

## CAPÍTULO 2

# Gestão Democrática na Escola Pública: limites e possibilidades\*

*Marijane Zanotto*

### 1. INTRODUÇÃO

A educação e a gestão escolar em contexto atual no Brasil são a expressão histórica dos embates e da fulcral determinação do modelo de organização da produção, balizados pelo capitalismo, no qual se expande a orientação gerencialista. Eis o desafio que se evidencia para educadores que se recusam a atestar a concepção gerencialista para a educação pública: resistir ao modelo gerencial e defender a concepção de gestão democrática para manter o direito social à educação.

Neste íterim, o presente estudo foi constituído com o objetivo de compreender os limites e as possibilidades da concepção de gestão democrática da educação brasileira frente aos desafios impostos pela concepção gerencialista engendrada pelo modelo neoliberal. Para isso, orientado por metodologia de estudo bibliográfico, definiu-se como recorte temporal o período que contempla o final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pelas reformas da educação da década de 1990, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, abordando as mudanças nos rumos da educação implementadas pós golpe de 2016<sup>1</sup>.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.49-70

<sup>1</sup> O que denomina-se de golpe de 2016, com expressivas mudanças nos rumos da educação, refere-se ao momento em que, no contexto nacional, ocorreu o processo de impeachment que destituiu a presidente Dilma Rousseff do cargo. Para Braz (2017, p 87-88): “Dilma, mesmo tendo feito um governo (como fizeram os governos petistas desde 2003) predominantemente voltado para os interesses do grande capital e de seus sócios brasileiros e, a partir de 2015, tendo adotado um programa de governo muito semelhante ao que foi apresentado (e derrotado) pelo candidato do PSDB em 2014, foi arrancada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas que tanto serviu. Estes agora precisavam de um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital. O pacto de classes já não mais prestava. O governo Dilma, antes mesmo do golpe forjado por uma farsa parlamentar-judicial que

Ainda que o Estado direcione o modelo educacional gerencialista pautado na agenda neoliberal, esse não está garantido oficialmente na legislação educacional brasileira, além de não ser expressão unânime entre educadores. Portanto, faz-se necessário fortalecer os interesses de um projeto progressista de educação que seja embasado pelos princípios de uma gestão democrática.

Diante dos embates que incidem sobre a problemática da gestão da escola em um modelo de sociedade capitalista, segue no estudo, inicialmente uma abordagem sobre os limites da concepção gerencialista em educação, evidenciando os desafios que este modelo traz para a gestão democrática, para posteriormente, considerando os elementos que compreendem a concepção de gestão democrática, apresentar uma composição propositiva de gestão escolar pautada nos princípios democráticos que intentam mobilizar para a luta por acesso e permanência a uma educação pública com qualidade social.

## **2. O CAPITALISMO E SUAS DETERMINAÇÕES LIMITADORAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Na organização e gestão escolar, o Brasil já vivenciou diversas faces e modelos, desde processos embasados em concepções autoritárias, democráticos e gerencialistas<sup>2</sup>. Em que pese considerar que a história não é linear

---

usurpou seu mandato, já agonizava desde 2015, inclusive por incompetências e erros. Foi sangrado até o último suspiro por seus algozes e entrincheirados no Congresso Nacional e em amplos setores do Judiciário (com a aquiescência do douto STF) que contaram com as armas de uma Polícia Federal partidarizada e, sobretudo, com as poderosas armas ideológicas da grande mídia burguesa. Criou-se uma situação, deliberada e irresponsável, que afundou não apenas Dilma e seu governo, mas o próprio país foi levado a uma crise monumental que, para além de seus determinantes econômicos principais, foi piorada conscientemente pelas classes dominantes para que atingissem a qualquer custo seus objetivos políticos” (BRAZ (2017, p 87- 88).

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, que aborda aspectos da organização e gestão escolar, o enfoque será no que denomina-se de concepções democráticas e gerencialistas, porém, com a seguinte ressalva: “É necessário esclarecer que, no Brasil, a expressão “organização e gestão da escola” não tem emprego unânime entre os estudiosos brasileiros do assunto, embora ocorra o mesmo com outras denominações. Na tradição dos estudos sobre a escola, já nas primeiras décadas do século XX, as questões relacionadas com o planejamento, organização, gestão e controle de atividades educacionais estiveram vinculadas ao termo “Administração Escolar”. Em 1963 um prestigiado autor publicou um livro com o título *Organização e Administração Escolar*, dando mais abrangência ao termo “organização”?. Nos anos 1950, um dos primeiros sistematizadores da administração escolar no país, José Querino Ribeiro

e que o movimento da história da humanidade é construído entre avanços e recuos, vale ressaltar que a gestão escolar tende a expressar projetos societários hegemônicos em diferentes momentos.

O que não se pode desprezar é que o Brasil se mobiliza em contexto capitalista e, nesse sentido, as determinações advindas do Estado brasileiro são reguladas pelos interesses do capital, representando o rol de necessidades das oligarquias nacionais e internacionais em condição de um país de capitalismo dependente<sup>3</sup>. Como o Estado, enquanto representante do capital, depende da força de trabalho e de um relativo consenso entre as classes, abre espaços para conter ou liberar<sup>4</sup> democracia, direitos sociais e educação. Nesse contexto,

[...] o Estado brasileiro foi sempre dominado por interesses privados. Decerto, isso caracteriza o Estado capitalista em geral, não sendo uma singularidade de nossa formação estatal; mas esse privatismo assumiu aqui traços bem mais acentuados do que em outros países capitalistas. Sempre que há uma dominação burguesa com hegemo-

---

(1952), embora mantendo a denominação “Administração Escolar”, considerava o termo *gestão* mais abrangente por incorporar aspectos filosóficos e políticos implicados na administração. Recentemente, esse termo voltou ao uso corrente. Por volta dos anos 1980, em decorrência do recrudescimento da visão ideológica e política da escola, adotou-se nos meios intelectuais de esquerda a expressão “Organização do trabalho escolar”, em que predominava como conteúdo a análise da escola com base na crítica às formas de organização do trabalho capitalista, desprezando-se o conteúdo específico. Em 1986 surgiu um livro que se tornou clássico no âmbito da Administração Escolar, na visão marxista, em que o autor argumenta que “a administração pode ser vista, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a ‘racionalização do trabalho’ e a ‘coordenação do esforço humano coletivo’” (PARO, 1986 apud LIBÂNEO, 2007, p.3). Paro empenha-se em compreender a administração *em geral*, comum a todo tipo de estrutura social, e a administração *geral*, forma concreta da administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista. Daí destaca seu caráter instrumental e, como tal, aplicável a uma visão de administração escolar voltada para a transformação social” (LIBÂNEO, 2007, p.3). Tendo em vista essa variedade de entendimentos sobre gestão e organização escolar e, compreendendo que, o que se apresenta hoje é expressão de um contexto histórico de lutas no qual diferentes concepções se realizam, mesmo que contraditoriamente, em mesmo espaço, adota-se para este estudo, a expressão concepções democráticas e gerencialistas.

<sup>3</sup> Sobre capitalismo dependente indica-se consultar: FERNANDES, Florestan. Os circuitos da história. São Paulo: Hucitec, 1977.

<sup>4</sup> Sobre os processos de contenção e liberação na educação, como demanda do setor privado com articulação ao Estado, indica-se ver: CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

nia, o que ocorre nos regimes liberal democráticos, isso implica a necessidade de concessões da classe dominante às classes subalternas, dos governantes aos governados. Portanto, nesses casos, o Estado – ainda que, em última instância, defenda interesses privados – precisa ter também uma dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimação (COUTINHO, 2006, p.185).

Dessa forma, deve-se ponderar que, embora a gestão escolar expresse movimentos emancipatórios, historicamente, as demandas do capital são determinantes e antecedem o trabalho escolar, pois, a forma e conteúdo do trabalho pedagógico são delimitadas pela organização e divisão do trabalho no sistema produtivo capitalista. Assim, constituem-se formas de disciplinamento da sociedade, as quais são materializadas especialmente nas esferas cultural, política e social como decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, desdobrando-se em políticas educacionais e no processo formativo via escolarização.

Para a ampliação das bases do capitalismo, se observadas as macro-tendências hegemônicas (Taylorismo/Fordismo e o Toyotismo, ou Métodos Flexíveis), como processos de organização e gestão do trabalho, é possível perceber o engendramento entre trabalho e educação em sua dinâmica de atuação no processo formativo com base no modelo produtivo.

Para Kuenzer (2002), o Taylorismo/Fordismo iniciado na década de 1780 com a Revolução Industrial exigiu migrar da forma de produção manufatureira para a industrial, o que foi expandido no século XX. Assim, o processo de disciplinamento da sociedade, tendo em vista a formação para o trabalho, tanto na escola como na fábrica, fez-se por meio de: definição de fronteiras entre ações instrumentais e intelectuais; organização de estrutura verticalizada e hierarquizada; tecnologia estável; racionalidade formal e técnica; e concepção positivista de ciência, com conhecimento formal, linear e fragmentado, dosado conforme o necessário para o exercício da ocupação. Diante desse panorama a escola foi cooptada para realizar a formação do homem que o mercado requeria.

No Brasil a partir da década de 1990, o Toyotismo – ou Métodos Flexíveis - viabiliza-se com maior intensidade devido a reestruturação produtiva suscitada pelo movimento de globalização e neoliberalismo, o que provocou mudanças nas demandas de disciplinamento para o trabalho e conseqüentemente para o trabalho pedagógico na escola. O trabalho ma-

nual é desprezado em primazia ao conhecimento produtivo para o qual se exige formar habilidades cognitivas e comportamentais como análise, síntese, rapidez, estabelecimento de relações, criatividade, comunicação clara e precisa, interpretação, capacidade para trabalhar em grupo, aplicação de tecnologias, entre outros. Assim, assume-se o foco na pedagogia das competências, qualidade total, gestão de negócios, escola-empresa e comportamentos flexíveis. Nesse modelo, para as relações na esfera escolar, sugere-se a reunificação do trabalho dos profissionais da educação e a articulação entre escola e comunidade. No entanto, o que apresenta-se com o caráter da totalidade, politecnicidade, nada mais é do que ampliação de tarefas e, portanto polivalência; juntada de partes sem totalidade (KUENZER, 2002).

Nesse sentido, a organização e gestão do trabalho e do trabalho pedagógico desencadeia-se no Brasil, a partir da década de 1990, com o aporte do Toyotismo – ou Métodos Flexíveis –, alinhado à teoria da Administração Científica ou Escola Clássica, e assim, a transposição do gerencialismo da fábrica para a escola. Dessa forma, desde então, a escola passa a ser local gerenciado, controlado e avaliado. Para a compreensão de gerencialismo, referencia-se Gaulejak (2007) ao afirmar que “Sob uma aparência objetiva, operatória e pragmática, a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 36).

Na agenda da política brasileira, a reforma do Estado implementada a partir de 1990, constava com rigor as políticas educacionais orientadas pelo receituário neoliberal internacional dos “[...] novos senhores do mundo – FMI, BID, BIRD e seus representantes regionais – CEPAL, OERLAC – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 21). Nesse sentido, pode-se acrescentar outras organizações, como o Banco Mundial – BM, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que fomentam e direcionam, condicionadas à concessão de financiamentos, políticas educacionais voltadas em especial para a homogeneização da gestão escolar, de currículos e da implementação da avaliação em larga escala. Ou seja, a gestão escolar, passa a ser orientada por um modelo gerencialista, que mensura a atividade humana a previsão do desempenho e produtividade em indicadores que revelam custos e benefícios. Assim, a educação passa a ser mercadoria e o ser humano produto.

Nessa lógica, sem a intenção de entrar na história do BM e suas políticas, com base de estudo e na relevância do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” elaborado pelo Banco Mundial em 2017, o que se pode constatar é que ao Brasil foi indicado um ajuste justo no sentido de retomar e adequar uma política econômica que voltasse a fazer valer, de forma mais incisiva, os princípios do capitalismo. Nesse foco, o BM com demonstração de dados, índices e diagnósticos de falhas em programas e nas alocações de despesas, identifica as reformas que tornariam os gastos públicos mais eficazes, eficientes e equitativos, sob a justificativa de proteger os mais pobres e vulneráveis e minimizar os impactos negativos sobre os empregos e a prestação de serviços públicos. Assim, destaca-se do referido documento, os tópicos que incidem diretamente na gestão da educação:

**11. A massa salarial do funcionalismo público pode ser reduzida significativamente. 12. A redução dos prêmios salariais excepcionalmente altos dos servidores públicos também seria desejável de um ponto de vista de equidade. 16. As despesas públicas com ensino fundamental e médio apresentam ineficiências significativas, e o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local [...].17. A vinculação constitucional dos gastos em educação a 25 por cento das receitas dos municípios pode ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos [...]. 18. As despesas com ensino superior são, ao mesmo tempo, ineficientes e regressivas. Uma reforma do sistema poderia economizar 0,5% do PIB do orçamento federal. 22. Por fim, além do atual ajuste fiscal, a melhoria da qualidade das despesas públicas exige a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 07-15) (grifos do original).**

Em síntese, nos tópicos acima elencados, o BM indica que o Brasil gasta muito em educação e que o servidor público brasileiro ganha muito, chegando a chamar os salários recebidos de “prêmio salarial”, ressaltando que é atípico em relação aos padrões internacionais. Nesse sentido, vale ressaltar que o ponto nevrálgico da problemática em questão, incide sobre a qualidade da política educacional em um formato de administração gerencial, aos moldes empresariais, que prima por um modelo formativo restritivo de conhecimento científico e ampliado no que se refere ao conheci-

mento pragmático e utilitário. Desse modo, sim, pode-se afirmar que se gasta muito em educação, pois, não interessa gastar ou investir em educação, mas em outros setores em que o retorno financeiro é mais rápido, além de que, neste formato, o conhecimento é balizado como uma mercadoria, ou seja, deve ser produzido a baixo custo e gerar lucro. Eis aí o gerencialismo como diretriz para as políticas públicas no Brasil.

Diante do exposto, pode-se depreender que o indicado pelo BM para o governo daquela ocasião e para os subseqüentes foi transformar a realidade fazendo “um ajuste justo” (para quem e em benefício de quem não foi explicitado) e a retomar o caminho da prosperidade (diga-se, prosperidade dentro das bases do capitalismo), compartilhada entre todos (todos os que na divisão de classes detém o capital e não a força de trabalho). E assim se fez com maestria no Brasil pelos governos que assumiram após o ano de 2017.

Em um momento histórico no qual a educação é tomada como pauta importante na agenda governamental, em que pesaram os dados com queda de desempenho nos índices da qualidade da educação brasileira, apresentados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>5</sup>, no ano de 2019, início do governo Bolsonaro, medidas aos moldes gerencialistas para a resolução dos problemas foram anunciadas. Entre essas, as políticas de avaliação em larga escala<sup>6</sup> foram instrumento para im-

---

<sup>5</sup> IDEB, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 20 mar., 2020.

<sup>6</sup> Para Zanotto e Sandri (2018) [...] o que podemos diagnosticar, é que as políticas de avaliação do desempenho dos estudantes, medidas por instrumento da avaliação em larga escala, dizem atestar, através dos resultados aferidos, a qualidade da educação brasileira. No entanto, estes dados, estão servindo muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços na superação das fragilidades do sistema, fragilidades estas que também são responsáveis pelos índices de qualidade. Assim, pela

plementar o ideário político do atual governo. Deve-se alertar que estas medidas se embasam por fundamentos que emparedam um projeto educacional progressista em prol da defesa de um projeto que, expressa no

[...] governo Bolsonaro uma configuração com, pelo menos, três núcleos: um núcleo conservador (onde figura o próprio Bolsonaro); um núcleo liberal (onde figura Paulo Guedes) e um terceiro núcleo que se superpõe aos dois anteriores, responsável pela implementação do autoritarismo social (onde figuram Moro e Mourão). As políticas públicas da atual fase serão marcadas, portanto, por estes núcleos de poder e suas múltiplas relações (FREITAS, 2018, p. 906).

Diante da configuração de gestão desse governo e sem saudosismo ingênuo a outras concepções de gestão escolar e projetos formativos, faz-se necessário reconhecer que o momento é de retrocessos na educação. Nesse panorama, a prioridade das ações coletivas tem se voltado à resistência aos retrocessos e na busca pela manutenção das conquistas alcançadas, pois, conforme observa Freitas (2018) “Há um tempo para avançar e há um tempo para resistir, tentando manter os avanços conquistados. Estes tempos se embaralham na dependência das lutas tanto gerais como locais” (2018, p. 906).

Neste sentido, deve-se reconhecer que os traços da política educacional atual, tendem a não favorecer a ampliação das bases de um projeto de democratização da sociedade e da educação, pois,

Nesta proposta, a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados. A retirada da escola das mãos do Estado é importante pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas (FREITAS, 2018, p. 921).

---

avaliação, acaba por se direcionar os rumos que as práticas escolares vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro (2018, p. 133).



Desse modo, em meio a medidas de retrocessos na educação, defender a democracia liberal como o limite do que se pode experimentar em termos de democracia, é o caminho? Como ir na contramão da imposição do gerencialismo para a gestão escolar? A perspectiva de uma gestão escolar democrática será sempre parcial, limitada e submetida às demandas do capitalismo? Como defender propositivamente uma gestão escolar embasada na perspectiva democrática? Para Freitas (2018) “A questão, agora, não é apenas o que se fará dentro da escola pública, mas se teremos escola pública no futuro” (p. 920). Essa pauta de resistência é, sem dúvida, o que deve de imediato mobilizar uma unidade de luta, pois, quando se defende uma perspectiva de gestão democrática, evidentemente, somente a mesma se viabiliza na escola pública, o que precede existir essa escola pública. No entanto, como expressão de resistência, enaltecer a importância de uma democracia superior<sup>7</sup> em oposição aos limites da democracia liberal, é o que se propõe como uma das estratégias para não se banalizar e naturalizar as imposições do gerencialismo na escola pública brasileira. Na contramão do modelo gerencialista, segue uma abordagem propositiva em tom de resistência e em prol de uma gestão escolar democrática que prime por seus princípios, com base no que lhe é assegurado na legislação educacional vigente.

### **3. POSSIBILIDADES PARA A CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO ESCOLAR**

Os elementos anteriormente abordados sobre as demandas capitalistas que pautam o gerencialismo como modelo de gestão para a educação não são consenso, pois entende-se que sua efetivação não corresponda a uma ampliação da condição democrática de acesso e qualidade de ensino e

---

<sup>7</sup> Sobre uma democracia superior, referencia-se Freitas (2018) em sua proposição: “Resistir é uma necessidade, mas temos que colocar como horizonte muito mais do que apenas o retorno às regras do jogo da democracia liberal representativa. Sem ela, seremos silenciados e massacrados. Mas, só com ela, retornaremos a um passado que já demonstrou ser insuficiente, à espera de mais crises. É fundamental defender a democracia liberal como patamar mínimo de civilidade, mas é igualmente necessário superá-la em direção à construção de uma democracia socialista, uma democracia dos trabalhadores. O esgotamento do liberalismo vitimou a democracia liberal e deixou as próximas décadas abertas à construção de um novo sistema histórico que pode ser pior ou melhor do que ele. Cabe a nós resistirmos propositivamente em direção a uma democracia de tipo superior” (p. 922).

aprendizagem na educação pública nacional. Assim, parte-se para uma composição propositiva de abordagem fundada em uma gestão escolar pautada nos princípios democráticos que possa mobilizar para o amplo acesso e permanência a uma educação pública com qualidade social. Sendo assim, antes de iniciar a discussão aqui proposta, faz-se imprescindível afirmar que a concepção de gestão escolar incide sobre a compreensão de que

[...] a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

Sem dúvida, o tipo de gestão que se realiza na escola revela uma determinada concepção de sociedade e de educação em pauta. A história, em seus processos pode também explicitar elementos que permitem o entendimento de que embates e lutas são necessários e expressam a persistência histórica pela democratização da sociedade e educação. Assim, desde a década de 1970, pode-se referenciar, entre outras lutas de profissionais da educação,

[...] a criação e a mobilização de entidades representativas, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), fundada em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), cuja fundação foi articulada em 1978 e formalizada em março de 1979; a Associação Nacional de Educação (Ande), fundada em 1979; a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), constituída em 1979 a partir da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada em 1960; a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), na qual se transformou a CPB em 1989; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), criada em 1981, além da Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (Fasubra), criada em 1978 (SAVIANI, 2018, p. 25).

Reconhecer como fundamental a mobilização histórica de profissionais da educação com pauta progressista, pode ser arsenal de consciência para entender que, embora não definitivo, o que se constata em voga na atualidade revela preocupação pois, expressa declínio de condições materiais necessárias para o êxito em demandas progressistas.

Apesar das controvérsias e até críticas ao conteúdo ideológico do movimento de abertura de uma gestão mais democrática para a escola pública na década de 1990, mesmo que vinculadas às demandas do capitalismo e ordenadas por reformas embasadas em uma social-democracia X uma liberal democracia, pode-se afirmar que, o que se experimentou foi melhor do que o que se apresenta hoje. Pois bem, assim, vale analisar a base de uma gestão escolar em perspectiva democrática demarcando-se a década de 1990 como ponto de partida para, posteriormente compreender o contexto atual.

A década de 1990 é a expressão da contradição entre embates por projetos societários diferentes que historicamente o Brasil vivenciou. Considerando o processo de redemocratização em andamento no país e a implementação do movimento de globalização e do neoliberalismo em voga mundialmente, como estratégia anunciada para o desenvolvimento e progresso nacional, foi implementado no período, a reforma do Estado brasileiro, em seus mais diversos setores, entre esses, a reforma da gestão das instituições abarcadas pelo Estado.

No tocante a educação, como política social visada na década de 1990, uma das medidas foi, segundo Viriato (2004), a implementação da descentralização, participação e autonomia da comunidade escolar, enquanto estratégia política, provocando alterações significativas tanto nas formas de organização e funcionamento da escola, como na incorporação de um modelo de Estado incentivador, avaliador e gerador de políticas fundadas em medidas desconcentradoras, efetivadas, por exemplo, com as parcerias entre o público e o privado. Nesse sentido, a autora adverte que, o que efetivamente se materializa nessa estratégia política é a desconcentração de tarefas, visto que as decisões continuaram a encargo do poder estatal (VIRIATO, 2004).

Neste íterim, considerando que, o que se efetivou no campo da gestão escolar com a reforma anunciada, embora parecesse a concessão de poderes de autonomia, portanto, de mais democracia, foi mais uma expressão de alteração de estratégia para fortalecer o modo de efetivar um proje-

to societário de direcionamento da formação humana, via escola. Neste sentido, menos Estado no que se refere ao financiamento, e mais Estado no que tange à regulação e ao controle do conteúdo e da forma no trabalho educativo. Para a defendida “modernização” do Estado, se implementaram novos modelos de gestão, nos quais, o projeto político-ideológico objetiva, segundo Oliveira (2000, p. 331), “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”.

Assim, se seguida a lógica capitalista, a gestão da educação será direcionada por políticas atreladas à origem do financiamento adotado, o que por consequência, caracteriza o modelo formativo que será implementado. A gestão escolar, diante dos objetivos determinados em esfera nacional também foi um dos instrumentos para a viabilização do projeto neoliberal mundial em voga no período. Dessa forma, entre outros representantes dos organismos multilaterais, no Brasil destaca-se a presença do Banco Mundial<sup>8</sup> que, na ocasião pode-se dizer, foi o “órgão mentor” das reformas para a almejada modernização do Estado brasileiro. Assim, a escola pública e sua gestão foram focos de intervenção.

Como as lutas por mais democracia foram difíceis e travadas nas brechas da contradição do capitalismo, importa considerar o que foi necessário ter em foco nos momentos de maiores afrontas à democracia:

Sem dúvida, a questão é complexa, mas precisamos, e aí reside o desafio, criar espaços de constante interação entre representantes e representados, superando a tradicional representatividade, instituindo formas diretas de participação. Precisamos lutar para implementar a descentralização embasada nos princípios democráticos, lutar por um projeto de sociedade democrática, sobrepondo-se à dominação. Temos de ter a convicção de que o projeto de gestão democrática da escola apresenta-se como mais um dentre outros desafios para a construção das novas relações sociais, constituindo um espaço público de decisão e de discussão não tutelado pelo Estado (VIRIATO, 2004, p. 49-50).

---

<sup>8</sup> No final dos anos de 1980 e início dos de 1990, o movimento dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores não só discutiam como também exerciam uma postura ativa, exigindo que o projeto político-pedagógico da escola constituísse o centro das discussões. Houve um momento em que, na esteira das lutas do movimento docente, a construção do projeto político-pedagógico estava no fazer das lutas da escola. Esse momento se desvaneceu e coincide com uma aproximação do governo federal das agências multilaterais de empréstimos e com a retomada das negociações que geraram novos empréstimos para a educação brasileira (SILVA, 1999, p. 144).

Para evidenciar a concepção de gestão democrática no Brasil, considera-se necessário resgatar sua obrigatoriedade vinculada aos aspectos da legislação que a pautaram como possibilidade de mais democracia. Sem recorrer a historicidade de leis, foca-se na legislação em vigor e que normatiza para a educação nacional, a perspectiva democrática. No art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, estabelece-se a perspectiva democrática para a educação como dever do Estado ao oficializar que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - **gestão democrática do ensino público, na forma da lei**; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988) (grifos da autora).

Decorrente da CF de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDB 9394/96, art. 14, o caráter democrático é reforçado por meio da definição da gestão democrática para a educação pública:

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

Apesar de existir outras leis que poderiam ser aqui citadas, a CF de 1988 e a LDB 9394/96 (nos artigos supracitados) são suficientes para exemplificar e afirmar que a lei ainda garante manter os princípios para a gestão democrática na educação pública brasileira. Porém, sabe-se que, desde 1988 até o momento atual, apesar do aporte legal, a derrocada dos princípios democráticos na sociedade e na escola brasileira foram progressivos.

Saviani (2018), ao analisar o contexto nacional do ano de 2016, quando um governo ilegítimo assume a presidência em decorrência de um golpe para intensificar a implantação da agenda neoliberal, afirma que

Agora estamos diante de um verdadeiro “suicídio democrático”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito com a ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo (SAVIANI, 2018, p. 29).

Admitir esse processo de suicídio da democracia, para além de uma constatação fatalística, é uma advertência no sentido de mobilização, pois,

[...] se os tempos atuais no Brasil são, de verdade, muito difíceis para a educação pública, não podemos nos render, considerando impossível reverter a escalada privatista. Ao contrário, trata-se de tempos difíceis, mas não impossíveis, e é necessário, em consequência, organizarmos tenazmente a resistência, preparando-nos para uma luta longa, porque os que se apoderaram do governo por usurpação não vão abrir mão dele facilmente (SAVIANI, 2018, p. 31).

Então, o desafio que se coloca parece incidir sobre uma retomada das bases da educação, considerando a comunidade escolar, os professores e gestores das escolas, ou seja, na força que incide sobre os mecanismos amparados por lei. Nesse sentido, embora não suficiente, mas como uma possibilidade, importa frisar que a LDB 9394/96 legaliza em alguns aspectos, caminhos para a luta e resistência. A garantia de que cada instituição de ensino defina sua proposta pedagógica com seus respectivos planos de trabalho na esfera da escola, fica garantida nos artigos 12 e 13:

Art.12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - Elaborar e executar sua **proposta pedagógica**; VI - Articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de: I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - Elaborar e cumprir **plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino; VI - Colaborar com as atividades de

articulação da escola com as famílias e comunidade (BRASIL, 1996) (grifos da autora).

Diante das discussões travadas no período em que se definiu por lei que sistemas de ensino teriam autonomia e incumbência de elaborar as suas propostas pedagógicas, também nominadas na esfera escolar de projetos político-pedagógicos, por consequência, as escolas deveriam construir as mesmas coletivamente, o que desencadeou um movimento de discussão e mobilização das comunidades escolares, em torno de um entendimento de que, projeto político-pedagógico

É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (SILVA, 2003, p. 296).

Como já citado, no Art.14 da LDB 9394/96, consta que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica. Sendo assim, apostar na autonomia, mesmo que relativa para, independentemente das imposições do modelo capitalista que cercam as escolas, pode ser um dos caminhos para resistência. Nesse sentido, o Projeto Político – Pedagógico pode ser o

[...] eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola. Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programa e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. Eis o

nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática (SILVA, 2003, p. 298).

Embora se saiba que atualmente o que condiciona a (re)elaboração dos PPPs nas escolas públicas seja a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2017 e que a sua obrigatoriedade na reformulação de currículos e de PPPs materializa a exigência dos organismos internacionais para a educação brasileira, com o foco em direcionar as avaliações em larga escala, a formação de professores e a gestão escolar, importa recolocar o projeto político-pedagógico como um importante mecanismo de possível resistência no interior das escolas para fazer valer a gestão democrática e para dar vigor a um movimento de unidade a partir das bases. Desse modo, mesmo que a posição de Silva (2003) tenha sido apresentada em outro contexto, entende-se ser ainda vigente:

Portanto, temos muito por fazer. Demonstrar que os financiamentos são lesivos, que a realidade não comporta tais procedimentos, que não aceitamos passivamente ordens e orientações sem discuti-las, que compreendemos nossa responsabilidade com a escola pública e com a formação de boa qualidade e que, sendo necessário, formularemos uma exposição de motivos, tomaremos decisões contrárias e falaremos para todos que cabe à escola e aos sujeitos que nela atuam tomar decisões e eleger suas prioridades. Penso que é necessário, coletivamente, contrapor-se aos mandos e desmandos dos “iluminados” e recolocar o projeto político-pedagógico como um dos elementos da gestão democrática, de emancipação e justiça social. Contrapor-se e ousar é preciso! (SILVA, 2003, p. 300).

No caminho da luta e resistência por mais democracia na sociedade e na escola, toma-se como elemento que pode ser importante na construção de novas frentes de luta a partir da base, a existência constituída por lei<sup>9</sup>, dos conselhos escolares. Na esfera da escola,

---

<sup>9</sup> Decorrente da CF de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, art. 14, define-se II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Em decorrência da necessidade de fortalecer os conselhos escolares o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares foi criado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, mediante a Portaria Ministerial n. 2.896/2004. O anúncio de justificativa da criação do referido programa indicou à implantação e o



Os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade nas unidades escolares. Em alguns casos, constituem-se em espaços coletivos de deliberação, assumindo, desse modo, o papel de órgão co-responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas [...] (DOURADO, 2007, p. 927).

Nesse sentido, os conselhos escolares, se assumissem o protagonismo de sua função no espaço escolar, seriam esferas de atuação coletiva, portanto, extremamente importantes para a gestão escolar. Porém, o limite das suas funções, fica, muitas vezes, condicionado aos governos e suas políticas para a educação. Conforme análise de Dourado (2007) “é fundamental destacar que o eixo da gestão democrática e da efetiva participação, bem como a centralidade conferida a órgãos de deliberação coletiva como os conselhos escolares, encontra limites em outros programas do próprio governo federal” (DOURADO, 2007, p. 936).

Sem negligenciar a ressalva feita por Dourado (2007), sob o comando de um governo com bases mais progressistas, portanto, menos autoritário do que o atual, deve-se ponderar que não será neste governo liberal, conservador e autoritário que os conselhos escolares, assim como os Projetos Político-Pedagógicos serão referenciados como indicadores para a gestão das escolas. No entanto, mesmo que na contramão do que se apresenta como limite em qualquer que possa ser o governo, evidencia-se os Conselhos Escolares e os PPPs enquanto possibilidades de resgatar a gestão democrática como um caminho de luta e resistência.

Além dos instrumentos já referenciados de mobilização por uma gestão mais democrática no âmbito escolar, importa também respaldar a necessidade de envolver os movimentos estudantis, os processos de formação continuada de professores e a articulação com a comunidade escolar. Para além do espaço da escola, deve-se referenciar a necessidade de resgatar a mobilização dos Conselhos Municipais, Estaduais e Federal de Educação como representantes dos interesses pela defesa da educação pública e com qualidade social. Cabe, ainda, reconhecer e intensificar as lutas dos movimentos sociais, sindicatos, entidades e associações representativas dos

---

fortalecimento de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica envolvendo os sistemas de ensino públicos estaduais e municipais, por meio de sua adesão à sistemática de apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação (DOURADO, 2007). Este programa ainda está vigente e, para mais informações, indica-se consultar: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>

interesses da educação pública brasileira como uma tarefa necessária no conjunto de mecanismos em prol de uma sociedade e educação mais democrática, o que pode, nos limites da sociedade capitalista, possibilitar a ampliação da gestão democrática no espaço da escola.

Nesse entendimento, a mudança como possibilidade, pode ser iniciada a partir da compreensão de que novas práticas no cotidiano do professor, na autonomia da escola e na gestão escolar, ao menos por ora, não surgirão de outra sociedade, mas no seio desta mesma sociedade dividida em classes, antagonica e excludente. À educação, nesse processo, compreende

[...] a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação (MESZÁROS, 2005, p. 76).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Importa manifestar que este capítulo é parte de uma coletânea planejada e elaborada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR e que foi sistematizada na fase da quarentena provocada pela pandemia do Covid-19. Na ocasião, na sua maioria, os pesquisadores e professores envolvidos nessa produção estavam em isolamento social, o que de certa forma, possibilitou a produção pelo distanciamento dos intensos afazeres do cotidiano dos professores. O trabalho coletivo de pesquisa, foi também um alento às angústias e incertezas do momento, pois essa coletânea foi tomada como uma tarefa de articulação em prol de um projeto de resistência e luta pela educação pública brasileira.

Dessa forma, o que considerar conclusivo em estudo que abordou os limites e as possibilidades das concepções gerencialista e democrática para a organização e gestão da educação brasileira em contexto capitalista, levando em conta que este foi desenvolvido em momento avassalador para a humanidade com a pandemia gerada pelo Covid-19? Este questionamento se dá diante da constatação de que hoje, os índices revelam que no Brasil registra-se 569.492 óbitos<sup>10</sup>. Durante esta crise sanitária no Brasil, por vezes,

---

<sup>10</sup> Dados do COVID-19 - Painel Coronavírus. Atualizado em: 16/08/2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 ago.2021.

houve manifestações, inclusive advindas de representantes da esfera governamental, que defenderam e disseminaram a ideia, de que a economia vale mais do que vidas. Quando se faz defesa pela economia (diga-se defesa do capital, em modo de produção capitalista) em detrimento da vida, qual será a preocupação com a educação pública? Afinal, para que e a quem serve a educação pública? Entre as concepções democrática e gerencialista, em prol da economia, qual modelo seria adotado? Embora não seja a expressão de consenso, o projeto de sociedade e educação anunciados estão materializados no modelo gerencialista. O que se agrava é constatar que o Estado, em uma pandemia, expressa sem constrangimentos, o desprezo a vidas que, na sua maioria, são de pessoas da classe trabalhadora e dependem de um sistema de saúde pública que está fragilizado. A desigualdade social está exposta aos olhos de todos, porém, ignorada, enquanto a mobilização dos grupos que efetivamente exercem poder na sociedade giram em torno do bem-estar da economia. Mas, para que serve a economia, se não serve para salvar vidas? Para que serve a economia, se não serve para garantir o direito à saúde e educação? De fato, saúde e educação são secundárias diante da economia, para um governo que se alinha ao modelo produtivo gerencialista, guiado pelo neoliberalismo.

Mesmo assim, ou apesar de tudo isso, a circunstância permite, para, além de expor a trágica realidade, ser um motivo para colocar em tela as preocupações que mobilizam as duras e necessárias lutas que se evidenciam pela frente. Diante do exposto, é inevitável não reconhecer que, na composição da política em conjuntura nacional e por consequência a educacional, advinda desse governo, nada de promissor se evidencia em curso. Assim, abriu-se neste estudo possibilidades para compreender os limites e as possibilidades das concepções gerencialista e democrática para a gestão da educação brasileira em contexto capitalista, como uma proposição de análise e de mobilização em defesa de uma sociedade e educação mais democráticas.

Fica lançada aqui uma tarefa desafiadora, para a qual não se pode negligenciar que a história da humanidade é um processo cíclico e que se constitui no movimento de sujeitos que mudam contextos, sendo assim, em tom de mobilização, importa ressignificar que “A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que fecham ou abrem os circuitos da história” (FERNANDES, 1977, p. 5).

## 5. REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Documento do Banco Mundial: Um Ajuste Justo**. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Grupo Banco Mundial, 2017. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_04.06.1998/art\\_206\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/art_206_.asp). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada**:

anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, v.18, n.4 [78]. p.906-926. Out./dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, Helena Amaral (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: Anped, 2011.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. “O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível”. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 3 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

LIBANEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. In: **Revista Española de Educación Comparada**, MADRID, ESPANHA, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petropolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis** Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

SILVA, Maria Abádia. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-3001, dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SILVA, Maria Abádia. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999.

327f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VIRIATO, Edaguimar. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: Lima, A. B. (org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Marijane%20Zanotto/Documents/2019/GPEFOR/CRONOGRAMA%20DE%20ATIVIDADES%20PARA%202019/textos/ARTIGO%20SIMONE%20E%20MARIJANE.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.