu potencial crítico e democrático.

Importa destacar, contudo, que a afirmação da racionalidade neoliberal entre 1990 e 2002 não ocorreu de forma homogênea ou consensual. Mesmo no interior desses marcos normativos, persistem tensões e resistências em torno do sentido da educação pública, da formação docente e da gestão escolar. Conforme observa Frigotto (2010), a escola pública brasileira permanece como espaço contraditório, no qual coexistem projetos educacionais antagônicos, refletindo disputas sociais, políticas e ideológicas mais amplas.

Em síntese, esta seção demonstrou que o período de 1990 a 2002 marca a afirmação progressiva da racionalidade neoliberal na política educacional brasileira, iniciada no governo Collor de Mello e aprofundada de forma sistemática nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Evidenciou-se que documentos como o Plano Decenal de Educação para Todos, a LDBEN n. 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 redefiniram a gestão escolar e a formação docente a partir da centralidade da eficiência, das competências e da lógica dos resultados. Ao mesmo tempo, a análise revelou que esse processo instaurou um campo de disputas que se expressa, de modo privilegiado, nos projetos político-pedagógicos, compreendidos como espaços estratégicos de confronto entre a racionalidade gerencial neoliberal e perspectivas comprometidas com a democratização da escola pública e com a formação humana integral.

3 DISPUTAS E CONSENSOS PROVISÓRIOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO ESCOLAR (2003-2016)

O objetivo desta seção é analisar as disputas e os consensos provisórios que marcaram a formação de professores e a gestão escolar entre 2003 e 2016, destacando avanços, limites e contradições das políticas educacionais nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), bem como a inflexão político-institucional decorrente do impeachment de 2016, que abriu caminho para o avanço de políticas liberais no governo Michel Temer (2016-2018) e para o contexto que antecede a aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

O período de 2003 a 2016 não pode ser compreendido como simples continuidade do ciclo de reformas neoliberais da década de 1990, nem como ruptura plena com seus fundamentos. Trata-se, antes, de um tempo histórico marcado por disputas no interior do Estado, em que a ampliação de políticas sociais, a valorização discursiva da participação e a expansão do acesso educacional coexistem com mecanismos de regulação por desempenho, avaliação em larga escala e crescente interlocução com agendas empresariais. Em termos analíticos, essa ambivalência se expressa como um “consenso possível”, isto é, um arranjo instável em que projetos democráticos e demandas de mercado se tensionam, produzindo normativas e programas que ora ampliam direitos, ora reforçam dispositivos

de controle e padronização (Saviani, 2008; Frigotto, 2010). Nessa conjuntura, a gestão escolar e a formação docente tornam-se campos estratégicos: o que está em jogo não é apenas “como administrar” a escola, mas que escola se deseja construir? Para quem? E para que serve a escola pública brasileira?

Do ponto de vista político-econômico, os governos Lula (2003-2010) combinam crescimento econômico, inclusão social e expansão de políticas públicas com limites estruturais decorrentes da manutenção de pilares macroeconômicos e de instrumentos gerenciais herdados do período anterior. No campo educacional, observa-se ampliação do financiamento e de programas, fortalecimento de sistemas nacionais de avaliação e indução de políticas federais que reordenam práticas de gestão nas redes e nas escolas. Essa conformação híbrida sustenta a interpretação de que a democratização educacional avança, porém sem romper integralmente com a racionalidade que mede a qualidade por indicadores, metas e desempenho. Como adverte Ball (2014), a cultura da performatividade tende a converter a escola em unidade comparável, ranqueável e responsiva a métricas externas, produzindo novas formas de controle do trabalho docente. Assim, mesmo quando políticas públicas ampliam acesso e permanência, elas podem simultaneamente intensificar lógicas de responsabilização e competição institucional.

No âmbito da gestão escolar, o período registra esforços de participação e institucionalização de conselhos, fóruns e processos de planejamento, mas também a consolidação de instrumentos de monitoramento e avaliação que pressionam a organização do trabalho pedagógico. Paro (2016) argumenta que a gestão democrática não se reduz a ritos formais, pois pressupõe a efetiva socialização do poder, o diálogo e a tomada de decisões coletivas como fundamentos do cotidiano escolar. Quando a participação é reduzida a procedimento, a gestão democrática se esvazia e o projeto político-pedagógico corre o risco de tornar-se peça burocrática. A disputa central, portanto, reaparece na escola sob dois projetos concorrentes: o projeto da democracia pedagógica (autonomia, participação, projeto coletivo) e o projeto da eficiência gerencial (metas, indicadores, padronização e controle).

Na formação de professores, um marco do período é a Resolução CNE/CP n. 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Diferentemente da orientação fortemente instrumental que marcou diretrizes anteriores, o texto de 2006 reafirma a docência como base identitária e recoloca a formação em perspectiva mais ampla, articulando fundamentos teóricos, reflexão crítica e compreensão do fenômeno educativo como prática social. Libâneo (2013) reconhece inflexões relevantes, mas alerta que a disputa com a lógica das competências e com as demandas do mercado educacional não se encerra no plano normativo; ela reaparece, com novas mediações, no currículo real das instituições e no modo como redes e sistemas traduzem “qualidade” em desempenho.

É igualmente necessário situar o período pelo avanço e complexificação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, cuja centralidade cresce na agenda pública a partir de meados dos anos 2000. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) afirma o direito de estudantes público-alvo da educação especial à matrícula na escola comum e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando a necessidade de reorientação da gestão escolar, da formação docente e da organização pedagógica. No mesmo horizonte, o Decreto n. 7.611/2011 explicita diretrizes para a educação especial e o AEE, fortalecendo a compreensão de que inclusão não se reduz ao acesso: implica condições pedagógicas, acessibilidade, recursos, planejamento coletivo e responsabilização do sistema, e não apenas do professor individual. Nessa direção, a inclusão tensiona diretamente a racionalidade gerencial, porque demandam tempo pedagógico, formação crítica e trabalho colaborativo, dimensões frequentemente comprimidas por agendas de resultados.

Com Dilma Rousseff (2011-2016), preserva-se parte do movimento de ampliação de políticas e programas, mas o cenário se torna mais instável a partir de 2014, com agravamento de conflitos políticos, polarização e pressões econômicas que resultam em políticas de ajuste fiscal e intensificação de disputas sobre a função social do Estado. No campo educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 nasce de forte mobilização social e define metas ambiciosas (financiamento, valorização docente, expansão do acesso, qualidade), porém sua implementação passa a enfrentar restrições e disputas distributivas. A contradição se radicaliza: o PNE projeta ampliação de direitos, enquanto o ambiente político-econômico pressiona por contenção de gasto e por soluções gerenciais, abrindo espaço para maior protagonismo de atores privados e fundações na formulação de agendas.

No terreno da formação docente, esse conflito aparece de modo exemplar na Resolução CNE/CP n. 02/2015, resultante de debates amplos e, por isso mesmo, marcada por tensões internas. As DCN/2015 reafirmam princípios próximos à tradição sócio-crítica, unidade entre teoria e prática, práxis, compromisso social, gestão democrática, formação humana integral, mas dialogam com a linguagem de competências e com a necessidade de articulação com as demandas da educação básica. Frigotto (2010) interpreta esse tipo de documento como expressão de um equilíbrio instável: avançase em formulações e princípios, mas as bases estruturais que sustentam a mercantilização e o controle gerencial permanecem operando na política educacional. O resultado é um texto normativo com potência formativa, porém vulnerável a reinterpretações instrumentais conforme as correlações de forças.

É nesse contexto crescente de conquistas de direitos sociais, com instabilidade política, econômica e institucional que se deve compreender o processo de impeachment de 2016, ocorrido durante o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (2015-2016). Do ponto de vista formal-institucional, o julgamento no Senado Federal é concluído em 31 de agosto de 2016, resultando em seu afastamento definitivo. Contudo, no campo da análise crítica e da produção acadêmica, uma parcela significativa da literatura interpreta esse processo como um golpe parlamentar, na medida em que não se sustentou na comprovação inequívoca de crime de responsabilidade, mas foi viabilizado

por uma ampla articulação entre forças conservadoras do Congresso Nacional, setores empresariais, sistema financeiro e grandes grupos midiáticos (Saviani, 2017; Singer, 2018).

Saviani (2017) afirma que o impeachment configura uma ruptura político-institucional que interrompe um ciclo, ainda que contraditório, de políticas voltadas à ampliação de direitos sociais, permitindo a recomposição de uma agenda liberal regressiva. Para o autor, trata-se de um golpe parlamentar porque opera dentro da legalidade formal, mas subverte o conteúdo democrático do processo político. Nessa mesma direção, Frigotto (2017) argumenta que o afastamento de Dilma Rousseff expressa a reação das elites econômicas às limitações impostas, ainda que parciais, ao avanço do neoliberalismo durante os governos do Partido dos Trabalhadores.

Singer (2018) acrescenta que o segundo mandato de Dilma foi marcado por forte ofensiva conservadora, intensificada pela crise econômica internacional, pela política de austeridade fiscal e pelo esgotamento do pacto político que sustentava a governabilidade. No campo educacional, essa ruptura cria as condições políticas para o desmonte de políticas inclusivas, para o enfraquecimento da participação social e para a aceleração de reformas estruturais alinhadas à lógica do mercado (Apple, 2002; Ball, 2014). Assim, o golpe parlamentar de 2016 inaugura um novo ciclo de regressão democrática, cujos efeitos se projetam diretamente sobre a educação pública, a gestão escolar e a posterior aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Com a posse de Michel Temer (2016-2018), intensifica-se no país uma orientação liberal e fiscalista que passa a incidir de forma estrutural sobre as políticas sociais, incluindo a educação. Um marco decisivo desse período é a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que institui o teto de gastos públicos e compromete, por duas décadas, a capacidade do Estado de financiar e induzir políticas sociais. Diversos autores apontam que essa medida produz efeitos regressivos sobre o planejamento educacional, a valorização dos profissionais da educação e a expansão de direitos historicamente conquistados, ao subordinar o investimento público à lógica da austeridade fiscal (Saviani, 2017; Frigotto, 2017).

Nesse contexto de restrição orçamentária e redefinição da função social do Estado, ganham força reformas educacionais orientadas por processos de padronização curricular, flexibilização institucional e responsabilização por resultados. A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n. 13.415/2017, sancionada em fevereiro de 2017, constitui expressão emblemática dessa inflexão ao reorganizar o currículo escolar com base em itinerários formativos, competências e habilidades, aproximando a educação básica de modelos alinhados às demandas do mercado de trabalho. Para Ball (2014), tais reformas integram a lógica da performatividade, na qual a qualidade educacional passa a ser medida por indicadores e resultados mensuráveis, deslocando o sentido formativo do ensino.

Apple (2002) acrescenta que esse tipo de reforma contribui para a ampliação das desigualdades educacionais, ao fragilizar a formação comum e aprofundar processos de segmentação escolar. Assim,

o governo Temer consolida um ambiente político-institucional favorável à expansão da racionalidade neoliberal na educação, criando as bases normativas e discursivas que viabilizam, no período subsequente, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e o aprofundamento da gestão por resultados.

Esse conjunto de movimentos ajuda a explicar por que a BNCC, aprovada em 2017, não surge como evento isolado, mas como desfecho de uma trajetória política e normativa: (a) a coexistência, nos anos 2000 e início dos 2010, de expansão de direitos e fortalecimento de avaliações; (b) a presença de diretrizes docentes com linguagem híbrida; (c) o acirramento de disputas após 2014; e (d) a inflexão de 2016, que reordena prioridades e acelera reformas de perfil liberal. Na escola, as consequências são concretas: intensifica-se a pressão sobre gestores e professores para “entregar resultados”, ampliam-se materiais padronizados e estratégias de controle do trabalho pedagógico, e o PPP passa a sofrer o risco de alinhamento burocrático às exigências externas.

Ainda assim, a marca essencial do período 2003-2016 é a contradição: avanços reais convivem com mecanismos que reatualizam a racionalidade neoliberal. Na educação inclusiva, por exemplo, amplia-se o reconhecimento normativo do direito e a institucionalização do AEE, mas persistem desigualdades de infraestrutura, formação continuada, condições de trabalho e efetiva participação dos coletivos escolares no desenho das políticas. Na gestão escolar, fortalecem-se discursos democráticos, porém a vida cotidiana é atravessada por metas, avaliações e responsabilização. Freire (1996) sintetiza o núcleo crítico necessário para compreender essas tensões ao afirmar que a educação é inevitavelmente política e que a docência deve orientar-se pela emancipação dos sujeitos, não havendo neutralidade na prática educativa. Essa advertência fundamenta o problema central desta seção: quando o consenso possível cede lugar ao predomínio gerencial, aquilo que se chama “qualidade” tende a reduzir-se à mensuração; quando a perspectiva sócio-crítica se afirma, qualidade volta a significar formação humana, participação e justiça social.

Contudo, o período compreendido entre 2003 e 2016 evidencia que a formação de professores e a gestão escolar foram atravessadas por um movimento contraditório. De um lado, observam-se avanços importantes, como a ampliação do acesso à educação, o fortalecimento de políticas inclusivas, a valorização discursiva da gestão democrática e a afirmação do projeto político-pedagógico como espaço de participação coletiva, especialmente nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e no primeiro mandato de Dilma Rousseff (Frigotto, 2010; Paro, 2016). De outro, persistem dispositivos de controle, avaliação em larga escala e performatividade, intensificados no segundo mandato de Dilma, marcado por políticas de austeridade e retração do investimento social, que fragilizam a capacidade indutora do Estado (Saviani, 2017). O impeachment de 2016 aprofundou esse processo ao inaugurar uma inflexão liberal no governo Michel Temer, com a adoção de medidas fiscais restritivas e reformas curriculares que criaram as condições políticas e institucionais para a aprovação da BNCC em 2017 (Frigotto, 2017;

Ball, 2014). Nesse contexto, o projeto político-pedagógico consolida-se como arena central de disputa entre a conformidade gerencial e a defesa de uma escola pública democrática, inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

4 BNCC, GESTÃO POR RESULTADOS E OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM DISPUTA (2017-2024)

O objetivo desta seção é analisar o aprofundamento da racionalidade neoliberal na política educacional brasileira entre 2017 e 2024, com foco na Base Nacional Comum Curricular, na consolidação da gestão por resultados, nas mudanças normativas da formação docente e em seus impactos sobre a gestão escolar, os projetos político-pedagógicos e as disputas por perspectivas críticas.

O período compreendido entre 2017 e 2024 constitui um marco decisivo na consolidação da racionalidade neoliberal na educação brasileira, ao articular mudanças normativas profundas, rearranjos institucionais e reconfigurações políticas mais amplas do Estado. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, ocorre no contexto do governo Michel Temer (2016-2018), caracterizado pelo alinhamento explícito às diretrizes do neoliberalismo internacional, pela adoção de políticas de austeridade fiscal e pela ampliação da influência de organismos multilaterais e fundações empresariais na formulação das políticas educacionais (Apple, 2002; Frigotto, 2017).

Nesse mesmo movimento insere-se a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n. 13.415/2017, que reestrutura a etapa final da educação básica a partir da flexibilização curricular, da centralidade dos itinerários formativos e da redução da formação comum, deslocando o currículo de uma perspectiva histórico-crítica para uma lógica utilitarista e adaptativa. A BNCC do Ensino Médio, homologada no mesmo ano, consolida esse deslocamento ao organizar os conhecimentos escolares prioritariamente na linguagem das competências e habilidades, estreitando a relação entre currículo, avaliação externa e gestão por resultados.

Nesse cenário, a educação passa a ser regulada por parâmetros de eficiência, padronização curricular e responsabilização institucional, reforçando a cultura da performatividade descrita por Ball (2014), na qual a qualidade educacional é reduzida a indicadores mensuráveis e o trabalho pedagógico é progressivamente subordinado às exigências do mercado e à lógica da produtividade, em detrimento da formação crítica, da autonomia docente e da função social emancipadora da escola pública.

Esse movimento de retrocesso educacional é significativamente aprofundado durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), cuja agenda político-ideológica articula neoliberalismo econômico radical, conservadorismo moral e esvaziamento deliberado das instâncias democráticas de participação social. No campo educacional, esse projeto se expressa por meio da intensificação da gestão por resultados, do ataque sistemático à autonomia das escolas e das universidades públicas e da

deslegitimação do pensamento crítico e da produção científica. Como analisa Saviani (2021), trata-se de um período marcado por uma ofensiva ideológica contra a educação pública, orientada pela negação da ciência, pelo anti-intelectualismo e pela submissão das políticas educacionais à lógica do mercado.

A consolidação da BNCC e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente de 2019 reforçam uma concepção instrumental de currículo e docência, alinhada às exigências da performatividade e da padronização, como critica Libâneo (2018). Nessa mesma direção, Frigotto (2017) aponta que o governo Bolsonaro aprofunda a mercantilização da educação ao reduzir o ensino à formação de competências funcionais, esvaziando sua dimensão ética, política e emancipadora. A análise de Ball (2014) contribui para compreender esse processo como expressão da cultura da performatividade, enquanto Apple (2002) alerta que tais políticas ampliam desigualdades e fragilizam a democracia educacional.

Assim, o período de 2019 a 2022 consolida um cenário marcado pela intensificação dos autoritarismos, por retrocessos institucionais e por uma profunda regressão democrática, no qual a educação pública deixa de ser concebida como direito social e passa a ser progressivamente reconfigurada como instrumento de ajuste fiscal, de controle ideológico e de subordinação às exigências do mercado neoliberal. Nesse contexto, a escola pública é pressionada a abandonar sua função crítica, formativa e emancipadora, sendo reduzida a espaço de adestramento técnico, conformação moral e responsabilização individual por resultados, o que aprofunda desigualdades, fragiliza a autonomia pedagógica e compromete a própria possibilidade de construção de uma educação democrática, plural e socialmente referenciada no Brasil.

A volta de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência, a partir de 2023, recoloca no centro do discurso oficial a educação como direito social e política pública estratégica; entretanto, até 2024, mantém-se inalterada a arquitetura normativa das reformas educacionais aprovadas em 2017, revelando a persistência de dispositivos estruturais herdados do ciclo neoliberal anterior. A permanência dos marcos normativos aprovados no ciclo anterior, notadamente a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular, sinaliza a dificuldade do governo em enfrentar, de modo substantivo, a herança neoliberal consolidada desde 2016. Como observa Saviani (2021; 2023), a reconstrução democrática exige mais do que inflexões discursivas; demanda a revisão crítica das reformas que subordinaram a educação à lógica da austeridade fiscal, da padronização curricular e da gestão por resultados.

Frigotto (2023) acrescenta que a não revogação dessas reformas mantém ativa a racionalidade do mercado no interior da escola pública, limitando a capacidade do Estado de reorientar a política educacional para a formação humana integral e para a redução das desigualdades. Libâneo (2023; 2024), por sua vez, argumenta que a continuidade da BNCC e das diretrizes docentes alinhadas às competências reforça um modelo conservador e tecnicista de currículo, incompatível com um projeto

efetivamente democrático de educação. Desse modo, o governo Lula, ao preservar tais dispositivos, revela as tensões entre intenção política e capacidade de ruptura, evidenciando que a superação do paradigma neoliberal na educação brasileira permanece como desafio aberto e historicamente condicionado.

No intervalo entre 2017 e 2024, observa-se a continuidade de dispositivos e orientações associados à racionalidade neoliberal na política educacional brasileira, os quais atravessam distintos governos e passam a incidir de modo sistemático sobre a gestão escolar, os projetos político-pedagógicos e a própria definição da função social da educação pública. Trata-se de um período marcado pela consolidação de dispositivos normativos e gerenciais que reforçam a padronização curricular, a mensuração de resultados e a responsabilização institucional, ao mesmo tempo em que mantêm, de forma tensionada e contraditória, espaços de disputa por perspectivas críticas e democráticas no interior das escolas e dos sistemas de ensino.

É nesse contexto que se insere a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formalizada pela Resolução CNE/CP n. 02/2017, a qual representa um ponto de inflexão decisivo no ordenamento curricular da educação básica. Embora apresentada no discurso oficial como instrumento de garantia do direito à aprendizagem e de promoção da equidade educacional, a BNCC consolida um modelo curricular nacional que subordina os conhecimentos escolares a descritores de desempenho previamente definidos, organizados segundo a linguagem das competências e habilidades. Como analisa Libâneo (2018), esse movimento desloca o currículo concebido como mediação cultural, histórica e crítica para um currículo funcional, orientado por critérios de utilidade, eficácia e mensurabilidade, estreitamente articulados às políticas de avaliação externa e à gestão por resultados.

Esse deslocamento curricular não é neutro nem meramente técnico. Ao priorizar aprendizagens consideradas essenciais e passíveis de mensuração, a BNCC reconfigura o trabalho pedagógico e redefine os próprios critérios de qualidade educacional. Conteúdos historicamente vinculados à formação crítica, à reflexão filosófica, à compreensão das contradições sociais e à ampliação do repertório cultural tendem a perder centralidade, sendo substituídos por habilidades operacionais, adaptativas e pragmáticas. Libâneo (2024) observa que esse processo implica um empobrecimento do currículo escolar e uma redução da função formativa da escola pública, aproximando-a das exigências imediatas do mercado de trabalho e das demandas do capital.

A BNCC articula-se, desse modo, a uma lógica mais ampla de gestão por resultados, na qual a qualidade da educação passa a ser aferida prioritariamente pelo desempenho dos estudantes em avaliações externas padronizadas. Stephen Ball (2014) interpreta esse fenômeno como expressão da cultura da performatividade, caracterizada pela intensificação de mecanismos de controle, comparação e responsabilização institucional. Para o autor, a performatividade produz novas formas de regulação

do trabalho docente, baseadas em metas, rankings e indicadores, redefinindo identidades profissionais, práticas pedagógicas e sentidos atribuídos ao fazer educativo.

Nesse cenário, a gestão escolar sofre um deslocamento progressivo de sua dimensão político-pedagógica para uma função predominantemente técnico-administrativa, orientada pelo cumprimento de indicadores de desempenho e metas externas. O diretor escolar passa a assumir a função social de gestor de resultados, responsável por alinhar a escola às exigências normativas e avaliativas, enquanto professores são pressionados a ajustar suas práticas pedagógicas às demandas dos sistemas de avaliação. Tal processo contribui para a intensificação do trabalho docente, a redução da autonomia profissional e a fragilização dos espaços coletivos de decisão, comprometendo a construção democrática do cotidiano escolar.

A institucionalização da BNCC não pode ser compreendida sem considerar a atuação decisiva de fundações empresariais, institutos privados e movimentos articulados ao setor econômico, como o Movimento Todos pela Educação. Esses atores exercem papel central na formulação, legitimação e difusão da BNCC, atuando na produção de consensos discursivos, na formação de gestores e professores e na oferta de materiais pedagógicos alinhados às prescrições curriculares nacionais. Apple (2002) alerta que a crescente influência de atores privados no campo educacional redefine os processos democráticos de decisão, deslocando o controle das políticas públicas do espaço público para instâncias privadas orientadas por interesses mercadológicos.

No caso brasileiro, essa dinâmica configura o que Frigotto (2010) denomina privatização indireta da educação pública, na medida em que a escola permanece formalmente pública, mas suas práticas passam a ser organizadas segundo lógicas empresariais de eficiência, produtividade e competição. Trata-se de uma estratégia sofisticada de mercantilização da educação, que opera por meio da padronização curricular, da avaliação externa e da responsabilização individual, sem a necessidade de privatização direta das instituições escolares.

O aprofundamento dessa racionalidade torna-se ainda mais evidente com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 02/2019. Esse documento estabelece uma vinculação explícita entre a formação docente e as competências e habilidades prescritas pela BNCC, reduzindo significativamente a autonomia das instituições formadoras. A formação de professores passa a ser orientada pela lógica da eficácia, da adaptação e da adequação às demandas curriculares previamente definidas, reforçando uma concepção instrumental da docência.

Libâneo (2024) critica de forma contundente essa orientação ao afirmar que a Resolução de 2019 retoma, sob nova roupagem, o discurso do professor eficiente, eficaz e performático já presente nas Diretrizes de 2002. Para o autor, a centralidade das competências práticas e a ênfase na resolução

de problemas imediatos empobrecem a formação docente ao desconsiderar sua dimensão intelectual, ética e política, transformando o professor em executor de prescrições curriculares e avaliativas.

Laval e Dardot (2016) contribuem para a compreensão desse processo ao analisarem o neoliberalismo como uma rationalidade normativa que ultrapassa a esfera econômica e se constitui como forma de governo das condutas. No campo educacional, essa rationalidade institui a concorrência, a avaliação permanente e a responsabilização individual como princípios estruturantes da organização escolar, redefinindo o sentido da gestão, do currículo e do trabalho pedagógico.

As consequências desse modelo incidem diretamente sobre os projetos político-pedagógicos (PPP). Historicamente concebido como espaço de reflexão coletiva, de afirmação da identidade da escola e de articulação entre projeto educativo e contexto social, o PPP tende a ser reconfigurado como instrumento de alinhamento institucional às prescrições da BNCC e às políticas de avaliação externa.

Ball (2014) observa que esse processo produz um efeito de despolitização da gestão escolar, uma vez que decisões pedagógicas passam a ser orientadas por critérios técnicos e métricas externas, em detrimento do debate coletivo e da autonomia profissional. A escola deixa de ser reconhecida como espaço de produção de sentido e passa a ser tratada como unidade de execução de políticas centralizadas, submetida a mecanismos permanentes de monitoramento e controle.

Entretanto, o aprofundamento da rationalidade neoliberal entre 2017 e 2024 não ocorre sem críticas e resistências. Pesquisadores, associações científicas, sindicatos e movimentos sociais denunciam os impactos da BNCC e da Resolução de 2019 sobre a autonomia pedagógica, a diversidade curricular e a formação docente crítica. Essas resistências evidenciam que a hegemonia neoliberal não se estabelece de forma linear ou consensual, mas por meio de disputas permanentes no interior do Estado e da sociedade civil.

Essas disputas ganham novo contorno com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 04/2024, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. A normativa emerge como resposta às críticas dirigidas à Resolução de 2019 e incorpora, de forma mais explícita, conceitos oriundos da tradição sócio-crítica da educação, como a unidade entre teoria e prática, a práxis pedagógica, a gestão democrática, a educação inclusiva, equitativa e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Libâneo (2024) adverte que a presença desses conceitos em documentos normativos não deve ser interpretada de maneira ingênuas, mas tampouco pode ser desconsiderada. Para o autor, sua incorporação revela a permanência das disputas no interior do Estado e indica que a hegemonia neoliberal encontra limites e contradições. Ainda que não represente uma ruptura estrutural, a Resolução de 2024 reabre possibilidades de apropriação crítica por parte das instituições formadoras e das escolas.

Do ponto de vista da gestão escolar, a normativa de 2024 reafirma a gestão democrática como princípio estruturante da organização do trabalho pedagógico, reconhecendo a escola como espaço coletivo de decisões e de construção de sentidos. Paro (2016) enfatiza que a gestão democrática não se reduz a mecanismos formais de participação, mas implica a efetiva socialização do poder, a corresponsabilidade e o diálogo permanente entre os sujeitos da escola.

A retomada explícita da noção de práxis pedagógica constitui outro elemento central. Saviani (2008; 2023) destaca que a práxis não se confunde com a prática imediata ou instrumental, mas refere-se à ação educativa consciente, historicamente situada e orientada por fins emancipatórios. Ao valorizar essa dimensão, a normativa de 2024 reabre a possibilidade de uma formação docente que articule reflexão teórica, compromisso social e intervenção crítica na realidade escolar.

Nesse cenário, o projeto político-pedagógico reassume centralidade como espaço estratégico de disputa. Veiga (2019) define o PPP como construção coletiva que expressa a identidade da escola, seus valores, objetivos e compromissos sociais, articulando de forma indissociável as dimensões políticas e pedagógicas da prática educativa. Quando elaborado de maneira participativa e contextualizada, o PPP pode constituir-se como instrumento de resistência à lógica da performatividade e da educação por resultados.

Frigotto (2023) reforça que a resistência à mercantilização da educação não se dá apenas no plano normativo, mas sobretudo nas práticas concretas desenvolvidas no cotidiano escolar. Para o autor, a escola pública permanece como espaço contraditório, no qual se confrontam projetos societários distintos, e o PPP pode funcionar como mediação fundamental na construção de alternativas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral.

Libâneo (2024) acrescenta que a defesa de uma escola pública justa e socialmente referenciada exige a articulação entre políticas educacionais, formação docente e projetos pedagógicos críticos. O PPP, nesse sentido, deve ser compreendido como espaço de síntese entre teoria e prática, no qual se materializam as escolhas éticas, políticas e pedagógicas da escola.

Em suma, a análise do período de 2017 a 2024 demonstra o aprofundamento da racionalidade neoliberal na educação brasileira, sobretudo nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, quando se consolidam políticas de austeridade fiscal, padronização curricular e gestão por resultados que fragilizam a função social da escola pública. A institucionalização da BNCC representa um marco desse retrocesso ao reafirmar uma concepção de currículo conservadora e tecnicista, alinhada às demandas do mercado neoliberal, centrada em competências, habilidades e indicadores de desempenho, em detrimento da formação crítica, cultural e integral dos estudantes.

No plano político-institucional, o novo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2023 reabre espaços de debate público e retoma a defesa da educação como direito social; contudo, o período

subsequente expõe os limites e as tensões de um processo de reconstrução democrática que não enfrentou, de forma substantiva, as bases estruturais das reformas educacionais vigentes.

A não revogação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular mantém em vigor um modelo educacional alinhado à racionalidade neoliberal. Essa continuidade revela os limites políticos da reconstrução educacional em um contexto marcado por amarras institucionais, correlações de forças desfavoráveis no interior do Estado e pressões econômicas de orientação fiscalista, restringindo a superação efetiva do paradigma gerencial instaurado nas últimas décadas.

Desse modo, o período recente configura-se como particularmente desafiador para a gestão da educação pública brasileira, na medida em que a escola permanece tensionada entre a lógica mercantil, reforçada por políticas de padronização e controle, e a defesa de sua função democrática, crítica e emancipadora. Nesse cenário adverso, os projetos político-pedagógicos reafirmam-se como espaços estratégicos de resistência, ainda que fragilizados, ao possibilitar a construção coletiva de alternativas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a inclusão, a equidade e a formação humana integral, mantendo viva a disputa por uma escola pública justa, democrática e socialmente referenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como questão central investigar como as racionalidades neoliberais, que se afirmam como referência dominante nas políticas educacionais brasileiras desde os anos de 1990, e a perspectiva sócio-crítica se manifestam e se confrontam na construção e na implementação dos projetos político-pedagógicos da escola pública. A análise desenvolvida ao longo do artigo permitiu demonstrar que essa disputa não apenas persiste, como se reconfigura historicamente, assumindo diferentes intensidades e estratégias conforme os contextos políticos, normativos e geopolíticos examinados.

A segunda seção evidenciou que o período de 1990 a 2002 constitui o marco inaugural da afirmação estruturada da racionalidade neoliberal na educação brasileira, iniciado no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), atravessado pela gestão de transição de Itamar Franco (1992-1994) e consolidado nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Sob a influência direta de organismos multilaterais e da reconfiguração da função social do Estado, consolidaram-se políticas orientadas pela eficiência gerencial, pela performatividade e pela responsabilização por resultados. Instrumentos como o Plano Decenal de Educação para Todos, a LDBEN n. 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 materializaram uma concepção de gestão escolar alinhada à lógica empresarial, deslocando a educação do campo dos direitos sociais para o da competitividade econômica e da formação de capital humano.

Na terceira seção, ao analisar o período de 2003 a 2016, correspondente aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), constatou-se um cenário marcado

por avanços institucionais relevantes, especialmente no fortalecimento do discurso da educação como direito social, na ampliação de políticas inclusivas e na valorização normativa da gestão democrática e da formação docente crítica. Contudo, tais avanços ocorreram sem ruptura estrutural com os fundamentos do modelo neoliberal herdado da década anterior. Esse arranjo foi caracterizado como um consenso possível, no qual políticas de inspiração sócio-crítica coexistiram com mecanismos de regulação externa, avaliação em larga escala e controle por desempenho. O processo de impeachment de 2016, amplamente interpretado por parte significativa da literatura crítica como um golpe parlamentar, representou uma inflexão decisiva, criando as condições políticas para o aprofundamento das reformas liberais no período subsequente.

A quarta seção demonstrou que, a partir de 2017, ocorreu o aprofundamento mais sistemático da racionalidade neoliberal na educação brasileira. A institucionalização da Base Nacional Comum Curricular, a consolidação da gestão por resultados e a vinculação da formação docente às competências prescritas nacionalmente reforçaram a padronização curricular, a performatividade docente e a redução da autonomia pedagógica das escolas. Esse processo foi intensificado durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), marcados por alinhamento explícito ao neoliberalismo internacional, conservadorismo político e enfraquecimento das instâncias democráticas. A posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, recolocou no debate público a centralidade da educação como direito social; entretanto, ao longo de 2023 e 2024, não se verificaram mudanças estruturais capazes de romper com as reformas educacionais herdadas. A permanência da BNCC e da Reforma do Ensino Médio indica a continuidade do paradigma gerencial na educação pública, evidenciando os limites políticos do enfrentamento a um modelo neoliberal implantado institucionalmente e consolidado no período anterior.

Com base nessas análises, é possível responder à questão de pesquisa evidenciando que a disputa entre racionalidades neoliberais e a perspectiva sócio-crítica se manifesta de modo permanente, contraditório e desigual nos projetos político-pedagógicos. Em determinados contextos, o PPP é capturado como instrumento técnico-burocrático de conformidade às exigências gerenciais; em outros, constitui-se como espaço de resistência, reflexão coletiva e afirmação de um projeto educativo comprometido com a formação humana integral. O projeto político-pedagógico emerge, portanto, como arena estratégica de confronto entre concepções antagônicas de educação: de um lado, a educação concebida como mercadoria e desempenho; de outro, a educação entendida como direito social, prática emancipadora e fundamento da democracia.

As conclusões desta pesquisa reforçam a crítica ao modelo neoliberal conservador, que reduz a escola pública a uma organização empresarial, submete o trabalho docente a métricas externas e esvazia o sentido político da gestão escolar. Em contraposição, a perspectiva sócio- crítica reafirma a

gestão democrática, a práxis pedagógica e o compromisso ético com a justiça social como fundamentos indispensáveis para a defesa da escola pública justa.

Por fim, torna-se imprescindível situar essas conclusões em um cenário geopolítico mais amplo. No contexto internacional recente, observa-se a intensificação de discursos e práticas vinculadas ao autoritarismo neoliberal de matriz norte-americana, particularmente em governos alinhados a agendas ultraliberais e neoconservadoras, como o de Donald Trump. Declarações públicas, sanções econômicas, ameaças de intervenção e alegações amplamente difundidas pela imprensa internacional no início de janeiro de 2026, segundo as quais o governo dos Estados Unidos teria anunciado uma operação militar em território venezuelano, com ações em Caracas, em outras regiões e a captura do presidente Nicolás Maduro e de sua esposa, foram interpretadas por análises críticas como expressão de uma lógica imperial, intervencionista e desestabilizadora.

Independentemente das disputas de narrativas o episódio, tal como publicizado, contribui para a intensificação da instabilidade geopolítica na América Latina, reforçando pressões externas sobre a soberania regional e criando condições políticas favoráveis à legitimação de agendas de austeridade, securitização e aprofundamento do neoliberalismo, com impactos indiretos, porém concretos, sobre políticas sociais e educacionais. Esses movimentos podem alimentar o avanço da extrema direita neoliberal no subcontinente e tencionando os Estados nacionais a adotar políticas de privatização, controle social e restrição de direitos sociais.

Nesse cenário geopolítico adverso, a educação pública tende a ser novamente tratada como variável de ajuste fiscal e instrumento de governabilidade autoritária, esvaziando seu sentido democrático e emancipador. Para o Brasil, colocam-se novos desafios: sustentar a gestão democrática, preservar a autonomia pedagógica e fortalecer projetos político- pedagógicos críticos em meio a instabilidades geopolíticas, constrangimentos econômicos e ofensivas ideológicas conservadoras. Reafirma-se, assim, que a defesa de uma escola pública justa, democrática e socialmente referenciada ultrapassa o campo estrito da política educacional, integrando uma disputa mais ampla pelo sentido da democracia, da soberania e da dignidade humana no Brasil, na América Latina e no Sul Global.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BALL, Stephen J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Políticas educacionais, performatividade e neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394/1996 e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Brasília: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 04, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003). Brasília: MEC, 1993.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação em tempos de crise do capital e ofensiva ultraneoliberal*. São Paulo: Cortez, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: a perda da centralidade do conhecimento*. Goiânia: Editora da UFG, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Políticas educacionais neoliberais, BNCC e o esvaziamento do conhecimento escolar*. Goiânia: Editora da UFG, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores, competências e resistência pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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

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

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *O golpe de 2016 e a educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Democracia, educação e reconstrução nacional no Brasil pós-2016*. Campinas: Autores Associados, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SINGER, André. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011–2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2019.

